

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Alfonso Álvarez Vallejo

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ROMANISTIKY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Competencia pragmática en
español L/2 en estudiantes checos**

**Análisis y propuesta didáctica a través del
correo electrónico**

Vedoucí práce: Lic. David Andrés Castillo, Ph.D.

Autor práce: Alfonso Álvarez Vallejo

Studijní obor: SJn

Ročník: 2.

2020

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 28. červenec 2020



Alfonso Álvarez Vallejo

RESUMEN

El correo electrónico es uno de los medios de comunicación digital más asentados en las interacciones diarias. Las estrategias de cortesía juegan un papel crucial para que la comunicación sea adecuada, por lo que son clave en el buen desarrollo de las competencias de cualquier estudiante de L/2. Este estudio contrasta las estrategias de cortesía que emplean los estudiantes checos en español L/2 y su desempeño en tareas de producción escrita en un corpus de correos electrónicos. Así, se propondrá un modelo de programación didáctica con la que trabajar elementos de cortesía verbal y cohesión textual.

PALABRAS CLAVE: Español Lengua Extranjera, competencia pragmática, análisis del discurso, didáctica

ABSTRACT

The email is one of the most established digital ways of communication for daily interactions. Politeness strategies play a key role in communication for this to be appropriate, so they are essential for the correct competences development in any student of a L/2. This research contrasts politeness strategies in Czech students of Spanish L/2 and their performance in written interactions. Thereby, we propose a model for a Syllabus to work with politeness and textual cohesion.

KEYWORDS: Spanish Foreign Language, pragmatic competence, discourse analysis, teaching

ÍNDICE

1. Introducción.....	7
1.1. Objetivos	8
2. Marco Teórico	9
2.1. Cortesía y C. Pragmática.....	9
2.1.1. Presencia en las obras de referencia	17
2.2. El correo electrónico	19
2.2.1. Presencia en las obras de referencia	22
3. Metodología.....	23
3.1. Hipótesis previas.....	23
3.2. Participantes	23
3.3. Instrumento.....	24
3.4. Recogida de datos	25
4. Resultados	26
4.1. Cortesía	26
4.1.1. Distribución general.....	28
4.1.2. Estrategias con mayor recurrencia.....	30
4.2. Estructura textual	32
5. Discusión.....	34
5.1. Cortesía	34
5.1.1. General.....	34
5.1.2. Rechazo.....	35
5.1.3. Petición	35
5.1.4. Comunes.....	37
5.2. Estructura textual	42
6. Análisis de manuales	46
6.1. Základy ekonomické španělštiny.....	46
6.1.1. Planteamiento y estructura	46
6.1.2. Contenidos.....	47
6.2. Česko - španělská obchodní korespondence	48
6.2.1. Planteamiento y estructura	48
6.2.2. Contenidos.....	48
6.3. Conclusiones.....	49

7. Propuesta Didáctica	50
7.1. Justificación teórica	50
7.1.1. Objetivos y contenidos.....	51
7.1.2. Planificación y estructura.....	52
7.1.3. Actividades.....	55
7.2. Presentación de actividades.....	56
8. Conclusiones	67
9. Referencias	69
10. Anexos	72
Anexo 1. Modelo de actividad.....	72

1. INTRODUCCIÓN

Los textos electrónicos forman ya parte de nuestro día a día. El rápido desarrollo de lo que a menudo se conoce como *nuevas tecnologías*, ha traído consigo un mundo completamente nuevo para los estudios del lenguaje humano. Desde el análisis del discurso hasta la enseñanza de lenguas, todos se han preocupado de cómo esta nueva tipología textual iba a afectar a la manera de entender la comunicación. Este nuevo y creciente mundo digital ha traído consigo nuevas normas de comportamiento, convenciones y hábitos de uso que no tienen por qué coincidir con la realidad física. En la red, lo cercano muchas veces es más lejano y lo que hasta entonces parecía imposible de alcanzar se presenta al alcance de dos golpes de teclado.

Al mismo tiempo que se abre un sinfín de posibilidades para la lingüística, géneros como el correo electrónico se ha arraigado progresivamente y con firmeza en el día a día de los hablantes. Tener una cuenta en cualquier servidor *online* es obligatorio para poder usar con un mínimo de posibilidades muchas de las funcionalidades de la conexión por ordenador. No solo para esto, sino para las comunicaciones habituales, como puedan ser las académicas (profesor-alumno, alumno-alumno, etc.) o las profesionales (jefe-empleado). Además, debido a la extensión de los dominios de correo ligados a tales entidades, se ha popularizado el hecho de que un usuario tenga dos cuentas, una de uso privado y otra más exclusiva para su labor profesional. Por ejemplo, una actividad tan común como pedir cita para una tutoría a un profesor, está hoy muy arraigada a la escritura de un correo electrónico por parte del alumno.

La manera de actuar en estas relaciones viene regida por las normas de cortesía, que tienen su reflejo en el uso de la palabra que hace cada interlocutor. Por lo tanto, de igual manera que a nivel textual el discurso electrónico tiene diferentes reglas de escritura, condicionadas por su formato, también a nivel sociopragmático tienen sus propias normas de uso.

Cabe pensar, dicho esto, que una de las disciplinas de la lingüística más afectadas por la incursión del correo electrónico en la rutina de las personas sea la de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). El aula es una ventana a la cultura de una sociedad, y por eso la docencia de esta debe renovarse y actualizarse con ella. Los textos electrónicos juegan un papel cada vez más crucial en nuestra sociedad, por lo que no queda otra que ahondar también en ellos en la clase de LE.

1.1. OBJETIVOS

Partiendo de este medio de comunicación como base de trabajo, se analizarán las producciones de un grupo de estudiantes de español de la Universidad de Bohemia del Sur, en República Checa. En concreto, se revisará cuál es la manera de desenvolverse socialmente en los ámbitos académico y profesional, así como su competencia en las destrezas escritas, focalizando el análisis en la estructuración del discurso. De esta manera, se pretende desarrollar una propuesta didáctica acorde a las necesidades mostradas.

El estudio constará de cuatro bloques principales. En primer lugar, se revisarán los conceptos de cortesía y competencia pragmática y el correo electrónico como género textual, teniendo en cuenta su lugar en las obras de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. A continuación, se expondrá la metodología de trabajo seguida, así como los datos recabados, los cuales serán analizados desde las perspectivas de la competencia pragmática y del análisis del discurso. Para completar la caracterización del aprendizaje de español en alumnos checos, se revisarán dos manuales de español con fines específicos comerciales, que servirán de referencia pedagógica. Por último, se presentará la propuesta didáctica en forma de programación y actividades, ligadas a los niveles de la lengua estudiados.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CORTESÍA Y C. PRAGMÁTICA

Cuando se habla de estudiar el uso pragmático que hacen de la lengua los hablantes, hace falta remontar la vista a mediados del siglo XX. No es hasta después de 1962, tomando como referencia la publicación de las clases del filósofo del lenguaje John L. Austin en la obra *Cómo hacer cosas con palabras*, cuando la perspectiva que se tenía sobre la lengua evoluciona y se pone el foco en el lenguaje como una herramienta que se pone en uso y que trasciende a la forma.

Esta nueva manera de comprender la lengua implicó una nueva tendencia en las investigaciones lingüísticas, que se englobarían en la disciplina de la pragmática. Esta había sido hasta entonces un estudio marginal dentro de la lingüística, donde cabía prácticamente cualquier cosa. La pragmática se establece, por tanto, como:

el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concretas, como su interpretación por parte del destinatario (Escandell, 1996, pp. 13-14).

Durante las décadas siguientes surgen nuevas teorías que aún hoy siguen teniendo incuestionable influencia. Así ocurre con Searle (1969/1994), quien recoge lo que Austin comenzó y desarrolla su propia *Teoría de los actos de habla*. De los tres actos originales, locutivo (palabra), ilocutivo (intención del hablante) y perlocutivo (qué efectos tiene), Searle decide categorizar los actos en directos o indirectos según se correspondan la forma lingüística del acto, el enunciado, y la intención. Es decir, según el acto locutivo y el ilocutivo sean correspondidos o no.

A partir de estas nociones fundacionales para la disciplina, el foco se pone en el carácter social del uso de la lengua. En esta línea trabajaron Lakoff (1973) y Leech (1983), que por primera vez comienzan a utilizar el término “cortesía”. Conviene detenerse en este punto, ya que a menudo esta noción se convierte en un cajón de sastre donde todo cabe. Ciertamente es que puede abarcarse desde muchos puntos de vista según la disciplina aplicada (sociología, antropología, etc.), pero de la que aquí se está hablando es la cortesía verbal. M^a Victoria Escandell, en su *Introducción a la pragmática* establece perfectamente la diferencia entre cortesía en sentido amplio y cortesía lingüística. En el caso de la primera, Escandell (1996, p. 136) la define perfectamente:

el conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras: lo que se ajusta a las normas se considera cortés, y lo que no se ajusta es sancionado como descortés.

Al hablar de cortesía verbal o lingüística, se está hablando más bien de “un conjunto de estrategias conversacionales destinadas a mitigar dichos conflictos” o de “una estrategia para poder mantener las buenas relaciones” (Escandell Vidal, 1996, p. 139). Es decir, si en general la cortesía es la corrección a la hora de actuar en sociedad, la cortesía verbal es la herramienta que los seres humanos utilizamos para mediar en esas relaciones cuando acudimos a la comunicación.

El siguiente gran avance en el estudio de las interacciones comunicativas tuvo lugar con la *Teoría de la cortesía* de Brown y Levinson en 1987. A partir de las nociones de territorio e imagen (*face*) del sociólogo Erving Goffman (1967), desarrollaron un concepto clave, el de imagen pública. Esta, a su vez, se compone de dos polos, la imagen positiva y la imagen negativa. Dentro de la primera está el deseo de cada individuo de ser valorado por otros, mientras que en la segunda está el de no sufrir restricciones y controlar el territorio personal. En cada encuentro, los participantes llevan consigo ambas, las cuales deben estar equilibradas. Esta tarea resulta más compleja cuando el encuentro es lo que Brown y Levinson llamaban *face-threatening act* o acto amenazador de la imagen, es decir, el intercambio comunicativo conllevaba un riesgo para el estatus de los interlocutores.

La herramienta para poder lidiar con estas ocasiones es la cortesía, dado que con ella se rige el modo de actuar del hablante, se media en consecuencia y, a su vez, la cortesía es la medida que permite reconocer cuál es el nivel de riesgo de la interacción según se apliquen los principios de poder relativo, distancia social y grado de imposición. A partir de la valoración consecuente, el hablante pone en marcha estrategias que buscan reducir el daño que se puede causar. Este patrón de actuación se resumía en el siguiente esquema (Brown y Levinson, 1987, pp. 68-69):

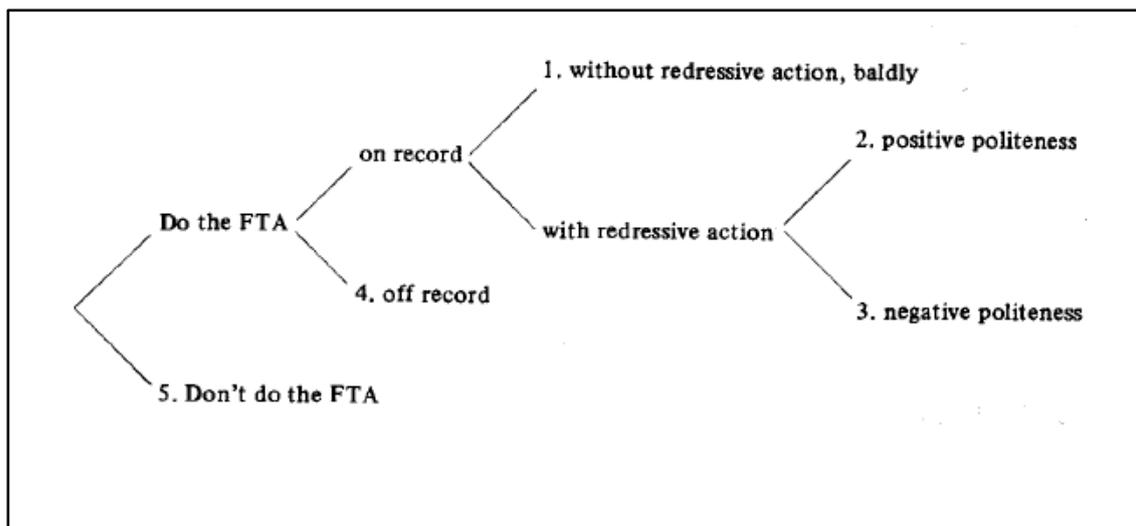


Imagen 1: Resolución de conflictos de Brown y Levinson (1987, p. 69)

Como puede observarse, según su modelo, los autores británicos proponen un análisis del acto comunicativo en el que el emisor tiene la opción de llevar a cabo o no el *face-threatening act* o no, y, en caso afirmativo, actuar de manera compensatoria (‘with redressive action’) mediante recursos de estrategia positiva o negativa.

A finales de los años 90 comenzará a revisarse esta teoría de manera crítica, resaltando el cariz etnocentrista del que se partía. Uno de los puntos de argumentación más fuertes provenía de la lingüística asiática (Hun, 1944), donde ya se había enunciado, en otros términos (*mianzi* y *lian*), teorías similares (Mao, 1994). Estos dos caracteres representan el concepto de “imagen” en chino, pero tienen algunas diferencias entre sí. Mientras que *mianzi* se refiere al respeto conseguido por el éxito en el ámbito personal y profesional, *lian* se relaciona con el prestigio o la reputación que asocia un grupo al individuo por su buena moral (Hun, 1944, p. 44).

Una posible propuesta alternativa es la dada por Diana Bravo en su revisión de las teorías de Brown y Levinson (Bravo, 1999), en la que se sustituyen *imagen positiva* y *negativa* por los conceptos de *autonomía* y *afiliación*. Estas dos categorías, que se refieren al grado de identificación con el entorno individual o con el grupal, respectivamente, presentarían un mayor o menor porcentaje en cada lengua, conformando la imagen pública o social prototípica de esta. Así pues, si bien ciertos elementos de la teoría original de Brown y Levinson quedaron descartados, el concepto de *imagen pública* sigue siendo válido, como reconoce la propia Bravo (2008, p. 578):

La noción de imagen social, en sí misma, es, sin embargo, apta para dar cuenta de la particular concepción que un grupo de hablantes tiene de la relación interpersonal, al tiempo que permite observar dinámicamente la interacción. Esto facilitaría el registro y la interpretación de las actividades de imagen.

También en el panorama de la filología hispánica se han propuesto revisiones de este modelo con propuestas propias, como la de Carrasco Santana (1999), reivindicada posteriormente por autores como Marta Albelda y Antonio Briz (2010). En este caso, el autor parte de otra de las críticas clásicas de la propuesta de Brown y Levinson, por la que esta es vista como negativa, pues solo tiene en cuenta las relaciones sociales desde los actos amenazantes, aquellos que ponen en riesgo la imagen del hablante o del receptor, y deja de lado otras posibilidades no mitigadoras, y pone el ejemplo de la sociedad española:

Podríamos decir que en España, al igual que en otras sociedades, hay un tipo de cortesía "desinteresada"? frente al concepto de cortesía del modelo de Brown y Levinson, que es necesariamente "interesada", porque la propia noción de cortesía como recurso estrechamente vinculado a la amenaza presupone el interés del emisor por conseguir los fines implícitos en el acto amenazante y, en último término, por proteger su imagen personal del riesgo que supone amenazar la de otro (Carrasco Santana, 1999, p. 8)

El autor habla, por lo tanto, de la posibilidad de que la cortesía no solo sea una herramienta mitigadora, que actúe por obligación, sino que también exista una cortesía creativa que no necesita de coacción social, sino que la emplee el hablante *motu proprio*. Desde un punto de vista contrastivo, Carrasco Santana compara la preponderancia de estrategias de cortesía negativa en sociedades anglosajonas, frente a la cultura española, mucho más abierta y "despreocupada" en este sentido (1999, pp. 8-9):

... en las sociedades anglosajonas se hace un uso mayor de las estrategias de cortesía negativa, aquellas, recordemos, orientadas a mitigar las amenazas contra el territorio, por lo que es de suponer que se trata de sociedades, a grandes rasgos, en las que sus individuos son más celosos de su intimidad que en otras, como la española, y en las que, con más frecuencia, los actos verbales resultan potencialmente amenazantes para la imagen negativa.

