

**Análisis comparativo de actos de habla en materiales de español como lengua
extranjera (ELE) y corpus de aprendices**

Carolina Vásquez Zapata

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Lingüística

Asesor:

Dr. Gabriel Quiroz Herrera
Programa de Traducción,
Escuela de Idiomas.

Maestría en Lingüística
Facultad de Comunicaciones
Universidad de Antioquia
Medellín
2023

Resumen

Este trabajo de grado se trazó como objetivo principal el análisis de las características, semejanzas y diferencias de los actos de habla presentes en tres materiales de español como lengua extranjera (ELE): el Manual Aula América 2, la Gramática para la composición y 100 textos del Corpus de aprendices CEDEL 2. Dicha empresa se desarrolló mediante la aplicación de una metodología de corpus pragmático, la cual favoreció la integración de los métodos de la investigación documental y de la lingüística de corpus. Igualmente, se puso en marcha un proceso de triangulación de datos desde tres fuentes diferentes, el cual dio paso a diversos hallazgos como la identificación de 487 actos de habla, en su mayoría, *directos* y de corte *asertivo* y *directivo*, cuyas fuerzas ilocucionarias son señaladas por los verbos *describir*, *narrar*, *dar instrucciones* y *preguntar*, los cuales manifestaron recurrencia de ciertos recursos identificadores de fuerza ilocucionaria (RIFI) como *adjetivos*, *verbos*, *marcadores temporales* o *signos de interrogación*.

Palabras clave: actos de habla, corpus pragmático, materiales de ELE, corpus de aprendices, fuerza ilocucionaria, recursos identificadores de fuerza ilocucionaria –RIFI

Abstract

This paper aims to analyze the speech acts characteristics, similarities, and differences inside three Spanish as foreign language teaching resources: the *Aula America 2* Textbook, the *Gramática para la composición* Grammar and 100 students' writings from the Learner Corpora CEDEL 2. This study employed a corpus pragmatics-based methodology which can be described

as the integration between a bottom-up identification method and a corpus-based approach. Through a data triangulation process from three different sources of information, 487 speech acts were identified, they were mostly *direct* ones, classified under the *assertive* and *directive* categories. Their illocutionary forces were determined by the illocutionary verbs, *describe*, *narrate*, *command*, and *ask*, which repeatedly show illocutionary force indicating devices (IFIDs) such as *adjectives*, *verbs*, *time markers* or *question marks*.

Key words: Speech acts, Corpus pragmatics, Spanish as foreign language teaching resources, Learner corpora, Illocutionary force, Illocutionary force indicating devices-IFIDs

Dedicatoria

A mi madre, en el cielo, que me dio alas para emprender este viaje en la academia y el ejemplo para no rendirme ante las adversidades.

Agradecimientos

Agradezco a mi asesor, el Dr. Gabriel Ángel Quiroz Herrera, por su guía, acompañamiento y comprensión durante este proceso de aprendizaje de la investigación en pragmática.

Agradezco a mi familia, amigos y esposo por su compañía, apoyo y palabras de aliento durante estos años de inmersión en el proceso formativo e investigativo de la Maestría en Lingüística.

Tabla de contenido

1. Introducción.....	11
2. Problema de investigación.....	13
3. Objetivos.....	15
3.1 Objetivo general.....	15
3.2 Objetivos específicos.....	15
4. Marco de referencia	16
4.1 Actos de habla.....	16
4.2 Actos de habla indirectos.....	25
4.3 Fuerza ilocucionaria	28
4.4 Recursos indicadores de fuerza ilocucionaria (RIFI)	32
4.5 Materiales de ELE.....	34
4.6 Corpus de aprendices.....	39
4.7 Pragmática y su desarrollo en aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera	42
4.8 Lingüística de corpus en el análisis de materiales didácticos	44
5. Diseño metodológico.....	46
5.1 Metodología de corpus pragmático.....	48
5.2 Etapas de la investigación.....	50
5.3 Instrumento de recolección de información	60
6. Hallazgos	74
6.1 Resultados Manual de ELE: Aula América 2 (Ariza et al, 2018)	74
6.2 Resultados Gramática para la composición (González y Whitley, 2016).....	81
6.3 Resultados textos escritos nivel A2 del corpus de aprendices CEDEL 2 (Lozano, 2020).....	88
6.4 Triangulación de los datos	94
6.5 Actos de habla asertivos	96
6.5.1 Describir	98
6.5.2 Narrar.....	109

6.6 Actos de habla directivos	117
6.6.1 Dar instrucción	119
6.6.2 Preguntar	124
6.7 Actos de habla expresivos.....	130
6.7.1 Quejar.....	132
6.8 Actos de habla comisivos	137
6.8.1 Prometer	138
7. Conclusiones y discusión.....	140
Referencias.....	151
Referencias usadas como Corpus.....	151

Índice de figuras

Figura 1: etapas de la investigación	51
Figura 2: instrumento de recolección de información.....	62
Figura 3: porcentaje de actos de habla según su punto/objeto ilocucionario en el Manual Aula América 2	75
Figura 4: porcentaje de actos de habla según su fuerza ilocucionaria en el Manual Aula América 2.....	76
Figura 5: porcentaje de actos de habla directos e indirectos en el Manual Aula América 2	77
Figura 6: porcentaje de RIFI en el Manual Aula América 2	78
Figura 7: porcentaje emisor en el Manual Aula América 2	79
Figura 8: porcentaje destinatario en el Manual Aula América 2.....	80
Figura 9: porcentaje macroacto en el Manual Aula América 2.....	81
Figura 10: porcentaje de actos de habla según su punto/objeto ilocucionario en la Gramática para la composición	82
Figura 11: porcentaje de actos de habla según su fuerza ilocucionaria en la Gramática para la composición	83
Figura 12: porcentaje de actos de habla directos e indirectos en la Gramática para la composición	84
Figura 13: porcentaje de RIFI en la Gramática para la composición.....	85
Figura 14: porcentaje de emisor en la Gramática para la composición	86
Figura 15: porcentaje de destinatario en la Gramática para la composición.....	87
Figura 16: porcentaje de macroacto en la Gramática para la composición.....	88

Figura 17: porcentaje de actos de habla según su punto/objeto ilocucionario en el Corpus de aprendices CEDEL 2.....	89
Figura 18: porcentaje de actos de habla según su fuerza ilocucionaria en el Corpus de aprendices CEDEL 2.....	90
Figura 19: porcentaje de actos de habla directos e indirectos en el Corpus de aprendices CEDEL 2.....	91
Figura 20: porcentaje de RIFI en el Corpus de aprendices CEDEL 2	92
Figura 21: porcentaje de macroactos en el Corpus de aprendices CEDEL 2.....	93
Figura 22: L1 en relación con punto ilocucionario en el Corpus de aprendices CEDEL 2.....	94
Figura 23: tendencia actos de habla en materiales de ELE.....	96
Figura 24: tendencia verbos asertivos en materiales de ELE.....	98
Figura 25: RIFI del asertivo describir en materiales de ELE.....	101
Figura 26: RIFI del asertivo narrar en materiales de ELE	112
Figura 27: tendencia verbos directivos en materiales de ELE	118
Figura 28: RIFI del directivo dar instrucción en materiales de ELE	121
Figura 29: RIFI 2 del directivo preguntar en materiales de ELE.....	127
Figura 30: tendencia verbos expresivos en materiales de ELE.....	131

Índice de tablas

Tabla 1: etiquetas de fuerza ilocucionaria según el punto ilocucionario de la taxonomía de Searle.....	65
Tabla 2: información caso 6	102
Tabla 3: información caso 7	104
Tabla 4: información caso 8	105
Tabla 5: información caso 9	108
Tabla 6: información caso 11	113
Tabla 7: información caso 12	115
Tabla 8: información caso 14	122
Tabla 9: información caso 15	123
Tabla 10: información caso 17	128
Tabla 11: información caso 18	134
Tabla 12: información caso 19	136
Tabla 13: Información caso 3	138
Tabla 14: tendencia de RIFI en el corpus integrado de materiales de ELE	144

1. Introducción

El presente trabajo de investigación de maestría expone un análisis de los actos de habla identificados en tres materiales de español como lengua extranjera (ELE): el Manual *Aula América A2* (Ariza et al., 2018), la *Gramática para la composición* (González y Whitley, 2016) y 100 textos del Corpus escrito de aprendices de ELE: *CEDEL2* (Lozano, 2020). De esa manera, este apartado devela un esbozo del problema de investigación, los objetivos planteados, la metodología que orienta el estudio y los hallazgos derivados de la investigación.

Algunos estudios de los materiales de ELE revelan que la mayoría de estos descuidan u otorgan muy poco espacio al componente pragmático (De Pablos-Ortega, 2018; Mir, 2018; Murillo, 2004; Romero, 2012). Además, desde un punto de vista metodológico se argumenta que en cuanto a la enseñanza lenguas, la lingüística de corpus se ha ocupado, en su mayoría, de asuntos lexicales o sintácticos y son pocos los esfuerzos enfocados en el análisis de materiales (Norgber, 2018). Asimismo, se expone que, incluso, los trabajos en pragmática que hacen uso de esta metodología han sido dirigidos desde un enfoque léxico, en donde el investigador otorga un significado pragmático aleatorio a ciertas unidades léxicas, que luego usa para identificar ocurrencias (pragmáticas) tales como los actos de habla (García, 2015).

En relación con lo anterior, este proyecto se propuso llevar a cabo la exploración de las características de los actos de habla presentes en materiales y en corpus de aprendices de ELE. Esto, a través de la identificación y categorización de dichos actos; y la determinación y comparación de los componentes que influyen la interacción: frecuencia de aparición, punto/objeto ilocucionario, fuerza ilocucionaria, posibles recursos indicadores de fuerza ilocucionaria, emisor, destinatario, contexto y macroacto.

Dicho análisis se realizó mediante una metodología en donde convergen los métodos de la investigación documental y la lingüística de corpus, ya que se efectúa tanto una lectura línea a línea del fenómeno en cuestión (análisis horizontal), como una aproximación al mismo a partir de la compilación, anotación y recuperación (Rayson, 2015) de los datos (análisis vertical). En tal sentido, y, al estar este estudio enfocado en un aspecto de la pragmática, se trae a colación el concepto de corpus pragmático (Aijmer & Rühlemann, 2015), una metodología que privilegia la integración de estos dos métodos.

La triangulación de las tres fuentes de datos arrojó una serie de hallazgos que giran en torno a la identificación de 487 *actos de habla* dentro de los tres materiales de ELE, en su mayoría, *directos* y de corte *asertivo* y *directivo*, cuyas fuerzas ilocucionarias se centran en verbos como *describir, narrar, dar instrucciones y preguntar*. Igualmente, se determinaron diversos recursos identificadores de fuerza ilocucionaria (RIFI) como *adjetivos, verbos, marcadores discursivos o signos de interrogación*, los cuales no solo señalan la intención de los hablantes, sino que también pueden dar luces a los ejercicios de anotación pragmática de los actos de habla.

2. Problema de investigación

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) es un campo de creciente exploración de los estudios lingüísticos actuales; bien señala Romero (2014) que, en los últimos años esta área ha desencadenado en un número considerable de investigaciones cuyos resultados han generado también otras pesquisas del mismo orden. Así, se encuentran tanto trabajos enfocados en los diferentes niveles de la lengua como aplicaciones de metodologías propias de la lingüística.

No obstante, hay elementos constituyentes de ELE que, desde la mirada investigativa, se han dejado de lado o han sido poco estudiados. Tal es el caso del nivel pragmático en los materiales de español como lengua extranjera, una circunstancia que evidencia que dichos recursos carecen de actividades o contenidos que den cuenta del significado en contexto de los enunciados y guíen a los aprendices a través de las expresiones con sentido figurado (Dumitrescu & Anduza, 2018).

Son varios los autores que señalan que la mayoría de los materiales de ELE ignoran, descuidan o no contemplan el componente pragmático de la lengua. (De Pablos-Ortega, 2018; Mir, 2018; Murillo, 2004; Romero, 2012). Al respecto Murillo (2004) alude a que,

Basta con revisar algunos manuales de adquisición/enseñanza de segundas lenguas, para comprobar que el componente pragmático ha sido, sino olvidado en su totalidad, por lo menos relegado a un segundo plano. Componentes de la lengua como el fonético, el morfosintáctico o el léxico han recibido la mayor parte de la atención, dejando poco espacio para las reflexiones de corte pragmático (p. 258).

En ese sentido, al parecer dichos materiales heredan los modelos tradicionales de la lingüística y la enseñanza de lenguas, y se orientan bajo una concepción de la lengua más como sistema lingüístico que como instrumento de comunicación social.

En esa misma línea, desde el punto de vista de la metodología, Norgber (2018) indica que en cuanto a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, si bien la lingüística de corpus se ha ocupado de asuntos tales como la creación de diccionarios o el diseño de gramáticas, son pocos los estudios enfocados en el análisis de la construcción de materiales y sus contenidos; cuestión que, según la misma autora, debe impregnarse de relevancia debido al carácter central de los materiales) en este campo (como manuales o libros de texto).

En concordancia con lo anterior, se hace preciso mencionar que incluso los estudios de corpus orientados al análisis de actos de habla han empleado tradicionalmente una metodología en la cual palabras y frases, que tienen un significado pragmático según el investigador, se usan para identificar las ocurrencias (actos de habla) en el discurso (García, 2015). Sin embargo, tal y como señala García (p. 29), esa forma de proceder permite al investigador encontrar actos de habla directos, que por lo general contienen un vocabulario predefinido, pero lo limita en cuanto a la localización de aquellos enunciados que no ostentan el léxico determinado, comúnmente reconocidos como actos de habla indirectos.

Considerando los puntos previamente expuestos, la presente investigación se cuestiona por la posibilidad de identificar actos de habla en diversos materiales de ELE, por el tipo de actos que se registran en dichos materiales, por la frecuencia de uso de dichas unidades (actos de habla) en ellos y por la caracterización de cada uno de los rasgos que lo conforman: punto/objeto

ilocucionario, fuerza ilocucionaria, recursos identificadores de dicha fuerza, interlocutores (emisor y destinatario) y contexto.

3. Objetivos

Este trabajo de investigación orienta su desarrollo a través del establecimiento de los siguientes objetivos, los cuales determinan las líneas de acción a seguir en el trabajo.

3.1 Objetivo general

Analizar las características, semejanzas y diferencias de los actos de habla presentes en materiales de español como lengua extranjera (ELE) y en corpus de aprendices

3.2 Objetivos específicos

- Identificar los actos de habla presentes en los materiales de ELE y corpus de aprendices a la luz de la taxonomía de Searle.
- Categorizar los actos de habla identificados en los materiales de ELE y corpus de aprendices a la luz de la taxonomía de Searle.
- Determinar la frecuencia, la fuerza ilocucionaria y los patrones recurrentes de los actos de habla registrados en los materiales de ELE y corpus de aprendices.
- Comparar las características de los actos de habla recopilados en los materiales de ELE y corpus de aprendices.

4. Marco de referencia

Este apartado da cuenta de las teorías o estudios que brindan fundamento a la presente investigación. Así, en primer lugar, se enfoca la mirada en la teoría de los actos de habla y la taxonomía propuesta por Austin (1962) y Searle (1969); en segundo, de la mano de Searle (1975), Vanderveken, D. (2002) y Asher & Lascarides (2006), se pone en discusión el concepto de acto de habla indirecto; en tercero, partiendo de los pensamientos de Searle y Vanderveken (1985) se hace un acercamiento a la noción de fuerza ilocucionaria y a los recursos indicadores de fuerza ilocucionaria (RIFI); en cuarto, apoyados en los textos de Ezeiza (2009), Tomlinson (2013), Ariza, Molina y Nieto (2019), se trae a colación la noción materiales de español como lengua extranjera (ELE), igualmente, siguiendo a Garrido (2005), Rodríguez (2017) y Urbina (2021) se plantea la relación entre recursos de ELE y actos de habla; en quinto lugar, en compañía; Parodi (2008), Gilquin (2015), Pardo (2019) y Baquero (2020) se hace una aproximación a los corpus de aprendices; en un sexto momento, Aijmer y Rühlemann (2015) Dumitrescu y Andueza (2018), De Pablos-Ortega (2018), Escandell (2018) y Mir (2018) exponen la noción de pragmática y su desarrollo en el aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua; finalmente, García (2015), Norberg (2018) y Weisser (2018) dan cuenta de la aplicación de la lingüística de corpus en el análisis de materiales didácticos.

4.1 Actos de habla

La teoría de los actos de habla nace en la filosofía del lenguaje con los aportes de Austin (1962), quien plantea que un acto de habla se refiere a un enunciado que va más allá del simple hecho de indicar o informar sobre algo ya que éste implica la realización de una acción (*performing of an action*). En ese sentido, dichos enunciados no tienen como finalidad describir el estado de las cosas o caracterizar una situación, más bien, pretenden movilizar una acción. De

allí que, el autor denomine a este tipo de expresiones *enunciados realizativos*, entendiéndolos como las manifestaciones que un hablante emite cuando su intención va más allá del mero hecho de decir algo e implica la ejecución de un acto. A manera de ejemplo, Austin (1962) alude al enunciado: “I do” (Acepto) (p. 5) proferido en las bodas o matrimonios, mediante el cual el interlocutor no procura ni informar, ni describir su estado civil, en cambio, sí propende por tomar o cambiar dicho estado.

En esa misma línea, Austin (1962) distingue dos tipos de enunciados, los ya mencionados, *realizativos*, en contraposición a los *constatativos*. Mientras estos últimos hacen referencia a lo que podría denominarse un contenido proposicional; los primeros dan cuenta de un elemento pragmático. La función constatativa de una expresión le brinda condiciones de verdad o falsedad a la misma; al tiempo que su naturaleza realizativa confirma si esta es “realizada satisfactoria o insatisfactoriamente” (Austin, 1962, 47). No obstante, el autor argumenta que existen ciertos tipos de enunciados que parecen constatativos, ya que supuestamente informan, describen o predicen la veracidad de algo, pero, al observar detenidamente la forma en la que son usados exhiben propiedades realizativas, es decir, su función conlleva cierto tipo de acción. Por tanto, para diferenciar entre unos y otros, Austin propone clasificar los enunciados en tres categorías: *locucionario*, *ilocucionario* y *perlocucionario* (p. 101).

Un acto locucionario se concibe como aquello que se dice literalmente, en otras palabras, el enunciado que emite un hablante con un significado específico. *Un acto ilocucionario* alude a la acción que realiza el sujeto al decir algo, en palabras de Searle (1969), se refiere a la fuerza que tiene dicho enunciado (fuerza ilocucionaria). Finalmente, *un acto perlocucionario* señala el efecto que el enunciado produce en el destinatario.

Searle (1965), en su ensayo *¿Qué es un acto de habla?*, propone reconocer “la *producción* de la instancia en la realización del acto de habla” (p. 1) como la unidad básica de la comunicación lingüística; enfocando todo su estudio en el denominado *acto ilocucionario*, el cual reconoce como la base del significado de un enunciado. De esa forma, el autor distingue dos elementos en la oración: el contenido proposicional, referido a la proposición en sí misma, y la fuerza ilocucionaria, relacionada con la función de dicha oración (acto de habla). Así, Searle brinda una taxonomía de 5 clases de actos de habla que dan cuenta de la función o la fuerza ilocucionaria del enunciado: *actos representativos o asertivos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos*.

Actos representativos o asertivos: al emitir este tipo de actos de habla el sujeto intenta dar cuenta de un estado de las cosas del mundo, estos se valoran en términos de verdad o falsedad. Comprenden actos tales como explicar, afirmar, describir, referir, etc. A manera de ilustración se hace alusión a la caracterización sobre la casa del escritor chileno Pablo Neruda, tomada del manual *Aula América A2*, analizado en este proyecto:

Caso 1

Casa museo de Pablo Neruda

Esta fue la casa preferida de Neruda en Chile. En ella escribió parte de su obra literaria y en ella murió. Está en Isla Negra, al lado del mar, y tiene una vista espectacular, Tiene forma de barco y, como los barcos, tiene el techo bajo y es de madera. Pablo Neruda le compró la casa en 1937 a un marinero español y después la amplió. La parte original es de piedra y la otra, de madera. (Ariza et al, 2018, p.44)

Este ejemplo materializa la naturaleza asertiva del acto a través de su fuerza ilocucionaria descriptiva, la intención del emisor es clara, dar a su destinatario un esbozo de la vivienda de Neruda.

Actos directivos: mediante estos actos el hablante pretende que su interlocutor desarrolle cierta acción; este tipo de enunciados “presupone ciertas condiciones de *input* adecuadas, por ejemplo, que efectivamente lo solicitado esté dentro de las posibilidades y capacidades de cumplimiento del destinatario” (Aristegui et al., 2004, p. 134); además, comprenden actos tales como aconsejar, pedir, recomendar, ordenar, proponer, etc. Un ejemplo de estos, son las instrucciones dentro la *Gramática para la composición*, que procuran movilizar al oyente en la ejecución de cierta tarea:

Caso 2

C. Actividad: Generación de ideas. Formen grupos pequeños. En cada grupo, un estudiante se ofrece a narrar un cuento sobre algo que le haya pasado. Los demás escuchan y toman apuntes sobre el cuento. Luego, comenten sobre información adicional que quisieran saber para hacerlo más interesante; por ejemplo:

Lista:

¿Cómo era_____?

¿Qué dijiste cuando...?

¿Qué hacían tus amigos cuando...?

¿Dónde estaban Uds. cuando...?

¿Qué pensaste cuando...? ¿Cómo reaccionaste? ¿Cómo te sentiste? ¿Por qué? ¿Cuándo...?

Con base en esta discusión, hagan una lista de los tipos de información y acciones, interacciones y reacciones que puedan mejorar una narración. (p.212)

Este registro incorpora la cualidad directiva del acto de habla a través de la presentación de dos fuerzas ilocucionarias: dar instrucciones y preguntar; el autor del manual pretende movilizar a su interlocutor para que éste siga un conjunto de pautas y responda a algunos interrogantes.

Actos comisivos: estos actos evidencian a un hablante que expresa su compromiso de realizar determinada acción, de allí que, algunos autores también los denominen *actos compromisivos* (Fernández, P. y Núñez, J. A., 2017, p. 10). Refieren a acciones como prometer, ofrecer, garantizar, etc. Para ilustrar estas expresiones, se apunta a la responsabilidad a la que una persona se compromete en una de las postales enviadas a sus padres desde el lugar en el que está pasando sus vacaciones

Caso 3

¡Hola Familia!

Después de unos días en Varadero ya llegamos a La Habana. Estamos quemadísimos.

Hemos tomado mucho sol y hemos buceado... ¡Con tiburones! Finalmente vamos a quedarnos aquí hasta el 10 porque esto es increíble. Conocimos a unos chicos que nos

están enseñando la ciudad. Mañana nos van a mostrar La Habana Vieja y este fin de

semana vamos a ir a La Isla de la Juventud. Suena bien, ¿no? **Mami, finalmente decidí**

que el año que viene voy a seguir en la universidad.

¿Estás contenta?

Un beso a todos. Vivi (Ariza et al, 2018, p.64)

Este ejemplo representa su naturaleza comisiva a través de la expresión de una fuerza ilocucionaria de promesa, la intención del hablante es complacer a su madre por medio del compromiso que adquiere con su educación, ella se compromete a continuar en la universidad y su madre, como destinataria, cree en esa promesa.

Actos expresivos: en esta clase de enunciados el hablante manifiesta su estado de ánimo con respecto a algo, “el hablante revela su condición de sinceridad al oyente” (Aristegui et al., 2004, p.134). Dichos actos abarcan acciones como perdonar, insultar, felicitar, etc. Para ejemplificar este caso, se presenta una de las producciones de estudiantes del *Corpus CEDEL 2*, donde el hablante en lugar de realizar el ejercicio que se le propuso (hablar sobre una película de Charles Chaplin), compone un texto expresando que siente que su español es malo, que quiere mejorar. Antes de dar paso al registro, se debe enfatizar en que el texto se transcribió como fue encontrado en el corpus, ninguno de sus componentes fue alterado, por tanto, en este puede apreciarse la presencia de algunos errores de deletreo, puntuación, concordancia, coherencia, etc.

Caso 4

Es muy difficile para mi escribir una storia de Charly Chaplin. Nunca aprendì espanol. Quiero aprender esta lengua. Me gusta mucho la gente...la tradición...la musica. Todo la mentalodat española. Soy un miembro de algunos grupos . Aleman..espanol...oigo musuca latinoamericana y tambien hago algunas ejercicios en internet. Es un sueño de mi aprender màs..mucho màs. No tengo tiempo ni dinero para ir al exzranjero por varios meses. Habo italiano, entiendo un poco, hago muchos fallos...ich möchte reden und verstehen. No me averguenzo...he estado de vacaziones en païses de habla hispana varias veces. Construí una casa, tengo que pagar unos años màs. Si puedo ir a la pension, seria un deseo y un sueño emigrar en España. Entonces estoy seguro de que puedo aprender

este hermoso lenguaje rápidamente. Mi español es absolutamente malo. Quiero y lo aprenderè. Vamos a ver..disculpe y gracias... Un abrazo...Ossy (CEDEL2, DE_WR_20_50_2_14_HO)¹

Esta producción incorpora su cualidad expresiva mediante la expresión de una fuerza ilocucionaria de excusa, la intención del hablante, al no completar su ejercicio, parecer ser llamar a la compasión de quién lee para que lo disculpe por su falta.

Actos declarativos: este tipo de actos de habla dan cuenta de aquellos enunciados que producen cambios en el mundo bajo el título de una autoridad, son declaraciones que no son comúnmente realizadas por cualquier hablante para ser llevados a cabo “...exigen una institución no lingüística como la iglesia o la ley...” (López, 2016). Al respecto, se encuentran acciones tales como declarar la independencia, casar una pareja, bautizar, contratar, etc. Así, expresiones del día a día como “Yo te bautizo...” o “Los declaro marido y mujer”, forman parte del entramado de los declarativos.

En esa misma línea, Searle, en su texto *Actos de habla* propone una serie de condiciones para la realización de los actos ilocucionarios descritos previamente: condiciones de *contenido proposicional*, *condiciones preparatorias*, *condiciones de sinceridad* y *condiciones esenciales*. Las condiciones de contenido proposicional aluden a la índole de los enunciados “cuya emisión predica algún acto futuro del hablante” (p. 70), en donde se entiende que el oyente preferiría que el hablante realizara dicho acto a que no lo hiciera. Las preparatorias declaran que una proposición ha de emitirse solamente si no es obvio, tanto para el hablante como para el oyente,

¹ El texto guarda su ortografía original, ninguno de sus componentes ha sido alterado, por lo que pueden encontrarse algunos errores de deletreo, puntuación, concordancia o coherencia.

que el primero no realizará el acto en el “curso normal de los acontecimientos” (p. 70). Las de sinceridad apuntan a la intención del hablante de realizar o no el acto (promesas sinceras o insinceras). Finalmente, las esenciales dan cuenta de la situación en la que un enunciado presupone la “asunción de una obligación de hacer cierto acto” (p. 71).

Las ideas de Austin y Searle se manifiestan como planteamientos complementarios, establecen acuerdos al referirse al acto de habla como la unidad básica de la comunicación, al brindarle fuerza (ilocucionaria) a los enunciados según su función, y al relacionar el contenido proposicional con los actos constitutivos y el pragmático con los performativos o realizativos. No obstante, Wierzbicka (1985) señala que la teoría de los actos de habla presenta falencias en tanto a que se refiere a universales, parece presuponer que hay normas generales que se aplican a todos los enunciados que se emiten en todos los idiomas y en todas las culturas, deja de lado las diferencias transculturales que pueden surgir al intentar clasificar un mismo acto en contextos diferentes. De allí que, la autora se atreva a cuestionar las formulaciones de Austin y Searle y proponga pensar la realización de actos de habla a la luz de las normas culturales, por tanto, cada acto variaría tanto en torno a su función como a su contenido según diferencias culturales.

La cultura adquiere relevancia en el estudio de los actos de habla ya que se entiende como factor que influye en la forma como los usuarios comprenden y se acercan al mundo, parece entonces que no es posible llevar a cabo el análisis de los actos de habla de un texto (oral o escrito) sin estudiar el entorno en el cual dichos enunciados son proferidos. Bien lo señala Borges (1989) en su ensayo *El idioma analítico de John Wilkins*: “cabe sospechar que no hay universo en el sentido orgánico, unificador, que tiene esa ambiciosa palabra” (p.102). Por tanto, es posible establecer que si bien la categorización de los actos de habla de Searle puede considerarse como la guía del examinador a la hora de enfrentarse a un texto, esa brújula que le

brinde dirección en la búsqueda de su objeto; no es viable que el investigador se quedé allí, por el contrario este también debe llamarse a la reflexión en torno a los aspectos contextuales de los enunciados a analizar, debe ampliar su perspectiva e incluso aceptar que el entorno o los hablantes puede variar la clasificación de los actos que se identificaron a la luz de las teorías.

En esa misma línea, Siebold (2007) subraya la importancia que tiene la comprensión por parte del investigador de las diferencias culturales que influyen en las realizaciones de los actos de habla. En su tesis, la autora estructura una clasificación de malentendidos entre hablantes de dos lenguas diferentes (alemán y español) al intentar expresar lo que parecería es un acto de habla con la misma fuerza ilocucionaria; a manera de ejemplo, Siebold (p. 31) hace referencia a los malentendidos que surgen cuando una hablante de español rechaza la invitación de una hablante de alemán:

En varias ocasiones esta chica española contestó a invitaciones a fiestas con estructuras como *ja, vielleicht, mal sehen, das hört, sich gut an* [sí, vamos a ver, suena bien], aunque sabía que no iba a ir a la fiesta, lo que hirió a la anfitriona alemana que contaba con su asistencia. (p.31)

La ilustración anterior pone en evidencia la no universalidad de los actos de habla, la necesidad de examinarlos en contexto y desde la cultura que se manifiestan. Un mismo enunciado, al no ser lingüísticamente transferible, puede aludir a fuerzas ilocucionarias diferentes según la lengua en la que exprese. Una vez más, se podría insinuar que la categorización de Searle, a partir del denominado punto u objeto ilocucionario (asertivo, directivo, comisivo, declarativo), consigue apoyar como norte al examinador; no obstante, es

también trabajo de este último identificar la fuerza ilocucionaria en las realizaciones de los hablantes según sus diferencias culturales.

En concordancia con lo anterior, Bravo (2019) compendia los argumentos previos que confirman la necesidad de estudiar el contexto y la cultura al analizar las realizaciones de los actos de habla:

No en todas las culturas los actos de habla se realizan de la misma manera ni tienen los mismos efectos sociales consecuencia de la realización de actos de habla con respecto al estado de las relaciones interpersonales y del clima sociocultural en la interacción. Por el contrario, su interpretación por parte de los/las analistas de un texto dependería no solo de las condiciones del evento comunicativo en cuestión, sino, en gran parte, de contextos socioculturales presentes en la comunidad de pertenencia de los participantes. (p.273)

En ese sentido, se deduce que el investigador de las realizaciones de los actos de habla tiene la responsabilidad metodológica de incluir los elementos contextuales y culturales en su análisis. Tal y como se mencionó anteriormente, las clasificaciones de Searle funcionan como guía para iniciar la pesquisa; mientras que los hablantes, su contexto y cultura entrarán en escena para moldear dicha categorización a su medida.

4.2 Actos de habla indirectos

Las conversaciones cotidianas están llenas de enunciados que el hablante produce con la intención de expresar algo más de lo que literalmente dice, en muchas ocasiones las personas formulan oraciones cuyo significado (literal) se aleja de la finalidad que tienen al manifestarlas; las insinuaciones, ironías y metáforas, tal y como señala Searle (1975), constituyen un vivo ejemplo de esa ruptura entre la proposición y la intención de una emisión. A este tipo de

enunciados se les conoce como actos de habla indirectos (AHI), una noción que, según Searle (1975), posee dos fuerzas (la que se dice y la que se pretende) y requiere de un repertorio de información compartida entre los participantes. En palabras de Vanderveken (2002), abarca dos tipos de contenido: uno literal y otro de indirección; y de acuerdo con Asher & Lascarides (2006), demanda la revisión de un antecedente y un contexto.

“¿Puedes alcanzarme la sal?” (Searle, p. 26), es la frase mediante la cual Searle ilustra la idea de que los actos de habla indirectos acarrearán dos fuerzas ilocucionarias, o sea, dos funciones. En un principio se pensaría que dicho enunciado cumple con las características de una interrogación, lo cual en un sentido literal, es cierto; sin embargo, al realizar esta pregunta, el hablante no pretende saber si su interlocutor ostenta o no la facultad física para pasar la sal, más bien, busca que el otro realice una acción (pasar el salero). Allí, hay una intención que va más allá del contenido proposicional, que no es directa, en palabras del autor “las oraciones que tienen fuerza ilocucionaria como parte de su significado, pueden usarse para realizar un acto con fuerza ilocucionaria diferente.” (p.38)

En línea con lo expuesto en el párrafo anterior, debemos entonces preguntarnos, ¿Cómo puede el oyente reconocer la intención de un acto de habla indirecto si este se presenta mediante un enunciado cuyo contenido proposicional dista de lo que quiere comunicar el hablante? Al respecto Searle (1975) plantea que:

En los actos de habla indirectos el hablante comunica al oyente más de lo que efectivamente se dice apoyándose en el substrato mutuo de información compartida, tanto lingüística como no lingüística, junto con poderes generales de raciocinio e inferencia que posee el oyente. (p. 25)

De esa manera, se debe destacar la importancia de la delimitación de un terreno común entre los participantes de la conversación, un espacio configurado por convenciones compartidas que ayuden al hablante a comunicar su mensaje y al oyente a comprenderlo. De esa forma, se podría afirmar que tanto la emisión como la recepción de un acto de habla indirecto demandan un conocimiento extralingüístico y una actitud cooperativa por parte de los interlocutores.

En concordancia con la teoría de Searle, Vanderveken (2002, p.29) expone que el sujeto que comunica un acto de habla indirecto lo hace solo a través de la emisión de uno directo, dicho de otro modo, el autor considera que, para lograr la finalidad de un enunciado no literal, se debe emitir, sí o sí, uno literal que cancelando su sentido proposicional, lleve al oyente a entender la fuerza ilocucionaria del acto indirecto. Asimismo, subraya la necesidad de la existencia de un entorno común entre emisor y receptor, en donde se comparta la información necesaria para dilucidar que ciertas oraciones asumen un significado pragmático, el cual complementa la información semántica con datos contextuales.

Por otro lado, Asher y Lascarides (2006, p.4) realizan una crítica a los postulados de Searle en torno a la forma como se categoriza o como se precisa la fuerza ilocucionaria de los actos de habla. Los autores proponen acercarse al conocimiento de los enunciados no literales de manera relacional, argumentan que el éxito en la realización de un acto de habla indirecto depende claramente de su vínculo con un enunciado previo, al cual llaman antecedente. De esta forma, el cumplimiento adecuado o feliz (como diría Searle) del acto depende del enlace de dos elementos conectados dentro de un diálogo: una contribución previa y un enunciado indirecto. A este tipo de conexiones las denominan relaciones retóricas (p.6) y manifiestan que a través de ellas es viable identificar las funciones retóricas de los actos de habla indirectos.

El procedimiento de Asher y Lascarides (2006, 17) describe un método personalizado de análisis de los enunciados no literales, en donde el contexto juega un papel importante en la asignación de categorías a los diversos actos de habla. Los autores sostienen que su caracterización se fundamenta en las condiciones necesarias para llevar a cabo los actos de habla y en los efectos que se generan a partir de la emisión de estos dentro del intercambio comunicativo, en lugar de basarse solo en intenciones y propiedades preconcebidas.

4.3 Fuerza ilocucionaria

Tal y como se señaló en un párrafo anterior, Austin (1962, p.101) nos especifica que, cuando hablamos, los emisores siempre estamos moviéndonos entre tres tipos de actos: los perlocucionarios, los locucionarios y los ilocucionarios. Los primeros determinan el efecto que el hablante produce en el receptor del mensaje; los segundos se refieren al contenido literal de los enunciados, a lo que se dice, al significado de las palabras que se emiten, a aquello que Searle (1969, p.70) corresponde con el *contenido proposicional*; finalmente, los últimos aluden a la intención de eso que se enuncia, al propósito del acto de habla: preguntar, dar información, prometer, felicitar, criticar, etc.; idea que Searle y Vanderveken (1985, p.7) además de asociar con el concepto de *contenido proposicional* (presente en los locucionarios) relacionan también con la noción de *fuerza ilocucionaria*, cuestión central del presente apartado.

Al hablar de fuerza ilocucionaria, nos referimos al conjunto de condiciones *necesarias y suficientes* (Searle, 1969, p. 62) para la realización de cierto tipo de acto; tales condiciones colman de sentido a la proposición, determinan la dirección, la intensidad y la ejecución exitosa (o no) del acto ilocucionario. De allí que, Searle defina $F(P)$ como la fórmula para comprender este tipo de actos de habla, en donde F se refiere a la fuerza ilocucionaria y P al contenido proposicional. Al respecto, Searle y Vanderveken (1985) precisan que una proposición (p)

representa el estado de las cosas, tiene valor de verdad, es atemporal (no podrá ser verdadera en una época y falsa en otra) y configura el contenido de los actos ilocucionarios; de igual forma, los autores establecen que la fuerza ilocucionaria puede entenderse en términos de 7 componentes: punto ilocucionario, grado de intensidad, modo de consecución, condiciones de contenido proposicional, condiciones preparatorias, condiciones de sinceridad y el grado de intensidad de dichas condiciones. Tales elementos determinan la presencia de fuerzas diferentes en las distintas ilocuciones (p.12).

En ese orden de ideas, el primer factor señalado es *el punto ilocucionario*, denotado por Searle & Vanderveken (1985) como el componente más relevante de la fuerza ilocucionaria, se entiende como el “propósito esencial que contiene cada tipo de acto de habla” (p.14), la finalidad primaria de las ilocuciones. Bajo este criterio, Searle (1969 & 1985) construye la teoría de los 5 tipos de actos ilocucionarios mencionados en un apartado anterior: *actos representativos o asertivos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos*. En relación con esto, Vallejo (2020) siguiendo a Vanderveken, concluye que “el objeto (punto) ilocucionario es esencial, en tanto caracteriza la naturaleza básica de los actos comunicativos” (p.58). Además, el mismo autor, luego de un análisis exhaustivo, hace un llamado al uso del término *objeto* en lugar de *punto* para referirse a este componente, debido a que dicha noción “constituye una elección más apropiada dada su menor polisemia, pues la acepción que nos compete (*objeto* como propósito o finalidad) es más frecuente en el uso del español” (p.62).

En segundo lugar, se alude al *grado de intensidad del punto ilocucionario*, el cual da cuenta de esa dimensión que permite al hablante distinguir actos ilocucionarios con un mismo objeto. Searle y Vanderveken (1985, p.15) mencionan que es frecuente que diferentes actos ilocucionarios tengan el mismo objeto, sus discrepancias radican en el grado de intensidad con

que se manifiestan. Los autores ilustran dicha cuestión convocando los verbos requerir, insistir y sugerir, los cuales, si bien clasificamos bajo un mismo fin (objeto): el directivo, sabemos divergen en la gradación de la intensidad con la que se realiza ya sea el requerimiento, la insistencia o la sugerencia.

En tercer lugar, se indica *el modo de consecución del punto ilocucionario*, un concepto que concierne al conjunto de características que requieren ciertos actos ilocucionarios para ser realizados satisfactoriamente. A manera de ejemplo, Searle y Vanderveken (1985, p.15) advierten que un acto como testificar requiere de condiciones especiales que le permitan lograr su objeto: el testimonio será considerado como tal en tanto la persona que lo exprese se precise como testigo, de no poseer dicho título, el acto de testificar no podrá conseguir su cometido.

El siguiente componente en lista apunta a las *condiciones de contenido proposicional*, las cuales Searle y Vanderveken (1985) estipulan como una serie de requerimientos que el punto u objeto ilocucionario impone sobre las proposiciones, de allí la fórmula $F(P)$, en donde F por lo general influye en cómo se manifiesta P (forma sintáctica, léxico etc.). De hecho, los autores brindan al lector una imagen clara de esta idea al invocar el modo en el que se expresa una promesa o la disposición bajo la que se comunica una disculpa (p.16), es claro que prometer conforma un acto por venir, futuro, por lo que no sería posible exteriorizarlo en términos de pasado; de igual forma, la disculpa puntualiza un hecho anterior, algo que pasó y de lo que el hablante es responsable, por lo que ha de proferirse teniendo en cuenta dichas cláusulas.

A continuación, se presentan *las condiciones preparatorias*, o ese conjunto de requisitos que se necesita para que el acto sea realizado con éxito; En palabras de Searle y Vanderveken (1985, p.17), el acto de habla puede ser exitoso solo en el caso de que ciertas condiciones sean cumplidas: una promesa pudo haber sido proferida satisfactoriamente y haber alcanzado su

objeto, no obstante, si el oyente no manifiesta interés en dicho ofrecimiento o el hablante no tiene intención de cumplir con su palabra, dicho acto continua siendo defectivo, su ejecución no es exitosa. De esa forma, Vallejo (2020), siguiendo a Searle y Vanderveken, define dichas condiciones como “presuposiciones sobre estados de las cosas en el mundo que impone el objeto ilocucionario” (p.50): las promesas exigen presuposiciones diferentes a las que demandan las preguntas, las amenazas o las disculpas.

Finalmente, se exponen las *condiciones de sinceridad y su grado de intensidad*, las primeras, entendidas como ese “estado mental (intención: creencia o deseo) inherente al objeto ilocucionario” (Vallejo, 2020, p.51). Searle & Vanderveken (1985, p.18) dicen que, al realizar un acto ilocucionario, el hablante no solo emite un contenido proposicional, también está expresando un estado psicológico: una creencia, una intención, un deseo. Dicho estado psicológico puede expresarse de forma sincera o insincera, así como quien promete puede tener la intención de cumplir o no, o como quien se disculpa se siente realmente arrepentido o no. De igual forma, este estado mental puede manifestarse con menor o mayor fuerza según su punto ilocucionario, no será lo mismo la intensidad con que se profiera una amenaza a la magnitud con la que se enuncie un requerimiento o una orden.

Tomando todo lo anterior en cuenta, puede concluirse que la fuerza ilocucionaria concierne al conjunto de los siete (7) elementos descritos previamente: *punto ilocucionario, grado de intensidad, modo de consecución, condiciones de contenido proposicional, condiciones preparatorias, condiciones de sinceridad y el grado de intensidad de dichas condiciones*; y será estudiada y diferenciada de otras fuerzas tomando estos parámetros en cuenta. Así, dos fuerzas ilocucionarias: F1 y F2 serían idénticas solo si concuerdan en todos y cada uno de dichos componentes (Searle & Vanderveken, 1985, p.20).

4.4 Recursos indicadores de fuerza ilocucionaria (RIFI)

Ya el apartado anterior describió con detalle lo que se entiende como fuerza ilocucionaria y su actuación estelar en la categorización de los actos de habla, ya hemos vislumbrado la dualidad de los enunciados al corroborar que se componen de un contenido proposicional y de una fuerza ilocucionaria, y ya se expusieron todas aquellas condiciones necesarias que influyen en la configuración de dicha fuerza. Sin embargo, aún nos queda preguntarnos por esas marcas o huellas que permiten al estudioso de la lengua rastrear los actos ilocucionarios en un texto (oral o escrito) para su análisis. Hablamos, por supuesto, de las unidades que Searle (1969) denominó *Illocutionary-Force Indicating Devices (IFID)*, también entendidos como esos “(...) indicadores [que] muestran cómo ha de tomarse la proposición o, dicho de otra manera, qué fuerza ilocucionaria ha de tener la emisión; esto es, qué acto ilocucionario está realizando el hablante al emitir la oración” (Searle, 1969, p.39).

Con respecto a los *Illocutionary-Force Indicating Devices* referidos en el párrafo anterior, Vallejo (2020) advierte que si bien en español “(...) la traducción predominante de dicho término es dispositivos indicadores de fuerza ilocucionaria” (p.78), se sugiere optar por el uso de la palabra *recurso (medio)* en lugar de *dispositivo (maquinaria)*, ya que se ajusta en mayor medida a la acepción que Searle le otorga al concepto; por tanto, el presente trabajo continuará denominando dichas marcas: recursos indicadores de fuerza ilocucionaria (RIFI), tal y como lo propone el autor.

En ese orden de ideas, Searle (1969) hace referencia a que en una lengua existen gran variedad de RIFI, algunos pueden hallarse en la estructura superficial de las emisiones, otros pueden encontrarse a un nivel más profundo, e incluso, ciertos RIFI pueden configurarse como “elementos no verbales o paralingüísticos” (Vallejo, 2020, p.118). En español, por ejemplo, los

recursos pueden ir desde la presencia de un verbo específico, el modo en que dicho verbo se presenta o el orden de las palabras (estructura superficial); pasando por el énfasis que se le da a lo que se dice o su curva de entonación (estructura profunda); llegando hasta considerarse gestos o vocalizaciones (nivel paralingüístico) como indicadores de fuerza ilocucionaria. Así, queda claro que “es posible realizar el acto sin invocar un dispositivo indicador explícito de fuerza ilocucionaria cuando el contexto y la emisión clarifican que se satisface la condición esencial” (Searle, 1969 p. 76), a esta condición, Searle atribuye el origen de un sinnúmero de giros de cortesía, en donde el contenido proposicional apunta a una función pero el RIFI indica que se trata de otra.

Siguiendo la línea de los recursos indicadores de fuerza ilocucionaria en español, Vallejo (2020, p.82) manifiesta que la teoría de los actos de habla permite la configuración de un inventario de RIFI², por lo que se da a la tarea de construir un catálogo que recoge los recursos que advierten la fuerza ilocucionaria de las emisiones en nuestro idioma. El autor clasifica los RIFI en recursos *de tipo realizativo* (aquellos que realizan una fuerza ilocucionaria en virtud de su mención (p.96)) y *no realizativo* (esos que apuntan a la fuerza en términos intensificadores o mitigantes); los primeros suscriben **verbos o adverbios**, que nombran, especifican o modifican verbos realizativos; también, admiten **sustantivos y locuciones** que complementan o acompañan ciertos verbos (no realizativos) convirtiendo el enunciado en realizativo. De otro lado, los segundos, aceptan unidades fonológicas como la **entonación** y la **duración**; morfológicas como **los verbos no realizativos**, los **determinantes**, los **adjetivos calificativos**, los **adverbios evaluativos** y las **interjecciones**; sintácticas como **el orden de las palabras**; léxicas como las

² Cabe aclarar que Vallejo (2020) enfatiza en que la creación de un catálogo de RIFI sería una tarea inacabada debido al carácter vivo de la lengua (p.82).

locuciones y las **unidades fraseológicas fijas**, y paralingüísticas como los **gestos** y las **vocalizaciones**; los cuales afectan “componentes de la ilocución como grado de intensidad o condición de sinceridad, u objetos ilocucionarios distintos al declarativo”(p.96).

De las líneas anteriores, se deriva que los recursos indicadores de fuerza ilocucionaria pueden presentarse en distintos niveles (superficial, profundo, paralingüístico) y en el marco de naturalezas diferentes (realizativa y no realizativa). Será entonces trabajo del investigador examinar no solo los enunciados proferidos, también las personas que los emiten, el contexto en el que se manifiestan y las condiciones bajo las que enuncian.

4.5 Materiales de ELE

Desde hace varias décadas, el incremento en el interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) ha traído consigo el surgimiento de este campo como “una industria académica, turística y cultural” (Nieto, 2019, p.72), hecho que ha favorecido el aumento en las investigaciones en torno a la lengua española, sus niveles lingüísticos, sus metodologías de enseñanza, sus aspectos interculturales, y por supuesto, los materiales didácticos usados en esta área para facilitar el aprendizaje, concepto central del presente apartado. Así pues, a continuación se conceptualiza la noción de materiales de enseñanza, su tipificación, la importancia de su análisis, evaluación y adaptación, y finalmente, el desarrollo de materiales de ELE en Colombia.

Materiales de enseñanza

En un primer momento, se debe acudir a la caracterización de los materiales de enseñanza, entendidos como todos aquellos recursos que facilitan el proceso formativo (Tomlinson, 2013), el desarrollo de habilidades (Morales, 2012), la estimulación de los sentidos

para acceder más fácilmente a la información, y la formación de actitudes y valores (Bardavid & Ogalde, 1997). Dichos materiales pueden presentarse a manera de un recurso lingüístico, visual, auditivo o kinestésico, y brindan la posibilidad de ser expuestos en formato impreso, digital o mediante una actuación en vivo (Tomlinson, 2013, p. 2); se deduce entonces que estos recursos varían desde libros de texto, gramáticas o fichas de trabajo en el aula, hasta videos, conferencias u obras de teatro. En este punto, cabe enfatizar en que dichos insumos no adquieren el apellido “didáctico” por sí mismos, ya que requieren de la mediación (previa o simultánea) del docente para alcanzar su finalidad.

Los materiales usados en el aula pueden tipificarse como *auténticos* o *no auténticos* (Huerta, 2021). Los primeros hacen referencia a todos aquellos recursos que si bien son usados en la clase, su propósito inicial no gira en torno a facilitar la enseñanza y el aprendizaje, son ejemplares de la lengua en contexto que fueron pensados para un público nativo: películas, periódicos, revistas, publicaciones en línea, etc. Por el contrario, los segundos relacionan esos materiales que han sido específicamente diseñados para fortalecer los procesos educativos de los estudiantes: manuales, libros de texto, gramáticas, fichas de clase, diccionarios, videos, etc.; son muestras de la adaptación de la lengua con propósitos formativos cuya audiencia comprende los aprendices de tal o cual tema.

En línea con lo expuesto en el párrafo anterior, durante los últimos años, investigadores y docentes han concordado en manifestar una predilección por el uso de recursos auténticos sobre no auténticos, esto, argumentando que “en muchos materiales [no auténticos] se ofrece una imagen distorsionada de la lengua y de la sociedad de la lengua meta” (Ezeiza, 2009, p.9). Sin embargo, Ezeiza (p.10) señala que son cada vez más los insumos como libros de texto, gramáticas o diccionarios que emplean muestras auténticas de la lengua, incluyen soportes

multimodales, tienen en cuenta un componente emocional e involucran a las instituciones educativas en la construcción de su contenido. De acuerdo con la autora, el problema no radica en el uso de ejemplares auténticos o no auténticos, más bien, se centra en la importancia de la evaluación, el análisis, y, en caso de ser necesario, la adaptación de los materiales que el docente lleva al aula.

En ese orden de ideas, Ariza, Molina y Nieto (2017) destacan que es tarea del maestro realizar un examen de los materiales a su alcance con el fin de decidir qué herramientas usar, qué recursos se adecuan mejor al contexto de su aula y qué insumos requieren de una adaptación. Los autores advierten que los materiales precisan una evaluación de dos fases: una externa y una interna; la primera, se ocupa de la revisión de la portada, la introducción y la tabla de contenido; mientras la segunda, se dedica a realizar una pesquisa más detallada en el orden de lo lingüístico (habilidades de la lengua, lenguaje usado), lo cultural (tipos de lecturas y actividades), lo social (interacción) y lo afectivo (motivación). Dicha revisión determinará la necesidad o no de adaptación de un ejemplar al contexto de enseñanza y guiará la adecuación de las actividades y las temáticas del recurso.

Desarrollo de materiales de ELE en Colombia

En Colombia, el diseño de materiales de español como lengua extranjera se ha visto beneficiado gracias a la gran demanda de cursos durante la última década (Nieto, 2019), los docentes y expertos han diseñado o adaptado manuales, fichas de trabajo, lecturas, videos, etc., “ajustados a los rasgos lingüísticos y culturales del país” (p.79). Esta situación no solo ha favorecido la posibilidad de cerrar la brecha entre materiales no auténticos y la realidad colombiana, también ha impactado positivamente la visión de un español que ostenta matices en cada uno de los territorios en los que se mueve, la posición de una lengua incluyente que ofrece

recursos de contenido que difieren de la variedad predominante (la de España). Ejemplo de este fenómeno son los manuales de ELE que Nieto (p.86) menciona en su cátedra *El desarrollo del español como lengua extranjera en Colombia: Comuniquémonos en español* (2008) de la Universidad Autónoma de Colombia, *Español para extranjeros* (2008) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, *Maravillas del español* (2012) de la universidad Eafit y *Universitetet i Bergen*, *Enlace* (2012) de la Universidad Externado de Colombia, *Español al vuelo* (2018) de la Universidad Pontificia Bolivariana, y *Aula América* (2012) del Instituto Caro y Cuervo y Editorial Difusión; este último, es una de las fuentes de análisis de la presente investigación.

Aula América llama especialmente la atención al ser una adaptación de un material previo que no se ajustaba a las necesidades lingüísticas, sociales y culturales de los estudiantes del español de países diferentes a España (Ariza et al., 2019). Este manual busca, principalmente, convertirse en una representación de más de una variación del español, no se centra en un solo espacio ya que pretende la inclusión del contenido lingüístico, social y cultural de un buen número de territorios. En esa línea, Ariza, Molina y Nieto, al referirse a este recurso, resaltan “la necesidad de disponer de textos ajustados al contexto hispanoamericano” (p. 122) con los que los aprendices que viven en Latinoamérica puedan sentirse identificados al reconocer léxico, costumbres, y, en cierto sentido, personajes con los que comparten día a día.

Actos de habla y materiales de ELE

El contexto actual de la enseñanza de ELE ha enfocado la mirada en la inclusión de la competencia pragmática en el aula a través de la investigación, enseñanza y uso de los actos de habla. Muestra de ello, son las reflexiones en torno a temas como el uso de la lengua con un propósito comunicativo (Urbina, 2021), la labor del docente a la hora de enseñar un acto de habla

(Garrido, 2005) o el análisis de los actos de habla en materiales didácticos (Rodríguez, 2017), cuestiones que han puesto sobre la mesa el tema de la enseñanza de una segunda lengua y lengua extranjera a través de un enfoque comunicativo más que gramatical o léxico.

La función comunicativa de la lengua lleva a teóricos y docentes a pensar su enseñanza más allá de los casos gramaticales aislados y la definición de cierto vocabulario, por el contrario, la instrucción se considera a partir de “objetivos concretos: conseguir información, manifestar nuestra opinión, establecer contacto...” (Urbina, 2021, las funciones comunicativas, para.1) que definen la intención del hablante. En cuanto a esto, Urbina (2021) declara que “el empleo de las funciones comunicativas favorece que el aprendizaje de lenguas no sea una mera acumulación de vocabulario o de reglas gramaticales, de manera que actuemos con eficacia en una LE/L2 y los aprendices sean capaces de manejarse con soltura en situaciones cotidianas” (Urbina, 2021, las funciones comunicativas, para.2). Aquí, nos preguntamos entonces ¿Cuál sería el rol del docente en cuanto a esta forma de enseñanza?

El maestro de ELE deja de ser el proveedor y corrector de ejercicios aislados y de listas de palabras, para convertirse en aquel agente que oriente la reflexión y la práctica de la lengua en contexto. Como señala Garrido (2005) será tarea del docente la exposición del aprendiente a intercambios comunicativos completos, la explicación de dichos intercambios, la acotación de los diversos actos de habla que se dan en tales discursos y la aclaración de la intención de cada uno de los enunciados (p.317). En ese orden de ideas, el maestro de ELE también adquirirá la responsabilidad de analizar cada uno de los materiales usados en su práctica, esto con el fin de integrar la competencia pragmática con la gramatical y la léxica a través de las actividades planteadas.

La necesidad de examinar los diferentes recursos empleados para la enseñanza de ELE nace de las múltiples denuncias de autores que señalan que los materiales de ELE descuidan o brindan poco espacio a la instrucción explícita de la competencia pragmática (De Pablos-Ortega, 2018; Escandell, 2018; Mir, 2018; Murillo, 2004; Rodríguez, 2017, Romero, 2012). En cuanto a esto, Rodríguez (2017) manifiesta que los manuales introducen contenidos, como los actos de habla, mediante pequeños intercambios descontextualizados sin rastro del contexto en el que se producen, por lo que, en tales casos, será labor del maestro contextualizar tales enunciados (p.16). Todo lo expuesto aquí, demuestra, una vez más, la necesidad de analizar los recursos didácticos usados en ELE con el fin de adaptarlos o actualizarlos.

4.6 Corpus de aprendices

Para acercarnos a la caracterización del asunto que nos convoca, primero, se requiere plantear los conceptos de lingüística de corpus y corpus lingüístico; los cuales nos permiten esbozar un contexto del tema principal del presente apartado y sitúan la conversación en el terreno que pretendemos abordar. Una vez aclaradas dichas nociones, nos adentraremos en lo que se entiende como corpus de aprendices e ilustraremos el término con una breve exposición del *Corpus escrito del español CEDEL 2*, el cual funciona como una de las fuentes de recolección de información de este trabajo.

Para empezar, acudimos a la definición que Pardo (2019), siguiendo a McEnery & Wilson (2001), acota de la lingüística de corpus, la cual concibe como el estudio de la lengua basado en ejemplos de la vida real, dicha labor, se realiza a través de diversos métodos y procedimientos que posibilitan el acceso y la revisión de grandes escalas de datos, por lo que actualmente este campo se apoya en herramientas tecnológicas. En otras palabras, se habla de un área de estudio que figura como metodología al referirse a la manera en la que el investigador

recolecta o se acerca a los datos, una forma de investigación, que permite “explorar cualquier área o dominio de la lingüística y/o de los niveles del sistema de la lengua desde una concepción particular de corpus” (Parodi, 2008, p.96), cuyo objeto de estudio son todas “las unidades de sentido” (Baquero, 2020, p.48) recopiladas en el denominado corpus lingüístico.

Sinclair (2005, p.19) señala que por corpus lingüístico podemos distinguir a la colección, por lo general electrónica, de unidades de texto recopilada de acuerdo con criterios determinados para su estudio. Nos referimos entonces al conjunto de datos auténticos, ya sean escritos u orales, que han sido seleccionados siguiendo pautas específicas con el fin de analizar un dominio de la lingüística: fonético, léxico, sintáctico, semántico y pragmático. Cada recopilación guarda características propias, es decir, se basa en reglas diferentes para su conformación; no obstante, Baquero (2005, p.49) advierte que es posible identificar algunos rasgos comunes a todos los corpus lingüísticos, a saber, su recolección se lleva a cabo en entornos naturales, se identifican mediante la definición de un tema, un tipo de texto, un género, etc., disponen de acceso a través de medios electrónicos, constituyen una representación significativa de la lengua e incluyen etiquetado o anotación de los datos.

El auge de las investigaciones lingüísticas usando corpus trajo consigo la motivación de su empleo en áreas del conocimiento como la educación; al respecto, Pardo (2019), indica que en la época del 80 surgen los corpus de aprendices (un tipo de corpus lingüístico) como un medio viable para la compilación y el análisis de las producciones de los estudiantes.

Específicamente, un corpus de aprendices se define como una colección escrita u oral de datos auténticos (textos o discursos) producidos por estudiantes de una lengua extranjera o una segunda lengua, los cuales, además, deben ser transcritos a formato digital para ser analizados. La diferencia con los corpus regulares, según Pardo, es que la fuente de información para este

tipo de colecciones son las producciones creadas por los estudiantes de lengua. De esa forma, dentro de este tipo de corpus también es posible distinguir ciertas dimensiones bajo las cuales se construye la colección; Gilquin (2015, en Pardo, 2019, p. 63) menciona seis criterios que dan forma a los corpus de aprendices:

1. medio, es decir el factor concerniente a si el corpus se construye de producciones orales, escritas, multimodales, etc.;
2. lengua usada en el corpus;
3. carácter diacrónico o sincrónico del corpus;
4. delimitación del corpus dentro de un contexto global o local;
5. origen y propósito del corpus;
6. adecuación del corpus a las necesidades del investigador.

En ese sentido, a manera de ejemplo, se trae a colación el *Corpus CEDEL 2*, mejor conocido como el Corpus Escrito del Español L2 (segunda lengua o lengua extranjera), y material de trabajo de este proyecto. A la luz de los criterios de Guilquin (2015), mencionados en el párrafo anterior, CEDEL 2 (Lozano, 2020) se construye de la siguiente manera:

1. Medio: producciones escritas de los estudiantes de ELE.
2. Lengua usada: español (como lengua extranjera).
3. Carácter diacrónico o sincrónico del corpus: CEDEL 2 nace en el año 2006 y sus datos son recogidos constantemente, el corpus continúa nutriéndose y creciendo.
4. Delimitación: corpus global que recopila las producciones escritas de un gran número de estudiantes de ELE de hasta 11 lenguas maternas, actualmente se constituye por los escritos de alrededor de 4400 hablantes y contiene más de 1 millón de palabras.

5. Origen y propósito del corpus: creado por investigadores de la Universidad de Granada con la intención de proporcionar una herramienta que facilite el estudio del español como lengua extranjera.

6. Adecuación del corpus a las necesidades del investigador: el corpus es asequible para los investigadores y asiste las necesidades tanto de quienes analizan la lengua como de los aprendices de la misma.

4.7 Pragmática y su desarrollo en aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera

La comunicación va mucho más allá del simple hecho de codificar y decodificar signos (Escandell, 2018, p.17), esta comprende procesos de inferencia e interpretación que abarcan lo que se dice, lo que no se dice, el contexto y la cultura. La pragmática puede entenderse como “el estudio del uso del contexto para realizar inferencias de significado” (Fasold, 1990 citado en Aijmer y Rühlemann, 2015, p. 2), dicha premisa nos lleva a pensar en la importancia de hacer consciente las diversas funciones pragmáticas en el aula de enseñanza de lenguas (tanto de segundas lenguas como extranjeras), lo cual supondría que los aprendientes entraran a formar parte de ese entramado de significados que hay detrás de lo que se dice literalmente.

Pero, debemos preguntarnos ¿Se ha dado relevancia a la enseñanza consciente de la pragmática en el aula de segunda lengua y lengua extranjera? Dumitrescu y Andueza (2018) cuestionan que la vasta mayoría de programas de lenguas aún enfocan sus esfuerzos en el desarrollo de la competencia gramatical y el vocabulario (p. 3), además son pocas las oportunidades para la instrucción y práctica de la lengua en contexto. Este escenario contrasta con los recientes lineamientos radicados desde diversas instituciones promotoras y reguladoras del estudio, la enseñanza y el uso de las lenguas, tales como, El Consejo de Europa, El instituto Cervantes o El Consejo Americano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (p.4), los cuales

otorgan un puesto relevante a la creación de guías para llevar al aula la competencia pragmática e incentivan el diseño de rúbricas para su evaluación (p.4). Todo lo anterior refleja un creciente interés de los actores educativos por reflexionar sobre las formas para acercar el aprendiente a la lengua en uso o en contexto; sin embargo, también demuestra que, si bien se ha empezado a labrar el camino para llegar a la consciencia de las diversas funciones pragmáticas en el salón de clase, los enfoques gramaticales y léxicos continúan dominando dicho panorama.

De otro lado, Escandell (2018) resalta que en el campo de enseñanza de lenguas, los docentes tienden a exponer cierta acción comunicativa mediante la presentación de frases sueltas (p.23), lo cual priva al estudiante de observar todos los componentes que intervienen en el intercambio comunicativo: contexto, actores, gestos... Al respecto, la autora propone emplear conversaciones completas a la hora de hablar de cierta función pragmática, este proceder beneficiaría la lectura del contexto, la identificación de los actores y el reconocimiento de fórmulas diferentes para expresar una misma intención.

En esa misma línea, Mir (2018) señala que es necesario exponer los aprendientes al input (intercambio comunicativo) con la mediación del maestro para que ellos infieran las conexiones entre forma, función y contexto de los actos comunicativos (p.34). Al aprender una lengua es preciso procesar de manera consciente la relación entre todos los agentes que intervienen en el acto de habla, así, el estudiante podrá llegar a la comprensión de las diversas funciones que se presentan en los intercambios comunicativos. En concordancia con dicha premisa, la autora señala la importancia de la inclusión de diversas funciones pragmáticas en los materiales de enseñanza (38), ya que, por lo general, los manuales y guías tienden a incorporar una fórmula simple para señalar una intención que puede ser expresada con diversidad de secuencias (De Pablos-Ortega citado en Mir, 2018, p.38); además, estos no manifiestan de forma explícita la

conexión entre forma, función, actores y contexto para entender el significado de los diversos actos de habla (Eisenchlas 2011 citada en Mir, 2018, p.38).

Al respecto, De Pablos-Ortega (2018) expone que los materiales de enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera sí ofrecen recursos que indican funciones pragmáticas, no obstante, el espacio destinado a dicho propósito es sustancialmente pequeño con respecto a la gran cantidad de secciones designadas para demostraciones gramaticales, que, según el autor, podrían explicarse a través de la presentación de intercambios comunicativos y análisis pragmáticos de los mismos (p.70). Consecuentemente, el autor concluye que parece ser que el diseño de materiales aún no considera la competencia pragmática como un elemento clave para la creación de manuales y guías (p.71).

4.8 Lingüística de corpus en el análisis de materiales didácticos

Durante los últimos años, se han incrementado las investigaciones que emplean la metodología de la lingüística de corpus para el análisis y diseño de materiales de enseñanza (Norgberg, 2018, p.463), sus aplicaciones van desde la elaboración de gramáticas hasta la muy popular práctica de creación de diccionarios (McCarthy, 2008 citado en Norberg, 2018, p.463). Dicha metodología ha mostrado ser beneficiosa para construir textos que contengan palabras y categorías gramaticales de gran representación en una lengua, esto a través de la medición de frecuencias de uso y la determinación de patrones recurrentes.

Sin embargo, Norberg (2018) señala que, si bien dichos estudios han intentado compendiar el léxico y la gramática de diversas lenguas, son pocos los trabajos que han considerado un punto de vista didáctico a la hora de gestionar dichas iniciativas, al parecer la mayoría solo basan su contenido en documentos académicos escritos por entidades reguladoras de la lengua (Hoey,

2000; Thompson, 2000 citados en Norgber, 2018, p.463). Dicha situación evidencia una desconexión entre lo que se pretende con el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera y las manifestaciones del uso de estas; en tal sentido, la autora propone una revisión de los recursos llevados al aula con el fin de mediar entre aquello que exponen los diccionarios, manuales y gramáticas y lo que el aprendiente encuentra en los contextos de uso.

De otro lado, Weisser (2018) apunta a que la lingüística de corpus ha tenido sus mayores avances en áreas como la lexicografía, la morfología y la sintaxis (p.2); dichas áreas se han visto beneficiadas por su facilidad para ser anotadas y recuperadas de manera automática. No obstante, el autor indica que son pocos los esfuerzos desde dicha área por construir corpus anotados que reflejen el significado de los enunciados desde el acto comunicativo (p.3) o a partir del nivel pragmático de la lengua. En ese sentido, García (2015, p.29) argumenta que incluso las investigaciones enfocadas en anotación de elementos pragmáticos, como los actos de habla, han sido abordados desde un enfoque léxico o sintáctico, en donde el investigador define una lista de palabras o categorías gramaticales a partir de la cual realiza búsquedas de registros. Tal forma de proceder solo recupera algunas fórmulas propias de los actos comunicativos, pero deja de lado otras secuencias como los actos indirectos.

5. Diseño metodológico

Este proyecto hace uso de una metodología en donde convergen los métodos de la investigación documental y la lingüística de corpus con el fin de realizar la exploración, descripción, evaluación, análisis y comparación de un mismo objeto de estudio. En ese sentido, Bowen (2009) apunta a que es usual que la investigación documental se integre con otros métodos como medio para llevar a cabo un proceso de triangulación, también entendido como la fusión de dos metodologías en pro de estudiar un mismo fenómeno.