Tenemos, por tanto, un primer esbozo de que el modelo de Brown y Levinson pierde validez al aplicarse a actos de habla no amenazadores, en los que hablante y emisor no perciben que haya tantos riesgos o que, directamente, su *face* no corre peligro alguno.

A partir de esta perspectiva, el autor propone una nueva dicotomía en los términos de *cortesía mitigadora* y *cortesía valorizante*. Así, la primera implicaría la evasión y reparación de los riesgos y amenazas presentes en el acto de habla, mientras que la segunda se aplicaría a los actos de habla “positivos” (la colaboración, el apoyo al interlocutor, etc.), y las estrategias empleadas buscarían crear un contexto agradable (Carrasco Santana, 1999, p. 22).

En cualquier caso, a pesar de que se ha demostrado que el esquema de Brown y Levinson no era una solución universal, su modelo mantiene validez para ser aplicado, de manera generalista, a cualquier lengua para poder examinarla a fondo y caracterizarla en consecuencia. En este sentido, en los últimos años han crecido exponencialmente los trabajos contrastivos, buscando delimitar el comienzo y final de cada tipo de cultura. Así, se han distinguido tradicionalmente dos tipos de culturas principalmente, las de distanciamiento y las de acercamiento (Albelda y Briz, 2010). Antonio Briz define las culturas de acercamiento de la siguiente manera (2007, p.12):

Nuestra propuesta, desde un punto de vista discursivo, vincula el término acercamiento al concepto de solidaridad o inmediatez comunicativa, la cual, si no la hay, se busca, se construye. Queremos decir que, por ejemplo, los españoles (para bien o para mal) estrechan generalmente y en seguida los espacios interpersonales, tienden a construir puentes y espacios comunes con el otro, existan previamente o no

Tomando por tanto, la cultura española como referencia, las sociedades de acercamiento son aquellas en las que emisor y receptor son tendientes a la reciprocidad en el trato y buscan que la comunicación se produzca en un sentido horizontal y solidario. El distanciamiento, por oposición, se aplica a las culturas que prefieren que la comunicación se desarrolle con mucho más espacio entre los interlocutores, así como respetar lo máximo posible la distancia social existente entre aquellos (Briz, 2007).

Sin embargo, las fronteras no se pueden entender de forma tajante, sino más bien como un *continuum* en el que los rasgos se van agudizando o se van suavizando. Algunos de los “medidores” que emplea Briz (2007) para caracterizar las lenguas son: la

atenuación, el uso de cortesía valorizante, la presencia de habla simultánea y el empleo de recursos paralingüísticos. Los recoge en el siguiente cuadro:

<.....+ACERCAMIENTO- -DISTANCIAMIENTO+>	
-atenuantes	+atenuantes
+valorizantes	-valorizantes
+intervenciones colaborativas	-intervenciones colaborativas
+habla simultánea	-habla simultánea
+cercanía física al hablar	-cercanía física

Imagen 2: Gradación Acercamiento-Distanciamiento (Briz, 2007)

Papel en la enseñanza de lenguas

Todos los avances que se vienen comentando con respecto a la manera de entender la comunicación humana confluyen con la renovación de la enseñanza de lenguas. Durante los años 60 y 70, los enfoques principales fueron el estructuralismo y el cognitivismo, pero la tendencia cambia a partir de las novedades en la investigación de la pragmática.

El término competencia comunicativa lo menciona por primera vez Noam Chomsky (1980) para agrupar aquellos saberes que permiten el entendimiento de los mensajes en una lengua: fonología, morfología, sintaxis y semántica (Gutiérrez Ordóñez, 2005). Sin embargo, el lingüista y antropólogo Dell Hymes (1971) opone una perspectiva nueva a los conceptos de actuación y competencia de Chomsky. Para él, los saberes relacionados con el código lingüístico formarían parte de una competencia gramatical, que a su vez estaría dentro de la competencia comunicativa. Sin embargo, esta iría más allá, incluyendo el uso (actuación) del lenguaje. Esta dicotomía puede resumirse de la siguiente manera (Hymes, 1971, p.25):

1. Competencia (subyacente) vs. Actuación (real).
2. Competencia gramatical (subyacente) vs. Modelos/reglas de actuación (subyacente)

Como puede observarse, deja patente la diferencia entre saber (competencia) y uso de la lengua (actuación), así como la oposición que se deriva de estas dos en el par competencia gramatical-reglas de actuación.

A partir de aquí, su definición ha ido sofisticándose y adaptando a los nuevos tiempos, pero mantiene la esencia original: un aprendiz de cualquier lengua debe conocer el uso real de esta, así como ponerlo en práctica (Canale, 1983). En particular, el trabajo de Canale también muestra cómo este nuevo concepto de competencia comunicativa abría las puertas a una nueva percepción sobre qué debía enseñarse en el aula de una lengua extranjera. Así, él incluye otras competencias de gran peso en los enfoques metodológicos posteriores, que se relacionan a continuación (Canale, 1983, pp. 2-4):

- 1) C. Gramatical: Entendida como el dominio del código lingüístico (morfología, ortografía, pronunciación...)
- 2) C. Sociolingüística: Incluye todo lo referido a las normas socioculturales que el aprendiz debe poner en práctica para adecuar sus enunciados al contexto.
- 3) C. Discursiva: Conocimiento sobre la forma, estructura y convenciones de un texto, que permiten que este tenga un sentido unitario, cohesionado y coherente.
- 4) C. Estratégica: Comprende las habilidades que permiten al aprendiz solventar problemas comunicativos en situaciones concretas o suplir alguna carencia que no le deja ser completamente eficaz.

Dentro de esta nueva línea de trabajo para la enseñanza de lenguas tienen cabida teorías muy dispares entre sí. Sin embargo, todas tienen varios puntos en común. Por un lado, como heredera de las disciplinas de la interacción, se deja a un lado la perspectiva estructural del lenguaje y el discurso pasa a un primer plano, siendo la unidad de la que parta todo el entramado. Asimismo, otra de las claves es la necesidad de que se ajusten a la realidad contextual, de ahí que se empiece a atender a la variación lingüística, ya sea geográfica, de registro, etc. Esta nueva perspectiva del lenguaje confluye con tendencias de la psicología que reconocen también la naturaleza social del lenguaje, y que defienden como herramienta pedagógica la interacción por encima de todo. A su vez, a la hora de utilizarla, el enfoque preferencial es el de realizar tareas, dado que la comunicación responde a la consecución de los propósitos de los interlocutores (Cassany, 1999).

Sin embargo, incluso dentro del marco del “comunicativismo”, la enseñanza de la competencia pragmática muchas veces es vista como un elemento secundario del currículo. Durante mucho tiempo se aducía que era imposible de enseñar, porque no se pueden crear analogías como en otros niveles lingüísticos, lo que dificulta la parte

pedagógica. No obstante, algunos como Salvador Gutiérrez Ordóñez han abogado por darle mayor relevancia en la enseñanza de ELE:

La enseñanza de lenguas extranjeras tendrá que tomar en consideración no sólo las estructuras oracionales, no solo la modalidad lingüística, sino y sobre todo, el valor pragmático de los mensajes. La finalidad del método comunicativo no es otra que la de enseñar a hacer cosas con palabras. Gutiérrez Ordóñez, 2005, p. 36)

De hecho, cabe preguntarse cuál es el lugar dentro de la metodología comunicativa, cuál es el lugar real de la pragmática. Aquí se prefiere la visión holística mostrada por Escandell (1996), quien defiende la separación del conocimiento teórico y las reglas de la gramática, pero, al mismo tiempo, la necesidad de que las normas convencionales estén interiorizadas. Así lo plantea (p. 222):

Los fenómenos que estudia la pragmática se manifiestan en la actuación, pero son, en gran medida, reflejo de una cierta clase de conocimiento; este conocimiento, sin embargo, no puede reducirse a reglas convencionales (...). Los principios que actúan en la interpretación de los enunciados no constituyen un código (...), sino que son más bien estrategias heurísticas que el destinatario pone en funcionamiento para intentar sacar el máximo partido al enunciado de su interlocutor.

A la vista de este carácter híbrido, mezcla de saber y actuación, Escandell plantea que la pragmática y, en consecuencia, la competencia pragmática, deben ser enseñadas con instrumentos propios, diferentes de la gramática. La profesora Gabriel Kasper se pregunta, precisamente, *Can Pragmatic Competence Be Taught?* (1997), donde también se cuestiona si esta competencia ha de ser enseñada de manera explícita, como una unidad didáctica más, o por el contrario su aprendizaje se desarrolla de manera inconsciente conforme el alumno progresa en la lengua. En cuanto a lo segundo, la necesidad de tratar la competencia pragmática en el aula de LE se agudiza en los niveles superiores, dado que ya se ha profundizado en el estudio de la cultura de la lengua meta, pero sus producciones no son pragmáticamente adecuadas (Kasper, 1999).

En lo que respecta a la viabilidad de la enseñanza de esta competencia, la profesora Kasper (1999), en una revisión de otros trabajos de campo, concluye que la gran mayoría de recursos pueden ser enseñados. Sin embargo, también se reconoce que algunos elementos, como las implicaturas y las réplicas del discurso oral, requieren un procesamiento cognitivo demasiado elevado y que pertenece a niveles de competencia superiores. Salvador Pons (2005) también sitúa las implicaturas entre las cotas más inaccesibles dentro de la competencia pragmática, aunque también distingue entre aquellos conocimientos implícitos reconocibles y generalizables, y los que no:

El estudio del significado implícito (§2.3) parece de difícil adaptación a la enseñanza, porque lo que se sobreentiende es dependiente, con frecuencia, de un contexto determinado. Sin embargo, como sugirió Grice, dicho significado implícito en ocasiones se generaliza y posee un cierto grado de estabilidad. Este punto, en el que lo implícito se inserta progresivamente en lo sistemático, puede ser un buen lugar para que se enseñe al alumno extranjero (Pons, 2005, p.52).

Así pues, la metodología para enseñar pragmática en LE presenta un camino arduo, en gran parte debido a su componente cultural, que la convierte en inabarcable para muchos materiales didácticos. Requiere de una aproximación didáctica diferente a otras competencias, pero no por eso debe ser tomada como imposible.

Después de haberse demostrado su viabilidad en el aula, la siguiente cuestión fue encontrar el método más eficaz para transmitirlo. Las dos tendencias mayoritarias han sido siempre la enseñanza implícita, en la que se defiende que los alumnos desarrollen sus propias conclusiones y reglas a través de un constante *input*, y la explícita, en la que a través de los materiales y las explicaciones del docente se desarrollan abiertamente las estrategias y recursos más pertinentes. Taguchi recoge en su trabajo *Teaching Pragmatics: Trends and Issues* (2011) resultados de la aplicación de ambas, y puede observarse que los grupos con mejores resultados en los experimentos reseñados son aquellos que trabajan con ejemplos y procedimientos explícitos. No obstante, ninguna de estas dos tendencias es excluyente, y su uso complementado ha dado los mejores resultados (Taguchi, 2011).

2.1.1. Presencia en las obras de referencia

Al acudir al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* nos interesan los apartados de competencias comunicativas, concretamente la competencia sociolingüística (5.2.2.) y la pragmática (5.2.3.). En cuanto a la primera, se explicita la dificultad de poder clasificar esta rama de la lengua en ítems: “La gradación de ítems relacionados con aspectos de la competencia sociolingüística ha demostrado ser problemática (véase el anejo B).” (Consejo de Europa, 2002, p. 118). Tomando como referencia el nivel B, esta es la definición de los conocimientos que debe adquirir el alumno:

Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. [...] Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias (Consejo de Europa, 2002, p. 119).

En el vademécum del español como lengua extranjera, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, se incluyen, en el apartado 1.2. de *El alumno como agente social*, actividades como la académica y la laboral, por lo que las relaciones interpersonales se extienden más allá de lo personal. Estas, desde el nivel B, deben llevarse a cabo de manera adecuada, siendo el alumno capaz de integrarse a través de los diferentes medios en los que se produzca la comunicación. Más concretamente, se incide en que ya desde el B1 el alumno ha de mantener un nivel razonable de las normas básicas de cortesía (Instituto Cervantes, 2006):

Tienen conciencia de las normas de cortesía más importantes, capacidad para identificar las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad nueva y la suya propia.

La adaptación a la nueva cultura, siguiendo el esquema del apartado *El alumno como agente intercultural*, deberá ocurrir de manera progresiva, con tres fases: aproximación, profundización y consolidación. Siendo el objetivo final que el aprendiz pueda “identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura origen y la de los países hispanohablantes” (Instituto Cervantes, 2006), puede observarse que el currículo no varía las escalas de cada fase según el nivel, sino que se mantienen constantes. Así, mientras en la fase de aproximación los objetivos se relacionan con “familiarizarse”, “incorporar” o “tomar conciencia”, en el caso de la fase de profundización y consolidación el vocabulario nos guía hacia “aceptar”, “analizar”, “investigar” o “sacar partido”.

Después de este primer acercamiento donde el alumno se sensibiliza, en la fase de profundización el cambio de actitud se hace patente. El aprendiz, por un lado, comienza a “Aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural” y, progresivamente, avanza hasta comenzar a utilizar su conocimiento lingüístico y cultural para relacionarse mejor: “Incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como desarrollar nuevas destrezas y actitudes que proporcionen claves de interacción e interpretación” (Instituto Cervantes, 2006).

2.2. EL CORREO ELECTRÓNICO

Lo que empezó como un servicio de mensajería empresarial y posteriormente académico, ya a mediados de 1973 suponía gran parte del tráfico de la red a gran escala. Esto provocó que en la última década del siglo XX creciese exponencialmente un fuerte interés de los lingüistas por comprender y examinar a fondo este fenómeno del discurso electrónico (Hansen, Shneiderman, & Smith, 2011).

Dentro de este creciente interés, el primero fue el de describirlo y adscribirlo a una categoría textual, de en sus inicios fuese visto como una versión más de la carta. En el mundo del hispanismo, la voz diferencial al respecto de los correos electrónicos es la de la profesora Covadonga López Alonso, que ha dedicado varios trabajos a examinar y definir este género. Sobre la relación con la carta, su opinión es la siguiente: “son dos géneros diferentes, aunque ambos pertenezcan a un mismo discurso epistolar con el que comparten, parcialmente, cuatro características: 1) la organización paratextual, 2) el régimen enunciativo, 3) un esquema de interacción, y 4) una equivalencia funcional” (López Alonso, 2006). Como cabe esperar, por tanto, la estructura interna también será similar a la de una carta, con apertura, desarrollo temático y cierre, según plantea López Alonso.

Ahondando un poco más, son muchas las características que hacen de la mensajería electrónica un subgénero propio, diferente de la carta. Una segunda definición del correo electrónico es: “un sistema de interacción mediatizada que soporta intercambios de tipo individual o colectivo, real o virtual y que se sustenta en la transacción de textos digitalizados con una forma, función, estructura, lengua y estilo propios” (Vela Delfa, 2006, p.198). Así, se presenta con una estructura y cadencia de interacción particular, radicada en su relación con otros discursos electrónicos, como la mensajería instantánea.

Del mismo modo y siguiendo las ideas de la profesora Vela, a la hora de describir este género textual, cabe resaltar ciertos rasgos que pueden ser de utilidad. En un sentido amplio, este género se enmarca en un contexto físico nulo y asincrónico, como dice Vela Delfa (2006) ya que por mucho que se haya avanzado hacia la inmediatez, sigue existiendo cierto margen entre el envío y la recepción. Dentro del género ella distingue diferentes tipologías, se enumeran a continuación algunas de las más importantes (Vela Delfa, 2006):

- 1) Correo personal: Intercambio privado, entre usuarios concretos y con un registro distendido, predominantemente informal.
- 2) Correo profesional: Comunicación entre un usuario semipúblico (puede ser un grupo de personas) o privado y otro similar, con temática cerrada (laboral) y un estilo más refinado y formal.
- 3) Correo institucional: Vía de comunicación entre una institución y sus componentes, cuyos mensajes están marcados por la oficialidad y su función de anuncio público en muchos casos.
- 4) Correo comercial: Mensaje entre empresa e individual, de contenido publicitario eminentemente, aunque también puede implicar un intercambio directo.