En ese orden ideas, en primer lugar, damos paso al método de análisis documental, a partir del cual se pretende realizar la revisión y evaluación sistemática de varios documentos o materiales tanto impresos como electrónicos: el Manual *Aula América A2* (Ariza et al., 2018), el texto *Gramática para la composición* (González y Whitley, 2016), y los textos de estudiantes de español como lengua extranjera de nivel principiante dentro del Corpus escrito del español *CEDEL 2* (Lozano, 2020). Atkinson y Coffey (2004, en Bowen, 2009) se refieren a los documentos como “hechos sociales”, es decir, los textos escritos pueden ser considerados manifestaciones vivas de la lengua en cuanto se producen, comparten y usan dentro de la sociedad misma, de allí la relevancia del estudio de las fuentes seleccionadas, las cuales caracterizamos en este apartado.

En segundo lugar, empleamos el método de análisis de la lingüística de corpus puesto que se procura llevar a cabo las tres etapas de construcción y análisis de corpus propuestas por Rayson (2015): compilación, anotación y recuperación (p. 33). La primera, da cuenta de la selección de los materiales, de la compilación y computación de los registros a analizar, y de su marcación; la segunda, señala el proceso de anotación de los datos dependiendo de los elementos

lingüísticos a investigar, así, para el presente caso se podría hablar de una anotación pragmática a través de la identificación de la fuerza ilocucionaria de los registros; finalmente, la tercera etapa indica las concordancias, las listas de frecuencia, las palabras clave y las combinaciones recurrentes en los registros analizados.

Expuestas las metodologías anteriores (documental y lingüística de corpus), es preciso abordar la noción de triangulación que permite la integración de ambas dentro del proyecto. Al respecto, Flick (2014) define dicho término como “la adopción por los investigadores de diferentes perspectivas sobre un problema sometido a estudio...” (p. 67), ya sea a partir de diferentes enfoques teóricos, a través de varios métodos o mediante múltiples fuentes de datos, como aquí se propone. En relación con esto último, se argumenta que este tipo de triangulación nos brinda mayor comprensión del fenómeno estudiado y puede, incluso, reducir enfoques parcializados al esbozar conclusiones a través de presentación integral del objeto.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, y al estar este estudio enfocado en un aspecto de la pragmática, se expone el concepto de corpus pragmático (Aijmer & Rühlemann, 2015), una metodología que hace apología a la integración de los métodos descritos en los párrafos precedentes. En ella, se combina el análisis vertical de la lingüística de corpus con el horizontal de los estudios documentales en pragmática, privilegiando el encuentro del contexto y el examen minucioso con la compilación, anotación y recuperación lingüística en la exploración, descripción, evaluación y análisis del objeto de investigación. En tal sentido, durante este proyecto se lleva a cabo tanto una lectura línea a línea del fenómeno en cuestión como una aproximación a este a través de técnicas de análisis de corpus. De esa manera, en la noción de corpus pragmático se ve reflejada la forma de proceder o la metodología que guía todo el trabajo.

5.1 Metodología de corpus pragmático

Aijmer y Rühlemann (2015, p.1) señalan que el corpus pragmático se configura como una metodología nueva en los campos de la pragmática y de la lingüística de corpus, durante los últimos años dicha forma de acercarse a la investigación ha sido explorada, especialmente en idioma inglés, por varios autores que declaran encontrar diversos beneficios en la integración de los métodos de las dos disciplinas (algunos ejemplos citados en el texto son Aijmer & Rühlemann, 2015; García, 2015; Weisser, 2018).

La investigación tradicional en pragmática privilegia el estudio de textos individuales y el análisis detallado de la función de los registros, así como la observación detallada de su contexto e interlocutores; de otro lado, la lingüística de corpus antepone la exploración de grandes volúmenes de textos o números considerables de palabras mediante la identificación de ocurrencias y la etiquetación de los datos, incluso un corpus especializado de tamaño pequeño contiene un mayor número de casos examinados que un análisis horizontal (Aijmer & Rühlemann, 2015, p-6). La metodología de corpus pragmático establece un punto medio entre estos dos métodos posibilitando tanto el estudio detallado de la función y el contexto, como el análisis de las ocurrencias en términos estadísticos y su posterior anotación lingüística y pragmática, la cual sirva de base a futuras investigaciones.

Al escoger el camino del corpus pragmático, los investigadores tienen claro que se estarán ocupando de criterios de función (análisis horizontal) y de forma (vertical), la manera en que estos se presenten en el análisis dependerá del tipo de estudio que el objeto requiera. Por ejemplo, para fenómenos que ya cuentan con una abundante anotación, el examinador podrá iniciar aplicando herramientas de corpus (forma) para luego entrar a realizar un examen detallado del contexto, la función, los interlocutores, etc. (función), tal es el caso de los estudios

léxicos o sintácticos (ampliamente etiquetados en diversos idiomas). De otro lado, si el objeto no cuenta con etiquetados previos o suficientes, el investigador tendrá que darse a la tarea de iniciar el examen exhaustivo (función) o la lectura línea a línea de las ocurrencias, para luego brindar una anotación de los registros que sirva de fundamento a futuras empresas investigativas de dicho fenómeno (forma) y permita la creación de anotadores automáticos que admitan estudios de mayor volumen, ejemplo de ello, son los análisis en torno a elementos pragmáticos.

Aijmer & Rühlemann (2015, p. 9) señalan que ambos trayectos: *Forma-Función* o *Función-Forma* demuestran los beneficios de la combinación de los métodos mencionados; no obstante, el primero (forma-Función) es difícil de encontrar en investigaciones en pragmática debido a la carencia de estudios de anotación de este tipo y a la falta de precisión de dichas anotaciones (p. 10), de allí la importancia de su exploración y análisis.

Aplicación de la metodología de corpus pragmático

La presente investigación, al definir un objeto de estudio pragmático: *los actos de habla*, elige aplicar la metodología de corpus pragmático a través del método *Función- Forma*, el cual, inicialmente, da paso al análisis de la función o a la puesta en marcha del método de lectura línea a línea de la investigación documental; y posteriormente, lleva a cabo el examen de la forma o desarrolla técnicas y herramientas propias del método de la lingüística de corpus mediante la tipificación de frecuencias y patrones y a través de la anotación lingüística de los casos. En este punto, es preciso decir que, el proyecto elige dicha forma de proceder (*Función- Forma*) debido a la falta de anotadores pragmáticos en español que puedan recuperar de manera semiautomática los actos de habla; será entonces tarea de este trabajo llevar a cabo la anotación de las

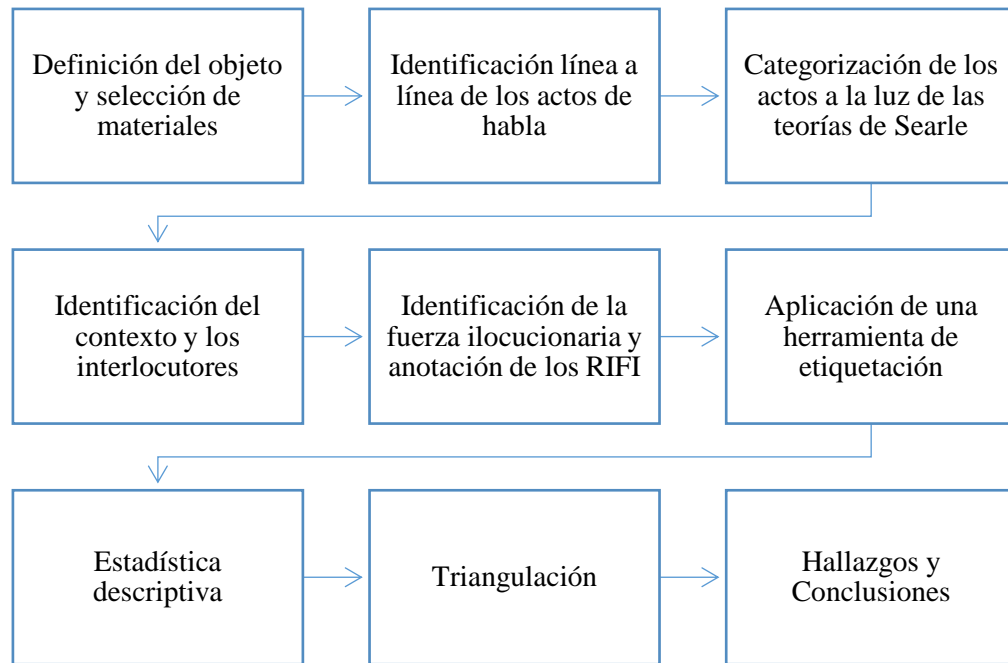
ocurrencias (paso inicial de la lingüística de corpus) y generar etiquetas que puedan nutrir proyectos posteriores de identificación automática o etiquetadores lingüísticos.

5.2 Etapas de la investigación

El trabajo relaciona 9 etapas (ver Figura 1) que, como se indicó en el párrafo anterior, van de la *función* a la *forma*. A saber, el proyecto inicia por definir su objeto y seleccionar los materiales a analizar; luego, en segunda instancia, se realiza la identificación en contexto a través de la lectura línea a línea de los actos de habla presentes en las fuentes seleccionadas: manual de ELE, gramática de español y textos de estudiantes de ELE; en un tercer momento, se procede a categorizar los registros a la luz de la taxonomía de Searle; en cuarto lugar, se define y registra el contexto y los interlocutores que permean la interacción; como quinto paso, se determinan los verbos de fuerza ilocucionaria y etiquetan los recursos identificadores de fuerza ilocucionaria (RIFI) presentes en las ocurrencias; en la sexta etapa, se emplea una herramienta de etiquetación sintáctica para extraer datos lingüísticos que apoyen la designación de los RIFI; en una séptima instancia, se aplican herramientas estadísticas para observar los descriptivos que interesan al trabajo; en octavo lugar, se lleva a cabo la triangulación de los datos presentados; finalmente, la novena etapa da cuenta del análisis y los resultados hallados en el presente estudio.

Figura 1

Figura 1: etapas de la investigación



5.2.1 Etapa 1: definición del objeto y selección de materiales

En esta etapa se hizo necesario definir el objeto de investigación, los materiales a analizar y los criterios de delimitación de los recursos seleccionados, para, en un segundo momento, llevar a cabo el análisis horizontal de las fuentes elegidas y la localización de los actos de habla en estas.

Objeto y alcance de la investigación

A través de la metodología de corpus pragmático descrita, se pretende realizar una caracterización, evaluación y análisis de los actos de habla según la taxonomía de Searle (1969) en tres (3) materiales de español como lengua extranjera (ELE): un manual o libro de texto, una gramática del español y una selección de textos de un corpus escrito de estudiantes de ELE.

Los actos de habla se configuran como un objeto de estudio de corte pragmático, por lo que su examen demanda la atención hacia variables de función (intención, contexto, interlocutores) y de forma (lingüísticas, frecuencias, patrones). Asimismo, al decidir rastrear los actos en tres recursos diferentes, una tercera variable es el tipo de fuente.

Variables de función:

- Intención de los actos: *describir, preguntar, felicitar, prometer, etc.*
- Contexto: *condiciones bajo las que se desarrollan los tipos de actos*
- Interlocutores: *hablantes que intervienen en la interacción*

Variables de forma:

- Variables lingüísticas: las categorías definidas en la teoría de los actos de habla de Searle: *asertivos, directivos, expresivos, comisivos y declarativos*; anotación sintáctica y léxica de los RIFI: *verbo imperativo, signo de pregunta, verbo prometer, etc.*
- Frecuencia: *mayor y menor número de ocurrencias*

Variables según el tipo de fuente:

- Fuente: estimadas como el material del cual se recopilaron los actos de habla: *manual o libro de texto, gramática, textos de estudiantes de ELE recopilados en corpus*

Así, el alcance de la presente investigación se define como descriptivo en el sentido en el que propende por explorar, describir y caracterizar el objeto señalado desde su función y su forma; y como comparativo, ya que se plantea analizar las semejanzas y diferencias de dicho fenómeno desde las fuentes mencionadas, esto, con el fin de brindar una comprensión más amplia del mismo.

Recursos

La investigación hace uso de tres (3) materiales para evaluación y análisis: el manual de español como lengua extranjera (ELE) *Aula América* nivel A2 (Ariza et al., 2018), el texto *Gramática la composición* (González y Whitley, 2016) y una muestra de 100 textos de estudiantes de nivel A2 (*upper beginner*) del Corpus Escrito del Español, CEDEL2 (Lozano, 2020).

Manual Aula América 2 (Ariza et al., 2018)

Aula América 2 es un manual de enseñanza de español como lengua extranjera, fue concebido a partir de una colaboración entre el Instituto Caro y Cuervo de Colombia y la editorial española Difusión. La presentación del texto indica que este “nace con la ilusión de ser un material que muestre la realidad lingüística y cultural con la que estudiantes y profesores se encuentran a diario en Hispanoamérica.” (p.4), es decir, se presenta como un recurso que da prioridad a mostrar múltiples variantes del español, lo que lo convierte en una fuente ideal de diversidad de manifestaciones de la lengua. El libro está dividido en 10 unidades de contenido que son nombradas según la intención comunicativa del aparte trabajado, la unidad 2, por ejemplo, se denomina *¿Sabes manejar?* puesto que uno de los objetivos trazados es que los estudiantes puedan hablar de sus habilidades y aptitudes. El manual como material de español para extranjeros figura como uno de nuestros recursos de análisis, ya que este fue esencialmente pensando para orientar la enseñanza de la lengua desde diversas variantes, de allí el valor de su exploración.

Gramática la composición (González y Whitley, 2016)

Gramática para la composición es un libro pensando para ayudar a los estudiantes con su habilidad de escritura en español como lengua extranjera, en la introducción del libro se hace énfasis en que la manera más efectiva de ayudar a los estudiantes con su habilidad escrita es a través de la integración sistemática de la gramática en el proceso de composición (p. x³). Está dividida en 7 capítulos diferenciados según diversos tipos textos y su función comunicativa: *La descripción, El reportaje, La narración...* La gramática como material de español para extranjeros es considerada una de nuestras fuentes de análisis, debido a que se enfoca específicamente en guiar a aprendientes de ELE en su proceso de composición de textos en la lengua objeto, lo cual favorece la pesquisa de este trabajo: la búsqueda de actos de habla en materiales escritos que apoyan la enseñanza.

CEDEL2 (Lozano, 2020).

El Corpus Escrito del Español L2, mejor conocido como CEDEL2, en una base de datos de libre acceso y de datos abiertos⁴, que contiene producciones de estudiantes de español como segunda lengua y lengua extranjera. Con 1.105.936 palabras, es el mayor corpus de aprendices de este tipo en español y contiene producciones de estudiantes de niveles, contextos y culturas variadas. CEDEL 2 no solo abre la puerta a investigadores y maestros para la exploración lingüística de las producciones de los aprendientes, también, permite a los estudiantes y docentes llevar materiales al aula que funcionen como modelo de composición, como lecturas sobre la

³ Las páginas de la introducción se diferencian de las del resto del texto mediante números romanos.

⁴ Al considerarse como un corpus de filosofía de datos abiertos (*Open Data Science*), esta base de datos puede ser consultada, descargada y usada para enseñanza o investigación solo citándola apropiadamente. (mayor información sobre su licencia de uso en su página web: <http://cedel2.learnercorpora.com/>)

vida de otros aprendices de la lengua, como base de ejercicios de corrección de errores, entre otros. El corpus como un material distinto de español para extranjeros se elige como uno de nuestros recursos de análisis tanto por su potencia en la orientación de actividades en el aula, como por la oportunidad de acceder a la producción de la lengua luego de la fase de instrucción, en donde, puede ser que el docente ya haya usado manuales o gramáticas como recursos de apoyo a la enseñanza.

Criterios de selección de materiales

Los tres materiales mencionados fueron elegidos según *criterios de disponibilidad*: formato, utilidad, fecha de publicación y disponibilidad y *criterios discursivos*: intencionalidad y situacionalidad.

1. **Formato:** Martin Wynne (2005) alude a la importancia de clarificar si el texto es oral o escrito y si se utilizará en formato digital o impreso. Así, este estudio determina escoger materiales escritos en formato digital e impreso.
2. **Utilidad:** “cada fuente de información seleccionada cumple con las necesidades de documentación que puede tener [la investigación]” (Valls, 2016, p. 25). De esa forma, se eligen fuentes que se definen como materiales de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE).
3. **Fecha de publicación:** Valls (2016) señala que la obra a seleccionar no debe ser demasiado vieja. A menos que el material tenga ediciones posteriores o haya sido revisada, debe elegirse un recurso actual. El presente estudio define un límite de ocho (8) años atrás en el tiempo para las publicaciones seleccionadas.

4. **Disponibilidad:** el acceso a los textos seleccionados se configura como uno de los criterios determinantes a la hora de elegir los materiales a utilizar.

Criterios discursivos

5. **Intencionalidad:** Beaugrande y Dressler (1997) definen la intencionalidad como uno de los 7 criterios de la textualidad, al respecto el trabajo procura que los textos elegidos demuestren la intención implícita o explícita de apoyar la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).
6. **Situacionalidad:** Beaugrande y Dressler (1997) definen la situacionalidad como uno de los 7 criterios de la textualidad, al respecto el trabajo procura que los recursos explorados ostenten relevancia para el contexto de ELE.

Las etapas 2, 3, 4 y 5 del diseño metodológico se desarrollan a través de un instrumento de recolección de información que viabiliza el compendio de los datos, su categorización y su análisis. A continuación, en primer lugar se describen las acciones realizadas en cada una de dichas fases, para, luego, presentar el instrumento con cada una de sus categorías.

5.2.2 Etapa 2: identificación línea a línea de los actos de habla

En esta etapa se da paso al análisis horizontal de las fuentes elegidas y la localización de los actos de habla en cada material. Para ello, se precisa la recolección de los registros en el instrumento y la delimitación del contenido analizado en cada una de las fuentes.

Durante esta fase la investigación encontró un obstáculo relacionado con la gran cantidad de registros que se hallaron por página dentro de los materiales, de allí que se procediera a

seleccionar solo algunas páginas de cada unidad o capítulo del manual y de la gramática, y, una parte del total de los textos compendiados en el corpus de aprendices.

En el caso del manual, se determina el estudio de 3 páginas de cada una de las 10 unidades que conforman el libro. En las unidades 1, 2, 7 y 10 se examinan las 3 primeras páginas de los capítulos; en las unidades 3, 4 y 8 se consideran 3 páginas de la mitad de las secciones; y en las unidades 5, 6 y 9 se seleccionan las 3 últimas páginas de los apartados. De esa manera, se logra permear no solo cada uno de los temas del libro, también, el tipo de redacción y ejercicios según la zona (inicio, mitad, final) de la unidad explorada.

Con respecto a la gramática, se define examinar 3 páginas de cada uno de los 7 capítulos del texto. En los capítulos 1 y 4 se observan las 3 primeras páginas; en los capítulos 2 y 8 se consideran 3 páginas de la mitad; finalmente, para los capítulos 3, 6 y 7 se seleccionan las tres 3 últimas páginas. Una vez más, esta forma de proceder concede la posibilidad de abarcar cada función comunicativa propuesta en el texto, a la vez que se engloban los diversos tipos de redacción, instrucciones y ejercicios según la sección (inicio, mitad, final).

En ese mismo orden, como se señaló anteriormente, CEDEL 2 es el mayor corpus de su tipo con un gran número de producciones y palabras compendiadas, en consecuencia, para este material se dispone el examen de 100 textos aleatorios de las producciones de estudiantes de español como lengua extranjera de nivel A2 (*upper beginner*). Triola (2018) señala la aleatorización como una forma de “utilizar el azar para crear grupos similares” (p. 26), es decir, ya que debido al tamaño no es posible estudiar el total de producciones, se procede a tomar una muestra fortuita que represente los posibles hallazgos en la mayoría de los casos.

5.2.3 Etapa 3: categorización de los actos a la luz de las teorías de Searle

En esta etapa se categorizan cada uno de los registros bajo la etiqueta de *punto/objeto ilocucionario* según la teoría de los actos de habla de Searle: *asertivos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos* (ver figura 2).

5.2.4 Etapa 4: identificación del contexto y los interlocutores

En esta etapa se identifican y describen los sujetos y contextos que intervienen en la interacción. Al tratarse de textos escritos los actores tienden a ser autores y lectores; sin embargo, a través de textos auténticos y de redacciones para destinatarios específicos (en composiciones tipo carta), se pueden encontrar otro tipo de agentes y por tanto variación en los actos comunicativos.

5.2.5 Etapa 5: identificación de la fuerza ilocucionaria y anotación de los RIFI

En esta etapa se asigna un verbo que describa la fuerza ilocucionaria de cada registro, para este propósito el trabajo se fundamenta en los verbos que Searle y Vandervken (1985) definen como verbos ilocucionarios; además, se elabora una tabla que compendia dichas nociones y sus definiciones (ver tabla 1). En esta fase, también se localizan y etiquetan RIFI (sintácticos, léxicos, pragmáticos), los cuales pueden proveer información sobre la anotación pragmática y sus posibles usos futuros en una recuperación semiautomática a través de un anotador.

5.2.6 Etapa 6: aplicación de una herramienta de etiquetación

Esta etapa funciona como apoyo a la anotación línea a línea que se hizo en la fase previa. Se usa la herramienta de anotación lingüística multilingüe *Freeling* que etiqueta de manera

automática las palabras de los registros recopilados. Dichas etiquetas se comparan con los datos del análisis horizontal (de la etapa 5) y se selecciona una categoría final para la anotación de los RIFI en diversos niveles de lengua: conjunciones, *verbos en imperativo*, *marcadores discursivos*, *etc.*

5.2.7 Etapa 7: estadística descriptiva

En esta etapa, con la ayuda de la herramienta *Microsoft Excel*, se elaboran tablas de frecuencia y gráficos que favorecen la identificación de patrones y rasgos comunes en los registros observados. Es evidente entonces que la estadística empleada en esta investigación es descriptiva, puesto que, más que realizar inferencias sobre una hipótesis pretende caracterizar o describir el comportamiento de un fenómeno específico, en el presente caso, los actos de habla, sus frecuencias de aparición y patrones.

5.2.8 Etapa 8: triangulación

En esta etapa, se toman los resultados encontrados en cada uno de los tres subcorpus, estos se compendian en un solo corpus aplicando de nuevo tanto técnicas de forma (frecuencias, patrones, anotación de RIFI) como de función (volver sobre interlocutores, contextos, categorías), dicho proceder permite la equiparación y confrontación de los hallazgos para obtener una mayor comprensión de nuestro objeto de estudio: los actos de habla en materiales de ELE. A este proceso se entiende bajo la noción de triangulación (Denzin, 1967 citado en Flick, 2014, p.67), un método de que usa múltiples fuentes de información para abordar el fenómeno en cuestión.

Flick (2014, p.67) distingue varios tipos de triangulación: *triangulación de datos* (empleo múltiples fuentes de datos), *de investigadores* (uso de diversas perspectivas de investigadores),

de teorías (empleo de varias teorías) y *de métodos* (uso de múltiples teorías). En esta fase, el trabajo utiliza la triangulación de datos como medio para comparar los resultados obtenidos de las tres fuentes exploradas: *manual*, *gramática* y *corpus de aprendices*; este proceso nos brinda mayor entendimiento del fenómeno estudiado y puede, incluso, reducir enfoques parciales al esbozar conclusiones a través de la

presentación integral del objeto.

5.2.9 Etapa 9: hallazgos y conclusiones

En esta etapa, se procede a exponer los hallazgos encontrados y a desarrollar un análisis a través de la escritura; finalmente, se da paso a las conclusiones en torno a los actos de habla en materiales de ELE, la anotación pragmática de actos de habla y la metodología de corpus pragmático.

5.3 Instrumento de recolección de información

Tal y como se mencionó anteriormente, el presente estudio hace uso de un instrumento de recolección y análisis de información, en el cual se registran y categorizan los actos de habla identificados en los materiales de ELE bajo la taxonomía de Searle.

Una vez avanzado el registro de los actos de habla, dicho instrumento fue validado a través de la revisión de dos expertas⁵ en el tema, quienes evaluaron en términos de formato a través del encuentro con la herramienta y la lectura de un protocolo que explica cada categoría y concepto usado. Asimismo, las expertas también hicieron revisión de la mirada del investigador

⁵ - **Dra. Adriana María Ortiz Correa**, Doctora en Lingüística de la Universidad de Antioquia
- **Mg. Valentina Mesa Bohórquez**, Magister en Lingüística aplicada del Español como Lengua extranjera de la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá

con respecto al fenómeno estudiado con el propósito de brindar confiabilidad en relación con los datos registrados.

A continuación, en la *Figura 2* se presenta el instrumento y se explican cada una de sus categorías.

Figura 2

Figura 2: instrumento de recolección de información

Registro	Punto /Objeto Ilocucionaria	Fuerza Ilocucionaria	Directo/Indirecto	Recurso Indicador Fuerza Ilocucionaria	RIFI en el registro	Emisor	Destinatario	Macroacto	Contexto	Fuente	Comentarios
Cuenta con más de 800 m ² y está pintada de azul por dentro y por fuera. (p. 44)	Aseritivo	Describir	Directo	Verbo	Cuenta! Está pintada	Autor del libro	Ideal: estudiante de ELE	Manual de enseñanza	Se realiza una descripción de la casa de la pintora Frida Kahlo para ilustrar el tema visto en la unidad: hogar, dulce hogar del libro de ELE	Ariza, E., Corpas, J., Garmendia, A., Molina, G., Nieto, G. V., Soriano, C. (2018). Aula América. Barcelona: Difusión.	
Emilie empieza hoy un curso de español en Ecuador, en la escuela de lenguas le hacen una entrevista para conocer su nivel. Escucha y completa la ficha de inscripción (p. 12)	Directivo	Instruir	Directo	Verbo	Escucha,/Completa	Autor del libro	Ideal: estudiante de ELE	Manual de enseñanza	La instrucción se presenta en medio de una actividad de escucha que requiere diligenciar un formulario (presente en el texto con imagen)	Ariza, E., Corpas, J., Garmendia, A., Molina, G., Nieto, G. V., Soriano, C. (2018). Aula América. Barcelona: Difusión.	
La sopa está muy buena pero le falta un poco de sal. ¿No cree? (p. 76)	Expresivo	Solicitar	Indirecto	Conjunción	Pero	Comensal 1	Comensal 2	Manual de enseñanza	Es un ejemplo que se presenta en un ejercicio del manual para hacer uso del adverbio pero . Para ello se presentan imágenes de comensales	Ariza, E., Corpas, J., Garmendia, A., Molina, G., Nieto, G. V., Soriano, C. (2018). Aula América. Barcelona: Difusión.	Doble fuerza ilocucionaria: 1 Queja 2 Solicitud El RIFI pero no refleja la intención, sí da cuenta del punto ilocucionario; es decir, no presenta señales de la indirección: la solicitud de agregar más sal a la sopa
Es que tuve un problema con el autobús, lo siento mucho (p. 52)	Expresivo	Excusar (se)	Directo	Marcador discursivo	Es que	Personaje 1 de diálogo	Personaje 2 de diálogo	Manual de enseñanza	Es un ejemplo para ilustrar la forma de dar disculpas y excusas usando es que . Este registro se presenta antes de un ejercicio para completar diálogos usando expresiones de excusa	Ariza, E., Corpas, J., Garmendia, A., Molina, G., Nieto, G. V., Soriano, C. (2018). Aula América. Barcelona: Difusión.	Es que actúa como RIFI de la excusa.

Definición de los conceptos

Categorías y etiquetas

1. Registro: se refiere al enunciado, diálogo o unidad de texto (Weisser, 2018) recolectado en la lectura línea a línea.

2. Punto /objeto ilocucionario: apunta al propósito esencial, al objeto del acto ilocucionario (Vanderveken, 1990). Searle y Vanderveken (1985) señalan la existencia de cinco puntos ilocucionarios: *asertivos*, *directivos*, *comisivos*, *expresivos* y *declarativos*. Así, en esta categoría se especifican **5 etiquetas** correspondientes a dicha tipificación.

2.1 Asertivo: señala el objeto del acto de habla en el que el sujeto intenta dar cuenta de un estado de las cosas del mundo.

2.2 Directivo: alude al objeto del acto de habla en el que el hablante pretende que su interlocutor desarrolle cierta acción.

2.3 Comisivo: apunta al objeto del acto de habla que evidencia a un hablante expresando un compromiso para realizar determinada acción.

2.4 Expresivo: señala el objeto del acto de habla en el que el hablante manifiesta su estado de ánimo con respecto a algo.

2.5 Declarativo: alude al objeto del acto de habla que da cuenta de enunciados que producen cambios en el mundo bajo el título de una autoridad.

3. Fuerza ilocucionaria: se refiere a la etiqueta asignada al conjunto de condiciones necesarias y suficientes (Searle, 1969) para la realización de cierto tipo de acto ilocucionario. Searle y Vanderken (1985) exponen que la fuerza ilocucionaria se puede nombrar a través de

verbos ilocucionarios o performativos, los cuales, aunque tengan el mismo punto ilocucionario, varían en otras condiciones que los convierten en fuerzas ilocucionarias diferentes. Así, este protocolo, propone delimitar las etiquetas para la presente categoría de la siguiente forma:

1. Tener como guía los verbos definidos por Searle y Vanderveken (1985) en el texto Fundamentos de la lógica ilocucionaria.
2. Hacer revisión de los significados de los verbos en el Diccionario de uso del español de América y España (Vox, 2003).
3. Identificar verbos con el mismo punto ilocucionario que se consideren sinónimos en español y elegir solo uno de ellos como etiqueta.
4. Identificar aquellos verbos (repetidos) ubicados bajo diferentes puntos ilocucionarios y definir la etiqueta según su uso más frecuente en español.
5. Tachar (no borrar) los verbos no elegidos como etiquetas.
6. Identificar y agregar aquellos verbos ilocucionarios (etiquetas) que no hayan sido definidos desde la teoría y que sean encontrados en el corpus.

A continuación, la Tabla 1 sistematiza los verbos (etiquetas) determinados en correspondencia con sus puntos ilocucionarios.

Tabla 1

Tabla 1: etiquetas de fuerza ilocucionaria según el punto ilocucionario de la taxonomía de Searle.

Etiquetas de fuerza ilocucionaria según el punto ilocucionario de la taxonomía de Searle				
Asertivo	Directivo	Comisivo	Expresivo	Declarativo
Afirmar: decir que una es verdad o decirla dándola como cierta	Solicitar: pedir una cosa, en especial si hace formalmente y siguiendo un procedimiento establecido	Comprometer: hacer [una cosa o una persona] que alguien contraiga determinada obligación	Felicitar: expresar a una persona la alegría y satisfacción que se siente por una cosa agradable o feliz que le ha ocurrido	Declarar: manifestar [un juez u otra autoridad] su decisión acerca de la calificación de alguien o de algún asunto
Argumentar: exponer una cosa como argumento	Preguntar: pedir [una persona] a otra cierta información	Prometer: decir [una persona] que hará o dirá algo, comprometiéndose u obligándose a ello	Agradecer: dar las gracias por un beneficio recibido	Endorsar: ceder un documento de crédito a favor de otra persona, haciéndolo constar en el dorso
Asegurar: decir algo con seguridad o certeza	Ordenar: mandar con autoridad que se haga una cosa	Amenazar: dar a entender a alguien la intención de causarle algún mal, generalmente si se da determinada condición	Halagar: satisfacer [algo] el orgullo o la vanidad de una persona	Excomulgar: excluir [la autoridad eclesiástica católica] a uno de sus fieles de la comunidad religiosa a la que pertenece y negarle los sacramentos
Predecir: anunciar un hecho futuro por intuición, suposición, adivinación, etc.	Incitar: influir vivamente en una persona para que haga cierta cosa	Aceptar: 1. aprobar, admitir o dar por bueno 2. recibir [una persona] voluntariamente algo que se le ofrece o propone	Dar la bienvenida: recibimiento que se da a una persona en el que se da gran alegría por el encuentro	Nombrar: Dar nombre a una cosa o persona
Reportar: transmitir o comunicar noticias	Invitar: pedir a una persona que participe en una celebración o acontecimiento organizado por uno mismo	Garantizar: dar garantía o seguridad de que una cosa va a suceder o realizarse	Dar condolencias: participar en el dolor o pena sufridos por una persona, lamentándose con ella	Cristianizar: convertir al cristianismo

Etiquetas de fuerza ilocucionaria según el punto ilocucionario de la taxonomía de Searle				
Asertivo	Directivo	Comisivo	Expresivo	Declarativo
Informar: hacer que alguien se entere de una cosa que desconoce	Rogar: pedir a alguien algo en especial si se pide con humildad y como favor	Jurar: prometer una cosa solemnemente, poniendo por testigo o como garantía de ello a dios o a personas o cosas muy respetadas o queridas por la persona que promete	Pedir disculpas: justificar una cosa o a una persona dando pruebas, razones o argumentos, que constituyen la disculpa	Aprobar: considerar que algo está bien, darlo por bueno, aceptarlo o expresar conformidad con ello
Admitir: reconocer como cierta una cosa	Sugerir: indicar o insinuar levemente a una persona que haga cierta cosa	Acceder: mostrar [una persona] conformidad con hacer lo que el otro solicita o quiere	Elogiar: decir cosas favorables de una persona de una cosa, resaltando sus cualidades o méritos	Renunciar: abstenerse voluntariamente de cierta cosa
Recordar: traer a la memoria algo percibido, aprendido o conocido, o retener algo en la mente	Aconsejar: decirle a una persona lo que puede o lo que debe hacer en relación con algo que afecta su propio interés o bienestar	Rechazar: mostrarse [una persona] en contra de algo que se le ofrece o se le propone	Saludar: dirigir a alguien palabras, gestos o cualquier otro acto, en el momento de encontrarse con él, dando muestras de atención mediante fórmulas de cortesía o expresiones de afecto	Bendecir: invocar sobre una persona, un lugar o una cosa la protección de Dios y su espíritu santificador, generalmente recitando un sacerdote unas palabras rituales o haciendo la señal de la cruz
Testificar: afirmar o declarar [alguien] una cosa asegurando su veracidad por haber sido testigo de ello	Recomendar: aconsejar a alguien sobre lo que puede o debe hacer por su propio bien o en su propio beneficio	Ofrecer: presentar una cosa a una persona y decirle que la tome, la disfrute o la utilice	Presumir: exhibir con orgullo una cualidad o algo que se tiene o se hace	Consagrar: ofrecer o dedicar una persona, un lugar o una cosa a una entidad sagrada mediante el rito adecuado
Confesar: declarar algo que se mantenía en secreto por cualquier motivo	Suplicar: pedir a alguien una cosa con humildad, sumisión y vehemencia	Apostar: pactar [dos o más personas que está de acuerdo] que el que tenga razón ganará una cantidad de dinero u otra cosa acordada de antemano	Arrepentir: lamentar haber hecho o haber dejado de hacer alguna cosa	Maldecir: decir maldiciones contra una persona o cosa

Etiquetas de fuerza ilocucionaria según el punto ilocucionario de la taxonomía de Searle				
Asertivo	Directivo	Comisivo	Expresivo	Declarativo
Conjeturar: suponer una cosa por conjeturas	Orar: ponerse [una persona] mental y anímicamente ante la presencia de Dios, de una divinidad, de una santo, etc., para dar gracias o pedir algún favor, o simplemente en actitud contemplativa	Asegurar: dar garantía o seguridad de que una cosa va a suceder o realizarse	Protestar: exponer una persona de forma vehemente su queja, oposición o disconformidad por algo que considera injusto, inadecuado, ilegal, etc.	Denunciar: comunicar a una autoridad que se ha cometido un delito o que alguien es el autor de un delito
Adivinar: descubrir algo de forma intuitiva, sin utilizar procedimientos basados en la razón ni en los conocimientos científicos	Dirigir: hacer que una persona o cosa vaya hacia un lugar determinado	Pactar: decidir [dos o más partes] una cosa de común acuerdo y comprometerse a cumplirla	Quejar: expresar con palabras y sonidos la aflicción que se siente por una pena o contrariedad, o por un dolor físico	Desaprobar: declarar una persona no apta en un examen, prueba o una asignatura
Declarar: aseverar o exponer una cosa públicamente	Exigir: pedir una cosa de forma imperiosa o enérgica [una persona que tiene el derecho o puede obligar a hacerlo]	Invitar: pedir a una persona que participe en una celebración o acontecimiento organizado por uno mismo	Lamentar: experimentar aflicción, pena o disgusto por algo	Confirmar: administrar a una persona el sacramento de la confirmación
Suponer: atribuir una cualidad o estado a alguien o algo a partir de ciertas conjeturas	Prohibir: imponer [quien tiene autoridad para ello] que no se haga cierta cosa	Convenir: acordar una cosa [una persona] con otra	Expresar deseo: [manifestar o exteriorizar] interés o apetencia por conseguir la posesión o la realización de una cosa	Aplazar: dejar para un momento o fechas posteriores a los inicialmente fijados la realización de una cosa
Negar: decir que una cosa no es verdad, no existe o no es como se afirma o se cree	Permitir: dejar hacer algo [una persona o una institución que, por su autoridad, podrían impedirlo]		Expresar temor: manifestar sentir miedo [una persona] ante alguien o algo que considera que puede perjudicarla o causarle mal	Denegar: responder negativamente a una petición o solicitud

Etiquetas de fuerza ilocucionaria según el punto ilocucionario de la taxonomía de Searle				
Asertivo	Directivo	Comisivo	Expresivo	Declarativo
Refutar: rechazar la validez de una idea o afirmación de una persona mediante razones y argumentos	Insistir: repetir una o varias veces algo que se dice o hace, para conseguir algo que se desea		Expresar agrado: sensación moderada de felicidad o placer que siente una persona por algo que le gusta	Denominar: nombrar o llamar a una persona, una cosa o un concepto con determinado nombre
Notificar: hacer saber una cosa a alguien siguiendo ciertas formalidades	Advertir: decir a alguien una cosa de la que se deriva una consecuencia, para que esté atento, actúe con precaución o no se sorprenda		Gustar: sentir agrado o afición por una cosa	Abreviar: Representar una palabra o sintagma
Predecir: anunciar un hecho futuro por intuición, suposición, adivinación, etc.	Implorar: pedir una cosa con gran humildad y sentimiento, tratando de provocar compasión		Expresar un problema: manifestar una circunstancia que dificulta la consecución de algún fin	
Describir: explicar cómo es una cosa, una persona o un lugar para ofrecer una imagen o una idea completa de ellos	Decir: llamar a alguien o algo de una determinada manera		Juzgar: Formar un juicio o una opinión sobre una persona o cosa.	
Ejemplificar: demostrar, ilustrar, explicar o apoyar algo con ejemplos	Pedir: decir una persona a otra lo que se espera o desea que ésta dé o haga, con la intención de que realmente lo dé o lo haga		Calificar: atribuir a una persona o una cosa cierta cualidad o propiedad	
Opinar: expresar una opinión (idea, juicio o concepto que una persona se forma de algo o alguien) de palabra o por escrito	Imponer: exigir a alguien cumplir, soportar, pagar o aceptar una cosa		Despedir: decir adiós o dirigir una palabra, expresión o gesto de cortesía [una persona] a otra cuando se separan o cuando una de ellas se va.	

Etiquetas de fuerza ilocucionaria según el punto ilocucionario de la taxonomía de Searle				
Asertivo	Directivo	Comisivo	Expresivo	Declarativo
Introducir: ser [una cosa] el punto de partida o la introducción de otra	Instruir: informar a alguien acerca de algo o comunicarle avisos o reglas de conducta			
Narrar: contar algo que ha sucedido realmente, o un hecho o una historia ficticios, de palabra, por escrito, cinematográficamente, etc.	Confirmar: reiterar algo ya dicho (por uno mismo o por otro) para asegurar la veracidad de la información.			
Explicar: hacer conocer o comprender una cosa a alguien de manera clara y precisa.				
Clarificar: explicar lo que se dice, una idea, una actitud, una situación u otra cosa para que alguien la comprenda o entienda completamente.				
Citar: reproducir las palabras dichas o escritas por alguien para apoyar o confirmar algo que se dice				
Reseñar: dar noticia breve sobre una obra literaria, de arte o científica en un periódico o revista				
Resumir: exponer de forma breve, oral o escrita, la idea principal o las partes de un asunto o materia				

4. Directo/Indirecto: se refiere a la identificación de una (directo) o dos fuerzas ilocucionarias (indirecto) en las unidades de texto. Siguiendo a Searle (1975) y a Vanderveken (2002) se precisan las dos etiquetas de esta categoría:

4.1 Directo: señala el acto de habla cuyo punto y fuerza ilocucionaria van en la misma dirección; es decir, la forma como se expresa el enunciado concuerda con la intención del hablante.

4.2 Indirecto: señala el acto de habla que manifiesta dos fuerzas ilocucionarias: lo que se dice y lo que el hablante pretende.

5. Recurso indicador de fuerza ilocucionaria (RIFI): se refiere a aquellos marcadores dentro de la unidad textual que pueden apuntar a tal o cual acto ilocucionario. Siguiendo a Vallejo (2020) es posible tipificar los RIFI bajo los siguientes marcadores lingüísticos:

5.1 Verbo: señala el acto ilocucionario a través de la denominación de la acción.

5.2 Adverbio: apunta al acto ilocucionario mediante la modificación de “aspectos esenciales de la fuerza ilocucionaria de un verbo realizativo” (Vallejo, 2020, p.89).

5.3 Sustantivo: alude al acto ilocucionario a través de su aparición como “complemento a verbos no realizativos o actos ilocucionarios simultáneos” (Vallejo, 2020, p.89).

5.4 Locución: señala el acto ilocucionario al aparecer “fijada alrededor de un término realizativo” (Vallejo, 2020 p.89).

5.5 Determinante: alude al punto del acto ilocucionario y a la intensidad con que se enuncia, a través de su función como “adjetivo cuantificador o como pronombre interrogativo o exclamativo cuantificador” (Vallejo, 2020, p.97).

5.6 Adjetivo calificativo: apunta a la intensidad del acto ilocucionario a través de su aparición en la unidad de texto calificando al sustantivo.

5.7 Interjección: señala el acto de habla al exhibirse “en el contexto de oraciones exclamativas o interrogativas” (Vallejo, 2020, p.98).

5.8 Orden de las palabras: alude al acto ilocucionario como “complemento a la modalidad en oraciones interrogativas” (Vallejo, 2020, p.98).

5.9 Unidad fraseológica fija: apunta al acto ilocucionario complejo en el “contexto de fórmulas metalingüísticas del lenguaje cotidiano” (Vallejo, 2020, p.98).

5.10 Signo de puntuación: se refiere a la “modalidad exclamativa, imperativa e interrogativa” (Vallejo, 2020) del acto ilocucionario; además, señala la “intensidad o atenuación” (p.97) de los enunciados.

5.11 Marcador discursivo: brinda indicios de la actitud del hablante con respecto a lo que está diciendo. Si bien su uso sirve de guía para localizar actos de habla ilocucionarios, es totalmente plausible prescindir de un marcador discursivo sin afectar el significado del enunciado. (Esta etiqueta se anexa a la lista puesto que, el corpus arroja registros que hacen uso de marcadores discursivos tales como *es que*).

6. RIFI en registro: esta casilla se destina a la recolección de los RIFI encontrados en los registros.

7. Emisor: “designa a la persona que produce intencionalmente una expresión lingüística” (Escandell, 1993, p.26). Esta es una categoría descriptiva y busca nutrir los actos de habla identificados. Se extrae de la lectura línea a línea del texto, en el cual, podemos encontrar

dos tipos de emisores: el primero referido a los autores de los textos seleccionados; y el segundo, a los personajes desplegados a través de las páginas (estudiantes, comensales, maestros, etc.).

8. Destinatario: “persona a la que el emisor dirige su enunciado y con quién normalmente suele intercambiar su papel en la comunicación de tipo dialogante” (Escandell, 1993, p.26). Esta es una categoría descriptiva y busca nutrir los actos de habla identificados. Se extrae o deduce de la lectura línea a línea del texto, en el cual, podemos encontrar dos tipos de destinatarios: el primero referido a los emisores ideales de los libros seleccionados; y el segundo, a los personajes desplegados a través de las páginas (estudiantes, comensales, maestros, etc.).

9. Macroacto: Van Dijk (1980) alude a este como acto global formado por una secuencia de actos de habla que le proporcionan un sentido integral. Esta es una categoría descriptiva y busca nutrir los actos de habla identificados.

9. Contexto: se entiende como “el soporte físico, el decorado en el que se realiza la enunciación” (Escandell, 1993, p. 29). Esta es una categoría descriptiva y busca nutrir los actos de habla identificados. Se extrae o deduce de la lectura línea a línea del texto.

10. Fuente: señala el texto del cual fue tomado el registro.

11. Comentarios: se refiere a la casilla dedicada a la discusión, al planteamiento de dudas o a la amplitud de explicaciones sobre los registros seleccionados.

Consideraciones éticas

Debido a que este estudio se basa en un análisis de documentos, las consideraciones éticas giran en torno a la apropiada citación y referencia de los materiales usados en la presente investigación. Para el caso del libro de texto y la gramática se referencia *el artículo 22 de la Decisión Andina 351 de 1993, numeral “a”* que decreta que será lícito “citar en una obra, otras obras publicadas, siempre que se indique la fuente y el nombre del autor, a condición de que tales citas se hagan conforme a los usos honrados y en la medida justificada por el fin que se persiga” (Delgado, 2017, p. 252). En cuanto a las composiciones del corpus escrito del español CEDEL2, este se acoge a una filosofía de datos abiertos (*Open Data Science*), la cual configura el corpus como un recurso disponible, abierto a consulta y de descarga gratuita; además, se establece que es posible usar el recurso con propósitos investigativos o de enseñanza, siempre y cuando, este sea citado de manera apropiada (Lozano, 2020).

6. Hallazgos

En el presente capítulo, el lector se desplazará a través de los hallazgos del análisis de los actos de habla en los materiales de ELE. En primer lugar, se despliegan los resultados arrojados en cada uno de los subcorpus: manual de enseñanza, gramática y corpus escrito de aprendices de español; en un segundo momento, se llama a la comparación de dichos datos; finalmente, se plantean conclusiones y posibles líneas de discusión.

Descripción de los datos

6.1 Resultados Manual de ELE: Aula América 2 (Ariza et al, 2018)

El análisis del manual de ELE Aula América 2 se realizó a través del estudio de 3 páginas de cada una de las 10 unidades que conforman el libro. En las unidades 1, 2, 7 y 10 se examinaron las 3 primeras páginas de los capítulos; en las unidades 3, 4 y 8 se consideraron 3 páginas de la mitad de las secciones; y en las unidades 5, 6 y 9 se seleccionaron las 3 últimas páginas de los apartados. Dicha recolección derivó en la compilación de 229 registros de actos de habla, los cuales fueron analizados a partir de su punto u objeto ilocucionario, su fuerza ilocucionaria, su configuración directa o indirecta, la determinación de sus posibles recursos identificadores de fuerza ilocucionaria (RIFI), y el reconocimiento de su emisor, destinatario, contexto y el macroacto en el que se inscribe.

En ese orden de ideas, en relación con el punto/objeto ilocucionario, el Manual de español Aula América 2 dio cuenta de una primacía de los actos directivos con un total de 154 registros; en un segundo lugar, se exponen los asertivos con un número de 56 anotaciones; en una menor medida se hallaron algunos actos expresivos, con 13 unidades, y comisivos, con 6 muestras. De esa forma, tal y como se puede apreciar en la Figura 3, se evidencia que, el manual

privilegia actos en los que el hablante (el autor del manual) pretende que su interlocutor cumpla con la realización de cierta acción, tal y como es el caso de las instrucciones, las ordenes, las preguntas o las recomendaciones.

Figura 3

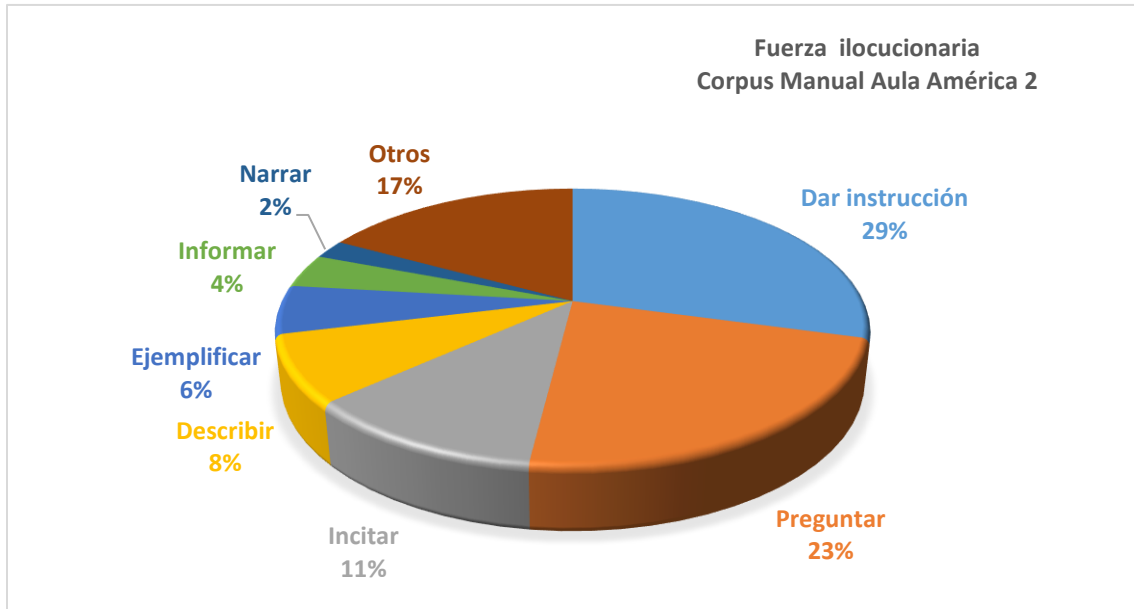
Figura 3: porcentaje de actos de habla según su punto/objeto ilocucionario en el Manual Aula América 2



En esa misma línea, con respecto a la fuerza ilocucionaria, el libro de texto refuerza la relevancia de los actos de corte directivo, al identificar una supremacía de los verbos ilocucionarios: *dar instrucción* (67 casos), *preguntar* (52 casos) e *incitar* (26 casos), los cuales, representan el 63 % de la selección. En segundo plano, se aprecian los verbos de carácter asertivo: *describir* (18), *ejemplificar* (13), *informar* (9) y *narrar* (5), cuyo porcentaje es del 19 % del total de los datos. Así, la Figura 4 confirma el dominio de aquellos verbos que señalan una fuerza ilocucionaria en correspondencia con los actos directivos.

Figura 4

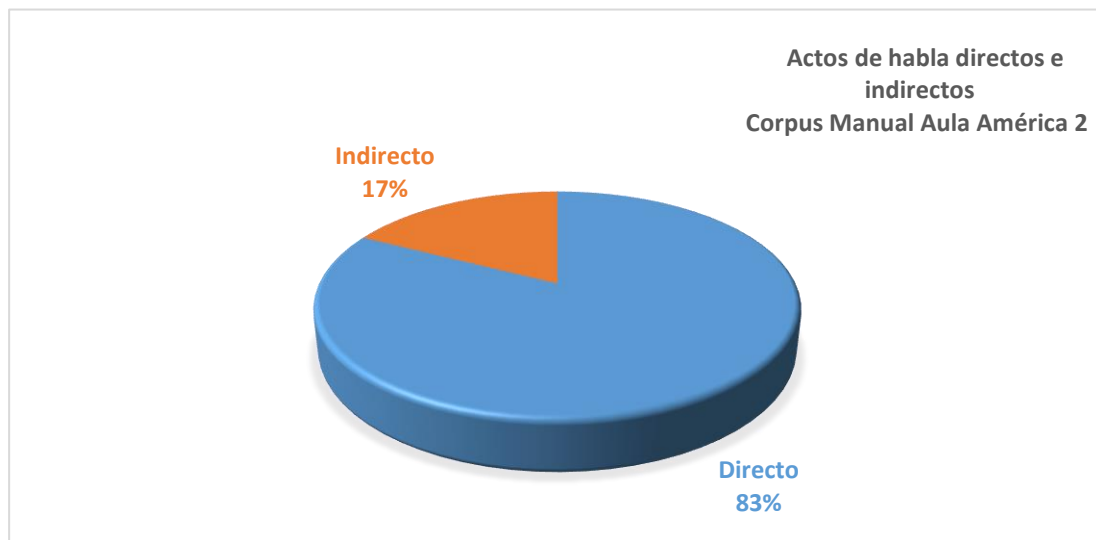
Figura 4: porcentaje de actos de habla según su fuerza ilocucionaria en el Manual Aula América 2



Asimismo, se acude al análisis de la característica directa o indirecta que presentan los actos del Manual, obteniendo como resultado un dominio marcado de los actos de habla directos con una representación de 189 muestras; mientras que, los indirectos incorporan 40 de los registros estudiados. De esa forma, la Figura 5 expone la superioridad de los actos de habla directos, figurando con un porcentaje de más del 80 % de los casos analizados en el libro de texto. El Manual da relevancia al hecho de ser claro, de guardar correspondencia con el contenido proposicional, la idea es que el aprendiente pueda navegar entre sus líneas sin confusiones, sin la sensación de los dobles sentidos, sin esa forma de hablar indirecta que puede dar lugar a desconciertos.

Figura 5

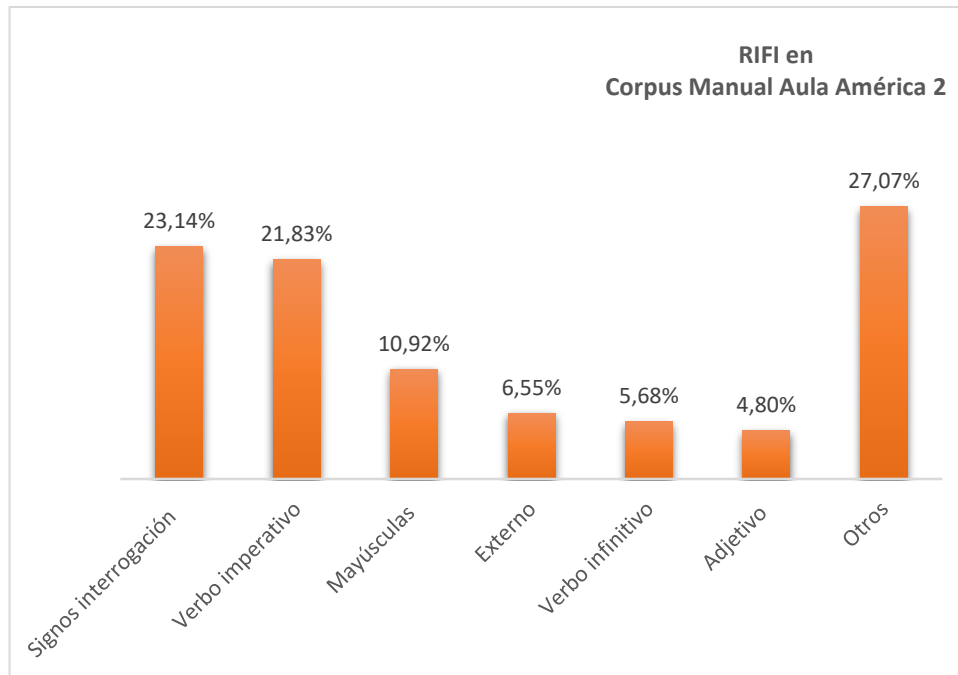
Figura 5: porcentaje de actos de habla directos e indirectos en el Manual Aula América 2



En un párrafo anterior se mencionó que en relación con el punto/objeto ilocucionario, el Manual privilegió los actos directivos y los asertivos, no es extraño entonces que la mayoría de los recursos identificadores de fuerza ilocucionaria (RIFI) hallados giren en torno a estas tipologías. A saber, los actos directivos fueron determinados principalmente por elementos como: signos de interrogación, con un número de 52 registros; verbos en imperativo, con 50 muestras; palabras en mayúscula, con 25 casos; o verbos en infinitivo, con 13 datos. Por su parte, los asertivos se reconocieron principalmente por factores externos (como el macroacto o el contexto en el que se inscribían), desplegando 13 registros de este tipo; o por recursos como adjetivos, los cuales dieron cuenta de 11 casos. Dichos dispositivos se exhiben en la Figura 6, la cual expone el porcentaje que alcanzan con respecto al total de recursos fichados.

Figura 6

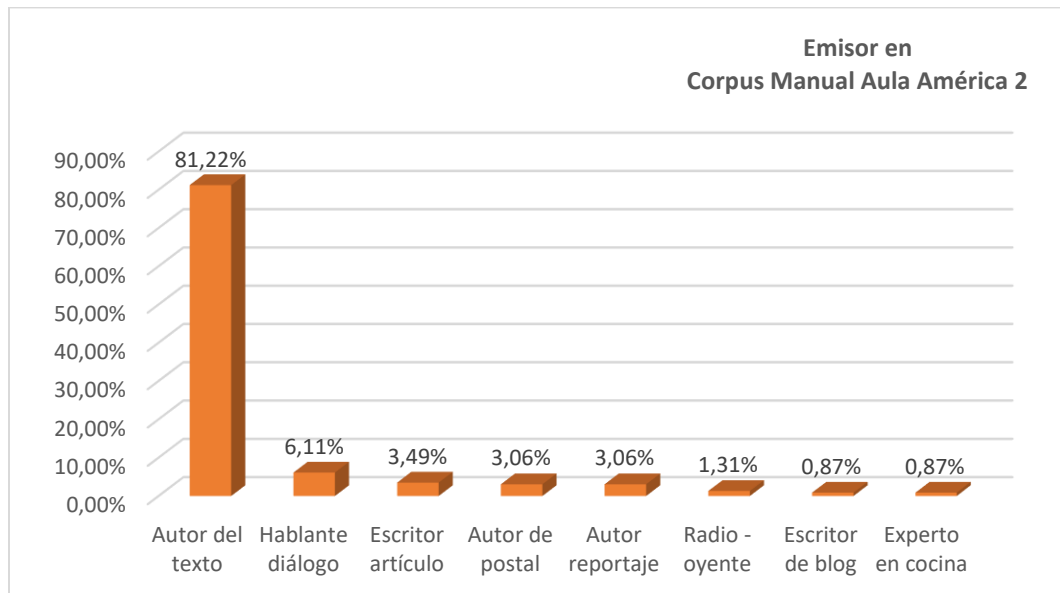
Figura 6: porcentaje de RIFI en el Manual Aula América 2



Otros factores detallados en el instrumento de análisis fueron los emisores, los destinatarios y los macroactos en los que se enmarcaron los actos de habla examinados. Al respecto, se encontró que, para el caso del Manual de ELE, el autor del texto fue el emisor predominante dentro de los datos recolectados, ya que se etiquetó como el productor de 186 de los 229 registros, la Figura 7 indica dicha supremacía y además ofrece, a manera de información, los nombres y porcentajes de otros emisores detectados, los cuales aparecieron en el texto en una menor medida.

Figura 7

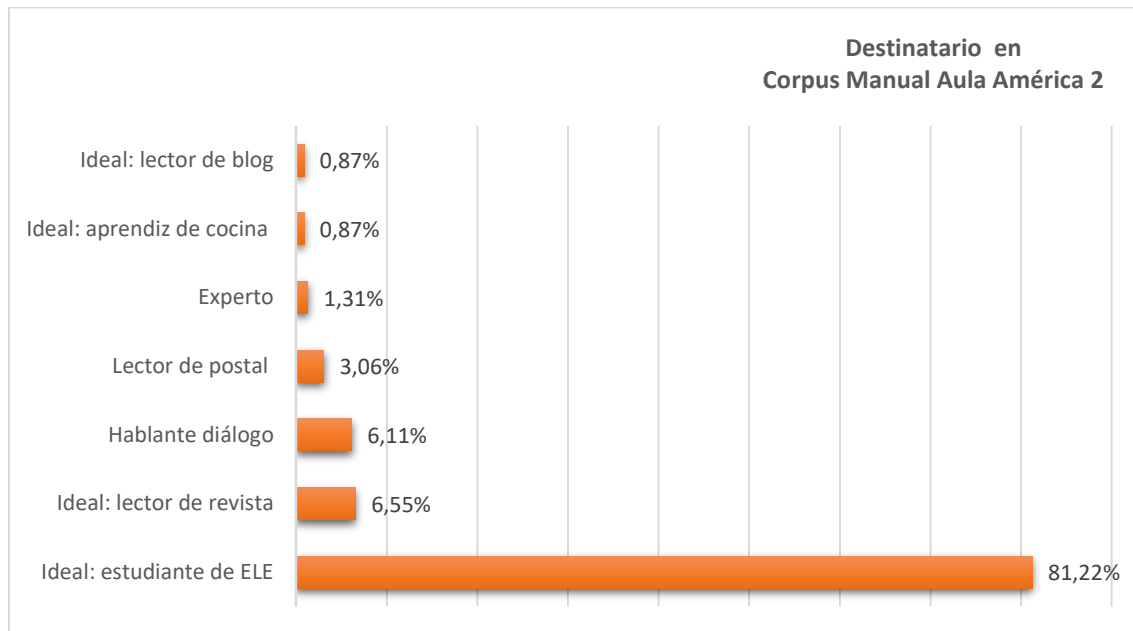
Figura 7: porcentaje emisor en el Manual Aula América 2



En ese orden de ideas, en cuanto al destinatario dominante en el Manual de ELE, se estableció que, al tratarse de un texto escrito, la mayoría de las muestras estaban dirigidas a un receptor ideal, en el presente caso, a un aprendiente, quien se supone se configura como la persona que accede al contenido que ofrece dicho libro. Así, en concordancia con la descripción del emisor, 186 de los 229 actos de habla señalados, advirtieron como destinatario ideal a un estudiante de ELE, la Figura 8 puntualiza dicha predominancia, y, además, ofrece etiquetas de otros receptores identificados en algunos de los casos estudiados.

Figura 8

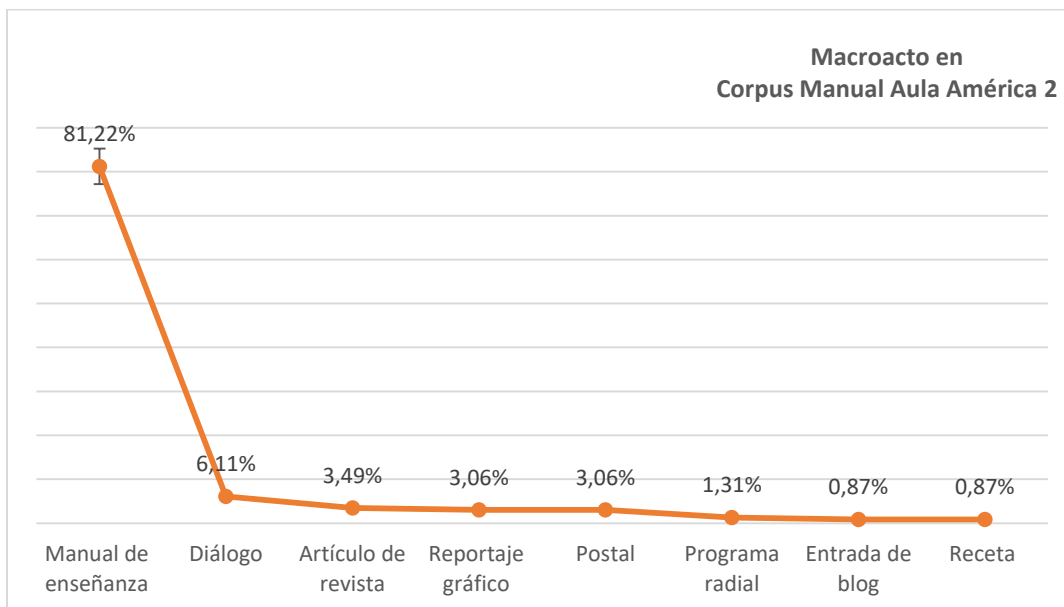
Figura 8: porcentaje destinatario en el Manual Aula América 2



Finalmente, al acercarnos a la categoría de macroacto, el texto es congruente con las dos caracterizaciones anteriores (emisor y destinatario), ya que el análisis definió el manual de enseñanza como el acto macro dentro del que se desenvuelven la mayoría de los registros considerados, una vez más, 186 de las 229 muestras recolectadas se enmarcaron dentro del macroacto Manual de enseñanza, lo cual demuestra que las interacciones examinadas tuvieron lugar, principalmente, entre el autor del texto y quién se supone sería su lector más probable o su lector ideal: el estudiante de ELE. La Figura 9 despliega esta preponderancia, y, también, brinda los porcentajes y rótulos de otros macroactos referidos en los datos explorados.

Figura 9

Figura 9: porcentaje macroacto en el Manual Aula América 2



6.2 Resultados Gramática para la composición (González y Whitley, 2016)

El análisis de la Gramática para la composición se realizó a través del estudio 3 páginas de cada una de las 7 unidades que conforman el libro. En las unidades 1 y 4 se examinaron las 3 primeras páginas de los capítulos; en las unidades 2 y 8 se consideraron 3 páginas de la mitad de las secciones; y en las unidades 3, 6 y 7 se seleccionaron las tres 3 últimas páginas de los apartados. Dicha recolección derivó en la compilación de 137 registros de actos de habla, los cuales, al igual que con el Manual, fueron analizados a partir de su punto u objeto ilocucionario, su fuerza ilocucionaria, su configuración directa o indirecta, la determinación de sus posibles recursos identificadores de fuerza ilocucionaria (RIFI), y el reconocimiento de su emisor, destinatario, contexto y el macroacto en el que se inscribe.

En esa misma línea, con respecto al punto/objeto ilocucionario, la Gramática para la composición dio cuenta de una primacía de los actos asertivos con un total de 77 registros; en un segundo lugar, se exponen los directivos con un número de 53 anotaciones; en una menor medida se hallaron algunos datos de actos expresivos, con 6 unidades, y comisivos, con 1 (una) muestra. De esa forma, tal y como se expone la Figura 10, se evidencia que la Gramática privilegia actos en los que el hablante (el autor de la gramática) da cuenta del estado de las cosas del mundo, como es el caso de las afirmaciones, ejemplificaciones, descripciones, etc.

Figura 10

Figura 10: porcentaje de actos de habla según su punto/objeto ilocucionario en la Gramática para la composición

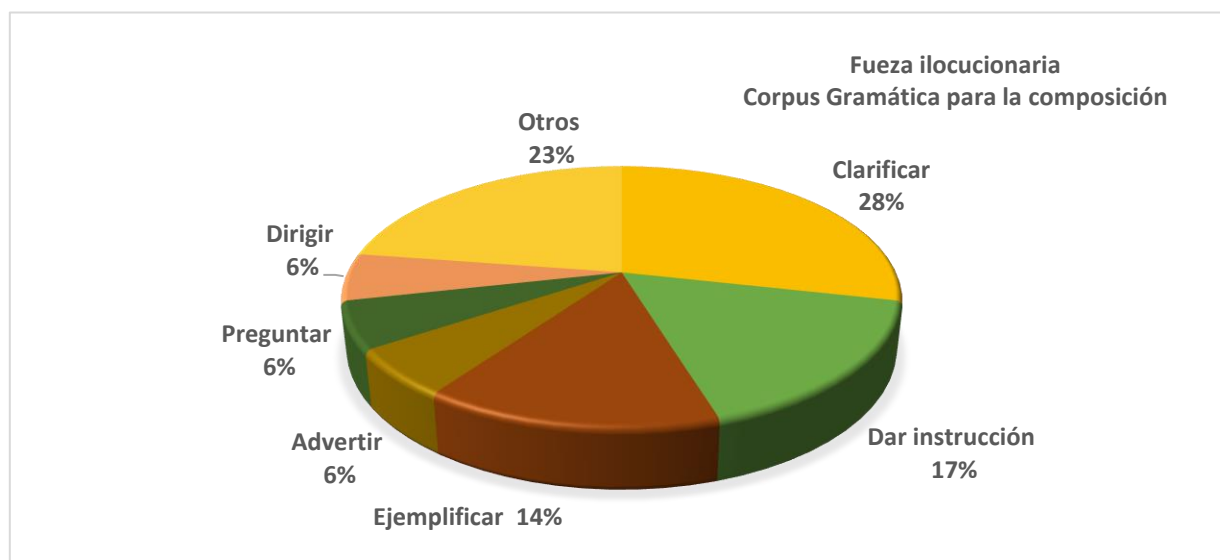


Con respecto a la fuerza ilocucionaria, la Gramática refuerza la relevancia de los actos de corte asertivo, al identificar una supremacía de los verbos ilocucionarios *clarificar* (39 casos) y *ejemplificar* (20 casos), los cuales, representan el 43 % de la selección. En segundo plano, se aprecian los verbos de carácter directivo: *dar instrucción* (23), *advertir* (8), *preguntar* (8) y

dirigir (8), los cuales suman un porcentaje del 34 % del total de los datos. Así, la Figura 11 confirma el dominio de aquellos verbos que señalan una fuerza ilocucionaria en correspondencia con los actos asertivos y directivos.