Los correos personales y los profesionales han supuesto los principales desarrollos del género. Los primeros, caracterizados porque emisor y receptor pertenecen al ámbito privado, registran en el corpus de Vela rasgos de coloquialidad que lo relacionan con el discurso oral. Así, esta categoría es la que más se asemeja a otros géneros electrónicos más caracterizados por la propiedad de reducción, como la mensajería instantánea. Este rasgo del discurso digital, generado del principio de economía del lenguaje, es definido así por Vela (2006, p.680): “La reducción constituye un principio de funcionamiento complejo por el que el *enunciador* exige a su *coenunciador* un importante esfuerzo cognitivo para reconstruir del universo de conocimientos necesarios para completar el contenido informativo”. Así, se incluyen aquí fenómenos como la reducción de digramas, la abreviación, etc. Sin embargo, esto no ocurre en todos los textos electrónicos. Principalmente se aplica a la mensajería instantánea, y antes al SMS (*Short Message Service*), donde los envíos tenían caracteres limitados. En el caso de los correos electrónicos, como se venía diciendo, está más arraigado en los intercambios interpersonales.

Concretando más sobre los correos profesionales, debe destacarse aquí un rasgo interesante para nuestro estudio, los rasgos sociales por los que se rigen. Si bien a priori parece tratarse de relaciones eminentemente jerarquizadas, la información que pueden contener varía y puede alcanzar cotas de privacidad que acercan los correos profesionales a los personales. En consecuencia, la formalidad esperable que se comentaba puede llegar a desdibujarse, dando paso a la informalidad. Incluso pueden llegar a combinarse ambos registros (Vela Delfa, 2006, p. 214):

La separación entre los correos personales y los correos profesionales se sitúa en la relación que une a los coenunciadores y en el tipo de discurso social en el que inscriben sus contribuciones. Sin embargo, las constantes interferencias entre relaciones laborales y personales, suponen un problema para establecer una clasificación. Una relación laboral de tipo continuado puede, con facilidad, trascender a una modalidad de interacción personal

El estudio de este medio ha ido cambiando y evolucionando. Como se afirma en (Pano Alamán & Moya Muñoz, 2016), un estudio sobre las tendencias investigadoras de la comunicación mediada por ordenador, el enfoque ha ido cambiando conforme avanzaba la familiaridad con el discurso electrónico. Así, cuanto mayor ha sido el conocimiento al respecto, más profundos y diversos han sido los trabajos. Estos últimos, según los datos recogidos en la investigación citada, se centraron más en variación o análisis del discurso conversacional. Además, el trabajo de Pano y Moya recoge las tendencias de interés, en las que se ha ido dejando de lado los correos electrónicos, en favor de las redes sociales y los chats de mensajería instantánea, cuya popularidad ha crecido exponencialmente.

Sin embargo, el correo electrónico ha demostrado jugar un papel importante en la enseñanza de lenguas desde principios de siglo. En (Bloch, 2002), se resalta la importancia no solo desde un punto de vista teórico (implicaciones textuales, gramaticales y sociales), sino también desde la visión emocional del propio alumno (p. 131):

The students in this study seemed to intuitively understand that email is more than just language; the ability to send and receive messages provides a writing context where relationships can be negotiated through written language.

Dentro de su aplicación pedagógica, el Proyecto Galatea-Galanet exploró una metodología didáctica basada en los textos electrónicos y aplicada a hablantes de diferentes lenguas románicas. Así, partiendo del parentesco entre las distintas lenguas, se desarrolló una plataforma en la que los hablantes podían comunicarse entre sí en cualquiera de sus lenguas. Para facilitar los intercambios, se emplearon los textos electrónicos: correo, foro de discusión y chat (Costa Bravo, Jiménez Gómez y Vela Delfa, 2003). A partir de los intercambios, se generan los materiales lingüísticos con los que trabajaban los alumnos. En el caso concreto del correo electrónico, el grupo de la Universidad Complutense de Madrid empleó el género para desarrollar la competencia lectora de los aprendices.

Las actividades planteadas van desde el reconocimiento del género textual y sus convenciones hasta el trabajo con formas gramaticales (Costa Bravo, Jiménez Gómez y Vela Delfa, 2003, p. 224).

2.2.1. *Presencia en las obras de referencia*

Como es de esperar, dada su fuerte irrupción en la comunicación diaria humana, este género discursivo nacido en la red tiene su propio lugar dentro del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

En la obra del Consejo de Europa, el correo electrónico se incluye como una de las actividades de interacción escrita del capítulo 4, “El uso de la lengua y el usuario o alumno” y, en el apartado 4.6, “Textos”, se ejemplifica como uno de los canales de comunicación que deben ser tenidos en cuenta por parte de los usuarios para llevar a los alumnos.

Por lo que respecta al PCIC, este discurso digital está contenido en el capítulo 7, dedicado a los géneros discursivos, con presencia en el nivel A1 para correos personales. En el certificado de idioma expedido por la misma institución, el DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera), forma parte de la prueba interacción escrita de nivel A2. En la imagen puede observarse que se ha elegido el correo como plataforma para el relato de experiencias:

The image shows a digital interface for a language task. At the top, it says "Tarea 1". Below that, under "INSTRUCCIONES", it reads: "Un amigo le escribe para quedar la próxima semana." There are input fields for "De:" and "Para:". A text box contains a sample email from "Pepe": "¡Hola! Ya es sábado y no he hablado contigo en toda la semana. ¿Qué has hecho? ¿Mucho trabajo? Te escribo para ver si nos podemos ver la semana que viene. ¿Tienes que hacer muchas cosas? ¿Cuándo puedes quedar? Ya me dices. Un abrazo. Pepe". Below the text box is an "Enviar" button. At the bottom, it says "Conteste a su amigo. En el correo tiene que:" followed by a list of requirements: "saludar", "decir qué ha hecho esta semana", "explicar qué va a hacer la próxima semana", "decir un día, un lugar y una hora para quedar", and "hacerle dos preguntas y despedirse." At the very bottom, it states "Número de palabras recomendadas: entre 60 y 70."

Ilustración 1: Modelo 0 de la tarea de interacción escrita (nivel A2) (disponible en <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/a2>)

El hecho de que se le presente al aprendiz la estructura paratextual completa (remitente, asunto, cuerpo), implica que se espera que sea capaz de descodificar el género mediante las convenciones formales propias del mismo. Esto se reafirma al observar las exigencias comunicativas de la prueba, donde los apartados principales (apertura, desarrollo y despedida) deben ser completados con la información precisa.

La presencia en este nivel nos lleva a la conclusión de que el correo también debe ser llevado al aula de ELE desde un primer momento, empezando por el correo personal, pero también, según progrese el aprendiz, ampliando el catálogo a correos de tipo profesional. De hecho, poniendo la vista de nuevo en el *PCIC*, este salto se produce en los niveles B1-B2, donde se comienza a trabajar con la correspondencia formal. Dentro de las muestras ofrecidas, se incluye la solicitud de trabajo cuyo correlato en la tipología de Vela Delfa (2006) estaría en el correo profesional.

3. METODOLOGÍA

3.1. HIPÓTESIS PREVIAS

A partir de la revisión teórica, las hipótesis formuladas fueron las siguientes:

- 1) Los alumnos cumplirán con la tarea con eficacia comunicativa.
- 2) Las estrategias de cortesía más usadas serán para marcar distancia social.
- 3) El nivel de redacción será adecuado, respetando las convenciones formales del género.

3.2. PARTICIPANTES

En total participaron en este estudio 27 sujetos, tanto mujeres como hombres, todos ellos estudiantes universitarios. Todos pertenecen a diferentes clases y niveles de español de la Universidad de Bohemia del Sur, en České Budějovice (República Checa).

En total son cuatro asignaturas, dos de ellas del itinerario de español, una de ellas de español y negocios, y otra de tercer ciclo, del máster de español. La primera clase pertenece al primer curso y tiene un nivel de B1. Las dos del itinerario de español son del primer y segundo curso, con nivel B1 y B2 respectivamente. En cuanto a la clase de máster, el nivel de las estudiantes está entre B2 y C1.

Dada la naturaleza de este estudio, no se tienen en cuenta aquí variables sociodemográficas como el sexo o la edad. Aunque tampoco la procedencia, hay que remarcar que el grueso de los estudiantes es de origen checo (23), pero también hay de origen eslovaco (2) y ucraniano (1), que están realizando la carrera al completo en la universidad de Bohemia del Sur. Por último, también participaron alumnos franceses (2), que están realizando su beca de movilidad Erasmus en el país checo. A pesar de que el objetivo de esta investigación es caracterizar solo a los alumnos checos, se tienen en cuenta al resto de estudiantes foráneos, dado que, a excepción de los franceses, han aprendido español en República Checa.

3.3. INSTRUMENTO

El interés del trabajo radica en poder acceder a los comportamientos de alumnos checos en español, por lo que se valoró positivamente tener muestras de más de un tipo de correo electrónico. Así, aunque el número de sujetos no fuese demasiado alto, pueden verse patrones estructurales y estratégicos. Los actos de habla trabajados son la petición y el rechazo. Siguiendo la taxonomía del *Plan Curricular...*, estas dos funciones se integran en la misma categoría “Influir en el interlocutor”.

Se desarrollaron, por tanto, dos modelos de tarea, cada uno enfocado a un tipo de respuesta. En los dos casos, los alumnos debían responder a un supuesto correo electrónico que hubieran recibido, y responder con en torno a cien y ciento veinte palabras, para que puedan situarse correctamente y escribir el correo de respuesta sin problemas. La cifra de palabras es orientativa, se puso para evitar correos demasiado escuetos que no dieran material suficiente, pero no se han descartado aquellos que están por debajo de los números dados, ya que tienen igualmente material analizable.

En el modelo de rechazo, los alumnos han sido seleccionados para participar en un campus de verano estadounidense, pero se les pide que lo rechacen. Para ello, se les da ya una motivación al respecto que puedan desarrollar: han sido seleccionados para un campamento en Australia.

En el segundo caso, para la petición, los alumnos han de situarse en una clase de Biología con un imaginario profesor Carlos Rodríguez. A dos semanas vista de un examen en esta asignatura, los alumnos deben pedir un aplazamiento, dado que tienen una cita médica el mismo día y a la misma hora.

Como puede observarse, en ambos casos los alumnos tienen elementos básicos para el correo electrónico: un motivo para escribirlo y una justificación.

Las dos propuestas que se desarrollaron para impresión están en el Anexo 1.

3.4. RECOGIDA DE DATOS

En la idea inicial, los alumnos recibirían en papel los cuestionarios y después los revisarían, de cara a tener un mayor control sobre su ejecución. Sin embargo, debido a la cancelación de las clases presenciales en la facultad de artes, hubo que recurrir a la plataforma de estudio que utilizan los alumnos, Moodle. Realizan tareas en ella de manera regular, por lo que no había problema para la comprensión de lo que se les pedía.

Gracias a la colaboración del profesor Serrano, se editó una nueva tarea de redacción en las cuatro clases a las que se pasó esta actividad, en forma de redacción breve, con las mismas instrucciones pensadas para la impresión en papel.

Esta adaptación hacía crecer exponencialmente la posibilidad de que los alumnos pudieran consultar *online* dudas tanto gramaticales como ortográficas. Sin embargo, se entiende que la aparición de estas responde a una cuestión diferente a la del desempeño de su competencia sociopragmática y destreza escrita.

Por último, para poder asegurar que las muestras recibidas de cada modelo eran equilibradas, se optó por introducir ambas en cada asignatura y se utilizó la asignación aleatoria. Así se explica que haya trece casos de petición y catorce de rechazo. Aun tomando estas precauciones, como puede observarse en las respuestas de la clase de máster, las tres estudiantes de este grupo realizaron el modelo de rechazo.

4. RESULTADOS

4.1. CORTESÍA

En total se registran 14 tipos diferentes de estrategias. De estas, 5 aparecen exclusivamente en la petición y 4 en el rechazo. Las otras tienen ocurrencias en ambos modelos. Se presentan a continuación, acompañadas de un ejemplo:

Rechazo	
Estrategia	Ejemplo
No perder la relación profesional	“Espero que alguna vez tengamos la oportunidad de trabajar juntos.”
Buscar a otra persona para reemplazar su puesto	“Intentaré encontrar a un voluntario que se irá con vosotros.”
Agradecer la oferta recibida	“Les agradezco por darme la oportunidad y por su confianza en mi [sic].”
Revalorizar la oferta del interlocutor	“Su campamento alcanzó mi punto máximo de interés y es por eso que lo solicité.”

Petición

Estrategia	Ejemplo
Halagar	“Como usted sabe, Biología es la asignatura más importante para mí.”
Avergonzarse	“me da mucha vergüenza de que no pueda escribirlo el día del examen.”
Remarcar incapacidad para cambiar la situación	“Aunque he revisado y que me encantaría hacer el examen no pudiera asistir.”
Invalidar la negativa	“Y al mismo tiempo, no puedo darme el lujo de perder el examen y tener que comenzar el año escolar de nuevo.”
Ponerse a disposición	“Les agradezco su comprensión y quedo a su disposición”

Comunes

Estrategia	Ejemplo
Intensificar la justificación¹	“Mi médico está en Alemania, así que tengo que viajar todo el día y no puedo cambiar la fecha, porque es un médico muy ocupado.”
Apelar al entendimiento del interlocutor	“Espero que usted me entienda”
Agradecer (comprensión, entendimiento)	“Gracias por su comprensión y generosidad”
Disculparse	“Reiterando nuestra más sincera disculpa”, “Lo siento muchísimo”, “Me molesto mucho que tengo que rechazar (...)”.
Muestra deferente (convenciones, léxico y expresiones con un grado alto de formalidad)	“Les saludo muy cordialmente”, “profesor Rodríguez”

¹ No se incluye la justificación (entendida como dar meramente las razones por las que se realiza el acto de habla) dentro de la lista porque forma parte de las instrucciones de la tarea, así que su utilización no depende únicamente de lo que prefiera el estudiante.

Los datos se presentan desde dos perspectivas diferentes, la presencia relativa de los recursos, según la cortesía² por la que han sido catalogados, y las ocurrencias totales registradas de cada uno, de manera que ambas se complementan y ofrecen una visión más exhaustiva sobre la muestra.

4.1.1. Distribución general

En la siguiente tabla puede observarse la relación de las diferentes estrategias y la cortesía a la que apelan:

Distribución de estrategias	
Cortesía positiva	Cortesía negativa
Agradecer la oferta recibida	Agradecer (comprensión, entendimiento)
Apelar a comprensión	Avergonzarse
Halagar	Buscar a otra persona para reemplazar
Intensificar justificación	Disculpase
No perder la relación profesional	Ponerse a disposición
Revalorizar oferta del interlocutor	Muestra deferente
Remarcar la imposibilidad para cambiar situación	
Invaldar la negativa	

² Aunque se reconoce la validez y aplicabilidad de otros modelos de cortesía (Carrasco Santana, 1999) (Robles Garrote, 2014) (Albelda Marcos y Briz, 2010), aquí se ha preferido mantener la dicotomía clásica entre negativa y positiva de Brown y Levinson (1987).

En términos generales, la distribución de los tipos de recursos es la siguiente: un 57% de los recursos son de cortesía positiva, frente a un 43% de cortesía negativa. Si se atiende, sin embargo, al empleo de estos, los porcentajes varían sensiblemente. Así, partiendo de los 125 recursos distintos que aparecen, en el caso de la cortesía positiva el porcentaje es del 42%, mientras que las estrategias que apelan a la cortesía negativa suben hasta el 58%.

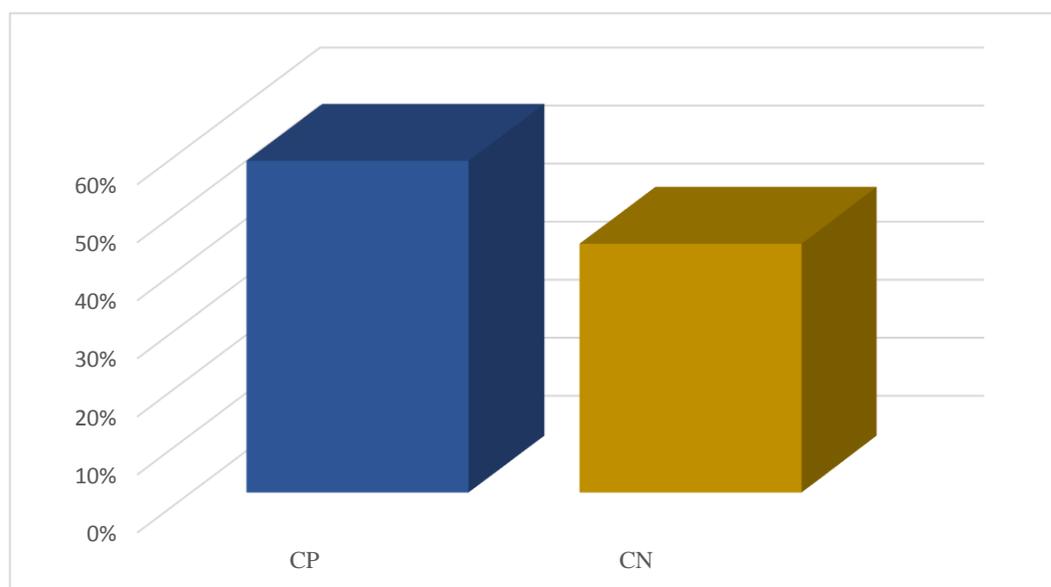


Figura 1: *Porcentaje de estrategias usadas*

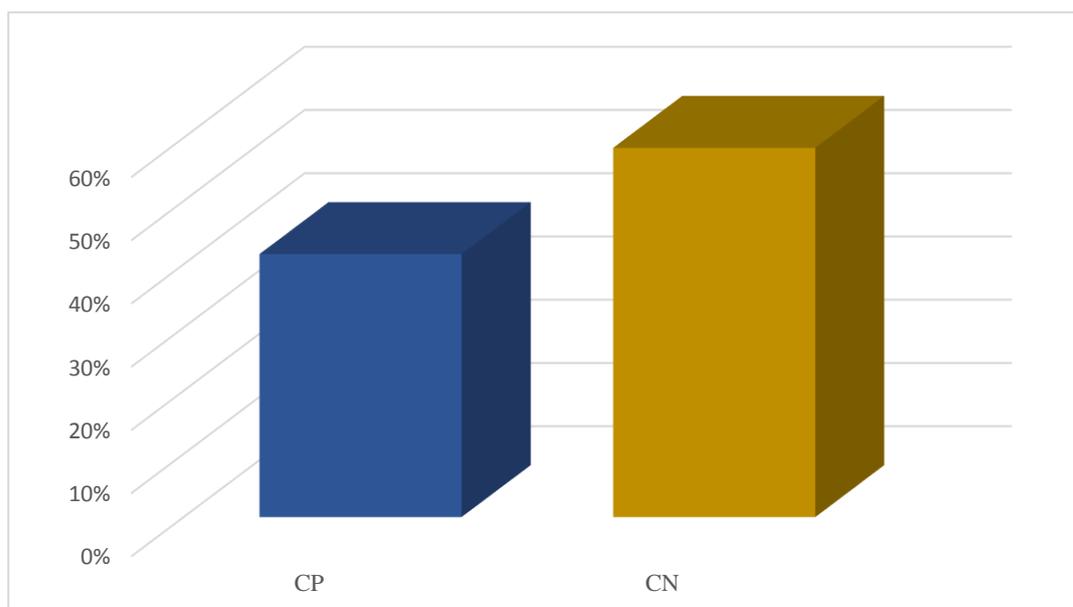


Figura 2: *Porcentaje de uso de cada cortesía*

En la comparación de modelos, el reparto de los recursos según la cortesía a la que apelan refleja cierta similitud, al igual que el plano general. En el rechazo hay una tendencia hacia la cortesía positiva, pero muy ligera (56% frente al 44% de negativa). En lo concerniente a la petición, la relación es completamente equivalente, 5 recursos para cada una. Al observar las veces que ha sido empleado cada recurso, la relación se mantiene perfectamente equilibrada en el rechazo, 50% para cada una, mientras que en la petición aparece diferencia. De los 57 recursos usados en la petición, 18 eran de cortesía positiva mientras que 39 eran de cortesía negativa, lo que equivale a un amplio 68% de uso de esta.



Figura 3: Porcentaje de estrategias usadas

4.1.2. Estrategias con mayor recurrencia

Las 14 estrategias registradas se presentan siguiendo las tres categorías que aparecen en las tablas previas: rechazo, petición y, finalmente, la suma de aquellas que son comunes.

En primer lugar, cabe recordar que en las muestras del modelo de rechazo (14) se registran un total de 9 estrategias diferentes, con un uso de 4,9 recursos por correo de promedio. En cambio, en las peticiones (13), se emplean hasta 10 tipos, con una media algo inferior, 4,4 recursos por texto.

En los siguientes gráficos puede observarse la distribución por muestra, siendo el valor máximo posible de 14 y 13 respectivamente. En la petición no se presentan los recursos *Avergonzarse*, *Halagar* e *Invaldar la negativa* puesto que solo tienen una aparición.

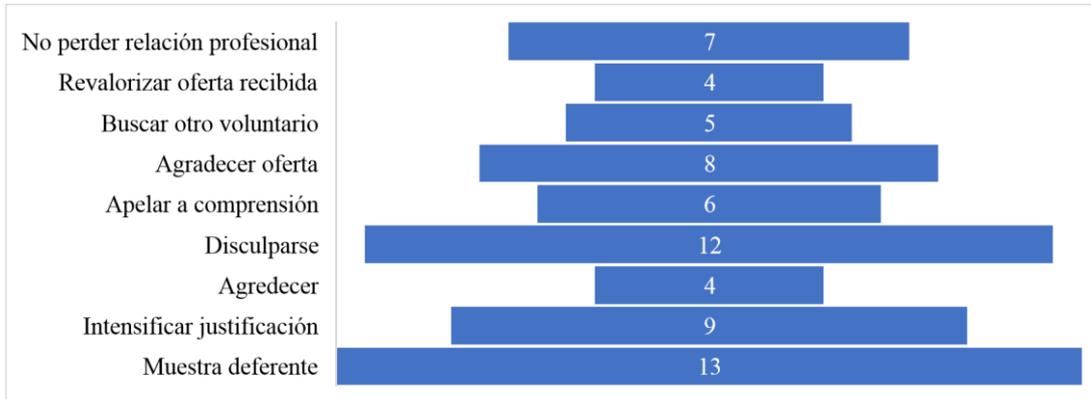


Figura 3: Apariciones/Estrategia en Rechazo



Figura 4: Apariciones/Estrategia en Petición

Al examinar individualmente cada modelo, puede apreciarse que los recursos más utilizados dentro del rechazo han sido los siguientes: *Agradecer oferta*: en un 57% de las muestras; *Disculparse*: 86%; *Intensificar justificación*: 64%; *Muestra deferente*: 93%; *No perder la relación profesional*: 50%.

En la petición, por otro lado: *Agradecer*: 69%; *Disculparse*: 69%; *Intensificar justificación*: 77%; *Muestra deferente*: 92%; *Ponerse a disposición*: 62%.

4.2. ESTRUCTURA TEXTUAL

Nos centramos en la organización del texto, tanto de forma externa, la secuenciación en párrafos, como interna, tomando como medida de referencia para esta última el uso de marcadores discursivos.

En cuanto a la estructura externa del texto, se toma como referencia el modelo de la profesora López Alonso, quien diferencia entre apertura, desarrollo temático y cierre (Alonso, 2006). Además de esta división inicial, para este trabajo se subdivide la segunda parte en dos: Introducción, donde quien escribe se presenta a sí mismo y/o sus motivos, y el desarrollo propiamente dicho, donde se aporta el grueso de la exposición, y la justificación.

De las veintisiete muestras, todas presentaban los cuatro apartados, salvo uno sin apertura, que directamente comenzaba con la introducción, y dos que no presentan introducción. Llama la atención en especial la distribución del desarrollo temático, ya que en el 56% de los casos, los alumnos optaron por incluir en el mismo párrafo la introducción y el desarrollo de la exposición. Contrastando los modelos, la proporción es del 43% en los correos de rechazo y del 69% en los de petición.

Atendiendo por niveles, queda la siguiente proporción: el 21% de los alumnos de las clases de B1 incluyeron introducción y desarrollo en un mismo párrafo, mientras que entre los alumnos de B2 sube a un 50% y en B2+ dos de los tres encuestados. En este último nivel, el alumno restante optó por dividir en dos párrafos, pero continuó parte de su introducción en el segundo:

“Le doy muchas gracias por su respuesta rápida. Quisiera expresar mi agradecimiento por concederme una beca para realizar mi viaje a EE.UU. Lamento que debo rechazar esta oportunidad por la razón siguiente.

La razón por la que rechazo realizar el viaje en EE.UU. es que había recibido una mejor oferta para ir a Australia durante estas vacaciones. Esta oferta me ofrece más posibilidades y para decir la verdad, Australia es mi lugar de sueño.”

Antes de comenzar con los datos de marcadores del discurso, cabe hacer un breve apunte sobre la categorización utilizada. Partiendo de la definición de Portolés (2015, p. 691) de estas unidades: “los marcadores tienen un significado de procesamiento, son palabras invariables y carecen de función sintáctica dentro de la predicación oracional”, quizás no todas las unidades del catálogo del Instituto Cervantes son, en sentido estricto, marcadores del discurso. No es la intención de este trabajo hacer una revisión teórica de tales elementos, sino su aplicación didáctica, por lo que se busca aunar la visión teórica y la práctica para realizar el análisis que a continuación se presenta.

Lo primero que llama la atención es, precisamente, la falta de conectores que generen cohesión en el discurso. Las dos unidades más utilizadas son *porque* y *pero*, pertenecientes dentro del currículo del Instituto Cervantes al nivel A1. Dado que el nivel mínimo de los alumnos que respondieron las encuestas es de B1, nos centraremos en comentar las unidades pertenecientes a niveles a partir de ese, entendiendo que las anteriores son básicas para los estudiantes.

Dentro de los veintisiete correos revisados, seis presentan al menos un marcador a partir del nivel B1, lo que supone un 22% de los alumnos. De estos, cuatro están en nivel B2 o superior y dos en nivel B1. En la distribución por modelos, cuatro realizaron el modelo de petición y dos el de rechazo.

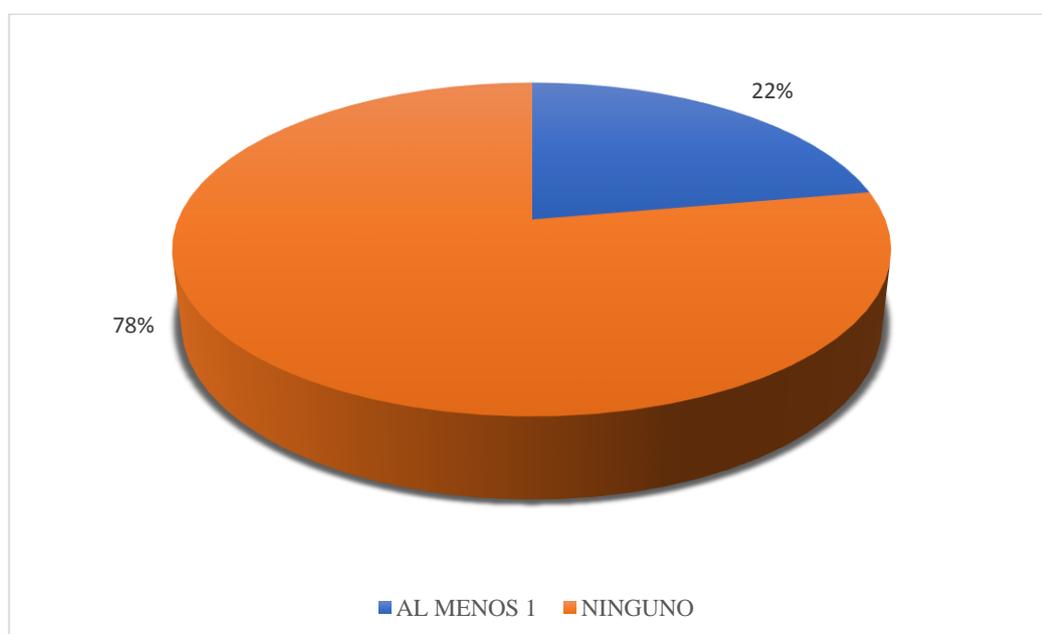


Figura 5: Empleo de marcadores

En cuanto a los recursos utilizados, el total de unidades diferentes que pertenecen al catálogo curricular y que cumplen con el criterio de aparecer a partir de B1 es de ocho. Llama la atención, a su vez, que tres unidades presentan más de una concurrencia: *sin embargo, no obstante y en primer lugar*, con dos usos. El resto de los marcadores empleados son: *además, en primer lugar, no obstante, por consiguiente, por ejemplo, por eso, por supuesto y sobre todo*. Si se atiende a la recurrencia de estos por texto, cuatro aprendices emplearon más de uno de estos conectores, aunque tan solo uno utilizó más, tres.

De las unidades empleadas, hay tres que se encuentran por encima del criterio empleado: “no obstante” y “por supuesto”, en el catálogo del Instituto Cervantes incluidas en el nivel B2, y “por consiguiente”, perteneciente al nivel C1.

5. DISCUSIÓN

5.1. CORTESÍA

A partir de los datos expuestos en las páginas anteriores, procedemos a comentar aquellos que resultan especialmente relevantes y significativos para la investigación. Se sigue la misma línea de la presentación de los datos, glosando primero los resultados en sentido general, y después de manera particular. Para ello, se organizan las estrategias según el modelo en qué aparezcan o si son comunes a ambos.

5.1.1. General

Ha podido observarse que la preferencia por el uso de la cortesía negativa ha sido mayor en ambas respuestas. Aunque la cantidad de estrategias dedicada fuese menor que para la positiva, cuando se contrasta con los datos de uso, no cabe duda.

Esta propensión hacia la cortesía negativa, nos indica que los estudiantes son conservadores en los intercambios comunicativos, y prefieren optar por la vía más distante. Cabe resaltar que, en la situación planteada para la petición, donde el alumno escribe a su profesor, los participantes han optado eminentemente por recursos de estrategia negativa (68%-32%). La relación profesor-alumno es jerárquica y, por tanto, lo esperable es encontrar estrategias que muestren la distancia, como ocurre en nuestro corpus. Sin embargo, también sería factible encontrar recursos que tendiesen a una relación basada en la cercanía, si se diera el caso. Esta conceptualización del intercambio es de fuerte arraigo cultural, por lo que será de gran utilidad el análisis de los recursos empleados en este contexto.

5.1.2. *Rechazo*

Agradecer oferta es el recurso pragmático más usado, con un 57% de recurrencia, y en segundo lugar está *No perder la relación profesional* (50%). Las otras dos estrategias se sitúan por debajo del 50%: *Revalorizar la oferta del interlocutor* (29%) y *Buscar otro voluntario* (36%)

Siguiendo el orden de ocurrencias, la primera intensifica el interés por lo que se está rechazando, y la segunda apela al territorio común de los interlocutores. Las dos utilizan procedimientos, por tanto, que trabajan la cortesía positiva, intentando compensar el daño causado al interlocutor por rechazar lo que se les ofrece. Para ello establecen un punto en común con él, de manera que se desarrolle cierto cooperativismo que ayude a solventar la situación (Calsamiglia y Tusón, 1999). En este caso, dado que se pierde una oportunidad laboral, parece que los alumnos buscan reforzar una impresión positiva en el empleador ficticio y que esto evite romper la relación profesional.

En cuanto a las dos estrategias por debajo del 50%, encontramos que, por un lado *Revalorizar la oferta* enfatiza lo recibido del interlocutor, mientras que *Buscar otro voluntario* está enfocada en corregir el problema que se le crea al empleador. Así pues, son estrategias de cortesía positiva y negativa respectivamente. *Revalorizar la oferta* mitiga la gravedad del rechazo mediante el halago, por lo que, siguiendo el inventario de Calsamiglia y Tusón, se corresponde con una apelación al territorio común: “Expresa «X es admirable, interesante»” (1999, p. 167). En cambio, la búsqueda de un sustituto implica la compensación, por lo que se está incidiendo en la imagen negativa. Así, encontramos su correlato en el modelo teórico: “Plantee abiertamente que ha contraído una deuda con O[yente]” (1999, p. 167).