Figura 11

Figura 11: porcentaje de actos de habla según su fuerza ilocucionaria en la Gramática para la composición

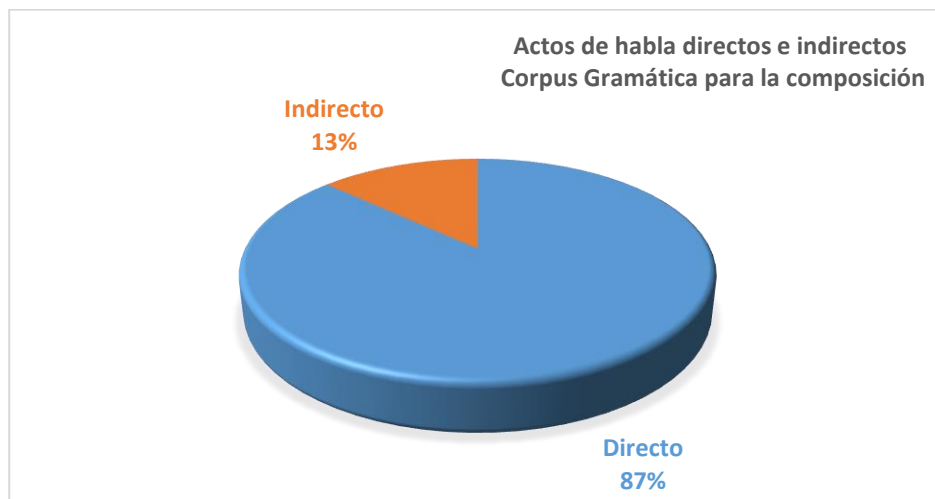


En lo concerniente al análisis de la configuración de los actos como directos o indirectos en la gramática, tal y como en el caso anterior, se percibe un dominio marcado de los actos de habla directos con una representación de 119 muestras; mientras que, los indirectos presentan 18 de los registros estudiados. De esa forma, la Figura 12 expone la superioridad de los actos de habla directos con un porcentaje de más del 80 % de los casos analizados en el texto. La Gramática para la composición también da relevancia al hecho de ser claro, de guardar correspondencia con el contenido proposicional, a la idea de que el estudiante pueda navegar

entre sus líneas sin confusiones, sin la sensación de los dobles sentidos, sin esa forma de hablar indirecta que puede dar lugar a desconciertos.

Figura 12

Figura 12: porcentaje de actos de habla directos e indirectos en la Gramática para la composición

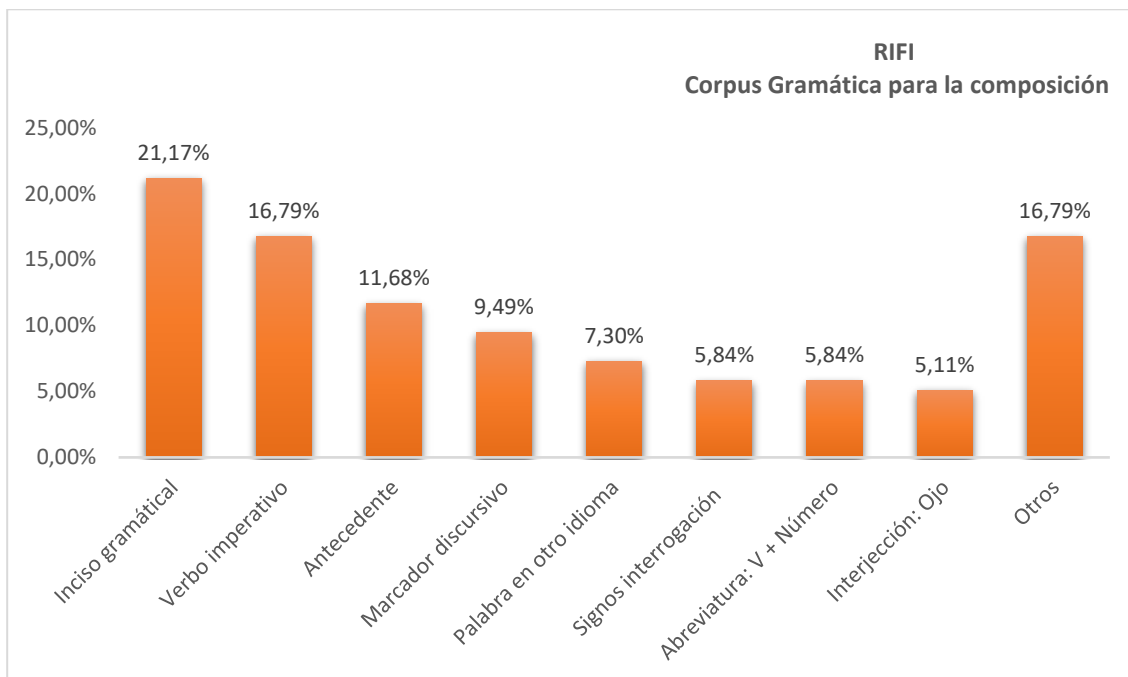


Líneas atrás se mencionó que, en relación con su punto/objeto ilocucionario, la gramática dio prioridad a los actos asertivos y directivos, no es raro entonces que la mayoría de los recursos identificadores de fuerza ilocucionaria (RIFI) giren en torno a estos dos tipos. Los actos asertivos fueron determinados, principalmente, a través de elementos como incisos gramaticales (usados para clarificar una idea), ostentando 29 casos; antecedentes (la información previa al registro, tal y como en el caso de los ejemplos), con un número de 16 registros; marcadores discursivos (que dan orden a los textos), con 13 muestras; o palabras en otro idioma (con la intención de clarificar), con 10 casos. Por su parte, los directivos se reconocieron especialmente por los verbos imperativos, desplegando 23 datos; por los signos de interrogación (para el caso de las preguntas), con 8 actos identificados; por abreviaturas de verbo más número (ej. V. p 10), con 8

registros; o por la interjección: ¡OJO! (a modo de advertencia), con 7 muestras. En la Figura 13, se exponen los porcentajes alcanzados por estos dispositivos con respecto al total de elementos recolectados.

Figura 13

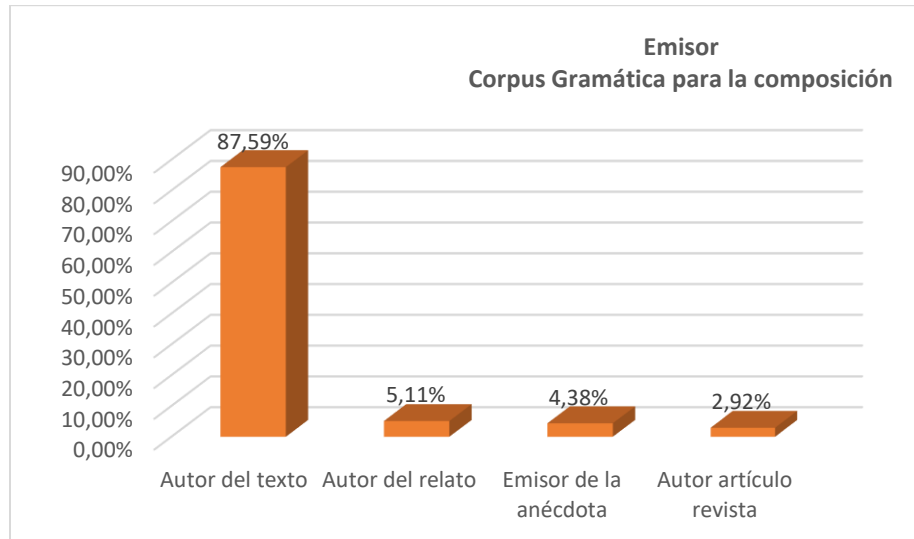
Figura 13: porcentaje de RIFI en la Gramática para la composición



Del mismo modo que con el Manual, en la gramática para la composición, también fueron considerados otros factores como los emisores, los destinatarios y los macroactos en los que se enmarcaron los actos de habla examinados. Sobre esto, se encontró que el autor del texto (la gramática) fue el emisor predominante dentro de los datos recolectados, ya que se rotuló como el causante de 120 de los 229 registros, la Figura 14 indica dicha supremacía, y, además, ofrece, a manera de información, los nombres y porcentajes de otros emisores detectados, los cuales aparecieron en el texto en una menor medida.

Figura 14

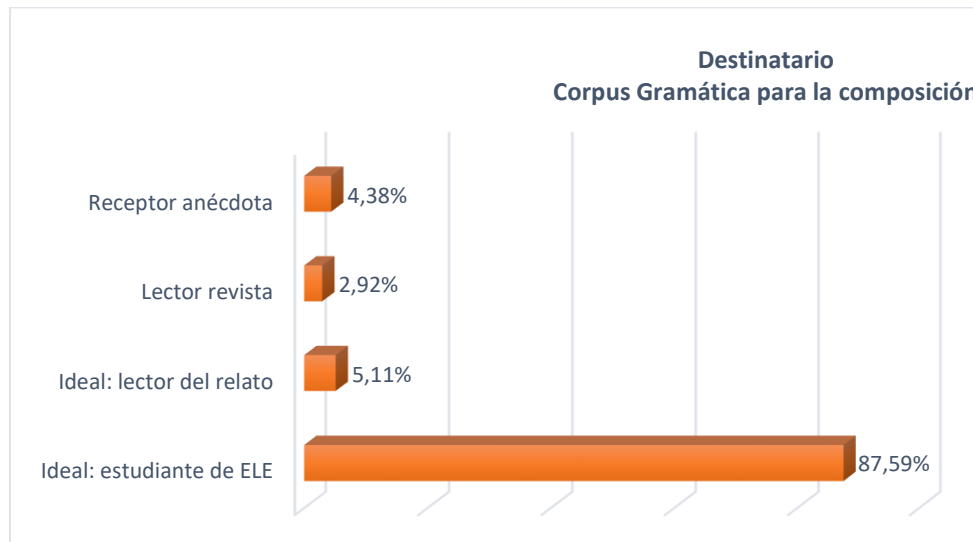
Figura 14: porcentaje de emisor en la Gramática para la composición



En esa línea, en cuanto al destinatario dominante en la Gramática, se estableció que, al tratarse de un texto escrito, la mayoría de las muestras estaban dirigidas a un receptor ideal, en el presente caso, a un estudiante, quien se supone se configura como la persona que accede al contenido que ofrece dicho libro. Así, en concordancia con la descripción del emisor, 120 de los 137 actos de habla señalados, advirtieron como destinatario ideal a un estudiante de ELE, la Figura 15 puntualiza dicha predominancia, y, además, ofrece etiquetas de otros receptores identificados en algunos de los casos estudiados.

Figura 15

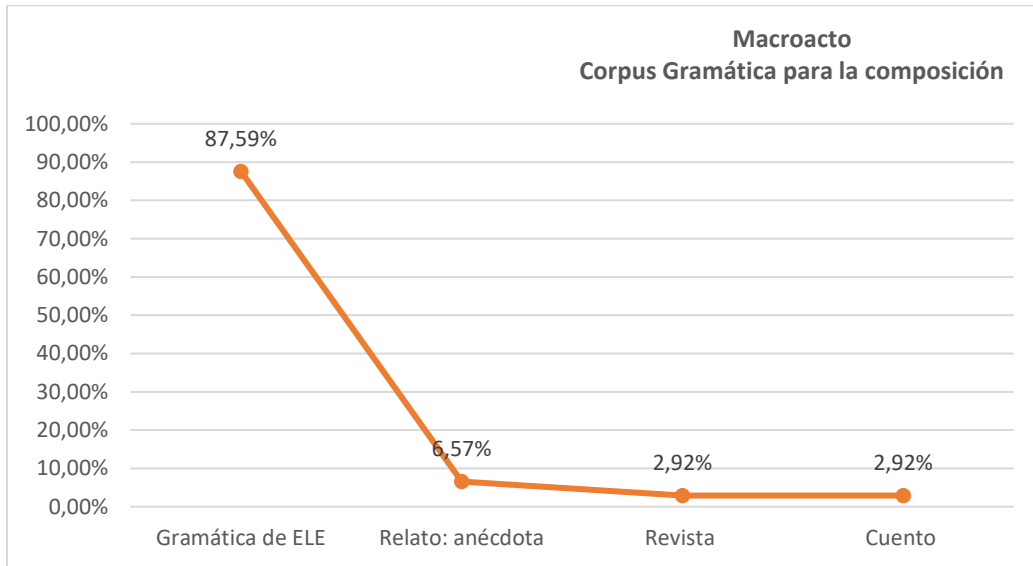
Figura 15: porcentaje de destinatario en la Gramática para la composición



Finalmente, al acercarnos a la categoría de macroacto, el texto es congruente con las dos caracterizaciones anteriores (emisor y destinatario), ya que el análisis definió la Gramática de ELE como el acto macro dentro del que se desenvuelven la mayoría de los registros considerados, una vez más, 120 de las 137 muestras recolectadas se enmarcaron dentro del macroacto gramática de ELE, lo cual demuestra que las interacciones examinadas tuvieron lugar, principalmente, entre el autor del texto y quién se supone sería su lector más probable o su lector ideal: el estudiante de ELE. La Figura 16 despliega esta preponderancia, y, también, brinda los porcentajes y rótulos de otros macroactos referidos en los datos explorados.

Figura 16

Figura 16: porcentaje de macroacto en la Gramática para la composición



6.3 Resultados textos escritos nivel A2 del corpus de aprendices CEDEL 2 (Lozano, 2020)

Para el Corpus de aprendices se llevó a cabo el estudio de 100 textos de las producciones de estudiantes de español como lengua extranjera de nivel A2 (*upper beginner*) del Corpus escrito del español CEDEL 2. Dichos textos fueron seleccionados de forma aleatoria y pueden categorizarse según la primera lengua del hablante, de la siguiente forma: árabe (5 textos), inglés (34 textos), chino (1 texto), neerlandés (8 textos), francés (1 texto), alemán (4 textos), griego (5 textos), japonés (34 textos) y portugués (9 textos). Este conjunto arrojó la compilación de 121 registros de actos de habla, los cuales, igual que con los dos corpus anteriores (Manual y Gramática), se estudiaron partiendo de su punto u objeto ilocucionario, su fuerza ilocucionaria, su configuración directa o indirecta, la identificación de sus posibles recursos identificadores de fuerza ilocucionaria (RIFI), el reconocimiento de su emisor, destinatario, contexto y el

macroacto en el que se inscribe; además, se agregó el dato de primera lengua o lengua nativa, el cual podría apoyar futuras investigaciones.

En ese orden de ideas, en relación con el punto/objeto ilocucionario, los textos del Corpus de aprendices privilegiaron los actos de habla de tipo asertivo, con un número de 86 registros; y en un segundo plano, brindaron espacio a los actos de corte expresivo, con un total de 35 casos encontrados. En ese sentido, parece ser que los estudiantes de ELE optaron por elaborar textos que intentan explicar las cosas del mundo, como es el caso de las afirmaciones, ejemplificaciones, descripciones, etc. Además, se decantaron también por manifestar emociones o estados de ánimo a través de su escritura mediante dispositivos tales como las quejas, las excusas o los halagos. La Figura 17 esboza esta condición en el Corpus de aprendices por medio de la graficación porcentual de los actos reconocidos.

Figura 17

Figura 17: porcentaje de actos de habla según su punto/objeto ilocucionario en el Corpus de aprendices CEDEL 2

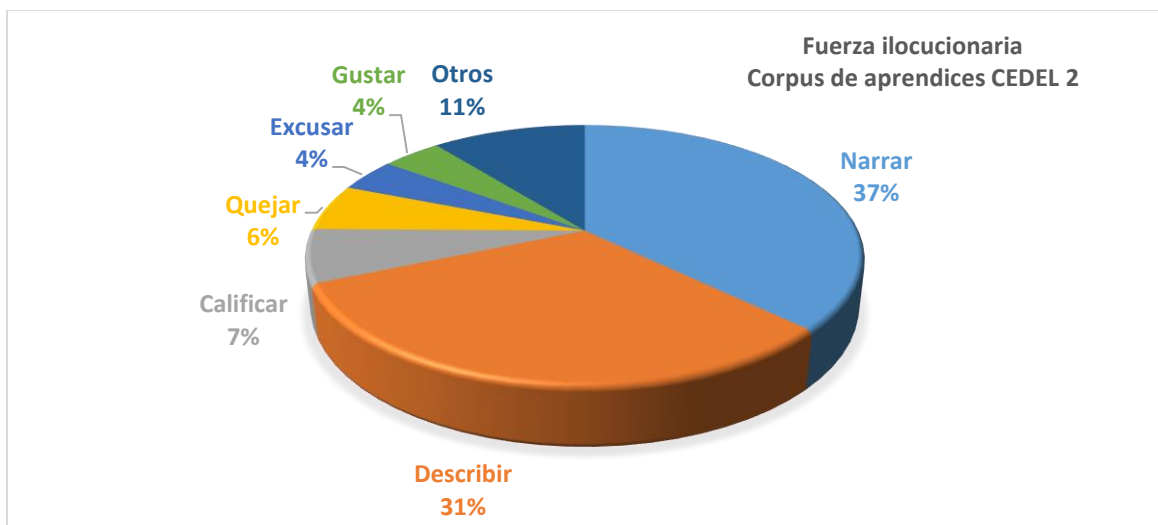


En segundo lugar, al examinar la fuerza ilocucionaria, el Corpus de aprendices es congruente con las derivaciones de la exploración de los actos según su objeto ilocucionario, ya

que expone un dominio de los verbos ilocucionarios de tipo asertivo *narrar* (45 casos) y *describir* (38 casos), los cuales representan más de la mitad de los datos totales. Igualmente, en un segundo nivel, relaciona algunos verbos de clase expresiva: *calificar* (8 casos), *quejar* (7), *excusar* (5 casos) y *gustar* (5 casos), los cuales en conjunto llegan a constituir un 20 % de los actos identificados. La Figura 18 confirma el dominio de aquellos verbos que señalan una fuerza ilocucionaria en correspondencia con los actos asertivos y expresivos.

Figura 18

Figura 18: porcentaje de actos de habla según su fuerza ilocucionaria en el Corpus de aprendices CEDEL 2

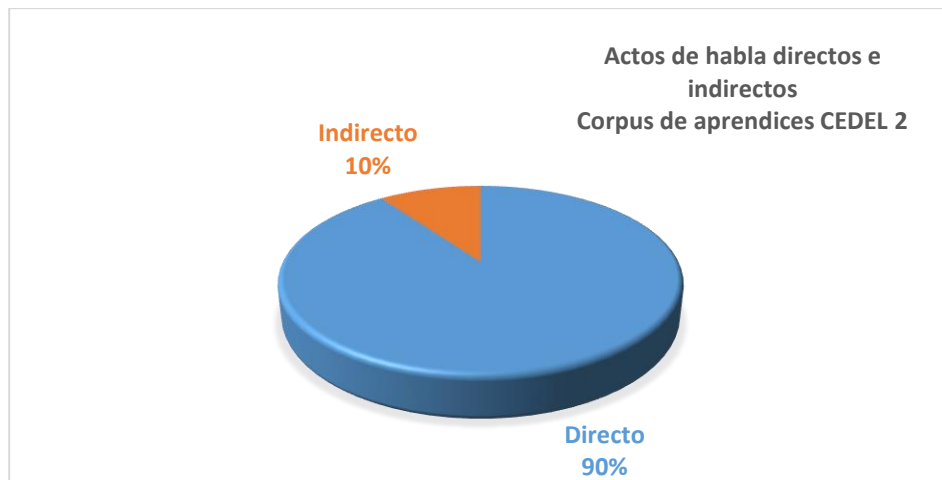


Al aproximarnos a la configuración de los actos como directos o indirectos en el Corpus de aprendices, tal y como en los dos casos anteriores, se percibe un gran dominio de los actos de habla directos con una representación de 109 casos; mientras que, los indirectos tan solo cuentan con 12 de los registros examinados. De esa forma, la figura 19 expone la superioridad de los actos de habla directos con un porcentaje del 90 % de los casos analizados en CEDEL 2. Así, parece ser que, los aprendientes de ELE también otorgaron importancia al hecho de ser claros y

de guardar correspondencia con el contenido proposicional.

Figura 19

Figura 19: porcentaje de actos de habla directos e indirectos en el Corpus de aprendices CEDEL 2

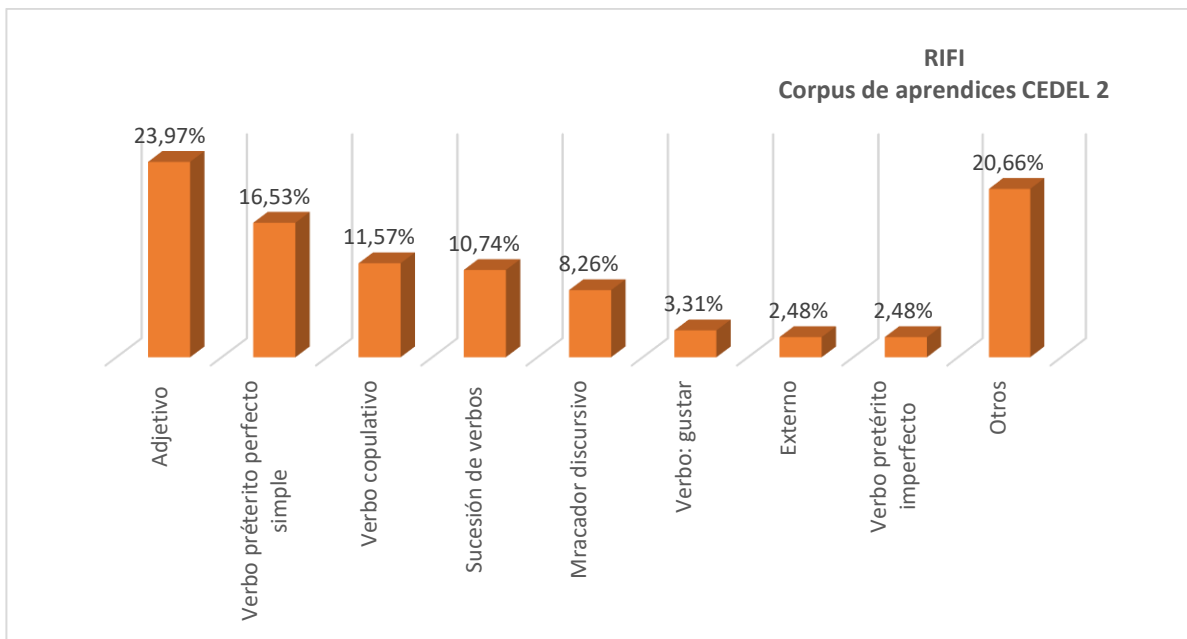


En un párrafo anterior, se hizo alusión a que el Corpus de aprendices dio prioridad a los actos asertivos y expresivos, ergo, la mayoría de los recursos identificadores de fuerza ilocucionaria (RIFI) encontrados giran en torno a estos dos tipos de actos. A saber, los actos asertivos fueron determinados, principalmente, a través de elementos como adjetivos (para el caso de las descripciones), con un número de 29 muestras; verbos en pretérito perfecto simple (usados en narraciones), exhibiendo 20 casos; verbos copulativos (ayudan a describir), con 14 registros; sucesiones de verbos (que hilan una historia), con 13 datos; marcadores discursivos (dan orden a las narraciones), con 10 casos; o verbos en pretérito imperfecto (para relatar), con 3 referencias. Por otro lado, los actos expresivos se identificaron por medio de recursos como el verbo gustar (para expresar agrado por algo), con 4 anotaciones; o por elementos externos (como

el conocimiento compartido entre los hablantes), con 3 ejemplos. En la figura 20, se exponen los porcentajes alcanzados por estos dispositivos con respecto al total de elementos recolectados.

Figura 20

Figura 20: porcentaje de RIFI en el Corpus de aprendices CEDEL 2

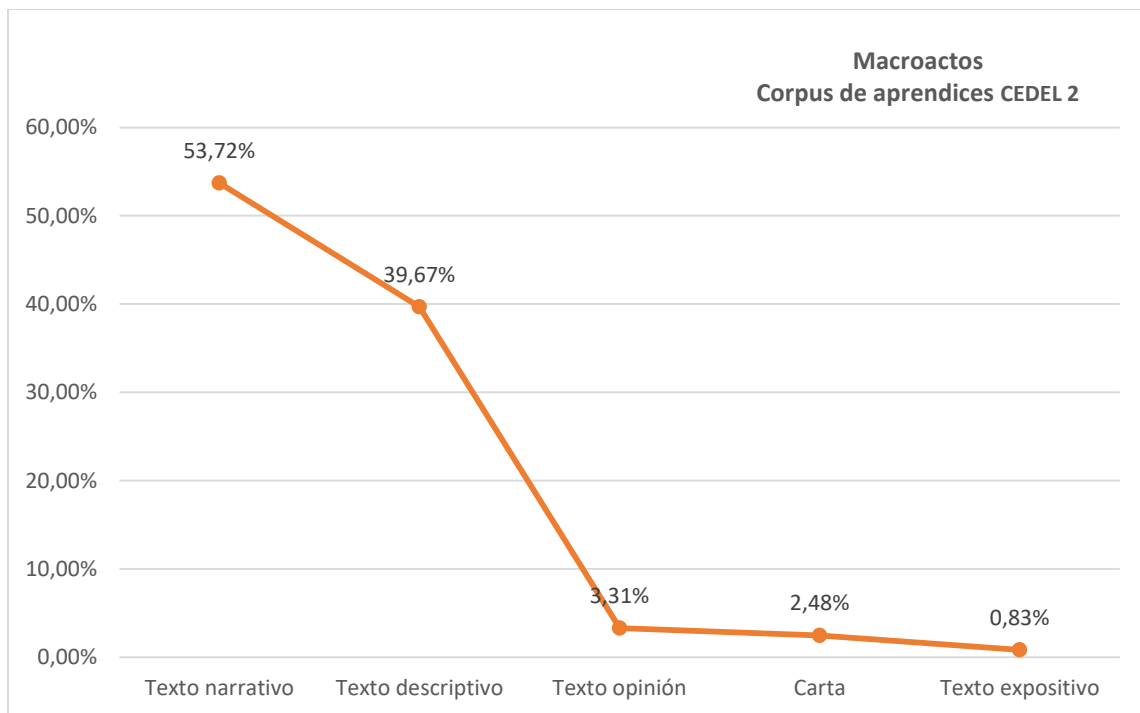


Del mismo modo que con el Manual y la gramática, en el estudio del corpus de aprendices también fueron considerados factores como los emisores, los destinatarios y los macroactos en los que se enmarcaron los actos de habla examinados. Sobre esto, es importante señalar que, para el presente caso, al ser CEDEL 2 un corpus que recolecta las producciones de estudiantes de español como lengua extranjera, las figuras de emisor y destinatario constituyeron siempre las mismas, es decir, los 121 casos se rotularon bajo caracteres iguales, para el caso del emisor se configuró un estudiante de ELE, mientras que para el destinatario se dispuso la etiqueta de receptor ideal: docente de ELE.

Por otro lado, con respecto al macroacto, los estudiantes optaron, en su mayoría, por la escritura de textos narrativos y descriptivos. Los primeros demuestran supremacía al abarcar 65 de las muestras identificadas, es decir, más del 50 % del registro total. Los segundos, por su parte, comprenden 48 de los actos detallados, alrededor de un 40 % de la selección general. La Figura 21 despliega esta preponderancia, y, también, brinda los porcentajes y rótulos de otros macroactos, que aparecieron en una menor medida en los datos explorados.

Figura 21

Figura 21: porcentaje de macroactos en el Corpus de aprendices CEDEL 2

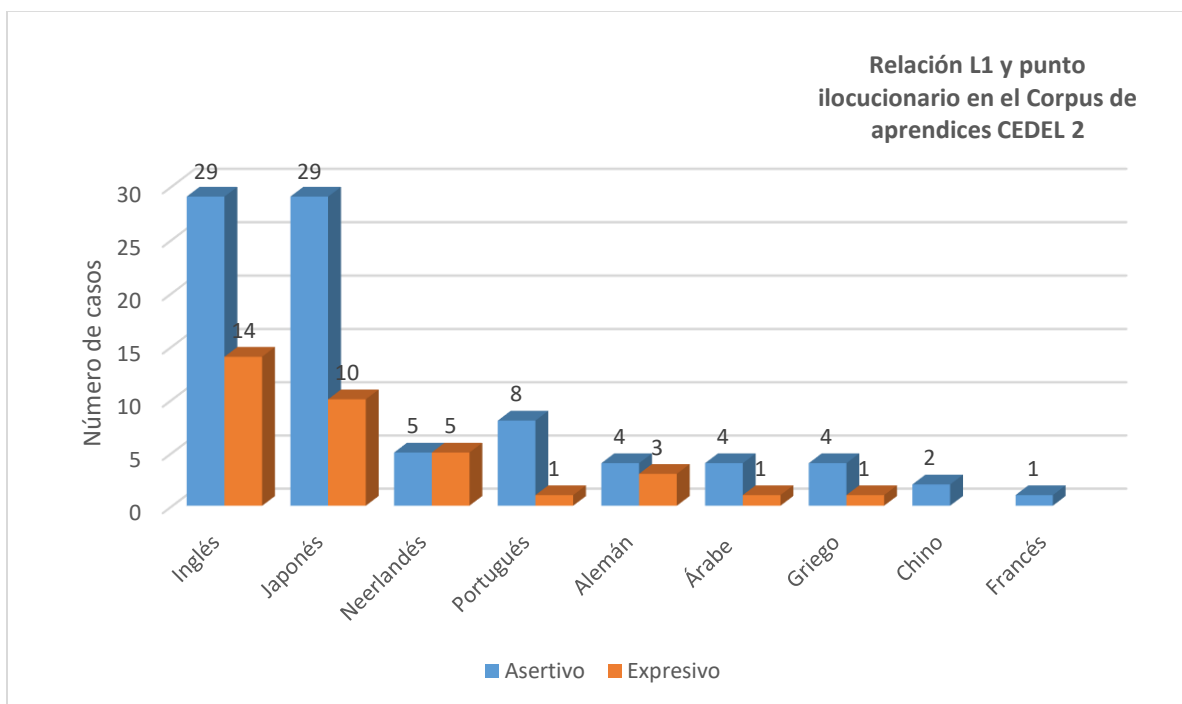


Una última categoría etiquetada en el instrumento utilizado para el estudio del Corpus de aprendices es la de primera lengua o L1, la cual se refiere al idioma materno que el estudiante de ELE posee y el cual usa en su día a día. Si bien estos datos no se tratan de resultados primarios,

es posible que se pueda encontrar algún patrón o tendencia que interese a la investigación. Así, la Figura 22 da cuenta de los hallazgos de L1 con respecto al punto/objeto ilocucionario.

Figura 22

Figura 22: L1 en relación con punto ilocucionario en el Corpus de aprendices CEDEL 2



6.4 Triangulación de los datos

En el apartado anterior se expusieron detalladamente los resultados encontrados en cada subcorpus: Manual de ELE, Gramática de ELE y Corpus de aprendices de ELE. Dichos hallazgos en sí mismos configuran una fuente de datos a analizar; sin embargo, tal y como se señaló en los objetivos y en la línea metodológica a seguir, el presente trabajo propende por un examen en conjunto de las diversas colecciones que posibilite la verificación y comparación desde tres orígenes diferentes y brinde una perspectiva profunda del tema en cuestión. En ese

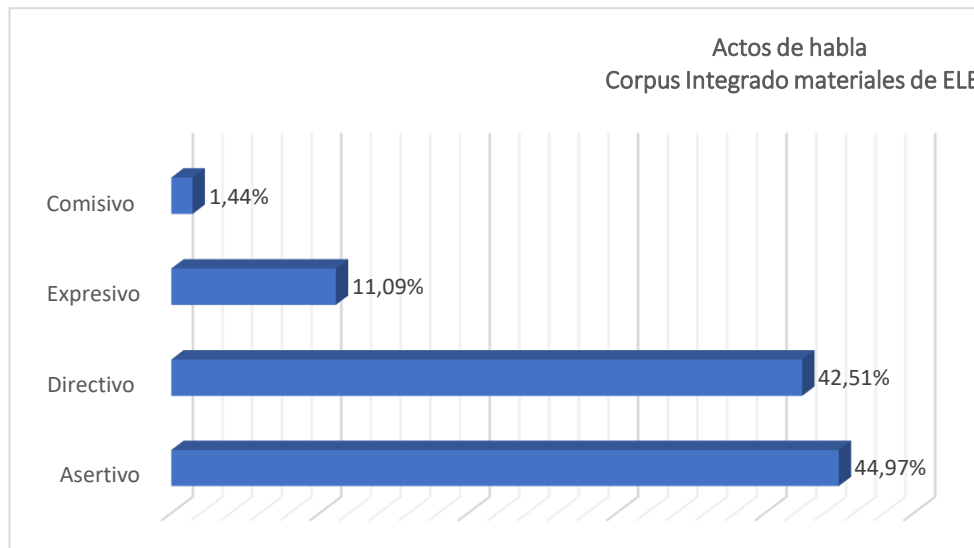
sentido, se procede a integrar los datos, a descubrir y mostrar tendencias en ellos, a describirlos y a ilustrarlos usando algunas de las muestras seleccionadas.