5.1.3. *Petición*

El recurso más usado es *Ponerse a disposición*, con un 62%, y es el único de los que aparecen exclusivamente en este modelo que presenta un porcentaje por encima del 50% o igual. *Remarcar la imposibilidad para cambiar la situación*. Los otros cuatro recursos empleados, *Avergonzarse*, *Halagar*, *Invalidar la negativa* y *Remarcar la imposibilidad para cambiar la situación* tan solo tienen una recurrencia en el corpus.

Comenzando, de nuevo, con la estrategia de mayor presencia, *Ponerse a disposición* tiene la función de evitar que el interlocutor se sienta obligado a realizar lo que se le pide. Dentro de la categorización de Calsamiglia y Tusón (1999, p. 167), formaría parte de las estrategias englobadas en “No coaccione a O[oyente]”, y se sitúa en el marco de la cortesía negativa, ya que, a diferencia de las dos previas, esta mantiene la separación entre los territorios de los interlocutores. A través del uso de ella, puede deducirse que el aprendiz intenta que el receptor no sienta obligación, sino que tiene varias opciones para llevar a cabo lo requerido.

Las otras cuatro estrategias, a pesar de emplearse una sola vez, nos ayudan a caracterizar algo mejor a los participantes de nuestra muestra, por lo que también se comentan a continuación. *Avergonzarse* sigue la misma línea de acción que *Ponerse a disposición*, apelando a la imagen negativa, aunque en este caso el estudiante muestra que no pretende dañar o afectar al interlocutor (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 168).

Las estrategias restantes, *Halagar*, *Invaldar la negativa* y *Remarcar la imposibilidad* pertenecen al marco de la cortesía positiva, aunque con diferentes enfoques. La primera está más relacionada con el recurso de la revalorización del receptor, como ocurría en *Revalorizar la oferta*, dado que exagera e intensifica el interés por el interlocutor, como puede apreciarse en el ejemplo:

“Como usted sabe, Biología es la asignatura más importante para mí, por lo tanto me[sic] agradecería mucho, si me dejara hacer el test o antes o después del resto de la clase.”

Puede observarse como el estudiante establece una relación de causalidad (*por lo tanto*), entre el interés exagerado por la asignatura y la petición del cambio de examen. Este recurso busca, por tanto, acercar territorios de un interlocutor y otro hacia un punto común.

Las otras dos estrategias se basan en razonamientos algo diferentes, aunque están relacionadas. En cuanto a la primera, partiendo del caso concreto:

“Sin embargo, es una fecha muy importante y no puedo moverla ... Y al mismo tiempo, no puedo darme el lujo de perder el examen y tener que comenzar el año escolar de nuevo”

El estudiante está empleando esta estrategia, acompañada de una intensificación de la excusa (la cita médica inamovible), para buscar la empatía del oyente y que acceda a corresponder su petición.

La última estrategia que comentar en la petición es *Remarcar la imposibilidad para cambiar la situación*, la cual se presenta así en el corpus:

“Aunque he revisado y que me encantaría hacer el examen no pudiera asistir. Por eso me preguntaba si sería posible de hacer lo un [sic] otro día seré disponible a cualquier hora”

Ambas estrategias responden a la intención de establecer una relación de empatía con el oyente, para que este acceda a la petición. Sin embargo, en este caso, la fuerza del recurso es menor y, en consecuencia, incide menos en el territorio del oyente, respeta la distancia social originada en la jerarquía académica. En el recursos anterior, al invalidar la posibilidad de tener un no por respuesta, el hablante está incidiendo en una coacción del poder de decisión del interlocutor mucho mayor.

5.1.4. Comunes

En este caso, puede observarse que *Intensificar justificación*, *Disculparse*, *Agradecer* y *Muestra deferente* son los recursos más empleados en los dos modelos. *Agradecer*, aunque está presente en petición y rechazo, es mayoritario de la petición. A su vez, tenemos también en este apartado *Apelar al entendimiento*.

Nos detendremos en esta última primero, pues tiene un menor peso en los correos (43% en el rechazo y 38% en la petición). Mediante enunciados convencionalizados como “Espero que usted me entienda” o “Gracias por su comprensión”, el estudiante está estableciendo un punto en común con el receptor, sea el empleador o el docente. Así, se espera que este último acceda de mejor grado a los deseos del emisor.

Intensificar la justificación del acto que se está llevando a cabo tiene un 64% de ocurrencia en el rechazo y un 77% en la petición. En las dos situaciones refuerza el cambio de perspectiva del otro desde la búsqueda de la reflexividad. Es decir, se busca que el receptor, a quien se está poniendo en una diatriba, empatice con el emisor y acepte sus deseos (Calsamiglia y Tusón, 1992). De este modo, aplicado a los ejemplos dados a los participantes, en el rechazo esta intensificación parece estar intentando revalorizar la opción que se ha elegido finalmente y que ha obligado a descartar la del receptor. En la petición, por otro lado, la función pragmática sigue siendo la misma, solo que busca reforzar el motivo de llevar a cabo el acto, lo que podría entenderse también como un intento de generar un sentimiento de cooperación.

La disculpa se presenta en un 86% de las muestras de rechazo y en un 69% de las peticiones. Tiene un rasgo claramente marcado de cortesía negativa, puesto que realiza la distancia que hay entre el hablante y el receptor y también deja claro a este último que no se busca entrar en su territorio personal. En los dos modelos tiene esta función, con el matiz de que en la petición actuaría de manera preventiva, dado que está iniciando la interacción y anticipa el coste que esta tiene.

Agradecer tiene un porcentaje de recurrencia del 69% en la petición. La diferencia con los datos registrados en el rechazo (29%), puede radicar en que en este último el hablante no está obligando al receptor a llevar a cabo ninguna acción ni a cambiar de parecer, sino que el acto que causa el daño es la negación de los deseos del otro (Calsamiglia y Tusón, 1992). En lo que respecta a la petición, y siguiendo la misma línea de razonamiento que lleva a concluir la falta de este recurso en este modelo, parece que, al tratarse de un acto que implica la acción del interlocutor, los estudiantes perciben necesaria una compensación hacia él.

En lo que respecta a *Muestra deferente*, sus datos de uso rozan la totalidad (93% y 92%), lo que da cierta idea de que el distanciamiento social está quedando patente a través de ellos. Sin embargo, cabe distinguir diferentes recursos lingüísticos que tienen cabida dentro de él, como el uso de títulos, pronombres de deixis social, léxico formal, etc. A continuación, procedemos a desgranar los rasgos más relevantes recogidos en las muestras.

El primero que se comentará es el empleo de títulos en las apelaciones al interlocutor. Llama la atención que el 89% (86% en rechazo y 92% en petición) de los correos se abren con estructuras del tipo [ADJ + Título + Nombre y/o Apellido], con palabras como *señores*, *distinguidos señores* o *Estimado profesor Rodríguez* en el caso del modelo académico. Atendiendo a las excepciones, se observa que una de ellas opta por una fórmula introductoria, *Buenos días*, otra adjunta información paratextual (asunto, destinatario) y empieza directamente con el desarrollo del texto, y la última utiliza como apertura del correo la frase *Quisiera perdonarme*.

De los trece alumnos que realizaron el modelo de petición, doce utilizaron esta estructura. La tendencia general es hacia utilizar *estimado*, aunque se registra también *distinguido* o *estimado señor profesor Rodríguez*, donde se acumulan dos títulos en aposición. *A priori*, y a excepción de este último ejemplo, la estructura resulta natural en español, pero es posible que se trate de un calco de una estructura nativa, dado que en checo la apertura de correo recomendada es una muestra deferente: “vážená paní³+ academic/professional title” (Chejnová, 2014, p. 186).

Siguiendo lo que dice la misma autora sobre el uso de títulos: “Czech speakers frequently use academic titles in forms of address, both in spoken and written discourse” y que estos tienen un arraigo bastante fuerte en la cultura y tradición del país: “Although the Communist regime (...) emphasised the equality of communicants and forced universal address (soudruh [comrade]), academic and professional titles never disappeared from everyday use” (pp. 176-177), se deduce la importancia que estas formas tienen en la tradición de la escritura checa. Esto, a su vez, corrobora lo expuesto por Nekvapil y Neustupný (2005, p. 252): “There is no doubt they form an important component of the communicative style of politeness in Czech. Partly their relationship to sociocultural input is overt” y Kneřová (1995, citado en Chejnová, 2014, p. 177): “Omitting the academic title or its incorrect use in the contact between a student and a university lecturer is considered a gross breach of the conventions of politeness”.

En su estudio, Chejnová examina la comunicación de estudiantes a profesores, y recoge un uso minoritario de la estructura [*Vážená paní* + título académico]. En su corpus estas formas tienen una recurrencia de menos del 40%, y le hacen concluir que tales fórmulas de cortesía negativa se están perdiendo en las comunicaciones académicas sincrónicas (2014, p. 182). La fuerza de esta forma en la escritura checa contrasta con los resultados obtenidos en el estudio de Nikleva y Núñez Delgado (2013) sobre el uso del correo electrónico entre docentes y alumnos. Las investigadoras registran en su corpus que los alumnos utilizan la fórmula *estimado* tan solo en un 5% (2013, p. 394). Estos datos contrastan significativamente con los resultados obtenidos en nuestro estudio, que se acercan al 100%.

³ *Vážená* equivale en español a ‘estimado’, y *paní* a ‘señora’. También se usa, en lugar de *vážená, milá*, de similar significado.

En cuanto a los pronombres personales de cortesía *usted, ustedes*, se emplean en un 92% de las ocasiones. Individualmente, en la petición se utilizan en un 85% de los correos, frente a un 100% en el rechazo. Sin embargo, dentro de los usos de estos pronombres se observan varias cuestiones que han de mencionarse.

De todos los textos que sí utilizan los pronombres de cortesía, se registran tres casos en los que, a lo largo del discurso, se intercalan formas verbales en segunda y tercera persona, lo que puede representar una inseguridad de uso. A su vez, dentro de aquellos textos que no utilizan estas formas pronominales, se registra el uso de la 2ª persona del plural *vuestra* en uno de los correos de petición, aunque lo alterna al mismo tiempo con el uso de *usted*:

“Estimado Sr. Rodríguez:

Lo siento, pero tengo que disculparme del examen de la vuestra asignatura Biología. La causa es que en hospital me han dado cita para el médico en mismo día y mismo tiempo. (...)
Espero que usted me entienda.”

La presencia de ambas formas nos indica que el participante está intentando mostrar formalidad, aunque cometa fallos. A pesar de que podría ser un resultado accidental, y sería necesario ampliar el corpus para poder afirmar cualquier conclusión con mayor seguridad, de nuevo conviene acudir a la lengua materna.

En checo, el pronombre personal de cortesía es la segunda persona del plural, *vy*, como recoge Chejnová (2014, p. 181). Parece entonces, que la cuestión pronominal tiene relevancia en la clase de español para alumnos checos, dado que en español la segunda persona del plural carece del valor pragmático que tiene en esta lengua centroeuropea.

Profundizando más en su sistema de codificación lingüística de la cortesía, encontramos que en esta lengua se puede enfatizar en mayor grado la deixis personal utilizando la primera letra en mayúscula, *Vy* (Chejnová, 2014, p. 181). De acuerdo con los resultados que obtiene la investigadora, parece que este fenómeno no ha perdido vigor entre los jóvenes checos, dado que tan solo seis de los más doscientos correos analizados en su corpus registran la forma en minúscula, frente a más de cien que sí la emplean. Este uso se confirma también en nuestro corpus en el modelo de rechazo:

“Estimados Directores del campamento Lincoln:

Me pongo en contacto con Ustedes en relación con la beca para ir a pasar un verano en los Estados Unidos.

Desgraciadamente, antes de su correo había recibido una oferta mejor para mí desde Australia. Se trata también de una beca que habían ofrecido y yo la acepté.

Con respeto a Ustedes y mi sincero agradecimiento por solicitarme una beca, me he decidido coger la posibilidad de ir a Australia. Espero que Ustedes me entiendan y que nuestra relación se mantenga de la misma forma que había[sic].

Muchas gracias por tenerme en cuenta.

Les saludo atentamente,

Pepe Pérez⁴”

Y también en el de petición:

“Buenos días, estimado Señor profesor Rodríguez:

(...) Espero que Usted entienda mis razones, mi situación y me perdone.

Le también quisiera pedir que me permitiera hacer el examen otro día. A Usted Le[sic] parece bien hacer el examen siete días después de la fecha del examen?[sic] O prefiere Usted otro día?[sic] Yo me acomodaré a la situación, Usted puede estar seguro.

A Usted Le quisiera dar las gracias por su entendimiento y por su ayuda.

Espero que el examen me salga bien, ya que hasta hoy he estudiado y me preparado [sic] honestamente.

Atentamente,

Pepa Pérez”

Dentro de las variadas formas para demostrar un trato deferente hacia el interlocutor, llama también la atención el empleo del léxico. Al comparar las muestras de un modelo y otro, encontramos que en la petición académica los alumnos han utilizado unidades de un valor mucho más elevado que en el rechazo. Dentro de los trece correos se encuentran ejemplos como los siguientes:

- “A la espera de su grata respuesta le saluda cordialmente,”
- “Por supuesto, te obedecería noc[sic] la fecha del examen.”
- “El motivo por el cual ruego por fecha nueva es que mi médico me ha dado cita que afortunadamente corresponde al día y a la hora del examen.”
- “Gracias de antemano por su tiempo y su consideración de mi solicitud”

Por un lado, el empleo de formas elevadas como *ruego* y *obedecer* hace que los alumnos expongan en sus discursos un marco social con una relación de gran distancia, puesto que el valor de estos términos recupera en español una idea de servidumbre.

La utilización de estructuras como *a la espera de su grata respuesta* o *gracias de antemano por su tiempo y su consideración a mi solicitud*, parece describir que los alumnos intentan resultar lo más gratificantes posible hacia la figura del profesor. Estas formalidades, aplicadas al contexto de la lengua de aprendizaje podrían resultar excesivas

⁴ Los nombres de los participantes se han cambiado por otros ficticios para preservar el anonimato.

vistas por un hablante nativo, demasiado decorosas para el acto de habla que se plantea. Al igual que con *ruego* y *obedecer*, estaríamos ante un uso excesivo de lenguaje formal, que no constituye un error por sí mismo, pero que tampoco serían las más adecuadas.

De nuevo, al igual que ocurría con los ejemplos vistos para los usos pronominales, estas muestras resultan contradictorias con las tendencias que se pueden observar en las dos lenguas, en las que parece que los alumnos utilizan recursos corteses más elevados de lo que es habitual.

5.2. ESTRUCTURA TEXTUAL

Antes de proceder a analizar los datos expuestos, conviene contextualizar nuestro punto de partida. Si, acudimos al *MCER*, dentro de las competencias pragmáticas (5.2.2) se incluye la competencia discursiva. Esta se define como la “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua (Consejo de Europa, 2002, p. 120)” y comprende, desde la eficacia comunicativa hasta la organización del texto o la coherencia y cohesión de este. Dentro de la primera, nos interesa especialmente los puntos referidos a la ordenación de la información, así como la secuenciación del texto. Por otro lado, los conceptos de coherencia y cohesión se establecen como reguladores de esta competencia discursiva, a la par que la “flexibilidad” (adaptabilidad a cada situación), el control del turno de palabra y el desarrollo de descripciones y narraciones. En nuestro caso nos enfocamos en la coherencia y cohesión, cuya escala muestra una gradación progresiva tanto en los elementos conectores como en la fluidez de los textos.

En lo correspondiente a la estructura externa, la tendencia es, levemente, hacia la unificación en un solo párrafo. No constituye ningún problema en los aprendices, aunque podría ser un indicio de alguna carencia en la estructuración de ideas por escrito. Cabe destacar también la tendencia percibida por separar algunas oraciones del cuerpo del desarrollo, como en este ejemplo:

“En primer lugar, me gustaría agradecerles por esta oportunidad. Me encantaría pasar el verano con su programa, pero finalmente decidí aprovechar otra oferta que me sugirieron.

Gracias a esta oferta, me voy a Australia y esto siempre ha sido mi sueño. Por lo tanto, espero que me entendáis.

Si fuera posible me gustaría dar mi beca a otro participante. Espero que alguna vez tengamos la oportunidad de trabajar juntos.”