El despliegue de hallazgos realizado en la sección anterior dio pistas sobre el tipo de actos predominantes en los materiales analizados, por lo que, una persona podría adelantarse a la triangulación y hablar de las diferentes tendencias según las categorías precisadas en el instrumento. Aun así, es necesario advertir la magnitud que alcanzan los datos al ser integrados y analizados en conjunto, hace que cada una de las categorías tome fuerza y se perciba mejor sustentada. A continuación, se da paso a la presentación de los actos de habla según su punto /objeto ilocucionario luego de la asociación de los corpus a través de la triangulación.

En términos generales, los materiales de ELE analizados arrojan una clara predilección por el empleo de actos de habla de tipo asertivo y directivo, los cuales conforman 219 y 207 registros, respectivamente, de los 487 casos totales, es decir, las dos categorías juntas constituyen en sí mismas más del 80 % de la muestra. Aquí, encontramos nuestra primera tendencia, la inclinación por aquellos actos que explican el estado de las cosas (asertivos) y por esos que requieren del interlocutor realizar cierta acción (directivos), la Figura 23 estima dicha disposición.

Figura 23

Figura 23: tendencia actos de habla en materiales de ELE



Teniendo lo anterior en cuenta, en esta sección, se procederá a la caracterización de los diversos actos de forma descendente, es decir, iniciaremos por la descripción de aquellas categorías que, de acuerdo con los datos, registran un mayor número de apariciones y terminaremos en aquellas que consignan pocas apariciones. En ese sentido el apartado discurrirá de la siguiente manera: actos asertivos, actos directivos, actos expresivos y actos comisivos.

6.5 Actos de habla asertivos

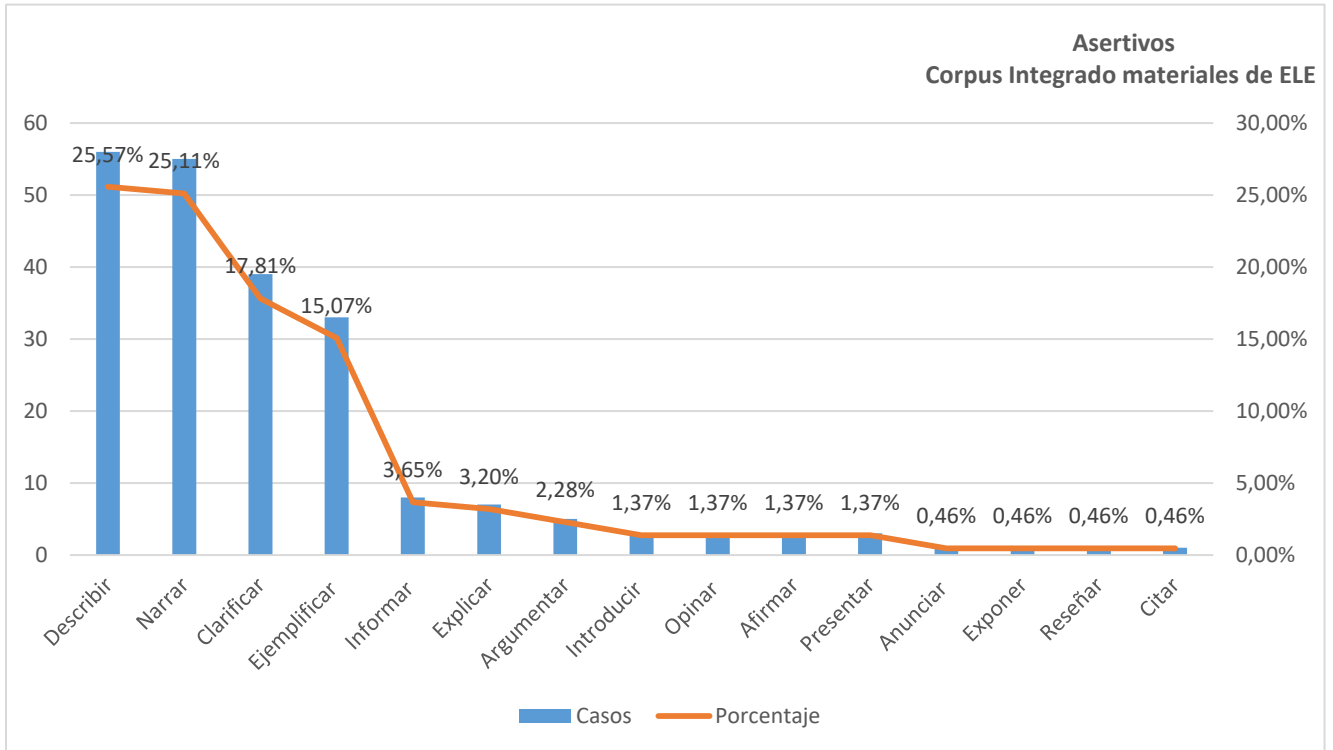
Los actos cuyo objeto ilocucionario se define como asertivo se entienden como aquellas manifestaciones donde el hablante a través de una proposición, dentro de cierto contexto, pretende representar el estado de las cosas de dicho entorno (Searle & Vanderveken, 1985, p. 42). Las fuerzas ilocucionarias asertivas pueden distinguirse por medio de los verbos que materializan este tipo de actos, o en palabras de Searle y Vanderveken (1985, p.38), *asertivos*.

Ahora, en este espacio convendremos en el reconocimiento de dichos asertivos dentro de los 487 casos seleccionados en el corpus integrado de los materiales de ELE, especificaremos sus peculiaridades y los ilustraremos empleando ejemplos de nuestra colección.

En tal sentido, al dar una mirada a los asertivos localizados en los materiales, podemos constatar que los verbos *describir* y *narrar*, con 56 y 55 casos respectivamente, predominan en el marco de las fuerzas ilocucionarias asertivas; luego, se perciben los verbos *clarificar* y *ejemplificar*, con 39 y 33 muestras; en un rango de aparición mucho menor se detectan asertivos como *informar* (8 casos), *explicar* (7 casos) y *argumentar* (5 casos); con tan solo 3 registros se sitúan los verbos *introducir*, *opinar*, *afirmar* y *presentar*; finalmente, con solo 1 caso se revelan asertivos como *anunciar*, *exponer*, *reseñar* y *citar*. En este punto, evidenciamos otra tendencia en el corpus trabajado, el hecho de otorgar fuerza a los escritos de tipo descriptivo y narrativo en los materiales de ELE estudiados que son pensados para niveles básicos de la lengua. La figura 24 esboza lo descrito en este párrafo.

Figura 24

Figura 24: tendencia verbos asertivos en materiales de ELE



El gráfico subraya claramente la preferencia por 2 verbos asertivos: describir y narrar, se daría lugar a pensar que, la cantidad de datos registrados bajo los rótulos de ambos verbos podrían configurar condición suficiente para acercarnos a derivaciones reiteradas, las cuales conformen tendencias que apoyen no solo las pretensiones de la presente empresa, también, las metas de futuras intenciones investigativas en el campo. De este modo, a continuación, se relacionan las descripciones, explicaciones e ilustraciones de los dos asertivos mencionados.

6.5.1 Describir

El Diccionario de uso del español de América y España, utilizado en el protocolo de validación del instrumento de recolección de datos para definir los verbos ilocucionarios, indica

que describir es “explicar cómo es una cosa, una persona o un lugar para ofrecer una imagen o una idea completa de ellos” (Vox, 2003). Esta noción es coherente con su naturaleza asertiva, la cual traza a un hablante que con razones para soportar su contenido proposicional (Searle & Vanderveken, 1985, p. 54) busca representar el estado de las cosas en su contexto. Para ejemplificar este concepto, se invoca uno de los registros examinados provenientes del manual Aula América 2:

Caso 5

La casa azul

En esta casa nació, vivió y murió la pintora mexicana Frida Kahlo. Se encuentra en Coyoacán, uno de los barrios más antiguos de ciudad de México. Cuenta con más de 800 m² y está pintada de azul por dentro y por fuera. Tiene grandes ventanales y en el centro hay un bonito jardín. Además de Frida Kahlo, allí vivió Diego Rivera (pintor y marido de Frida). Actualmente es uno de los museos más visitados de México y tiene una colección importante de cuadros de los pintores. (Ariza et al, 2018, p.44)

Este fragmento nos demuestra como el hablante (autor del texto) procura caracterizar la casa de Frida Kahlo de la forma más sincera posible, teniendo como fundamento su conocimiento acerca del recinto. Allí, la descripción, tal y como se mencionó previamente, simplemente se encamina a explicar cómo es el lugar, no pretende que interlocutor provea una respuesta ni hacer juicios al respecto.

Recursos identificadores de la fuerza ilocucionaria (RIFI) *Describir*

Recordemos que la fuerza ilocucionaria se entiende como todo ese conjunto de condiciones necesarias y suficientes para la realización de cierto tipo de acto de habla, Searle

(1969) la explica empleando la fórmula $F(P)$ indicando la relación entre lo que se dice (P) y su intención (F). En el caso del asertivo *describir* dentro del corpus examinado, F y P van en una misma dirección o apuntan hacia un mismo objeto (asertivo), ya que los 56 casos recolectados de esta clase se establecen como actos de habla directos, es decir los emisores quieren transmitir exactamente lo que su contenido proposicional denota. Pero ¿cómo es posible reconocer lo que el hablante quiere decir con exactitud? O ¿Identificar su fuerza solo a través de la lectura de su discurso?

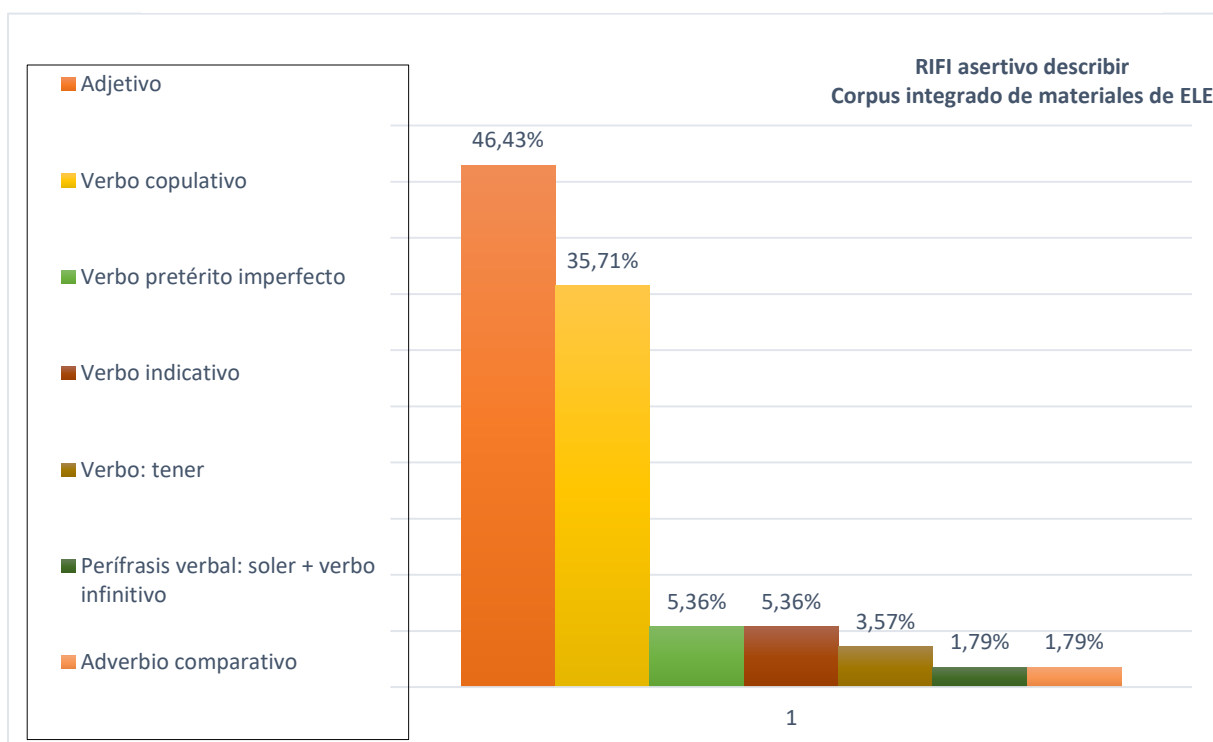
Por supuesto, la observación atenta de todos los elementos que intervienen en la interacción entra a jugar parte importante del examen al apoyar la visión del investigador con respecto a este asunto: la determinación de su emisor y destinatario, la advertencia del contexto, el macroacto en el que se desarrolla la emisión o la fuente de la que se toma la proposición, son algunos de los factores que influyen en el acto comunicativo, y, por ende, nutren la mirada del estudioso de la lengua. Igualmente, las proposiciones guardan marcas que pueden señalar la fuerza con la que el hablante entrega su mensaje, dichos indicios son los que anteriormente referimos como recursos indicadores de fuerza ilocucionaria (RIFI), los cuales Searle (1969) distingue como señales que pueden hallarse en la estructura superficial o en un nivel más profundo de las emisiones. Así, con el fin de dar un orden a la caracterización de los casos rotulados bajo el asertivo *describir*, dispondremos el análisis partiendo por la categorización de los registros según su RIFI principal (en ocasiones el instrumento identificó más de un RIFI en una misma proposición), el cual dará paso a la introducción de los demás factores.

En ese marco, los 56 actos de habla cuya fuerza ilocucionaria es categorizada bajo el asertivo *describir* develaron, tal y como se ve en la Figura 25, una inclinación por el uso de marcas como los *adjetivos* y los *verbos copulativos* para la construcción de las proposiciones.

Los adjetivos, por su parte, fueron identificados como el RIFI principal de 26 muestras, lo cual representa un 46,43 % de la selección total; de otro lado, los verbos copulativos se expusieron como el RIFI central de 20 casos, constituyendo un 35,71 % de los registros. Análogamente, se ubicaron otras señales con un menor rango de apariciones: los verbos en pretérito imperfecto (3 muestras), los verbos en indicativo (3 muestras), el verbo tener (2 muestras), la perífrasis verbal *soler* + el verbo en infinitivo (1 muestra) y los adverbios comparativos (1 muestra); sin embargo, se considera que al no contar un número significativo de registros estos RIFI no podrían declararse como un rasgo regular de la fuerza ilocucionaria *describir*.

Figura 25

Figura 25: RIFI del asertivo describir en materiales de ELE



En el gráfico anterior, se evidencia la manifestación reiterada de adjetivos en el acto ilocucionario *describir*, esta preponderancia imprime una tendencia en las descripciones, las cuales se inclinan por el empleo de este tipo de palabras. El Diccionario de uso del español de América y España (Vox, 2003) define el adjetivo como una “clase de palabra que acompaña al sustantivo para expresar una cualidad de la cosa designada por él o para determinar o delimitar la extensión del mismo”, este indica características de aquello sobre lo que habla, de allí su predominio en las emisiones de fuerza descriptiva. A continuación, se relacionan una serie de casos tomados del corpus que ilustran lo aquí expuesto.

Caso 6

Tabla 2

Tabla 2: información caso 6

Información caso 6	
Objeto ilocucionario	Asertivo
Fuerza ilocucionaria	Describir
Directo/ Indirecto	Directo
Emisor:	Escritor del reportaje gráfico
Destinatario:	Ideal – lectores de la revista
Macroacto:	Reportaje gráfico
Contexto:	La <unidad 7: NOS GUSTÓ MUCHO> del Manual Aula América 2 inicia con un reportaje gráfico sobre lugares imperdibles en República Dominicana; además, presenta la descripción y una foto de cada lugar, el fragmento citado es la descripción de uno de los sitios: Cayo Paraíso
Fuente	Manual de ELE Aula América 2

<<UN LUGAR

CAYO PARAÍSO

Se encuentra en la provincia de Puerto Plata y **es la única isla de arrecifes coralinos** de República Dominicana. Cuenta con un **árido paisaje**, sin vegetación, con **arenas blancas**

bañadas por **aguas turquesas y transparentes** que hacen apreciable a simple vista el fondo marino. Constituyendo un paraíso para amantes del buceo. (Ariza et al., Aula América 2, p.84) >>

Este texto es un ejemplo de la forma como los adjetivos advierten particularidades de las cosas a las que acompañan o designan, en otras palabras, describen dichos elementos. De ese modo, <única> señala que la isla es inigualable, <coralinos> brinda el apellido y apunta al tipo de arrecifes, <árido> indica un paisaje café, estéril o seco, <blancas> alude al tono de la arena, y, <turquesas> y <transparentes> se refieren al color de las aguas de la isla. Los adjetivos se tornan en el centro de la fuerza ilocucionaria del acto individual e intensifican la intención del macroacto.

Ha de notarse también que el fragmento localiza otro elemento que según la Figura 25, se entiende como un RIFI del asertivo *describir*, hablamos el verbo copulativo <es>; si bien es cierto que este tipo de verbos se relacionan comúnmente con la expresión de características, para el análisis en curso, este rasgo pasa a un segundo plano, ya que, en el texto predomina la utilización de adjetivos.

Otro punto de discusión con respecto a este caso es la definición de su emisor, destinatario y macroacto. En la información del registro se especifica que el emisor es el autor del artículo, el destinatario es el lector de dicho texto y el macroacto es el reportaje gráfico. Sin embargo, este contenido se publica en un manual de español como lengua extranjera, por lo que, también podría pensarse que mediante el reportaje el escritor intenta desarrollar un ejercicio para que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos. Pensar el pasaje como un ejemplo, no solo daría lugar a un cambio emisor (autor del manual), destinatario (estudiante) y macroacto

(manual), también, transformaría la fuerza ilocucionaria del acto: *ejemplificar*, aunque, cabe señalar que, se conservaría su objeto ilocucionario: *asertivo*.

Caso 7

Tabla 3

Tabla 3: información caso 7

Información caso 7	
Objeto ilocucionario	Asertivo
Fuerza ilocucionaria	Describir
Directo/ Indirecto	Directo
Emisor:	Estudiante de ELE
Destinatario:	Ideal – Docente de ELE
Macroacto:	Texto Descriptivo
Contexto:	Producción de un estudiante de ELE de 19 años sobre una persona famosa. Su nivel de español es básico (<i>upper beginner</i>) y su lengua materna es el inglés
Fuente	Corpus de aprendices CEDEL 2

<<Una persona **famosa es** Britney Spears. **Es** de Louisiana. Ella **es** un actriz y cantante. Ella **es bonita** y muy **trabajadora**. Britney es **morena** y **pequeña** con **ojos de morrón**. Ella **es joven** teine un babe y ella **es embarazada** con numero dos! Britney **es graciosa** y una persona que da. Pues, ahora ella concentra en **es** una mamá. (CEDEL 2, EN_WR_13_19_3_2_KK)>>⁶

Antes de dar paso a la caracterización del registro, se debe subrayar que, el texto se transcribió tal y como fue encontrado en el corpus, ninguno de sus componentes ha sido alterado, por lo que puede apreciarse la presencia de algunos errores de deletreo, puntuación, concordancia, coherencia, etc. Asimismo, se hace énfasis en que, para el caso en cuestión, la aparición de dichos fallos no entorpeció el desarrollo del estudio.

⁶ El texto guarda su ortografía original, ninguno de sus componentes ha sido alterado, por lo que pueden encontrarse algunos errores de deletreo, puntuación, concordancia o coherencia

Esta producción de uno de los estudiantes de ELE del corpus CEDEL 2, igualmente ilustra el hecho de que los adjetivos apuntan a características de las cosas que designan, en esta oportunidad se trata de una persona, Britney Spears, a quien la estudiante concede títulos como <famosa>, <bonita>, <trabajadora>, <morena>, <pequeña>, <joven>, <embarazada> y <graciosa>. Una vez más, los adjetivos se establecen como el núcleo de la fuerza ilocucionaria, pues fundamentan la mayor parte de la clasificación. En esa misma línea, la presencia recurrente del verbo copulativo <es>, se convierte en un factor que intensifica el acto ilocucionario, debido a que funciona de enlace entre el nombre o el pronombre y su rasgo (adjetivo), así, verbo copulativo + adjetivo conforman una dupla que se configura como el RIFI de la descripción anterior.

Caso 8

Tabla 4

Tabla 4: información caso 8

Información caso 8	
Objeto ilocucionario	Asertivo
Fuerza ilocucionaria	Describir
Directo/ Indirecto	Directo
Emisor:	Estudiante de ELE
Destinatario:	Ideal – Docente de ELE
Macroacto:	Texto Descriptivo
Contexto:	Producción de un estudiante de ELE de 26 años sobre la región en la que vive. Su nivel de español es básico (upper beginner) y su lengua materna es el inglés
Fuente	Corpus de aprendices CEDEL 2

<< Soy de America del Norte. Soy de Atlanta, tambien. Atlanta es grande porque Atlanta es una ciudad. Atlanta es no pequena. Me gusta Atlanta porque es bonita. Atlanta es muy verde. Nevada es muy marron. Nosotros somos simpatico en Atlanta. Atlanta es

barata. Me gusta **barata.** Las escuelas **son muy buenas.** Muchos estudiantes en Atlanta. Hay unas las universidades en Atlanta. Las universidades **son grande** y **pequina.** Voy escuela y me gusta mochos. En Atlanta voy la escuela lunes, miercoles, y viernes. No me gusta trabaja. Me gusta escuela mucho. Mi escuela **es grande.** (CEDEL 2, Fragmento del texto EN_WR_13_26_0_1_LMA) >>⁷

Tal y como se advirtió en la ilustración anterior, se recuerda que el texto se transcribió como fue encontrado en el corpus, ninguno de sus componentes fue alterado, por tanto, en este puede apreciarse la presencia de algunos errores de deletreo, puntuación, concordancia, coherencia, etc. Para el análisis de este texto, la aparición de dichos fallos no entorpeció el desarrollo del estudio.

Este es un caso interesante puesto que ubica tres posibles RIFI (adjetivos, verbos copulativos y adverbios) que impregnan fuerza, significado o intensidad al acto. En primer lugar y como recurso principal se exponen los adjetivos, los cuales, como en los dos ejemplos anteriores, representan el foco de la fuerza ilocucionaria. Aquí se detallan tres lugares: Atlanta, Nevada y las escuelas. Por un lado, Atlanta es una ciudad que el autor del texto precisa con los adjetivos <grande>, <bonita>, <verde> y <barata>; en comparación, el emisor dice que Nevada es <marrón>; de otro lado, considera las escuelas <buenas>, <grandes> y <pequeñas>. De nuevo, se anota que, los adjetivos permiten reconocer la intención de describir del hablante.

Tal y como en la muestra anterior, se comprueba la aparición repetida del verbo copulativo *ser* haciendo uso de sus formas conjugadas: <es>, <somos>, <son>. Una vez más, se observa que, esta condición incrementa la fuerza del acto y conecta los sustantivos (Atlanta,

⁷ El texto guarda su ortografía original, ninguno de sus componentes ha sido alterado, por lo que pueden encontrarse algunos errores de deletreo, puntuación, concordancia o coherencia

Nevada, escuela, etc.) con las características asignadas. La tendencia en los textos a hallar la pareja de verbo copulativo + adjetivo podría erigirse en sí misma como RIFI de los actos con la intención de describir.

Finalmente, se concibe que la manifestación de adverbios como <muy> o <no> en el texto influye tanto en el grado de intensidad como en el significado de los actos. En primer lugar, <muy> se presenta al lado del adjetivo para hacerlo más intenso, para dar mayor potencia al rasgo del que se habla, ejemplo de ello es la forma en la que el estudiante se refiere a las escuelas de Atlanta: <<son muy buenas>>, da la sensación al destinatario de que en realidad dichas instituciones brindan una educación de un excelente nivel. En segundo lugar, <no> modifica directamente lo que denota el adjetivo <pequeñas>, lo torna de forma instantánea en su opuesto: <no es pequeñas>, o sea, es grande. Ambos adverbios demuestran que pueden llegar a afectar la fuerza ilocucionaria, y, por consiguiente, instaurarse como RIFI secundario de los textos descriptivos.

Volviendo a la Figura 25, y en concordancia con lo expuesto en los casos 6, 7 y 8, se refleja la presencia reiterada de verbos copulativos en los actos cuyo asertivo es *describir*. El Diccionario de uso del español de América y España (Vox, 2003) define el término copulativo aludiendo al “verbo que une el sujeto con un atributo”, la conexión de algo con eso que lo califica, lo determina o lo detalla. Debe acotarse, sin embargo, que no siempre esa conexión lleva a un adjetivo (lógica de las muestras previamente expuestas), hay ocasiones en las que el atributo consiste en un sustantivo; de allí que, el siguiente ejemplo, en lugar de un adjetivo, distinga como RIFI principal de los actos a los verbos copulativos.

Caso 9

Tabla 5

Tabla 5: información caso 9

Información caso 9	
Objeto ilocucionario	Asertivo
Fuerza ilocucionaria	Describir
Directo/ Indirecto	Directo
Emisor:	Autor del reportaje gráfico
Destinatario:	Ideal – Lectores de la revista
Macroacto:	Reportaje gráfico
Contexto:	La <unidad 7: NOS GUSTÓ MUCHO> del manual aula américa inicia con un reportaje gráfico sobre lugares imperdibles en República Dominicana; además, presenta la descripción y una foto de cada lugar, el fragmento citado es la descripción de uno de los sitios: Faro a Color
Fuente	Manual de ELE Aula América 2

<<UN EDIFICIO

FARO A COLOR

Es un monumento y museo dominicano construido en honor a Cristobal Colón, descubridor del nuevo mundo, es una construcción en forma de cruz que mide aproximadamente 800 metros de largo por 36.5 metros de alto. Cuando el faro está encendido proyecta una luz en forma de cruz hacia el cielo nocturno. (Aula América 2 p.84)>>

En este pasaje es factible ubicar un verbo copulativo como enlace de un sustantivo que sirve de atributo; a saber, <es> conecta el lugar <Faro a Color> con los sitios: <monumento>, <museo> o <construcción>, aunque estos términos no son adjetivos, sí establecen lo que es el lugar descrito, y por tanto pueden ubicarse también como RIFI de los actos cuya intención es describir. En este punto, hallamos dos elementos que se configuran como Recursos Identificadores de Fuerza Ilocucionaria, tanto los verbos copulativos como los sustantivos se

establecen como huellas de las emisiones descriptivas. No obstante, se considera que los primeros forman el RIFI central, ya que al ser también conocidos como verbos de estado, por lo general, tienen que ver con la expresión de emociones o características; mientras que, para los segundos, es más común localizarlos realizando diversas funciones dentro de la oración.

De otro lado, así como sucede en el caso número 7, esta muestra es discutible debido a la delimitación de su emisor (autor del reportaje), destinatario (lector de revista) y macroacto (reportaje gráfico); esto dado que si bien se trata de un material auténtico, se difunde a través de un manual de ELE, por lo que podría fijarse como un ejemplo destinado a un estudiante (destinatario) por el autor (emisor) de un libro de texto (macroacto). Esta perspectiva supliría el asertivo *describir* por el de *ejemplificar*.

6.5.2 Narrar

Narrar se ubica como el segundo asertivo más adjudicado a los actos de habla observados en los materiales de ELE analizados, este se entiende como el hecho de “contar algo que ha sucedido realmente, o un hecho o una historia ficticios, de palabra, por escrito, cinematográficamente, etc.” (Vox, 2003). Al igual que pasa con *Describir*, el verbo *Narrar* también es congruente con su cualidad asertiva, la cual expone a un emisor con la intención de relatar el estado de las cosas tal y como suceden en cierto espacio y tiempo. A manera de ilustración, se recurre a una de las muestras tomadas de la Gramática para la composición:

Caso 10

Cuando mi esposa y yo éramos *estudiantes*, se estrenó "Gringo Viejo" y unos *amigos* nos prestaron un *carro*. Tomamos las direcciones de oído: nos dijeron que tomáramos la *autopista* y que nos saliéramos en la salida 84, donde veríamos un *teatro*. Íbamos por la autopista muy contentos pensando: "¡Qué lejos hemos llegado! Somos de otro *país*, pero

ya no necesitamos un *mapa*". Estábamos tan absortos que no vimos la salida. Pronto empezamos a sospechar que algo no estaba funcionando de acuerdo con los *planes*. Estábamos perdidos y nos perdimos la *película*. Pero era una noche de mayo y disfrutamos el *paseo*. Al regresar a casa, nos morimos de la risa contándoles a los *amigos* "lo lejos que habíamos llegado", sin llegar a nuestro destino. (González & Whitley, 2016, p.314).

Esta historia descubre a un emisor ávido por contar los hechos de una de sus anécdotas (macroacto) del pasado, un período en el espacio y el tiempo en el cual su esposa y él eran estudiantes (los personajes) y se vieron envueltos en un viaje en carro hacia un teatro (sucesos), al que nunca llegaron pues se perdieron (nudo), pero del que regresaron felices (final). El propósito principal del hablante es compartir con su interlocutor una experiencia, relatar aquello que ya vivió, hablar de un contenido proposicional del pasado.

Recursos Identificadores de la Fuerza Illocucionaria (RIFI) *Narrar*

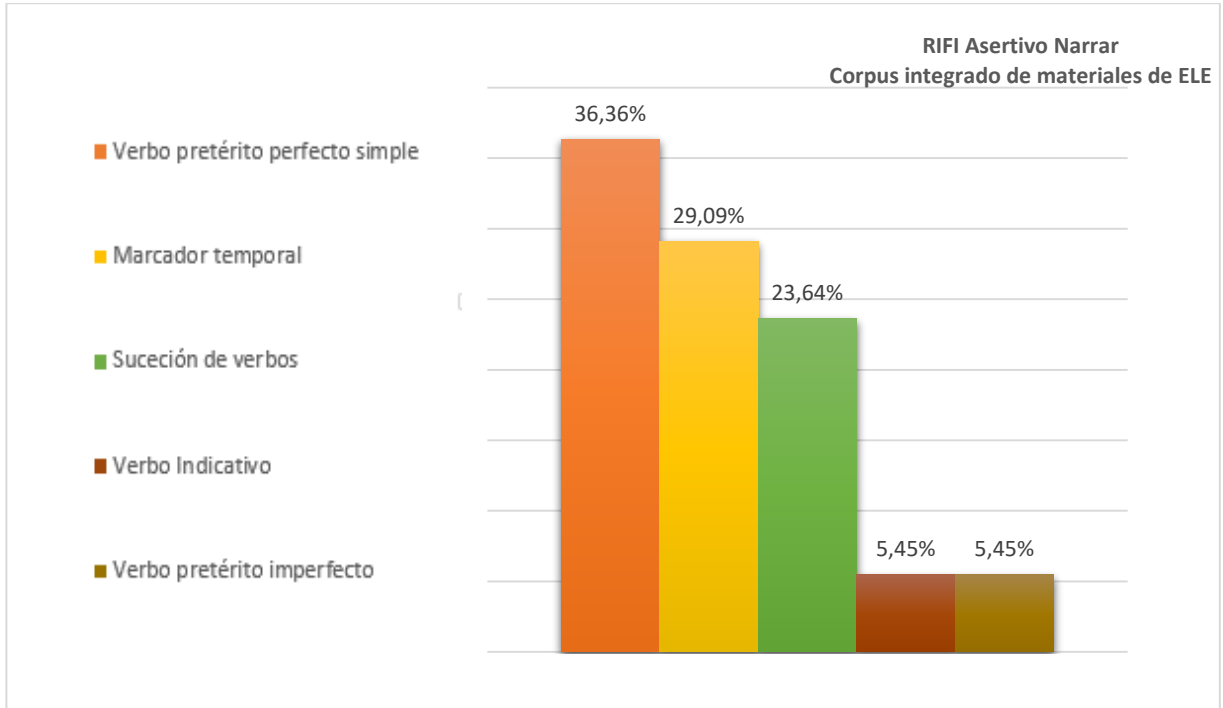
En un párrafo anterior, hicimos alusión a la fórmula de la fuerza illocucionaria $F(P)$ difundida por Searle (1969) para hablar de la relación entre el contenido proposicional y la intención del hablante. Al acercarnos al corpus integrado, se revela que en los materiales estudiados el asertivo *narrar* guarda congruencia entre *Fuerza (F)* y *Proposición (P)*, esto, considerando que los hablantes propenden por transmitir puntualmente aquello que su contenido designa; por tanto, las 55 ocurrencias seleccionadas de este tipo se configuran como actos de habla directos y sus RIFI pueden, generalmente, ser ubicados en la estructura superficial de la emisión.

En el caso del verbo ilocucionario *Narrar*, se procederá del mismo modo que con el asertivo anterior: se delimitarán los componentes que influyen en la interacción de los hablantes, tales como emisor, destinatario, macroacto y contexto, y, se localizarán aquellos Recursos Identificadores de Fuerza Ilocucionaria (RIFI) que ofrezcan indicios de la intención de las emisiones. Una vez más, se planteará el análisis partiendo de la categorización de los registros según su RIFI principal, el cual dará paso a la precisión de los demás factores.

En ese sentido, los 55 actos de habla, cuya fuerza ilocucionaria es categorizada bajo el asertivo *narrar*, develaron, tal y como se aprecia en la Figura 26, una tendencia por el uso de marcas como los *verbos en pretérito perfecto simple*, los *marcadores temporales* y las *sucesiones de verbos*. Los primeros, fueron identificados como el RIFI principal de 20 muestras, lo cual representa un 36,36 % de la selección total; los segundos, se ubicaron como el RIFI central de 16 casos, constituyendo un 29,09 % de los registros; finalmente, los terceros, se manifestaron en 13 ocurrencias, un 23, 64 % de los datos. Además, se detectaron otras señales con un menor rango de apariciones: *los verbos en pretérito imperfecto* (3 muestras), y *los verbos en indicativo* (3 muestras); no obstante, se hace énfasis en que, al no contar un número significativo de registros, estos RIFI no podrían exponerse como un rasgo común de la fuerza ilocucionaria *narrar*.