Como puede observarse, el alumno ha separado la oración de “Gracias (...)” del párrafo anterior, a pesar de que su información está ligada a todo lo que la precede, pues explica y refuerza el motivo por el que se ve obligado a rechazar el ofrecimiento propuesto. Este mismo hecho puede verse de manera mucho más acusada en este otro caso:

“Esto es un gran honor para mí y lo agradezco[sic] mucho, el campamento Lincoln es lo mejor en todos los Estados Unidos, pero lamento comunicarles que no puedo aceptar esta oferta de ustedes.
Como quería tener más opciones, envié la solicitud a más lugares y ya me escribieron de Australia que me también[sic] darían la beca.
Y como siempre ha sido mi sueño ir a Australia y vivir ahí, tengo que rechazar su oferta.”

A diferencia de lo que se comentaba para la tendencia por unificar el cuerpo del correo y conjugar introducción y desarrollo en un mismo párrafo, esta falta de unidad en las piezas discursivas sí deja entrever una organización del texto demasiado inconexa y bastante ajena al español habitual.

Al focalizar la atención sobre los marcadores, y a sabiendas de que estas unidades juegan un papel muy relevante en la construcción del discurso, especialmente en el escrito por su carácter reflexivo, los datos recabados en nuestro trabajo resultan demasiado bajos. La falta de empleo de estas unidades provoca que los textos queden en ocasiones deslavazados y genera en el lector una percepción de mensaje telegráfico, como en estos ejemplos:

“Muchas gracias por tenerme en cuenta y por valorar mis capacidades. Aprecio mucho su confianza en mí. Desgraciadamente ya había recibido una oferta para ir a Australia. Preferiría aprovechar esa oportunidad.”

“Me gustaría realizar este viaje el año próximo porque ahora no puedo. Mi familia tiene problemas graves y necesito ayudarla y sería egoísta si me fuera a EE.UU. Intentaré encontrar a un voluntario que se irá con vosotros. Espero no perder contacto (...).”

En ocasiones, el correo electrónico puede tener un estilo muy directo y casi telegráfico, por su carácter informativo (López Alonso, 2006). Sin embargo, aquí el aprendiz no solo está informando de su decisión, sino que tenemos una fase de argumentación y conclusión. Compárese con el ejemplo que da la autora de un correo académico, donde “M.” da unas instrucciones a “C.” (López Alonso, 2006):

Querida C: te envío de nuevo la documentación que han sacado para el informe de la tesis de LCM. Por lo visto es importante que se rellene con cuidado porque se utilizan esos datos para conceder los premios extraordinarios. Todo esto es una lata. Una vez rellenos envíalos al fax de la Universidad y no te olvides de cumplir los plazos. Aquí son totalmente burócratas. Ya me dirás cómo ha salido todo

Gracias. Un abrazo

M.

En el caso que presenta López Alonso, el emisor da una serie de instrucciones al receptor, por lo que el texto es predominantemente informativo. También aparecen algunos apuntes como “Todo es una lata” o “Aquí son totalmente burócratas”, con marcado énfasis emotivo. En este caso, donde prima la información, tiene cabida este estilo mucho más directo y funcional, en el que apenas hay lugar para más. En los ejemplos de nuestro corpus, en cambio, puede apreciarse cómo las diferentes secuencias enunciativas se yuxtaponen unas a otras. En el segundo ejemplo, la primera oración informa de que no podrá realizar el viaje y querría posponerlo al siguiente (“Me gustaría realizar...”), y la segunda oración expone el argumento principal por el que decide no acudir (“Mi familia...”). A pesar de que el lector puede deducir, de manera lógica, que la relación entre las informaciones de estos dos enunciados es de causalidad, lo esperable en español sería algún elemento conector que facilitase el procesamiento.

Al contrastar los dos ejemplos de nuestro corpus con el correo en el que sí se utilizaron hasta tres marcadores, la diferencia es notable:

“En primer lugar, quería expresarles mi agradecimiento[sic] por haberme concedido la beca para que pudiera[sic] un verano en EE.UU. No dudo que no lo[sic] fuera una experiencia inolvidable. No obstante, he recibido otra oferta para ir a Australia que ha sido siempre mi sueño. Por consiguiente, lo siento mucho pero tengo que rechazar su oferta.”

Como puede apreciarse, la sola presencia del estructurador *en primer lugar* y los conectores *no obstante* y *por consiguiente*, guían la lectura del texto y ayudan a comprender mejor la intencionalidad del emisor. A pesar de que las dos últimas unidades empleadas en este caso son de nivel B2 y C1, esto no es excusa para la falta del resto, puesto que desde el nivel B1 se incluyen en el currículo opciones que podrían suplir estas funciones, como podrían ser *así que* o *sin embargo*.

Teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes encuestados, esta falta de recursos de cohesión choca con los objetivos que estipulan las obras de referencia. En el *PCIC*, por ejemplo, encontramos que la brecha de nivel entre el B1 y el B2 está, precisamente marcada por el empleo de estas unidades. Así se caracteriza el nivel en la relación de rasgos de interacción:

[los aprendices] utilizan mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez enunciados y construir un discurso claro y cohesionado; emplean con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones entre las ideas; son capaces de desarrollar un argumento de forma sistemática destacando adecuadamente sus aspectos más significativos y ofreciendo detalles relevantes sobre los que apoyarlo (Instituto Cervantes, 2006)

Como puede observarse, esto se relaciona estrechamente con lo visto en los ejemplos, donde algunos enunciados quedaban desligados unos de otros y los argumentos no se desarrollaban.

Si tomamos la escala de Coherencia y Cohesión del *Marco...*, encontramos que el salto entre los niveles B1 y B2 da también relevancia a la presencia de mecanismos que hilen la información y permitan dar un salto de calidad al discurso del aprendiz. Así, en el nivel B1 se espera un texto en el que el alumno “Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal” (Consejo de Europa, 2002, p.122). En cuanto al nivel B2, se describe la labor del aprendiz de la siguiente manera: “Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas” y, además, se hace especial énfasis en los marcadores del discurso: “Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga (ídem)”.

Desde el punto de vista pedagógico, estos datos evidencian una necesidad por reforzar en los aprendices las herramientas de elaboración del discurso. El objetivo ha de ser la ampliación del catálogo de unidades que les permitan elaborar textos de mayor complejidad y adecuación estructural. Para ello resultará indispensable la reflexión consciente sobre el proceso de construcción del discurso, así como el trabajo con materiales que amplíen sus recursos de cohesión. Este trabajo estará estrechamente ligado al que se realice con la cortesía, dado que, cuanto más control tenga el aprendiz sobre su discurso, mejor podrá moldear la imagen que proyecta hacia su interlocutor.

6. ANÁLISIS DE MANUALES

De cara a poder describir una imagen más completa y profunda del proceso de aprendizaje, hemos acudido a dos manuales de español comercial diseñados específicamente para estudiantes checos: *Základy ekonomické španělštiny* (“Español para economistas”) y *Česko - španělská obchodní korespondence* (“Correspondencia comercial checo-española”). Si bien están enfocados en el español para fines específicos, creemos que casan bien con la línea de esta investigación, dado que la correspondencia juega un papel importante en el contexto comercial.

La primera obra para revisar, *Základy...*, fue publicada en 2017 bajo la dirección de Olga Macíková y Ludmila Mlynková, es la más reciente de las dos, y adopta una perspectiva general sobre la economía en español. En segundo lugar, *Česko – španělská obchodní* es de Antonín Dynda y Eva Dyndová, y utilizaremos la publicación de 1999. En este caso se trata de una serie de textos en checo y español que sirven de ejemplo para la comunicación empresarial.

6.1. ZÁKLADY EKONOMICKÉ ŠPANĚLŠTINY

6.1.1. Planteamiento y estructura

Desde la introducción las autoras de este manual nos dejan claro que su intención es acercar a los estudiantes conceptos fundamentales de la economía en lengua española. Además, presentan la obra como un buen apoyo para preparar el examen de español de la Cámara de Comercio e Industria de Madrid de nivel B2, lo que nos permite hacernos una idea de la profundidad de los contenidos que se van a abordar. A su vez, aunque no definen exactamente cuál es la metodología empleada, sí comentan que las principales bases de estudio serán las comprensiones lectora y auditiva, así como la gramática y el vocabulario. Estas dos últimas competencias se ponen en práctica a través de ejercicios de conversación, según se comenta en el prefacio. Por supuesto, todos los ejercicios se contextualizan dentro de las unidades gracias al tema de economía que se esté viendo en cada caso.

La obra de Macíková y Mlynková se estructura en dieciséis unidades que, a su vez, se subdividen en cuatro apartados cada una. Así, el apartado A incluye la introducción teórica al concepto temático de economía de esa unidad, mientras en el apartado B se refuerza lo visto en el anterior a través de la práctica en ejercicios de fijación. El apartado C busca enfocarse en la conversación y, por último, en el apartado

D se intenta trabajar algún aspecto concreto de gramática. Además de estas secciones, se acompaña cada unidad de un breve apéndice con el vocabulario visto.

6.1.2. Contenidos

Para poder ilustrar los planteamientos del manual, se ha acudido a la unidad que lo abre: “Introducción a la economía” (Macíková y Mlynková, 2017, p. 12).

Los dos primeros apartados, dedicados exclusivamente a la economía, carecen de mayor interés para este análisis, se centran en introducir el concepto que se va a tratar para después explotarlo a lo largo de ejercicios de fijación de diferentes tipologías que refuercen y pongan en práctica lo aprendido. Ya en el apartado C encontramos aspectos que sí llaman más la atención desde un punto de vista lingüístico. En este, en concreto, se está trabajando la conversación. Se dedica un total de siete ejercicios al apartado C, aunque de estos no todos están dedicados a la producción oral. Así, en el apartado hay ejercicios de comprensión lectora y vocabulario con un *cloze* cerrado, una producción escrita a través de un “informe” que resuma los contenidos del ejercicio al que se adscribe y una comprensión auditiva. En lo que respecta al resto de ejercicios, todos consisten en plantear contextos y problemas a los alumnos en los que deben argumentar, dar ideas o reflexionar y la conversación sirve de herramienta para resolver dichas situaciones. En ningún momento se dan instrucciones, claves o explicaciones sobre cómo construir esos discursos. Tampoco aparece ninguna pauta de corrección para progresar en estas actividades, las producciones orales no son realmente el centro de las actividades sino la herramienta para solucionar los ejercicios.

En lo que respecta al apartado D, enfocado en la gramática, llama la atención el aviso que aparece en esta primera unidad, ya que se explica que no va a haber teoría de ningún tipo y que solo se van a plantear ejercicios, las dudas deberán ser resueltas o bien por el docente o por algún otro libro de consulta. Concretamente, esta unidad dedica el último apartado a los pronombres personales y la gradación adjetival. Para ejercitarlo opta por ejercicios de sustitución, *clozes* cerrados y ejercicios de traducción del checo al español.

También cabe reseñar que dentro de la estructura general de la obra, tan solo se ven “conectores” del discurso en la penúltima unidad. En esta, aparecen incluidos los siguientes términos: *incluso, inclusive, excepto, menos, hasta, entre, según*. De nuevo, la metodología de trabajo es la práctica de estas unidades lingüísticas a través de diferentes tipos de *drills*.

6.2. ČESKO - ŠPANĚLSKÁ OBCHODNÍ KORESPONDENCE

6.2.1. Planteamiento y estructura

La segunda obra de este análisis presenta un carácter específico aún más marcado, dado que se trata de un compendio de textos del ámbito empresarial presentados de manera ambivalente en checo y español, de manera que el alumno pueda compararlos y reconocer los patrones de cada lengua.

A la hora de estructurar los textos, los autores han optado por agruparlos según las macrofunciones a las que se adscriban, teniendo así un total de diez capítulos generales tales como “Organización e investigación del mercado”, “Demanda” u “Oferta”. La estructura interna de cada capítulo es siempre la misma, se desarrollan los diferentes modelos de texto para cada una de las microfunciones.

En cuanto a la metodología, no presenta teoría explicitada, solo los textos en paralelo en las dos lenguas, por lo que el aprendizaje es de tipo inductivo. Sin embargo, en el prólogo de la obra, que lleva el título “Úprava dopisu v češtině” (“Organización de una carta en checo”), encontramos una breve enumeración de algunas partes recurrentes en la correspondencia, a la cual prosigue su correspondiente versión en español, así como una relación de abreviaturas habituales.

6.2.2. Contenidos

Para ilustrar el análisis de esta obra, hemos elegido este texto del segundo capítulo, la “Demanda”. Aunque las observaciones son aplicables al resto de la obra, utilizaremos el fragmento 25, el cual muestra un modelo de solicitud de un material a un potencial proveedor. A continuación mostramos uno de los textos del libro:

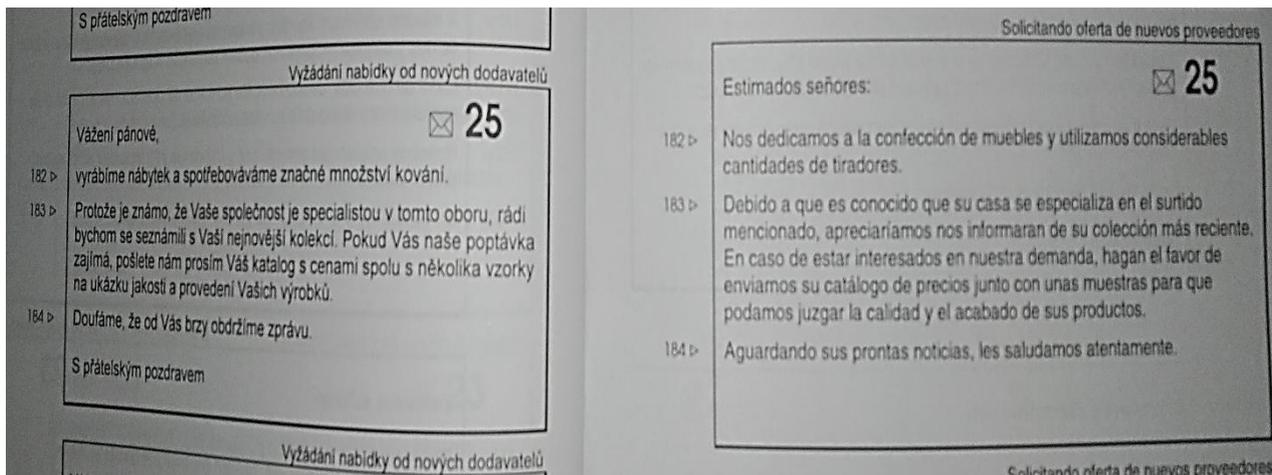


Imagen 1: *Česko - španělská obchodní korespondence*

Además del modelo aquí elegido, cada microfunción, en este caso la de solicitud a un nuevo proveedor, tiene dos o más patrones posibles con variantes eminentemente estructurales. La organización en paralelo que se mencionaba anteriormente se refleja en la imagen en dos características principalmente, por un lado los párrafos, que presentan el mismo formato y unidad, y por otro lado los números de línea, con los que el lector puede rastrear cada oración en su idioma para, después, acudir a la versión en la lengua de estudio y encontrar las posibles similitudes.

Como puede corroborarse en la Imagen 1, los textos son presentados sin introducción teórica o notas gramaticales, solo muestran el contenido, cuidando que el texto en una y otra lengua tenga la misma altura en la página. Enlazando con lo comentado previamente sobre *Základy* (Macíkova y Mlínková, 2017), de nuevo no hay ninguna estrategia, explicación o nota al margen dedicada a la mejora de la composición textual, si bien en este caso es más extremo puesto que no aduce teoría lingüística de ningún tipo.

6.3. CONCLUSIONES

Una vez vistos en profundidad estos dos libros, cabe remarcar que no deben ser valorados con la misma regla que un manual de texto habitual, cuyos contenidos son mucho más generalistas y tienen una perspectiva transversal. En este caso el foco está puesto en el mundo de la economía y el comercio.

Desde el punto de vista de la enseñanza de lengua extranjera, estas dos obras no serían suficiente para construir una clase por sí mismas, pero sí pueden ser de gran utilidad a la hora de estructurar un programa docente, así como servir de apoyo para un alumno de español con fines específicos, en este caso, el comercial. En cuanto a la primera, su

caracterización mucho más generalista la hace más aplicable si cabe, aunque la falta de explicación en los apartados de lengua hace inviable su utilización de manera autónoma. En cuanto a la enseñanza de la composición, también encontramos cierta falta de perspectiva sobre la importancia de las destrezas escritas y las estrategias de composición textual. En concreto, los marcadores discursivos, que son una pieza fundamental para la construcción cohesionada de un texto y que reciben un espacio marginal en este caso.

En lo que respecta al segundo manual revisado, la falta de teoría o desarrollo de una parte práctica que sirva para fijar el conocimiento, lo relegan a un papel secundario en el aula de español. Sin embargo, sí resultaría de utilidad para revisar con los alumnos algunas estructuras que puedan resultar similares en ambas lenguas, de cara a facilitar el proceso de aprendizaje y acercar los conocimientos estratégicos que ellos tengan en su lengua materna a la de estudio.

La revisión de estos manuales también nos resulta de gran ayuda para poder ver que quizás en los manuales de lengua extranjera dedicados a fines específicos se dejan de lado aspectos lingüísticos que, pese a ser mucho más generales, pueden ser clave para el desarrollo de las competencias del alumno, como ocurre en este caso con los marcadores del discurso. En concreto, para nuestros intereses, ha quedado demostrado que se ha pasado de largo tanto de la competencia pragmática como de las destrezas escritas, algo que se antoja contradictorio cuando el foco está puesto en el español comercial, donde habilidades como la influencia en el interlocutor son vitales para la correcta resolución de algunas situaciones.

7. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este punto se abordará nuestra proposición, basada en los apartados anteriores. Para ello, primeramente se procede con la justificación teórica, y posteriormente se ilustrarán las actividades más importantes.

7.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

A la vista de los resultados presentados en los análisis previos, hemos elaborado un proyecto para el desarrollo de aspectos de la competencia pragmática y las destrezas escritas, intentando entrelazar ambas. Para el diseño partimos del supuesto teórico de un grupo de doce alumnos en edad universitaria, a partir de diecisiete años, de nacionalidad checa. En base a la media de nivel de nuestro grupo muestral, las actividades y contenidos pertenecerán a un nivel B avanzado, si bien se entiende que los aprendices cuentan ya con

unos conocimientos básicos que se afianzarán y a partir de los cuales se progresará hacia unidades de nivel superior.

Nuestro proyecto consiste en un curso completo dedicado específicamente a los aspectos mencionados, con trabajo dentro del aula guiado por el profesor y trabajo autónomo fuera de la clase.

7.1.1. *Objetivos y contenidos*

En este curso se busca desarrollar la competencia pragmática y las destrezas escritas del aprendiz a través de los textos digitales (correo electrónico y artículo). Este objetivo se encarna en una serie de unidades concretas, las cuales se toman del *Plan Curricular...* (Instituto Cervantes, 2006).

Dentro de los contenidos, y concretamente de los marcadores discursivos, cabe revisar algunas unidades que se escapan, por uno u otro motivo, a la clasificación del currículo del Instituto Cervantes (2006). Para nuestro trabajo, hemos considerado “incluso” como un conector aditivo, mientras que en la obra de referencia es considerada como un operador de escala. La unidad “a pesar de”, que no es estrictamente un marcador del discurso, se incluye por resultar muy rentable para poder introducir la concesión gracias al contraste con “sin embargo”. Del mismo modo, también hemos considerado “en cuanto a” y “respecto a” dentro de esta lista por su utilidad para el desarrollo de los textos que se le pedirán al alumno. Por último, las unidades “de hecho”, “en realidad” y “por consiguiente” pertenecen al nivel C1 en el *Plan Curricular...* (Instituto Cervantes, 2006), pero se entiende que no suponen una diferencia demasiado drástica.

Marcadores

Conectores	Aditivos	Además, incluso
	Contraargumentativos	Sin embargo, a pesar de
	Consecutivos	En consecuencia, por consiguiente
Estructuradores de la información	Inicio /Continuidad	En primer/segundo lugar, por un/otro lado
	Cierre	Finalmente/para terminar
Reformuladores	Explicativos	Es decir
	Recapitulativos	En resumen
	Digresores	En cualquier caso
Operadores discursivos	Concreción/Especificación	En concreto, en cuanto a, respecto a, por ejemplo
	Refuerzo argumentativo	Desde luego, por supuesto, de hecho, en realidad

En cuanto a las tipologías textuales, se ha optado por ahondar en el correo electrónico y el comentario en foro y reseña. A su vez, dentro de los primeros, se distingue también entre la propuesta formal e informal, el relato de experiencias y la solicitud de trabajo. Todos estos forman parte de los niveles intermedios B1 y B2.

Por último, dentro de la competencia pragmática los temas elegidos han sido la estructura textual del correo electrónico, el empleo de los pronombres tú/usted, los rasgos de formalidad e informalidad y las estrategias de cortesía para mediar en los intercambios comunicativos.

7.1.2. Planificación y estructura

La propuesta se compone de ocho sesiones de 50 minutos cada una. Estas se agrupan en parejas, de manera que las sesiones impares se empleen para trabajar los marcadores del discurso y las sesiones pares incluyan los contenidos relativos a la cortesía verbal. Para la primera sesión de cada bloque se ha optado por una actividad de presentación y sensibilización en la que introducir las unidades con las que se va a trabajar, y después actividades de focalización para fijar el conocimiento. En total se tratan veinte marcadores, por lo que en cada bloque se presentan cinco nuevas unidades.

En lo respectivo al trabajo con la cortesía, las sesiones pares consisten en una actividad práctica y una explicación teórica explícita desde una ejemplificación. En la segunda parte de las sesiones, se realizará una actividad de escritura. Para finalizar la clase, profesor y alumnos trabajarán con el texto de uno de los aprendices para analizarlo

y comentarlo entre todos, de manera cooperativa y focalizando la atención en lo que se haya visto en las sesiones previas.

En paralelo al trabajo en el aula, los alumnos deben llevar a cabo una tarea en la que preparen un artículo para la página web de la asignatura (una clase virtual en edmodo.com), con un mínimo de 200 palabras. Estas publicaciones girarán en torno a la experiencia personal del alumno con el idioma, teniendo como tema su palabra favorita. Esta actividad tiene un correlato en el aula en los primeros minutos de cada bloque de unidades.

Siguiendo este esquema, buscamos asegurarnos de que el acercamiento pedagógico sea progresivo, primero se introducen los ítems de trabajo, después se fijan gracias a las actividades y la explicación y, finalmente, se desarrolla una actividad de producción textual en la que poner en práctica los conocimientos acumulados en esas dos sesiones. Además, se espera que los alumnos lo apliquen también a la tarea individual.

En la siguiente tabla se muestra la estructura del trabajo:

SESIÓN 1 (50')	SESIÓN 2 (50')		SESIÓN 3 (50')		SESIÓN 4 (50')	
*Explicación actividad individual Marcadores Sensibilización (15-20') *Crear plantilla para integrar los siguientes Focalización (15-20') <ul style="list-style-type: none"> • 2 ejercicios 	20' Estructura del correo electrónico Ejemplo y explicación	20' Texto: Correo a compañero Corrección entre todos	PRESENTACIÓN: 2 ALUMNOS (10')		PRESENTACIÓN: 2 ALUMNOS (10')	
			Marcadores Sensibilización (15-20') Focalización (15-20') <ul style="list-style-type: none"> • 2 ejercicios 	20' Uso de T/V Ejemplo y explicación	20' Texto: Correo a profesor: Propuesta Corrección entre todos	
SESIÓN 5 (50')	SESIÓN 6 (50')		SESIÓN 7 (50')		SESIÓN 8 (50')	
PRESENTACIÓN: 2 ALUMNOS (10')	PRESENTACIÓN: 2 ALUMNOS (10')		PRESENTACIÓN: 2 ALUMNOS (10')		PRESENTACIÓN: 2 ALUMNOS (10')	
Marcadores Sensibilización (15-20') Focalización (15-20') <ul style="list-style-type: none"> • 2 ejercicios 	20' Repaso rasgos formales/informales-ejercicio Ejemplo y explicación	20' Texto: Experiencia (a familiar/amigo) Corrección entre todos	Marcadores Sensibilización (15-20') 2 Focalización (15-20') <ul style="list-style-type: none"> • 2 ejercicios 	20' Estrategias de cortesía Ejemplo y explicación	20' Texto: Solicitud de trabajo (profesional/académico) Corrección entre todos	

7.1.3. Actividades

Como ya se ha adelantado, cada sesión, según sea par o impar, tendrá su propia metodología de actividades. En el caso de las impares, dedicadas a los marcadores del discurso, se ha optado por utilizar una primera actividad de sensibilización a través de la comprensión lectora. En la primera de estas, como puede observarse en la presentación, se busca comenzar una lista donde los alumnos puedan ir añadiendo las siguientes unidades y tenerlas clasificadas, de manera que les sean accesibles para utilizarlas después en la composición escrita. Posteriormente están los ejercicios de fijación, a los que se uniría la explicación teórica correspondiente por parte del docente.

Las actividades de pragmática están enfocadas en avanzar progresivamente, de manera que se comienza revisando la estructura textual del correo electrónico, después el uso del pronombre de cortesía, los rasgos de formalidad e informalidad y, por último, las estrategias de cortesía. Como cierre para cada bloque, y de cara a conjugar las dos sesiones, se les pide a los alumnos que compongan un texto de la misma tipología que la vista en esa clase. Previo a esto se explora con ellos un modelo prediseñado para que tengan una referencia. Asimismo, el final de cada bloque se corresponde con una revisión coral de alguna de las composiciones de los alumnos.

Por último, en cuanto a la actividad individual, después de su explicación en la primera sesión, se les da un día para preparar a los primeros y, a partir de la tercera clase, irán presentando los textos en la clase. El día anterior, los dos alumnos a los que les corresponda, enviarán al profesor su texto, para que este pueda corregirlo y dar su visto bueno antes de subir el artículo a la web. Las palabras que se les proponen a los alumnos como posibles son: sempiterno, alba, inconmensurable, melifluo, sonámbulo, melancolía, resiliencia, anonadado, tiquismiquis, murciélago, libélula y petricor. Sin embargo, también se propone a los alumnos que sean ellos quienes elijan su propia palabra y puedan conectarla con su experiencia de estudio. Los textos quedarán accesibles en el portal virtual de la clase para que los alumnos puedan acudir a ellos si quisieran.

7.2. PRESENTACIÓN DE ACTIVIDADES

En las siguientes páginas se desarrolla una muestra de las secciones principales del curso: la portada de la unidad y la actividad individual, las actividades de marcadores discursivos de la primera sesión, la tercera clase de competencia pragmática y los cuatro textos que sirven de modelo para la actividad de destrezas escritas.

En la primera sección aparece la portada y la actividad individual. La portada servirá de contextualización para el resto del programa, introduciendo el tema de las redes sociales, que servirá de hilo conductor para las actividades posteriores. En cuanto a la actividad individual, se busca sencillamente que el alumno cuente con unas breves instrucciones que complementen la explicación del profesor de la actividad con mayor detalle.

El segundo grupo de actividades presentada, relativo a los marcadores discursivos, puede, a su vez, dividirse en dos secuencias didácticas evidentes. Como se comentó previamente, las dos primeras páginas giran entorno a la comprensión lectora. Con esta, los alumnos reciben las unidades de la sesión a través de un contexto real. A su vez, la segunda actividad conjuga el aprendizaje inductivo, dado que son los alumnos los que deben discernir reglas a partir del contexto. Del mismo modo, también emplea la explicación explícita en la parte estratégica, puesto que una vez realizada la actividad, y, ya con el apoyo del docente, pueden completar la tabla con los siguientes marcadores. En las actividades de fijación se emplean un *cloze* cerrado donde contrastar todas las unidades de la sesión, y una reconstrucción oracional en la que se oponen dos marcadores similares, pero con diferente fuerza argumentativa (*incluso* y *además*).

Por último, la actividad de pragmática utilizada de modelo es la de rasgos formales e informales. Como para el resto del programa, se vuelve a emplear una metodología mixta, inductiva y deductiva. Así, en un primer momento los alumnos deben sacar sus propias conclusiones de los ejemplos, para que luego el profesor los complemente. Al mismo tiempo, la posterior corrección grupal de la producción escrita, en este caso el relato de experiencias, supone la enseñanza explícita.

COMUNICACIÓN DIGITAL



¿Reconoces todos estos iconos? ¿A qué pertenece cada uno?

¿Cuál de ellos utilizas más? ¿Todos sirven para lo mismo o los utilizas diferente?

MI PALABRA FAVORITA

Cuando aprendemos una lengua, siempre hay palabras que nos llaman la atención y nos resultan curiosas por su sonoridad, su significado, o la relación que nos une a ellas.

En esta actividad deberás escribir un artículo sobre tu palabra favorita del español. Tendrás que explicar por qué la has elegido y buscar algo de información sobre su historia, su significado...

Aquí te presentamos algunas que son bastante curiosas o llamativas, por si pueden servirte de inspiración o incluso ser tu palabra elegida:

Sempiterno – Alba – Inconmensurable – Melifluo
Sonámbulo – Melancolía – Resiliencia – Anonadado
Tiquismiquis – Murciélago – Libélula – Petricor



Cuando hayas acabado tu artículo, deberás enviárselo a tu profesor. Una vez lo haya corregido, te pedirá que lo subas a la página virtual de la clase, ¡así todos podréis conocer vuestras palabras!

Lee el texto y reflexiona con tus compañeros, ¿conocías todos estos usos de Twitter?

¿PERO PARA QUÉ SE USA TWITTER? **Por un lado**, para hablar de todo un poco, como en la vida misma. José Luis Orihuela, catedrático de la Universidad de Navarra y experto en cibercultura, alterna mensajes del tipo "Preparando un post sobre *Media Community Managers*" con otros tan informales como "Bajándole el fuego a la paella".

Algunas tiendas y bares, como el *Albion Cafe* de Londres, avisan a sus clientes de que acaban de sacar el pan y los pasteles del horno. En Nueva York, las furgonetas de los helados y otros puestos ambulantes de comida -burritos, kebabs, crepes- usan *Twitter* para informar en tiempo real de su recorrido. **Además**, museos como el de arte moderno de Nueva York (*MoMA*) y el *British Museum* de Londres aseguran que la red social ha cambiado la relación con su público, porque les permite informar a diario sobre lo que sucede en su interior, retransmitir el montaje de sus exposiciones o notificar espectáculos al instante.

Por otro lado, a través de Twitter se han escrito novelas como *Good Captain*, de Jay Bushman, todo un éxito publicado ya en papel. Incluso el Muro de las Lamentaciones, el lugar más sagrado para el judaísmo, usa el *microblog* para recibir mensajes que se imprimen y se colocan en los pequeños espacios que quedan entre las viejas piedras, una demostración de que la tradición y la tecnología no están tan reñidas.

Y es que 280 caracteres pueden ser mucho. **Por ejemplo**, para organizar un levantamiento social o una manifestación, como ocurrió en Egipto y en Irán. **Sin embargo**, el mejor ejemplo de uso de Twitter reciente lo encontramos en las situaciones de catástrofes naturales como terremotos o ataques terroristas. En 2011, el terremoto y posterior amenaza nuclear de Fukushima fue retransmitida minuto a minuto por Twitter. Lo mismo ocurrió tras los ataques terroristas de París de 2015 o las revueltas de Nicaragua.

En definitiva, Twitter también se ha convertido en el patio de recreo del mundo, en el que se produce un todos contra todos de cualquier tema que presente una mínima controversia. Numerosos personajes públicos como artistas y políticos utilizan sus cuentas de Twitter como altavoz al mundo de sus opiniones y crítica.

Artículo adaptado de: <https://www.muyinteresante.es/tecnologia/articulo/ipara-que-se-utiliza-twitter>

¿Y tú? ¿Usas *Twitter* a menudo? ¿Para qué?

Revisa ahora las palabras resaltadas en el texto, ¿las conoces?, ¿qué función tiene cada una? Coloca cada una debajo de la columna que crees que le corresponde y después confírmalo con tus compañeros.



AÑADIR INFORMACIÓN	
OPONER INFORMACIÓN	
ORDENAR LA INFORMACIÓN	
RESUMIR LO QUE SE HA DICHO	
CONCRETAR LA INFORMACIÓN	

Estas palabras son marcadores de discurso. A lo largo del curso iremos viendo más, ¡guarda esta página para poder añadir los demás!