Figura 26

Figura 26: RIFI del asertivo narrar en materiales de ELE



Esta imagen constata la alta incidencia de los verbos en pretérito perfecto simple, los marcadores temporales y las sucesiones de verbos como RIFI del asertivo *narrar*, tal primacía se ve reflejada en los textos de este tipo que privilegian ciertas particularidades como el uso de un contenido proposicional retrospectivo o el despliegue de un orden específico de los hechos que se relatan. El pretérito perfecto simple también conocido como pretérito indefinido hace mención a “un tiempo verbal que expresa una acción acabada en el pasado” (Vox, 2003), por lo que se emplea para contar hechos que sucedieron en un período de tiempo anterior; por tanto, es común ver verbos de este tipo acompañados por marcadores temporales, también conocidos como

formas adverbiales que sirven para conectar o dar un orden al discurso. A continuación, se relacionan varias ocurrencias extraídas del corpus que ejemplifican lo aquí dicho.

Caso 11

Tabla 6

Tabla 6: información caso 11

Información caso 11	
Objeto ilocucionario	Asertivo
Fuerza ilocucionaria	Narrar
Directo/ Indirecto	Directo
Emisor:	Escritor del reportaje gráfico
Destinatario:	Ideal – lectores de la revista
Macroacto:	Reportaje gráfico
Contexto:	La <unidad 7: NOS GUSTÓ MUCHO> del manual aula américa inicia con un reportaje gráfico sobre lugares imperdibles en República Dominicana; además, presenta la narración de las actividades que la autora realizó en dichos lugares y una foto de cada lugar, el fragmento citado muestra el relato de lo sucedido en tres lugares.
Fuente	Manual de ELE Aula América 2

<< UN CAFÉ TÍPICO

Una mañana, caminando por la ciudad colonial de Santo Domingo, **encontramos** una cafetería típica y **decidimos** desayunar allí. **Tomamos** café local con sandwiches. ¡Qué rico!

PLAYAS CARIBEÑAS

También nos encantó la zona de Punta Cana. **Un día recorrimos** en bicicleta desde Bávaro hasta Juanillo. ¡**Pasamos** por playas maravillosas!

LOS HAITISES

Estuvimos en el parque nacional de Los Haítises. **Caminamos** mucho, **vimos** animales como manatíes y cotorras y **encontramos** petroglifos en una cueva. Fue fascinante.

(Ariza et al., Aula América 2, p.82-83). >>

Este fragmento exhibe claramente el uso de una secuencia de verbos en pretérito perfecto simple para relatar lo sucedido en cierto momento espacio-temporal. En el presente caso, el autor habla de las actividades realizadas durante sus vacaciones en tres lugares diferentes de República Dominicana, en las que, por ejemplo, <<tomó café>>, <<recorrió la playa en bicicleta>> o <<encontró petroglifos>>. La presencia de esta cadena de verbos, uno tras otro, permite al destinatario (lector del reportaje) hacerse una idea de las acciones y del orden en qué fueron sucediendo. Así, los verbos en preterido indefinido se tornan en el RIFI nuclear de los actos ilocucionarios narrativos.

Igualmente, se llama la atención sobre las palabras resaltadas en azul <<una mañana>> y <<un día>>, las cuales forman parte de ese conglomerado expuesto en la figura 26 denominado *marcadores temporales*. Dichos términos también se distinguen como RIFI del asertivo *narrar*, por lo que su aparición en el texto no es mera coincidencia, estos ayudan al emisor a dar un orden al discurso o a ubicar al destinatario en el relato. No obstante, al aproximarnos al caso 11 con cuidado, advertiremos que como ya se apuntó, la fuerza principal recae en los verbos y dichos marcadores podría considerarse un RIFI secundario que intensifica el propósito narrativo.

En relación con los factores emisor, destinatario y macroacto, líneas atrás, los casos 6 y 9, ya indicaban que se trataba de un punto álgido al tratarse de un material auténtico que se difunde a través de un manual de ELE, pues se podría argüir tanto que el macroacto es el reportaje

gráfico como el libro de texto; que su emisor es el escritor del reportaje o el autor del manual; o que, el destinatario es el lector del artículo o el estudiante de ELE. Eso sí, al considerar una u otra postura debe tenerse en cuenta que hay un cambio en la fuerza ilocucionaria o la intención del acto: para el primer conjunto (reportaje) se trata del asertivo *narrar*, mientras que para el segundo se aplica el verbo *ejemplificar*.

Caso 12

Tabla 7

Tabla 7: información caso 12

Información caso 12	
Objeto ilocucionario	Asertivo
Fuerza ilocucionaria	Narrar
Directo/ Indirecto	Directo
Emisor:	Escritor del relato
Destinatario:	Ideal – lectores del relato
Macroacto:	Cuento
Contexto:	"CAPÍTULO III LA NARACCIÓN de la Gramática para la composición, en sus páginas finales, propone al estudiante una serie de ejercicios de aplicación de los temas trabajados en la unidad. Uno de ellos es la lectura de un cuento corto llamado: Dejar de fumar no es fácil
Fuente	Gramática para la composición

>> **A principios de los años noventa**, se **murió** un señor de cáncer de pulmón. **Ocurrió** que **ese mismo día** el tío Jorge **fue** donde el doctor Marín porque **tenía** una tos muy molesta desde **hacía más de una semana**. El doctor Marín **le repitió** que dejara de fumar si no quería morir demasiado pronto o si quería mejorar su salud. De hecho, le dijo que como él **sabía**, **ese día acababa de morir** don Valentín Vélez y que **en una hora iba** a hacerle la autopsia. Si quería ver los pulmones de un fumador, esta era la oportunidad. Él **lo invitaba**. El tío Jorge no solamente **tenía** un excelente sentido del humor, sino que **era**

un hombre curioso por naturaleza. **Aceptó** la invitación al instante y **le preguntó que tenía qué hacer**. El doctor Marín **le dijo** que se bañara bien, que se pusiera ropa limpia y que estuviera en el hospital unos minutos **antes de las 2:30 esa misma tarde**. Después de recibir la fórmula y una palmada en el hombro, el tío Jorge **corrió** a casa, **hizo** lo que tenía que hacer y **se presentó** en el hospital **a las 2:21**. No sabemos qué cara **hacía** el tío durante el procedimiento, ni qué pensamientos **le cruzaban** la mente. Sabemos que **cuando salieron** de la sala de autopsias, el doctor Marín **le preguntó**: - Bueno, Jorge. Ahora que viste unos pulmones destruidos por el cigarrillo, sí vas a dejar de fumar, ¿no? - No sé qué decirle, doctor, contesto el tío Jorge. - Para ser sincero con Ud., esta autopsia me puso tan nervioso que creo que ahora voy a fumar más. Ahora mismo necesito fumarme un cigarrillo. (González & Whitney, 2016. Gramática para la composición p.213) >>

El examen de este pasaje es significativo en lo concerniente a la abundancia de dispositivos que señalan la fuerza ilocucionaria de los actos y del macroacto. En primer lugar, se hace alusión a los marcadores temporales que ofrecen organización y conexión entre las proposiciones; expresiones de tiempo como <<a principios de los años noventa>>, <<ese mismo día>> o <<en una hora>> proporcionan estructura al relato y llaman al lector a seguir un orden cronológico. En segundo lugar, se aprecian verbos en pretérito perfecto simple: <<aceptó>>, <<le preguntó>>, <<le dijo>>, qué, cómo se mencionó páginas atrás, sirven para contar los hechos ocurridos en un tiempo pasado determinado. Finalmente, convergemos con verbos en pretérito imperfecto, un RIFI cuyo uso no fue muy frecuente en el corpus de los materiales de ELE, pero que puede señalar también la fuerza de las narraciones en los textos a través de “la expresión de acciones pasadas mientras éstas se desarrollan” (Vox, 2003), ejemplo de ello, son

muestras del fragmento como: <<Él lo invitaba>>, <<tenía>>, <<sabía>>, manifestaciones que no ostentan una terminación marcada pero refieren situaciones anteriores. Aquí, no se nota una tendencia definida de uno o el otro tipo de RIFI, los tres dispositivos se exhiben con intensidad y pueden considerarse como recursos centrales a la hora de rotular su fuerza bajo el asertivo *narrar*.

De nuevo, se debe hacer una pausa para aclarar que, del mismo modo que sucede en los casos 6, 9 y 11, este registro podría bien tratarse de actos de fuerza ilocucionaria narrativa, como se apuntó en el párrafo anterior. Pero, si se prefiriera cambiar sus factores emisor, destinatario y macroacto por autor de la gramática, estudiante de ELE y Gramática, respectivamente, su fuerza se dirigiría por la intención de *ejemplificar*.

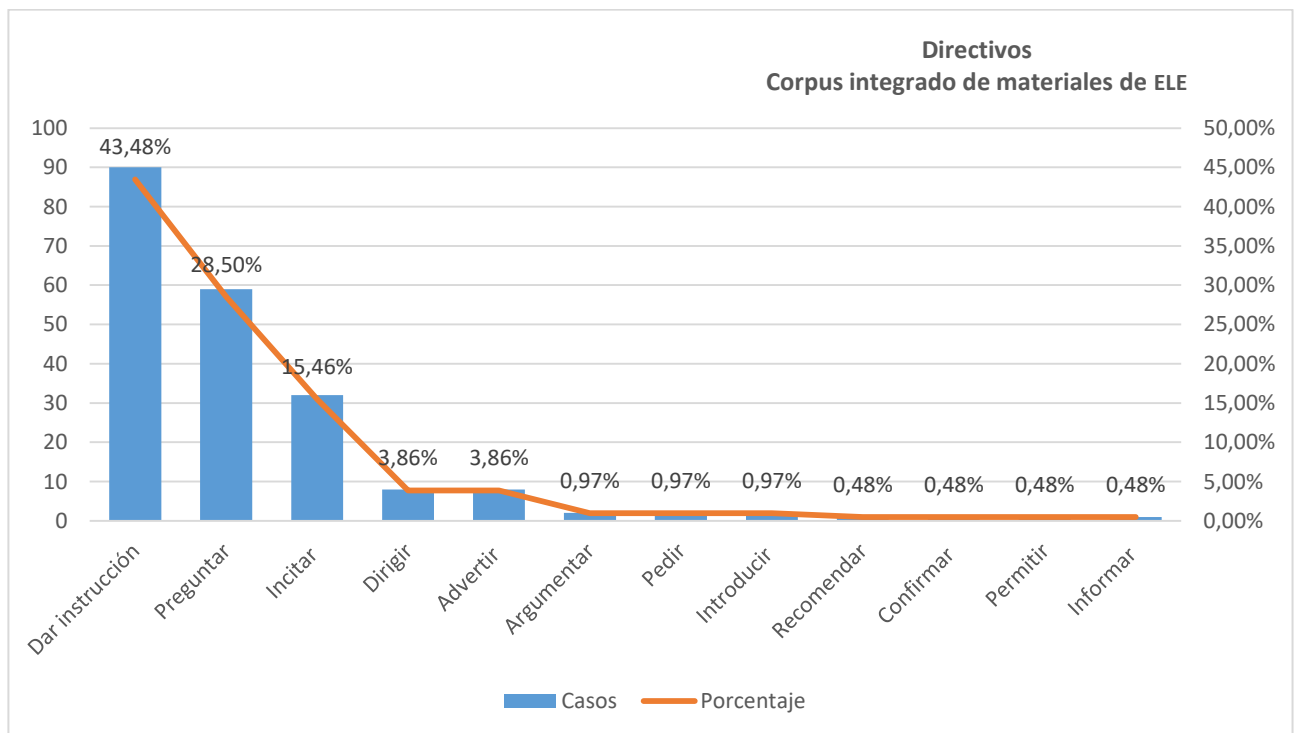
6.6 Actos de habla directivos

Volviendo a la figura 23, recordemos que los actos directivos se instauraron como una de las tendencias en los materiales de ELE con una representación de 207 casos (42,51 %). Los actos cuyo objeto ilocucionario se define como directivo son concebidos como aquellos enunciados donde el hablante pretende que su interlocutor desarrolle cierta acción, por lo que, se establecen como emisiones que necesitan el cumplimiento de condiciones de *input* (Arístegui et al., 2004, p. 134) para que su ejecución sea satisfactoria. Las fuerzas ilocucionarias directivas pueden identificarse a través de los verbos que materializan este tipo de actos, o en palabras de Searle y Vanderveken *directivos* (1985, p.39). Por consiguiente, en esta sección procederemos con la delimitación de tales directivos dentro de los 487 casos seleccionados en el corpus integrado de materiales de ELE, enumeraremos sus particularidades y los expondremos usando un par de ejemplos.

En ese orden de ideas, al examinar los directivos anotados en los materiales estudiados, se puede dilucidar que el verbo *Dar Instrucción*, con 90 casos, prevalece como una tendencia marcada en cuanto a las fuerzas ilocucionarias directivas; en un segundo puesto, se ubica el verbo *Preguntar*, con 59 muestras, también marcando dominio; en un tercer lugar, se encuentra el verbo *Incitar*, con 32 ocurrencias; luego, se localizan *Dirigir* y *Advertir*, cada uno con 8 registros; en un nivel de aparición menor se muestran directivos como *Argumentar*, *Pedir* e *Introducir*, con tan solo 2 incidencias; finalmente, mostrando solo 1 caso se revelan los verbos *Recomendar*, *Confirmar*, *Permitir* e *Informar*. De esa manera, se comprueba la proliferación de instrucciones y preguntas dentro de los materiales de ELE estudiados. La Figura 27 registra lo descrito en estas líneas.

Figura 27

Figura 27: tendencia verbos directivos en el corpus integrado de materiales de ELE



Esta imagen destaca 2 verbos directivos: dar instrucción y preguntar, de acuerdo a los datos presentados, podría considerarse que, ambos registros cuentan con un número suficiente de ocurrencias para hallar regularidades o similitudes entre las muestras etiquetadas bajo la misma fuerza ilocucionaria, dichas semejanzas puedan funcionar como referentes de apoyo a los estudios en el campo. Así, este apartado se centra en describir, explicar e ilustrar los dos directivos aludidos y las posibles coincidencias halladas en los actos de habla.

6.6.1 Dar instrucción

Como el directivo preponderante en el corpus, dar instrucción es el primer verbo que abordaremos en esta sección. El Diccionario de uso del español de América y España define instrucción como una “indicación, generalmente dentro de una serie de ellas, que se da, a veces como orden, para hacer una cosa correctamente” (Vox, 2003). Dicha acepción concuerda con su condición directiva, la cual esboza un emisor que quiere movilizar algo en el otro, en este caso, que su interlocutor siga la pauta dada; no obstante, este último no siempre acepta realizar lo que se requiere de él, en otras palabras, se le permite al destinatario elegir la opción de rechazar (Searle & Vanderveken, 1985, p. 198) lo demandado por su interlocutor. Un ejemplo claro de esto es el siguiente fragmento tomado de la Gramática para la composición:

Caso 13

<<Revisión

A continuación se da un relato personal escrito por un estudiante de español. Prepárese para comentarlo en clase, evaluándolo según los cuatro criterios de la lista de verificación

y sugiriendo cómo se podría mejorar (González & Whitney, 2016. Gramática para la composición p.214)>>

El texto anterior da pie para discernir con claridad el emisor, el destinatario y la intención del acto de habla. El autor del manual (emisor) con este enunciado expone manifiestamente su pretensión para que el estudiante de ELE (destinatario) realice el ejercicio propuesto. Más que una imposición se trata de un instructivo, una serie de pautas a seguir para ejecutar la práctica designada, el interlocutor puede elegir si desarrolla o no dicha actividad.

Recursos Identificadores de la Fuerza Illocucionaria (RIFI) *Dar instrucción*

Con respecto a la fuerza illocucionaria $F(P)$ de los actos de habla cuyo propósito recae en verbos como *dar instrucciones* u *órdenes*, se debe decir que, el contenido proposicional (P) y su intención (F) van en una misma dirección, pues ambos elementos apuntan hacia un objeto directivo, esto, se corrobora al ubicar que 89 de los 90 casos consignados conforman actos de habla directos. Por consiguiente, en la mayoría se hace posible establecer sus RIFI a partir de la estructura superficial de los enunciados.

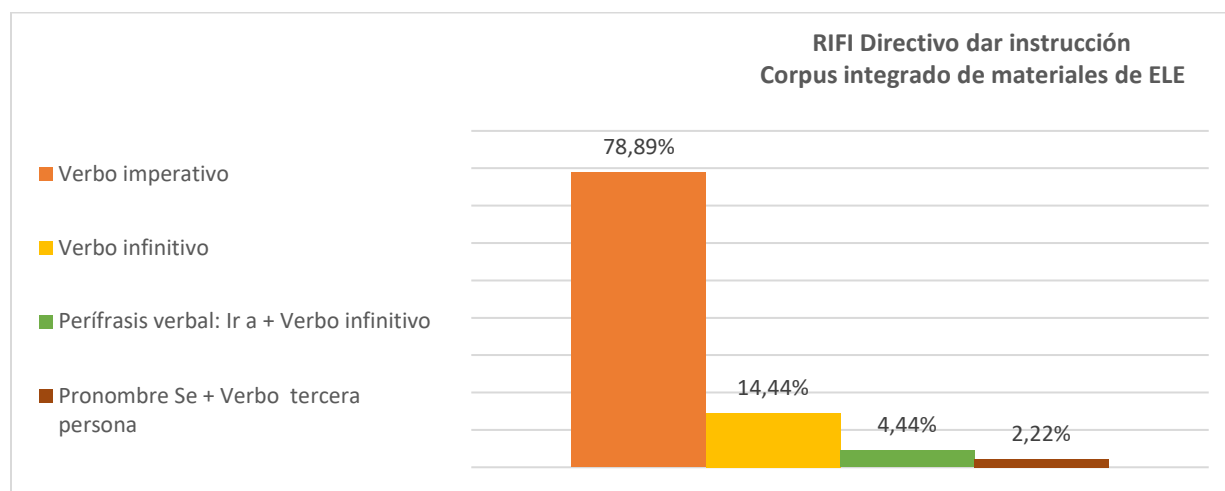
La caracterización del verbo illocucionario *dar instrucción* se realizará de la forma como se condujo el análisis de los asertivos: detectando todos los recursos identificadores de fuerza illocucionaria (RIFI) que funcionan como huellas de la intención del hablante, además, determinando los componentes que influyen en la interacción: emisor destinatario, macroacto y contexto.

Es ese orden de ideas, los 90 actos de habla, cuya fuerza illocucionaria es categorizada bajo el directivo *dar instrucción*, descubrieron, como se expone en la Figura 28, una tendencia aplastante por el uso de los *verbos en imperativo*, los cuales coincidieron en 71 casos, lo que

significa una representación del 78,89 % del registro total. De otro lado, también se localizaron 13 muestras apuntando a *verbos en infinitivo*, un 14,44 % de la selección. Con un menor índice de ocurrencias, se ubicaron los recursos *perífrasis verbal: Ir + Verbo Infinitivo* (4 casos) y *Pronombre Se + Verbo en Tercera Persona* (2 casos), los cuales en conjunto suman un 6,67 % de las anotaciones.

Figura 28

Figura 28: RIFI del directivo dar instrucción en el corpus integrado de materiales de ELE



La lectura del gráfico deja en evidencia la manifestación recurrente de los verbos imperativos en los actos ilocucionarios que pretenden *dar una Instrucción* u orden, dicha hegemonía se puede calificar como una cualidad regular en este tipo de enunciados, una marca que permite el rastreo rápido de esta clase de proposiciones. El imperativo es “un modo verbal que expresa orden, ruego o mandato” (Vox, 2003), dicho significado es proporcional a la naturaleza directiva de este tipo de actos, en los cuales el emisor procura movilizar una acción en su destinatario: el seguimiento de la orden, la realización de un ejercicio o el cumplimiento de

una ley. En este punto, damos paso a algunos casos escogidos del corpus de materiales de ELE con el fin de ilustrar lo hasta aquí planteado.

Caso 14

Tabla 8

Tabla 8: información caso 14

Información caso 14	
Objeto ilocucionario	Directivo
Fuerza ilocucionaria	Dar Instrucción
Directo/ Indirecto	Directo
Emisor:	Autor del manual de ELE
Destinatario:	Ideal – Estudiante de ELE
Macroacto:	Manual de ELE
Contexto:	Se trata de ejercicios que se proponen luego de una lectura donde invitan al estudiante a conocer un poco más sobre la cultura hispánica a través de la descripción de las casas de artistas famosos. En la página se aprecia una foto de la casa del artista Manuel de Falla
Fuente	Manual de ELE Aula América 2

<<B. Ahora **lee** el reportaje. ¿Cuál de las casas te gustaría visitar? ¿Por qué?

C. En parejas, **Elijan** una de las casas de la lista u otra que conozcan y **busquen** imágenes en internet. Luego **preséntenla** y **muéstrenles** fotos.

D. **Piensa** en una casa en la que has vivido y que es especial para ti. **Cuenta** a tus compañeros cómo es y por qué te gusta. (Ariza et al., Aula América 2, p.45) >>

El pasaje anterior es una ilustración del modo como los verbos en imperativo poseen la facultad de dar al interlocutor pautas para desarrollar de manera adecuada una actividad específica; el ejemplo citado tiene como fin la ejecución de un ejercicio en grupos en el que el

emisor requiere que su destinatario ponga en práctica su conocimiento en español sobre casas.

<<Lee>>, <<elijan>>, <<busquen>>, <<preséntenla>>, <<muéstrenles>>, <<piensa>> y

<<cuenta>>, se instauran como los RIFI nucleares de la fuerza ilocucionaria *dar Instrucción*, al guardar toda la potencia de las pautas ofrecidas por el autor.

Caso 15

Tabla 9

Tabla 9: información caso 15

Información caso 15	
Objeto ilocucionario	Directivo
Fuerza ilocucionaria	Dar Instrucción
Directo/ Indirecto	Directo
Emisor:	Autor del manual de ELE
Destinatario:	Ideal – Estudiante de ELE
Macroacto:	Manual de ELE
Contexto:	Se presentan varios ejercicios de escucha y escritura en torno a acontecimientos históricos. Se muestran 3 fotografías correspondientes a 3 hechos de la historia: la crisis de balseros en Cuba, el fin de la dictadura militar en Argentina y el mundial de fútbol de Sudáfrica.
Fuente	Manual de ELE Aula América 2

<<COMPRENDER

2. UN DÍA EN LA HISTORIA

A. Vas a oír a tres personas que nos cuentan un momento de la historia que recuerdan con mucha intensidad. ¿De qué día hablan cada una?

- CRISIS DE LOS BALSEROS EN CUBA

- FIN DE LA DICTADURA MILITAR EN ARGENTINA

-MUNDIAL DE FÚTBOL DE SUDÁFRICA

B. Vuelve a escuchar los tres testimonios y toma notas en tu libreta.

¿Qué pasó? ¿Cuándo ocurrió? ¿Con quién estaba? ¿Dónde estaba? ¿Qué estaba haciendo?

C. ¿Y tú? ¿Recuerdas algún momento histórico? **Explícaselo** a tus compañeros.

-Yo recuerdo el día del atentado contra las torres gemelas (Ariza et al., Aula América 2 p.120) >>

Al reflexionar sobre este texto, nos percatamos de que ofrece al lector la posibilidad de observar diversos dispositivos que fijan la fuerza ilocucionaria de los actos y del macroacto. Primero, se advierte la presencia de verbos imperativos como <<toma>> o <<explícaselo>>, los cuales figuran como el RIFI más recurrente para el directivo *Dar Instrucción*, recursos que, como se dijo líneas atrás, permiten al hablante brindar reglas, pautas u órdenes que movilizan al interlocutor a llevar a cabo ciertas acciones de forma adecuada. Por otra parte, se puede apreciar, también, el verbo en infinitivo <<COMPRENDER>>, el cual si bien no adquiere la forma imperativa propia las instrucciones, dirige inmediatamente al lector a ese punto en el pasaje que le demanda concentración total. Igualmente, vemos la formación perifrástica <<vas a oír>>, la cual se desempeña como el criterio del procedimiento que el emisor transmite al destinatario para que éste ejecute determinada actividad. De esa forma, es posible establecer que, los tres dispositivos se exhiben con intensidad y pueden considerarse como recursos centrales a la hora de rotular su fuerza bajo el asertivo *dar Instrucciones*.

6.6.2 Preguntar

El verbo ilocucionario *preguntar*, con 59 muestras en el corpus, se sitúa como el segundo directivo más recurrente en los actos de habla explorados. El Diccionario de uso del español de América y España define el término como la acción de “pedir [una persona] a otra cierta

información” (Vox, 2003); dicha acepción va en la misma línea que su cualidad directiva, debido a que, el emisor tiene la intención de movilizar tal o cual acción en el destinatario, que para la condición de las preguntas, sería la obtención de datos por parte de su interlocutor. A manera de ilustración, se presenta una de las muestras tomadas de capítulo VII de la Gramática para la composición, donde luego de la lectura de un artículo de la revista Portafolio escrito por Carlos Holmes Trujillo sobre el FMI, se realizan una serie de preguntas para practicar la composición argumentativa:

Caso 16

- <<1. ¿Cuál es la tesis del artículo? ¿Cuál es el propósito?
2. ¿Cómo anticipa el autor posibles argumentos en contra de su posición?
3. ¿Dónde hay argumentos de causa + efecto?
4. ¿Qué importancia tiene la referencia al primer ministro de China? (González & Whitley, 2016, p.444). >>

Este grupo de preguntas anuncian a un emisor (autor de la gramática), que busca a través de dichos interrogantes activar a su destinatario (estudiante de ELE) en torno a la reflexión del texto mencionado sobre el FMI; el hablante pretende obtener respuestas de su interlocutor, mediante las cuales pueda corroborar la comprensión del artículo en cuestión. Esta situación en particular requiere de ciertas condiciones preparatorias que posibiliten el desenvolvimiento exitoso del acto: la realización de la lectura previa del artículo citado o la definición de los roles autor del manual – estudiante (o instructor y educando).

Recursos Identificadores de la Fuerza Ilocucionaria (RIFI) *Preguntar*

En relación con la fuerza ilocucionaria F (P) de los actos de habla cuyo fin apunta al verbo ilocucionario *Preguntar*, es posible mencionar que, al igual que como sucedió con el primer directivo, su contenido proposicional (P) y su intención (F) concuerdan puesto que los hablantes se proponen transmitir exactamente eso que su contenido determina, ya que ambos elementos sugieren la afiliación con un objeto directivo. Prueba de ello es que, las 59 ocurrencias seleccionadas de este tipo constituyen actos de habla directos y sus RIFI pueden señalarse en la estructura superficial de las proposiciones.

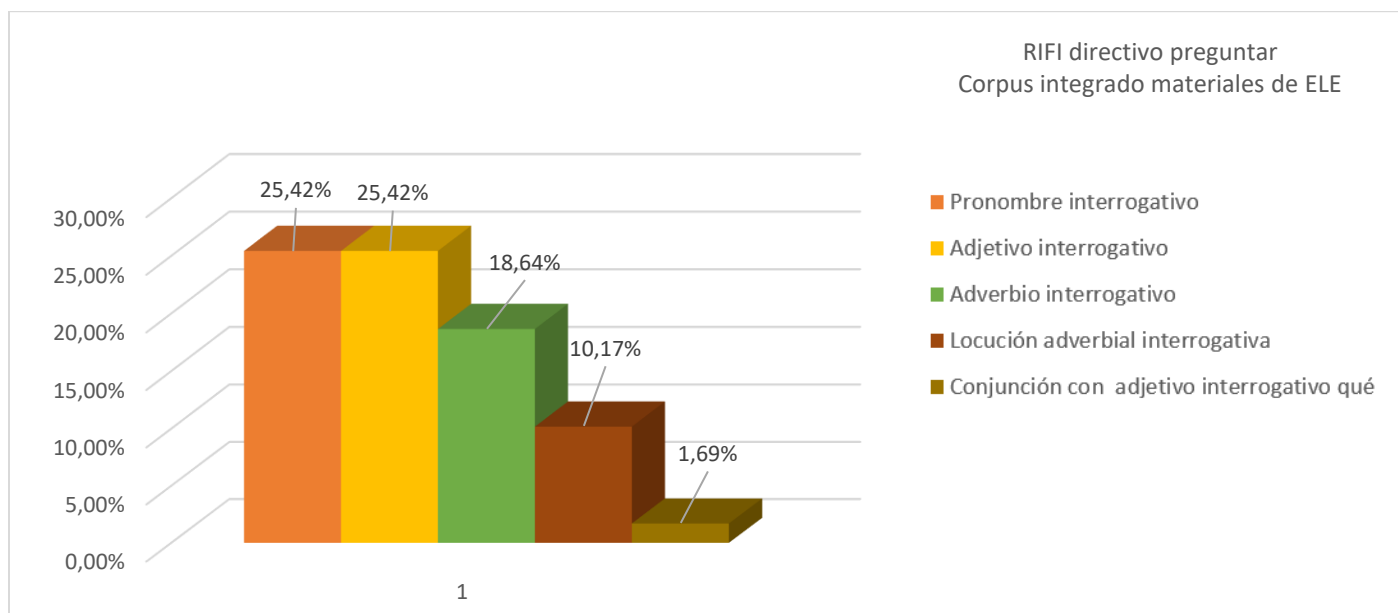
Para proceder con la caracterización del directivo *Preguntar*, se desarrollarán las mismas acciones que con los verbos ilocucionarios precedentes; por un lado, se definirán el emisor, destinatario, macroacto y contexto de la interacción; por otra parte, se delimitarán aquellos recursos identificadores de fuerza ilocucionaria (RIFI) que ofrezcan indicios de la intención de los enunciados. Aunque, en este punto se notará una variación en el proceso puesto que se señalarán tanto los RIFI centrales como los secundarios, esto, a razón de que las 59 ocurrencias dieron cuenta del mismo dispositivo como marca de la intención del acto. Por consiguiente, se planteará el análisis partiendo de la categorización de los registros según el RIFI principal y el secundario.

En tal sentido, los 59 actos de habla que manifiestan una fuerza ilocucionaria categorizada bajo el asertivo *preguntar*, revelan, como se indicó previamente, una tendencia absoluta por el uso de los *signos interrogativos* como RIFI nuclear de las preguntas. Tal circunstancia nos invita a dar una mirada a otros dispositivos que en el instrumento de recolección de información se denominaron *RIFI 2*, los cuales si bien no siempre conforman el centro del acto ilocucionario, sí le aportan grados de intensidad a la interacción.

En ese orden de ideas, como RIFI 2 se anotaron un total de 48 ocurrencias, es decir, no todas las muestras cuentan con un recurso secundario, hay preguntas que simplemente centran su fuerza en los signos. De esa forma, como se aprecia en la Figura 29, dentro de los registros anotados se ubicaron dispositivos como *pronombres interrogativos* y *adjetivos interrogativos*, con una muestra de 15 casos cada uno, es decir, un porcentaje del 25,42 %. Igualmente, se detectaron *adverbios interrogativos*, con 11 apariciones, un 18,64 % de la selección; finalmente, se hallaron en una menor medida, *locuciones adverbiales interrogativas* (6 casos) y la *conjunción con + el adjetivo interrogativo qué* (1 caso), sumando un 11,86 % del total.

Figura 29

Figura 29: RIFI 2 del directivo preguntar en el corpus integrado de materiales de ELE



De la información precedente, podemos deducir que, el principal RIFI de las preguntas (escritas) lo conforman los signos interrogativos. Aun así, en ocasiones dichas marcas son acompañadas por otros dispositivos que al estar inmersos en los enunciados potencian el acto mismo de *Preguntar*. Los pronombres y adjetivos interrogativos constituyen los recursos de apoyo más comunes en los actos de habla estudiados, dichos RIFI pueden señalar la fuerza del acto o intensificarlo. A continuación, se despliegan algunos ejemplos extraídos del corpus que ilustran lo hasta aquí expuesto.

Caso 17

Tabla 9

Tabla 10: información caso 17

Información caso 17	
Objeto ilocucionario	Directivo
Fuerza ilocucionaria	Preguntar
Directo/ Indirecto	Directo
Emisor:	Autor del manual
Destinatario:	Ideal – Estudiante de ELE
Macroacto:	Manual de Enseñanza
Contexto:	Página dedicada a hablar sobre deportes. Se muestran dos artículos de revista sobre el tema junto con tres fotos: una persona haciendo yoga, una persona surfeando, una persona sonriendo y con ropa deportiva. Estos pasajes configuran las actividades pre y pos lectura
Fuente	Manual de ELE Aula América 2

<<VIAJAR

13. NUEVOS HÁBITOS DEPORTIVOS

A. Lee este texto sobre la relación de los latinoamericanos con el deporte y luego comenta con tus compañeros los siguientes aspectos:

- ¿Ustedes hacen deporte? ¿Lo hacen por los mismos motivos que la mayoría de latinos?
- ¿Cuáles de los deportes mencionados hacen o han hecho alguna vez? ¿Cuáles les gustan más? ¿Por qué? (Ariza et al., Aula América 2 p.104)>>

<< B. ¿Qué deportes se practican más en tu país? Haz una lista y luego coméntalo con tus compañeros.

C. ¿Conoces algún deporte que se haya puesto de moda en los últimos años? Explica a tus compañeros en qué consiste. Si lo necesitas, puedes buscar información en internet. (p.105)>>

Al acercarnos a los registros presentados podemos apreciar la predominancia de los signos interrogativos como huellas de las preguntas en los textos escritos: << ¿Ustedes hacen deporte?>>, podría figurar como una afirmación de no ser por dichos caracteres, ya que el enunciado no posee ninguna otra marca que lo identifique con el directivo *preguntar*, de allí la hegemonía indudable de este tipo de RIFI en el análisis, anotación y rastreo de los actos ilocucionarios de fuerza interrogativa. Por otra parte, se observan también otros dispositivos que en ocasiones se encuentran en las proposiciones, ejemplo de ello son los adjetivos interrogativos como en el caso de << ¿Qué deportes se practican más en tu país? >> Los pronombres interrogativos como en la muestra << ¿Cuáles les gustan más? >> Y las locuciones adverbiales como en la ocurrencia << ¿Por qué? >>. Todos estos recursos adjudican también la facultad de señalar la fuerza de las preguntas y junto con los signos de interrogación intensifican la fuerza ilocucionaria de los enunciados que se clasifican bajo el directivo *Preguntar*.