1. Lee los siguientes textos y completa los huecos con las palabras del recuadro.

Por un/otro lado – Además – Por ejemplo – Sin embargo – En definitiva

Hay diferentes objetivos para los que Twitter puede ser útil. _____, algunos lo han utilizado para organizar eventos sociales como manifestaciones. Otros lugares, como el *British Museum*, lo utilizan para interactuar con el público e informar sobre eventos.

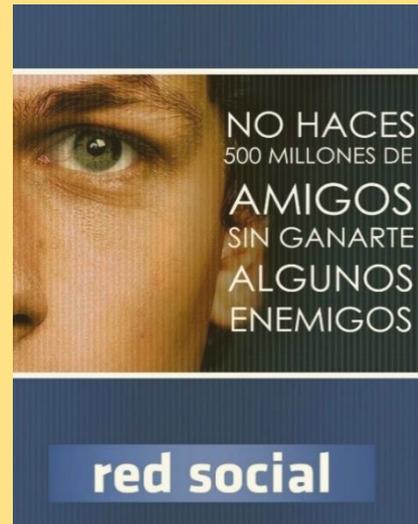
Los defensores de las redes sociales utilizan como argumento principal que las aplicaciones permiten conectar a personas de sitios muy lejanos. _____, también hay muchos otros que opinan que el uso de las redes puede causar depresión, ansiedad y otros problemas psicológicos.

Las mayores empresas relacionadas con las redes sociales, como Facebook, están tomando medidas para mejorar la salud mental de sus usuarios. _____, en la aplicación Instagram están probando a quitar los *me gusta*, porque están relacionados con la ansiedad social y la falta de autoestima, según los psicólogos.

A pesar de las posibles consecuencias negativas de las redes sociales, el uso ha aumentado en los últimos años. En el 2019, el uso medio de aplicaciones de este tipo fue de 144 minutos, más de 2 horas al día. _____, parece que aún no hay suficiente concienciación sobre el uso de este tipo de aplicaciones.

Las aplicaciones sociales, como *Facebook* o *Twitter* han traído muchas cosas positivas, permiten conectar con mucha gente desde cualquier sitio y mantener el contacto con gente que no podemos ver todos los días. _____, pueden servir para recibir información rápidamente y enterarnos de las noticias sin tener que usar otras aplicaciones.

2. Una de las mejores películas sobre el fenómeno de las aplicaciones de contactos es *La red social* (2010), de David Fincher. A continuación vamos a ver detalles sobre ella. En cada cuadro tienes dos oraciones que debes conectar con *además* o *incluso*. Elige la más correcta de las dos:



Tras el éxito de *Facebook*, Zuckerberg se tuvo que enfrentar en juicio a su amigo Eduardo, que le demandó por no reconocerle como cofundador de *Facebook* / los hermanos Winklevoss le demandaron por robarles la idea de *Harvard Connection*.

Cuando creó *Facemash* con su amigo Eduardo Saverin, Marc Zuckerberg tuvo algunos problemas: Todas las compañeras de Harvard se metían con él / Le echaron de la universidad 6 meses.

En la película se ve cómo Zuckerberg tiene problemas con sus personas cercanas durante el proceso de creación de la red social: su novia le deja / la amistad con Saverino va empeorando.

El fundador de Facebook comentó en un acto público que la película tenía algunos aspectos de su vida, como el carácter despiadado del personaje, son inventados / la novia que aparece al principio de la película no es real.

El *film* de Fincher estuvo nominado a 8 Óscares. Ganó 3 estatuillas / Ganó 4 Globos de oro de las 6 nominaciones que tuvo.

Vamos a revisar cómo escribir correos formales o informales. ¿Qué te parecen estos de aquí? ¿Dirías que son formales o informales?



Mensaje nuevo

Para | Cc CCO

Asunto

Hola, Rober:

¿Cómo estás? ¿Qué tal llevas la semana? No sé si tienes algo de tiempo libre esta semana, pero necesitaría que me echases una mano.

Llevo un par de semanas con el ordenador que no me funciona muy bien, y necesitaría que lo revisases, porque tú sabes mucho más de tecnología que yo. Lo necesito para trabajar la semana que viene, así que escíbeme si puedes quedar antes del finde.

Abrazo!

Enviar

Mensaje nuevo

Para | Cc CCO

Asunto

Buenos días, señor Rodríguez:

Le escribo para preguntarle sobre la propuesta que nos hizo en la reunión del miércoles pasado.

Por lo que usted nos dijo, creo que me interesaría un poco más de información. Me vendría bien indagar un poco más porque desconozco las condiciones del contrato que nos ofrecía.

Un saludo cordial,

Ramiro Fernández

Enviar

Mensaje nuevo

Para | Cc CCO

Asunto

¡Hola, Pedro!

¿Qué tal todo? ¿Cómo estás? Siento haber tardado tanto en contestar, pero llevo las últimas tres semanas muy liada con la mudanza 😞 Me alegro de que fuera todo bien en el camping, ¡por suerte hizo muy buen tiempo! Además, Carla me contó que este año hubo excursión a la playa de Suances, ¿te gustó hacer surf?

Nosotros hemos acabado ya la mudanza (¡por fin!) la casa ha quedado muy bien: las habitaciones son enormes, el jardín es perfecto para nuestras barbacoas de verano y a los niños les encanta la piscina. De hecho, ahora mismo están jugando con sus flotadores 😊 ¿Por qué no os venís con los peques un finde? Podemos invitar a Fer y a Lola también, ¡hace un montón que no nos vemos!

Un abrazo enorme,

Raquel 😊

Enviar

Mensaje nuevo

Para | Cc CCO

Asunto

Hola, Juan:

Soy Roberto, vamos juntos a la clase de español. Te escribo porque esta mañana el profesor Álvarez nos ha mandado un trabajo para la semana que viene. Hay que hacerlo por parejas y nos ha tocado juntos. El tema es buscar información sobre algún momento histórico de un país hispanoamericano. Yo había pensado, por ejemplo, en la independencia colombiana o en la Guerra Civil española, ¿qué te parecen? Son solo ideas, jajaja, la verdad es que cualquier cosa de Historia me gusta.

Si quieres, podemos quedar la semana que viene para hablarlo. Conozco una cafetería cerca de clase donde podemos quedar. Incluso podemos trabajar algún día allí, tienen un café genial.

En resumen, dime qué temas te apetecerían a ti y si te apetece quedar para hablar de ello.

Un saludo,

Roberto

Enviar

Mensaje nuevo

Para | Cc CCO

Asunto

Buenos días,

Le escribo para proponerle un posible tema para la presentación final de curso.

El primer tema que quería proponerle es el Siglo de Oro. Me gustaría tratar esto porque siempre me ha parecido interesante y creo que puede gustar a mis compañeros. La segunda opción que he pensado es la generación del 27, en mi opinión son los mejores escritores de la historia española. En concreto me gustaría sobre todo de Federico García Lorca y sus obras de teatro.

Finalmente, también quería preguntarle si puedo hacer mi presentación en una clase diferente a la que me tocaba. El día 26 me han dado cita en el médico y no me han dejado aplazarla. No tengo problema en hacer la presentación antes o después, quedo a su disposición.

Espero su respuesta y disculpe las molestias,

Carlos Rodríguez

Enviar

A

📎

🗑️

Mensaje nuevo

Para | Cc CCO

Asunto

Estimado señor,

En relación con la oferta de trabajo publicada en la página web LinkedIn de un puesto en el departamento de recursos humanos, me complace ofrecerles mis servicios.

En cuanto a la formación académica, poseo un grado de Psicología por la Universidad de Salamanca, en la especialidad de recursos humanos. Además, realicé un máster en esta misma especialidad en la Universidad Complutense de Madrid. Poseo también una sólida formación profesional. En concreto, estuve realizando mis prácticas de grado en la empresa Aquador, donde después tuve un contrato de dos años. Los últimos tres años he trabajado para la página web Netflix en su sucursal española. Desde luego, puedo acreditar esta experiencia con las referencias que ustedes crean oportunas.

Quedo a su disposición para lo que fuera necesario.

Agradezco de antemano su atención,

Un saludo cordial,

Juan Manuel González

Enviar

A

📎

🗑️

8. CONCLUSIONES

Al comienzo de este trabajo se planteaban dos objetivos, caracterizar el nivel de la competencia pragmática y las destrezas escritas de alumnos checos de español, y plantear, en consonancia con los datos, un modelo de programa didáctico que contribuyese al desarrollo de los aprendices.

A partir de los resultados obtenidos en la tarea, se ha podido observar que los estudiantes checos son propensos a marcar la distancia social en situaciones que implican riesgos para su imagen personal, especialmente en los contextos planteados, donde emisor y receptor están en dos escalas diferentes de las jerarquías académica (profesor-alumno) y laboral (empleador-empleado). Esta tendencia ha quedado patente especialmente en el empleo, en ocasiones, de un léxico demasiado elevado para la situación planteada, y que resultaría excesivo en español. Asimismo, en las redacciones de los aprendices se han registrado calcos de su lengua materna, que habrían de ser trabajados en el aula.

Desde el punto de vista de las destrezas escritas, quedaron patentes algunos problemas a la hora de cohesionar el discurso, especialmente a nivel interno. La falta de marcadores discursivos de mayor nivel da lugar a una sintaxis básica, en la que las oraciones quedan desconectadas y las ideas se acumulan en el texto, en lugar de relacionarse entre sí.

El análisis de manuales puso de manifiesto que estos dos niveles de la enseñanza de español L/2 pasan desapercibidos en los currículos, jugando un papel secundario en la concepción de los materiales.

Dados los resultados, se diseñó una propuesta didáctica que pudiera cumplimentar las necesidades observadas en las respuestas de la tarea. A través del trabajo en el aula y la tarea individual que ha de realizarse de manera autónoma, los alumnos adquirirán los recursos necesarios para poder desenvolverse con facilidad y adecuación a situaciones comunes en contextos personales, académicos y profesionales, así como la mejora de sus destrezas escritas generales.

A la vista de este trabajo, ha quedado patente que las diferencias socioculturales pueden suponer un obstáculo para los alumnos checos, por lo que el profesor debe estar preparado para minimizar el impacto que puedan tener. En este sentido, los trabajos contrastivos juegan un papel determinante, dado que se antoja vital ampliar los estudios comparativos entre ambas lenguas. De igual manera, los problemas de composición textual han de formar parte central de los currículos de futuros estudios contrastivos, pues queda aún por explorar en qué manera la lengua materna de estos estudiantes incide en su forma de construir el discurso en español. Estos avances conllevarán una mejor comprensión del alumno por parte del docente y una mayor adecuación en el diseño de materiales didácticos para este público.

9. REFERENCIAS

- Albelda Marco, M. y Briz, A. (2010) Cap. 5. Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes en las dos orillas a través de muestras orales. En Aleza Izquierdo, M. y Enguita Utrilla, J. M^a (Coords.) *La lengua española en América: normas y usos actuales*, pp. 237-260. Valencia: Universitat de València
- Bloch, J. (2002). Student/teacher interaction via email: the social context of Internet discourse. *Journal of Second Language Writing*, 11, 117-134 Recuperado de doi:10.1016/S1060-3743(02)00064-4
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen «positiva» vs. imagen «negativa»? : Pragmática sociocultural y componentes de face. *Oralia*, 2, 155-184.
- Bravo, D. (2008). Las implicaciones del estudio de la cortesía en contextos del español. Una discusión. *Pragmatics*, 18, 577-603. Recuperado de <https://benjamins.com/catalog/prag.18.4.02bra>
- Briz, A. (2007). La cortesía al hablar español. En Blanco Pena, J. M. (Ed.) *Actas de las III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China: Integración de destrezas comunicativas en el aula de ELE en China: dificultades y propuestas de aplicación*. Pekín, China Recuperado de <http://www.sinoele.org/index.php/revista/suplementos>
- Brown P., Levinson S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel
- Canale (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. (Javier Lahuerta Trad.) Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. En De Gregorio de Mac, M^a I. (Comp.) *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo*. Rosario, Argentina: Fundación Ross
- Carrasco Santana, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown & Levinson. *Pragmalingüística*, 7, 1-44 Recuperado de [dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.1999.i7.01](https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.1999.i7.01)
- Chejnová, P. (2014). Expressing politeness in the institutional e-mail communications of university students in the Czech Republic. *Journal of Pragmatics*, 60, 175-192 Recuperado de doi.org/10.1016/j.pragma.2013.10.003
- Chomsky, N. (1980). *Reglas y representaciones*. México: Fondo de cultura económica de España

- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Costa Bravo, C., Jiménez Gómez, J. J. y Vela Delfa, C. (2003). Los textos electrónicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. En *Interlingüística*, 14, 219-228.
- De Santiago, J. & Fernández, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, España: Arco Libros
- Escandell Vidal, M^a V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel
- Gutiérrez, S. (2005). Ejercitarás la competencia pragmática. En Álvarez A. et al. (Eds.) *XVI Congreso Internacional de la ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 25-44) Oviedo, España
- Goffmann, E. Goffman, E. (1967). *Interactional ritual: Essays on face to face behavior*. Nueva York: Garden City
- Hansen, D., Shneiderman, B., Smith, M. (2011). Email: The lifeblood of Modern Communication. En Hansen, D., Shneiderman, B., Smith M. (Eds.), *Analyzing Social Media Networks with NodeXL* (pp. 105-125). Morgan Kaufman doi:10.1016/B978-0-12-382229-1.00008-4
- Haverkarate, H. (1998). Estrategias de cortesía. Análisis intercultural. En Celis, A., Heredia, J.R. (Eds.) *VII Congreso Internacional de la ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros* (pp. 45-57). Almagro, España.
- Haverkate, H. (2003). Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. En Bravo, D. (Ed.) *Primer Coloquio del programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 60-70) Estocolmo, Suecia. Recuperado de https://edice.asice.se/?page_id=305#
- Hu, H. C. (1944). The Chinese Concepts of "Face". En *American Anthropologists*, 1, 45-64
Recuperado de <https://doi.org/10.1525/aa.1944.46.1.02a00040>
- Hymes, D. (1996). Sobre la competencia comunicativa (Juan Gómez Bernal Trad.). *Forma y Función*, 9, 13-37. (Original publicado en 1971) Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, España: Biblioteca Nueva
- Kasper, G. (1997). *Can Pragmatic Competence be taught?* Honolulu: University of Hawaii.
Recuperado de <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>

- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness or Minding your P's and Q's. En Cedric Smith-Stark, T., Corum, C. y Weiser, A. (Eds.) *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 292-305) Chicago: Chicago Linguistic Society
- Leech, G. (1997). *Principios de Pragmática* (Felipe Alcántara Iglesias Trad.). (Original publicado en 1983) Logroño: Universidad de La Rioja
- López Alonso, C. (2006). El correo electrónico. *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 24. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies24/index.htm>
- Mao, L. (1994). Beyond politeness theory: «Face» revisited and renewed. En *Journal of Pragmatics*, 21, 451-486. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90025-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90025-6)
- Nekvapil, J. y Neustupný, J.V. (2005). Politeness in the Czech Republic: Distance, levels of expression, management and intercultural contact. En Hickey, L. y Stewart, M. (Ed.), *Politeness in Europe*, pp. 246-262. Clevedon: Multilingual Matters
- Níkleva, D. G. y Núñez Delgado, M^a P. (2013). El correo electrónico como género discursivo: Percepciones y habilidades para su composición en estudiantes universitarios. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, 385-407 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597671>
- Pano Alamán, A. y Moya Muñoz, P. (2016). Una aproximación a los estudios sobre el discurso mediado por ordenador en lengua española. *Tono Digital*, 30. Recuperado de <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1434/834>
- Pons, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros
- Portolés, J. (2015). *Marcadores del discurso*. En Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.) *Enciclopedia de lingüística Hispánica*, Vol. I (pp. 689-699) Reino Unido: Routledge
- Rodríguez García, C. (2013). La enseñanza del español en la República Checa. Problemas específicos. *RedELE*, Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16297
- Searle, J. (1994). *Actos de habla* (Luis M. Valdés Villanueva, Trad.). Buenos Aires: Planeta-De Agostini. (Trabajo original publicado en 1969)
- Taguchi, N. (2011). Taguchi, N. (2011). Teaching Pragmatics: Trends and Issues. En *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289-310. Recuperado de [doi:10.1017/S0267190511000018](https://doi.org/10.1017/S0267190511000018)
- Vela Delfa, C. (2006). *El correo electrónico: El nacimiento de un nuevo género*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/7400/>