6.7 Actos de habla expresivos

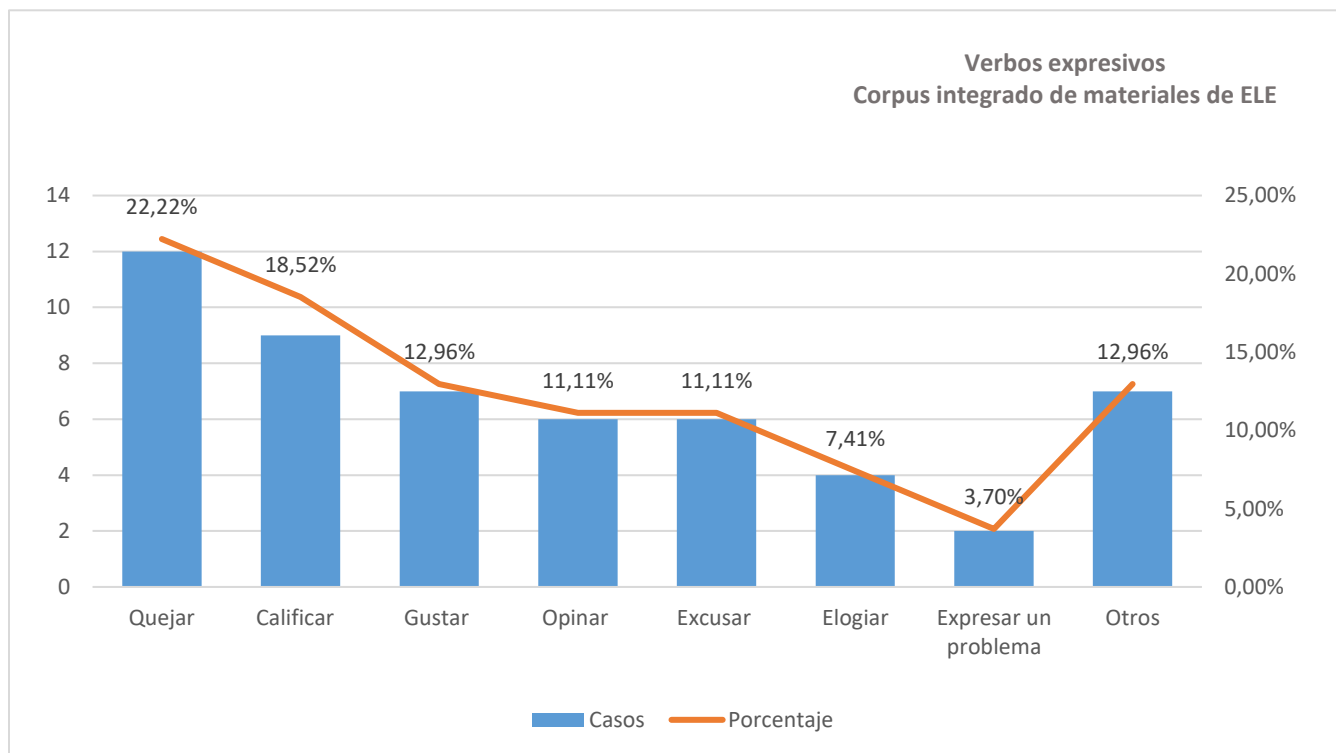
Los materiales analizados reportaron poca concurrencia de actos de habla expresivos: 54 muestras, es decir, solo un 11,09 % de los casos totales (ver Figura 23). No obstante, se considera que vale la pena rescatar algunos registros de este tipo con el fin de ilustrar la forma en la que dichos enunciados se manifestaron en un contexto dominado por proposiciones de fuerza asertiva y directiva.

Los actos cuyo objeto ilocucionario se define como expresivo se refieren a esa clase de emisiones donde el hablante declara su estado de ánimo con respecto a algo, en otras palabras, a través de ellos el emisor “revela su condición de sinceridad al oyente” (Aristegui et al., 2004, p.134). Las fuerzas ilocucionarias expresivas pueden ser advertidas por medio de esos verbos que Searle y Vanderveken llaman *expresivos* (1985, p.39), o esas huellas que reflejan la intención del interlocutor por mostrar sus emociones hacia tal o cual asunto. A continuación, se procederá con la identificación de dichos expresivos en los 487 casos trabajados en el corpus integrado de materiales de ELE, determinaremos sus particularidades y brindaremos ejemplos tomados de nuestra selección.

De esa forma, al acercarnos a la Figura 30 es posible vislumbrar que el verbo *quejar*, con 12 muestras, se dispone como la fuerza más recurrente de este tipo de actos; en segundo lugar se localiza el verbo *calificar* con 10 casos; en tercero, vemos *gustar* con 7 ocurrencias; luego, *excusar* y *opinar* con 6 registros cada uno; después, *elogiar* con 4 apariciones y *expresar un problema* con solo 2; finalmente, en la categoría de *otros* se agrupan expresivos que dieron cuenta de una sola muestra (*saludar, despedir, expresar miedo, expresar amor, expresar deseo suplicar, juzgar*).

Figura 30

Figura 30: tendencia verbos expresivos en el corpus integrado de materiales de ELE



El gráfico anterior acentúa la fuerza expresiva del corpus sobre el verbo quejar el cual representa un 22, 22 % de los actos de este tipo seleccionados en el corpus integrado de materiales de ELE. Cabe señalar que la mayoría de estas ocurrencias se ubicaron en el Corpus de aprendices CEDEL 2: 8 quejas de las 12 totales, por lo que, en el presente apartado nos centramos en caracterizar e ilustrar este verbo de cualidad expresiva partiendo de las producciones de los estudiantes.

6.7.1 Quejar

El Diccionario de uso del español de América y España precisa que quejar es “expresar con palabras y sonidos la aflicción que se siente por una pena o contrariedad, o por un dolor físico” (Vox, 2003). Esta definición es compatible con la cualidad expresiva de dicho verbo, ya que da cuenta de un emisor que demuestra su estado de ánimo con respecto a algo; en palabras de Searle y Vanderveken, el hablante alcanza un objeto ilocucionario expresivo cuando en cierto contexto manifiesta sus sentimientos sobre los asuntos representados por la proposición (*P*) (1985, p.39). A manera de ejemplo, se expone un texto tomado del Corpus de aprendices del español CEDEL 2:

Caso 18

<< Un hombre camina en la caíie y de repente ve a un bebe en el camino. El mira a alrededor pero no ve niguin. trata de dejar en algun parte pero no io ne y asi se abraza y se sienta y encuentra una nota que escribe algo el amor pero esta ingles y **no entiendo nada no tengo otras palabras para escribe** (CEDEL 2, texto GR_WR_19_46_2_14_SK)>>⁸

En este registro es evidente que el emisor inicia la narración de un texto pero frena abruptamente su escritura con el enunciado “no entiendo nada no tengo otras palabras para escribe”. El estudiante (emisor) quiere hacer saber a su destinatario (ideal- docente de ELE) su sentimiento de frustración mediante dicha proposición, que, al parecer, no tiene nada que ver con el ejercicio propuesto. Así, la intención del interlocutor es quejarse ante el receptor por la falta de

⁸ El texto guarda su ortografía original, ninguno de sus componentes ha sido alterado, por lo que pueden encontrarse algunos errores de deletreo, puntuación, concordancia o coherencia.

recursos para completar la actividad, hacerle saber por medio de su aflicción que no completará la tarea que se le había propuesto.

Recursos identificadores de la fuerza ilocucionaria (RIFI) *Quejar*

Al dar una mirada a la fuerza ilocucionaria F (P) de los actos de habla cuya finalidad se centra en el verbo *Quejar*, el corpus integrado de los materiales de ELE arroja un resultado interesante que dista de las derivaciones encontradas en las fuerzas de carácter asertivo y directivo. A diferencia de los actos descritos anteriormente, las ocurrencias clasificadas bajo este verbo advierten un cierto balance entre actos directos e indirectos, a saber, de las 12 muestras totales, 7 son directas y 5 indirectas, representando un 58 % y 42 % respectivamente. Esta condición indica que, en algunas ocasiones, notaremos que P y F configuran estadios diferentes, el hablante dice algo (contenido proposicional) pero su intención (fuerza) dista de lo que denota ese contenido literalmente, de allí, la indirección de algunos registros.

Para realizar la descripción del verbo *quejar* se procederá con la consideración de sus recursos identificadores de fuerza ilocucionaria (RIFI), se definirán los componentes de la interacción como emisor, destinatario, macroacto y contexto y se desplegarán algunos ejemplos con el fin de ilustrar el fenómeno.

En ese orden de ideas, antes de aproximarnos a la localización de los RIFI, se hace necesario estipular que, si bien los 12 casos del verbo *quejar* localizados en los materiales de ELE no conforman una muestra considerable de datos que pueda establecer tendencias o instaurar patrones, estos sí hablan de particularidades del corpus que conciernen a nuestro ejercicio de análisis línea a línea, de allí la relevancia de su exposición en esta sección del texto. En tal sentido, el reducido número de ocurrencias no admitió el dominio de ningún recurso de

fuerza ilocucionaria en los enunciados, cada uno los dispositivos hallados vincularon solo 1 o 2 registros, por tanto, en este caso, los RIFI serán recuperados y expuestos a partir de los ejemplos brindados.

Caso 18

Tabla 11

Tabla 11: información caso 18

Información caso 18	
Objeto ilocucionario	Expresivo
Fuerza ilocucionaria	Quejar
Directo/ Indirecto	Indirecto
Emisor:	Estudiante de ELE
Destinatario:	Ideal – docente ELE
Macroacto:	Ejercicio de clase
Contexto:	Producción de un estudiante de ELE de 15 años sobre una película de Chaplin. Su nivel de español es básico (upper beginner) y su lengua materna es el neerlandés
Fuente	Corpus de aprendices CEDEL 2

<<Chaplin camina en la calle. El trouve? un baby. El busca por la madre pero il no ver ella. El ver un briefje op la baby. Es habla "Por favor verzorg mi baby". **No hablo espanol que bueno con escribir un tekst. No hablo espanol que bueno con escribir un tekst. No hablo espanol que bueno con escribir un tekst. No hablo espanol que bueno con escribir un tekst. (CEDEL 2, texto NL_WR_18_15_5_14_JS)>>⁹**

⁹ El texto guarda su ortografía original, ninguno de sus componentes ha sido alterado, por lo que pueden encontrarse algunos errores de deletreo, puntuación, concordancia o coherencia.

En esta producción se nota la falta de recursos lingüísticos que tiene el estudiante para hacer la actividad que le fue asignada, el emisor comienza su tarea, pero desde las primeras líneas se ve obligado a emplear palabras en otro idioma, lo que demuestra sus vacíos en la lengua. Dicho escenario lleva a nuestro hablante a padecer una situación incómoda, dolorosa, si se quiere, la cual expresa mediante la repetición (5 veces) de la frase: “No hablo español que bueno con escribir un tekst.” Aquí, sin un contexto el contenido proposicional (*P*) de este enunciado podría informar al receptor que su interlocutor no habla español y que por ende no ganaría nada sometiéndose a una evaluación, sin embargo, conociendo los factores alrededor del acto de habla, es posible dilucidar que la intención del hablante va más allá de la pretensión de informar, con su reiterada proposición manifiesta sus sentimientos en relación con el ejercicio, declara su aflicción ante su destinatario (ideal – docente de ELE) y abandona la responsabilidad de culminar la escritura.

En este caso, fuerza ilocucionaria (*F*) y contenido proposicional (*P*) exhiben una ruptura, los protagonistas deben recurrir a ese “sustrato mutuo de información compartida, tanto lingüística como no lingüística” (Searle, 1975, p.25), para develar la intención del emisor: la expresión de una aflicción que se intensifica con la repetición de la oración una y otra vez.

Caso 19

Tabla 12

Tabla 12: información caso 19

Información caso 19	
Objeto ilocucionario	Expresivo
Fuerza ilocucionaria	Quejar
Directo/ Indirecto	Indirecto
Emisor:	Estudiante de ELE
Destinatario:	Ideal – docente ELE
Macroacto:	Ejercicio de clase
Contexto:	Producción de un estudiante de ELE de 19 años sobre una película de Chaplin. Su nivel de español es básico (<i>upper beginner</i>) y su lengua materna es el japonés
Fuente	Corpus de aprendices CEDEL 2

<< La película tiene cinco, dos hombre, una mujer, el chico y un police.

Chaplin es hombre.

Chaplin es no amable porque chico.

El chico está street.

El chico no está su madre.

La mujer tiene su chico.

Aaa

aaaaaaaa (CEDEL 2, texto JP_WR_15_19_0.6_14_TAD)>>¹⁰

¹⁰ El texto guarda su ortografía original, ninguno de sus componentes ha sido alterado, por lo que pueden encontrarse algunos errores de deletreo, puntuación, concordancia o coherencia.

Al igual que con el ejemplo anterior, en esta producción vemos claramente a un estudiante con pocos recursos lingüísticos para llevar a cabo la labor que se le ha delegado, una vez más, nos encontramos con un emisor que corta abruptamente su escritura y recurre a un dispositivo que le permite manifestar su frustración, el cual, para la presente ilustración, se centra en la onomatopeya “aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa”, una figura que imita el sonido de un grito. El hablante declara sus sentimientos con respecto a la tarea, su intención no es finalizar el ejercicio, más bien, se trata de una queja ante la incomodidad que le genera no contar con los conocimientos necesarios para cumplir con su trabajo. La onomatopeya utilizada por el interlocutor configura el RIFI de este acto expresivo, el alargamiento del grito intensifica la fuerza ilocucionaria del acto.

6.8 Actos de habla comisivos

Los actos comisivos fueron las unidades que menor frecuencia expusieron en los materiales de ELE explorados, solo 7 casos de los 487 registros se clasificaron bajo esta categoría, tan solo un 1,44 % de representación. A pesar de que esta deficiencia imposibilita la determinación de regularidades o patrones, esta sección brinda el espacio para ilustrar este tipo de ocurrencias.

Los actos cuyo objeto ilocucionario se define como comisivo aluden a esa clase de emisiones en las que el hablante expresa su compromiso por realizar determinada acción, de allí que, algunos autores también los denominen actos compromisivos (Fernández, P. y Núñez, J. A., 2017, p. 10). Las fuerzas ilocucionarias comisivas se señalan a través de esos verbos que Searle y Vanderveken llaman *comisivos* (1985, p.38), o esas marcas que descubren la intención del emisor por comprometerse a realizar, en el futuro, la acción representada por el contenido proposicional (*P*) (p.39) del enunciado.

A Diferencia de los actos anteriores, las pocas muestras de comisivos no demostraron ningún rasgo repetitivo en lo concerniente a los verbos ilocucionarios que expresan la fuerza ilocucionaria, es decir, los 7 casos representan intenciones diferentes, por lo que, no existe un patrón numérico a resaltar. Aun así, tanto las fuerzas como los RIFI serán recuperados y explicados desde un ejemplo tomado de nuestro compendio del comisivo *prometer*.

6.8.1 Prometer

El Diccionario de uso del español de América y España define prometer como el hecho de “decir una persona] que hará o dirá algo, comprometiéndose u obligándose a ello” (Vox, 2003). Dicha acepción resalta su naturaleza comisiva, pues esboza a un emisor que declara su compromiso futuro por la realización de cierta acción. Para ilustrar esta fuerza ilocucionaria, se expone de nuevo el caso 3, ya desplegado en el apartado del marco referencial:

Caso 3

Tabla 13

Tabla 13: Información caso 3

Información caso 3	
Objeto ilocucionario	Comisivo
Fuerza ilocucionaria	Prometer
Directo/ Indirecto	Directo
Emisor:	Autor postal
Destinatario:	Lector postal
Macroacto:	Postal
Contexto:	El texto se encuentra en una página que gira en torno al tema de los planes. Se inicia con la lectura de una postal. Luego se despliegan ejercicios de escucha, gramaticales y de escritura al respecto. La postal se presenta a modo de imagen. También se presenta una foto de La Habana.
Fuente	Manual Aula América 2

<< ¡Hola Familia!

Después de unos días en Varadero ya llegamos a La Habana. Estamos quemadísimos.

Hemos tomado mucho sol y hemos buceado. ..¡Con tiburones! Finalmente vamos a

quedarnos aquí hasta el 10 porque esto es increíble. Conocimos a unos chicos que nos

están enseñando la ciudad. Mañana nos van a mostrar La Habana Vieja y este fin de

semana vamos a ir a La Isla de la Juventud. Suena bien, ¿no? **Mami, finalmente decidí**

que el año que viene voy a seguir en la universidad.

¿Estás contenta?

Un beso a todos. Vivi >> (Ariza et al., Aula América 2, p.64) >>

Este registro nos esboza una hablante (autora de la postal) que a través de una postal (macroacto) está declarándole al destinatario (lector de la postal -mamá) su compromiso a futuro con su permanencia en la universidad (promesa). La pregunta ¿Estás contenta? Al final de la notificación de su decisión, marca un punto interesante para el receptor, quién al parecer había estado esperando dicha promesa desde antes, su respuesta a este interrogante puede determinar si como receptor cree o no en dicho enunciado, en otras palabras, el estar contenta supondría que piensa que su interlocutor sí puede cumplir con lo que promete, por tanto, en tal caso, dicho acto llegaría a un cumplimiento exitoso.

7. Conclusiones y discusión

Esta caracterización de los actos de habla en los materiales de ELE: Manual, Gramática y Corpus de aprendices, nos permite esbozar una serie de derivaciones que giran en torno a la descripción de los actos ilocucionarios, a la reflexión sobre la metodología empleada para la exploración de este tipo de unidades lingüísticas, a la investigación en pragmática y al estudio de los materiales de español como lengua extranjera.

El proyecto se trazó como objetivo primario el análisis de las características, semejanzas y diferencias de los actos de habla en los materiales de ELE. Para lograrlo se propuso la recopilación de tres corpus diferentes desde tres fuentes del área de español como lengua extranjera: un Manual, una Gramática y un Corpus de aprendices, esto, a través de la aplicación de una metodología de corpus pragmático, en donde se emplearon los métodos de la investigación documental y la lingüística de corpus, el primero, realizando una lectura e identificación de los actos línea a línea, el segundo, compilando y anotando los datos de manera sistemática. La triangulación de las tres colecciones permitió la caracterización de los actos de habla en cada una de las fuentes, la determinación de tendencias en los tres materiales y la distinción de las particularidades de cada texto de origen.

En ese orden de ideas, la categorización de los actos de habla en materiales de ELE y corpus de aprendices, objetivo específico de la tesis, se desarrolló, en un primer momento, mediante la puesta en marcha de un trabajo de lectura, identificación y extracción manual de los actos en las tres fuentes establecidas. Así, en el caso del Manual Aula América 2, se realizó el estudio de 3 páginas de cada una de las 10 unidades que conforman el libro, empresa que derivó en la compilación de 229 registros de actos de habla para esta fuente. En cuanto a la Gramática para la composición, también, se examinaron 3 páginas de cada uno de los 7 capítulos del texto, labor

que resultó en la recolección de 137 muestras de actos de habla en este material. Con respecto al Corpus de aprendices CEDEL 2, se seleccionaron de forma aleatoria un total de 100 producciones de estudiantes de español como lengua extranjera de nivel A2 (*upper beginner*), iniciativa de la que surgió la colección de 121 registros de actos de habla en este recurso. Al asociar dichos datos por medio de una práctica de triangulación, se construyó lo que esta investigación denominó el corpus integrado de los materiales de ELE, un compendio de 487 actos de habla tomados desde las 3 fuentes aludidas.

El segundo momento de la categorización se condujo empleando el instrumento de recolección de información en el que se consignaron, se analizaron y se clasificaron las muestras a la luz de las teorías de Searle según su punto u objeto ilocucionario, su fuerza ilocucionaria, su configuración directa o indirecta, la determinación de sus posibles recursos identificadores de fuerza ilocucionaria (RIFI), y el reconocimiento de su emisor, destinatario, contexto y macroacto.

Partiendo de su objeto ilocucionario, los materiales de ELE examinados reflejaron la existencia de actos de habla de corte asertivo, directivo, expresivo y comisivo. Los asertivos sobresalieron como el tipo más recurrente en el Corpus de aprendices CEDEL 2, alcanzando un número de 86 casos, y, en la colección de la Gramática, llegando a 77 registros, en cuanto al Manual, se inscribieron 56 anotaciones de esta clase. Los directivos constituyeron los actos más populares dentro del Manual Aula América 2, con una muestra de 154 registros, en la Gramática se determinaron 53 ocurrencias, pero en CEDEL 2 no se hallaron casos de este tipo. En una menor medida se presentaron los actos expresivos, los cuales exhibieron 35 registros en CEDEL 2, 13 en la Gramática y 6 en el Manual. Finalmente, se ubicaron unos cuantos actos comisivos, 6

en el Manual y 1 (uno) en la Gramática, el Corpus de aprendices no dio cuenta de esta clase de ocurrencias.

Tal y como se observa en el párrafo precedente, es manifiesta la predilección por el uso de actos asertivos y directivos. Este comportamiento es comprensible si se piensa que tanto el manual como la gramática configuran libros de estudio que privilegian la comunicación directa, clara y comprensible con su interlocutor ideal – el aprendiente de ELE, intención que se apoya de las descripciones y narraciones (de corte asertivo) sobre el estado de las cosas en contextos específicos y de las orientaciones que brindan las instrucciones y las preguntas (de corte directivo) a los lectores de los textos.

Lo anterior es congruente con la cantidad de casos asertivos hallados en las producciones de estudiantes del Corpus CEDEL 2, según parece, si a los estudiantes se les ofrecen ciertos tipos de textos en sus materiales, la acción lógica a seguir al plantearles ejercicios de práctica es pedirles escribir empleando los recursos que conocen. Asimismo, esta situación podría tener otra justificación, pues al acercarnos a los descriptores del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL), la explicación que se proporciona para el nivel A2 (nivel seleccionado en el trabajo) con respecto a la producción escrita indica que los estudiantes “describen por lo general necesidades inmediatas, acontecimientos personales, lugares cotidianos, aficiones, trabajo, etc.” (Consejo de Europa, 2002, p. 230). En este punto es válido preguntarnos ¿podríamos ubicar otros tipos de actos de habla al explorar escritos de niveles más altos de la lengua (B1, C1, C2)? Este interrogante nos marca una posible línea de estudio para futuras empresas investigativas.

En relación con la determinación de la frecuencia, la fuerza ilocucionaria y los patrones recurrentes de los actos de habla en los materiales seleccionados (objetivo específico establecido en la tesis), es posible afirmar que, a través del instrumento de recolección de información y del proceso de triangulación de los datos, se logró la delimitación y descripción de las fuerzas ilocucionarias predominantes según su objeto ilocucionario y la identificación de patrones recurrentes que ayudan a reconocer dichas fuerzas.

En ese sentido, el corpus integrado de materiales de ELE evidenció diversas disposiciones de las fuerzas ilocucionarias a través del establecimiento de verbos ilocucionarios asertivos, directivos y expresivos; los comisivos, al contar con pocos registros no dieron cuenta de una reiteración en su intención. Con respecto a los asertivos, se comprobó que *describir*, con 56 muestras y *narrar*, con 55, son las fuerzas ilocucionarias predominantes de esta clase de actos. En relación con los directivos, los verbos *dar instrucción*, con 90 anotaciones, y *preguntar*, con 59, se instauran como las fuerzas nucleares de este tipo de enunciados. Finalmente, los expresivos se centran en la fuerza del verbo *quejar*, exponiendo 12 casos. Estos resultados van en concordancia con los hallazgos presentados según el objeto ilocucionario, expuesto en líneas anteriores, en el corpus priman las fuerzas directivas y asertivas que develan las intenciones por exponer el estado de las cosas (describir o narrar) o la pretensión por movilizar acciones en el destinatario (dar instrucción o preguntar).

La comparación de las características de los actos de habla en los materiales seleccionados para el presente trabajo (otro objetivo específico de la tesis), se llevó a cabo mediante la puesta en marcha de un proceso de triangulación que consistió en la asociación de los tres subcorpus (Manual, Gramática y Corpus de aprendices) en un corpus integrado, el cual permitió confrontar los registros desde tres fuentes diferentes en términos cuantitativos (número

de apariciones, frecuencia, etc.) y cualitativos (contexto, observaciones, etc.). En una primera instancia, se acudió a la determinación de tendencias numéricas a través de la aplicación de técnicas de estadística descriptiva, este paso, tal y como se pudo comprobar en párrafos anteriores, dio cuenta de una supremacía en los actos de habla clasificados como asertivos y directivos. Tal procedimiento, repercutió también en la tipificación de rasgos comunes y recurrentes en los actos que comparten una misma intención, lo que permitió establecer patrones o recursos identificadores de fuerza ilocucionaria (RIFI) para ciertos enunciados.

De ese modo, las fuerzas asertivas y directivas, al configurar la mayoría de registros encontrados en el corpus integrado, dieron lugar a la manifestación reiterada de aquellos RIFI que señalan las intenciones de los verbos ilocucionarios *describir, narrar, dar instrucción y preguntar*. La *Tabla 14*, resume los dispositivos encontrados según su objeto y fuerza ilocucionaria.

Tabla 14

Tabla 14: tendencia de RIFI en el corpus integrado de materiales de ELE

Objeto ilocucionario	Fuerza ilocucionaria	RIFI	Ejemplo en el corpus
Asertivo	Describir	Adjetivo	Cuenta con un árido paisaje, con arenas blancas bañadas por aguas turquesas (Fragmento tomado de Aula América 2, p.84)
Asertivo	Describir	Verbo copulativo + adjetivo	Atlanta es muy verde . Nevada es muy marrón . Nosotros somos simpáticos en Atlanta. Atlanta es barata (Fragmento tomado de CEDEL 2, EN_WR_13_26_0_1_LMA)
Asertivo	Narrar	Secuencia de verbos pretérito perfecto simple	Estuvimos en el parque nacional de los Haítises. Caminamos mucho, vimos animales como manatíes y cotorras y encontramos petroglifos en una cueva (Fragmento tomado de Aula América 2, p.83)

Objeto ilocucionario	Fuerza ilocucionaria	RIFI	Ejemplo en el corpus
Asertivo	Narrar	Marcador temporal	A principios de los años noventa , se murió un señor de cáncer de pulmón. Ocurrió que ese mismo día el tío Jorge fue donde el doctor Marín porque tenía una tos muy molesta desde hacía más de una semana (Fragmento tomado de Gramática para la composición, p.213)
Directivo	Dar instrucción	Verbos en imperativo	En parejas, elijan una de las casas de la lista u otra que conozcan y busquen imágenes en internet.(Fragmento tomado de Aula América 2, p.45)
Directivo	Preguntar	Signos interrogativos	¿Ustedes hacen deporte? ¿Lo hacen por los mismos motivos que la mayoría de los latinos? (Fragmento tomado de Aula América 2, p.105)

Este esquema nos ofrece un avance de la anotación de actos de habla realizada a través de sus recursos identificadores de fuerza ilocucionaria. En el corpus trabajado, los verbos describir, narrar, dar instrucción y preguntar arrojaron un número considerable de apariciones, lo cual nos proporcionó el escenario ideal para marcar tendencias de RIFI soportadas por fuentes y registros diferentes. De allí que, el etiquetaje manual desarrollado en este proyecto se convierta en insumo para la fase siguiente de la investigación, en la que un experto en sistemas empleará todos los datos teóricos suministrados y procederá a aplicar las categorías de manera automática en una plataforma que estará disponible para consulta.

Otro hallazgo significativo del proyecto gira en torno a la metodología empleada en la tesis para identificar, registrar, clasificar, caracterizar y comparar los actos de habla en los materiales de ELE. La aplicación de la metodología de corpus pragmático, que integró dos métodos de aproximación al objeto de estudio: investigación documental y lingüística de corpus, favoreció tanto la lectura detenida y precisa del fenómeno como el registro y la anotación de los

actos de habla, unidades propias del estudio de la pragmática que, como se mencionó a lo largo de este texto, tienden a pensarse solo desde casos específicos (documental), a partir de un rastreo de unidades léxicas (lingüística de corpus) y mediante la aplicación de un solo método de estudio.

El método documental de la investigación en pragmática aportó una lectura detenida de los registros, dio una contextualización a los enunciados para comprender aquello que no se dice e identificó sus actores. Por otro lado, el método de la lingüística de corpus contribuyó a la compilación de los datos, a la anotación de las diversas categorías que ayudaron a reconocer los patrones recurrentes en ciertos actos comunicativos y a la localización de recursos identificadores de fuerza ilocucionaria –RIFI- que permitan la recuperación semiautomática en una próxima etapa de esta investigación.

Con respecto a lo anterior, es preciso resaltar que este trabajo, al encontrar un obstáculo en la carencia de etiquetadores pragmáticos automáticos en español, centra su proceder en lo que, en un apartado anterior se denominó método *Función – Forma*, en donde luego de una revisión minuciosa del objeto de investigación (lectura horizontal), se dio paso a la anotación de etiquetas (las categorías), acción clave de la lingüística de corpus que favorece la posterior alimentación de portales de recuperación de datos anotados automáticos o de etiquetadores lingüísticos.

Se confirma que la exploración de las unidades pragmáticas puede ser abordada desde diversos flancos, puede nutrirse, a la vez, de la búsqueda de patrones y rasgos comunes y de la atención al contexto de las interacciones. La metodología de corpus pragmático se dispone como ese punto medio que llama al investigador a llevar a cabo un análisis que considere diversos niveles de anotación, no solo el lexical (como en los esfuerzos de lingüística de corpus que se

centran en unidades pragmáticas), ni tampoco, solo el estudio contextual de casos específicos (como en las iniciativas tradicionales de estudio pragmático). Sea pues este proyecto motivo para que futuras empresas investigativas recorran sus análisis orientados por la ruta metodológica de corpus pragmático.

Otro acierto metodológico de la tesis fue el hecho de emprender un ejercicio de triangulación desde tres fuentes diferentes: Manual, Gramática, Corpus de Aprendices de ELE. Dicho proceso, aunque extenso, favoreció una mirada más amplia del objeto de estudio, el cual se vio soportado desde tres corpus distintos. De allí que para muchos tipos de actos de habla se haya podido identificar tendencias y rasgos marcados que posibilitan futuros estudios en el campo de la anotación pragmática y la recuperación semiautomática de actos. En este punto cabe mencionar que dicha integración se realizó con tres recursos escritos, por lo que, una triangulación entre una fuente oral y escrita o una exploración de varios recursos orales, podrían establecerse como líneas interesantes de eventuales indagaciones en pragmática.

Por otra parte, en relación con el análisis de los materiales de ELE, anteriormente se advirtió que, muchos autores coincidían al argumentar que la mayoría de recursos utilizados en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera descuidan el componente pragmático de la lengua (De Pablos-Ortega, 2018; Mir, 2018; Murillo, 2004; Romero, 2012). En contraste, este proyecto encontró, a partir de la exploración de las 3 fuentes, 487 muestras de las unidades lingüísticas actos de habla, lo que, en un primer momento, demuestra que el nivel pragmático está presente en este tipo de materiales. No obstante, sí es necesario puntualizar que la mayoría de estas manifestaciones guardan una función didáctica dentro del texto, es decir, no configuran ejercicios explícitos para que el estudiante comprenda o practique el componente pragmático de los enunciados. La presencia de actos asertivos y directivos señala la pretensión del autor del

material por transmitir un mensaje claro y directo al estudiante de ELE, se centra en narrar y describir hechos o cosas, o, en brindarle pautas u orientaciones para que este pueda ejecutar las actividades propuestas.

Igualmente, se descubre que la mayoría de los registros encontrados configuran actos de habla directos, más del 80 % de la selección total apuntan a ese tipo de proposiciones donde el emisor pretende que su interlocutor reconozca la intención de su emisión, ya que en su enunciado el contenido proposicional (*P*) va en la misma dirección que la fuerza ilocucionaria (*F*).

En ese orden de ideas, nuestros hallazgos nos permiten afirmar que los materiales de ELE ostentan un gran número de descripciones, narraciones, instrucciones y preguntas que develan actos de habla de orden asertivo y directivo, o sea, dan cuenta del componente pragmático de la lengua a través de dichos dispositivos. Sin embargo, tan solo el 14 % de los datos examinados se establecieron como actos indirectos, lo cual ratifica que sí hay cierta desconexión entre el uso de la lengua y los manuales y gramáticas empleados para enseñarla. En un apartado anterior, citando a Searle (1969), se mencionó que el discurso cotidiano está colmado de enunciados que el hablante produce con la intención de expresar algo más de lo que literalmente dice (insinuaciones, ironías y metáforas, etc.), esta realidad es el factor que los materiales de ELE han estado ignorando, la causa del vacío en los recursos de enseñanza de español como lengua extranjera. El cómo disminuir dicha brecha podría constituir otra línea investigativa para eventuales estudios en el campo de la didáctica.

Con respecto a lo anterior, el objetivo trazado en este trabajo, analizar los actos de habla en los materiales de ELE, centra la atención en el diseño de los recursos destinados a la enseñanza de español para extranjeros a través del examen de como la pragmática se presenta a los aprendientes mediante manuales, guías y ejercicios. Esta indagación nos deja varios

interrogantes ¿Es posible crear un material para segunda lengua o lengua extranjera con mayor énfasis en ejercicios que promuevan la práctica consciente de las diversas funciones pragmáticas? ¿Podría diseñarse un material que mediante intercambios comunicativos completos explique y trabaje tanto función como forma? ¿El docente puede llevar al aula recursos cuya función pragmática de cuenta de fórmulas tanto directas como indirectas?

Las preguntas anteriores podrían orientar una adaptación o el diseño de un material para ELE que trabaje desde la instrucción, práctica y comprensión del acto comunicativo como un todo en el que intervienen tanto forma (gramática, léxico), como función (intención), contexto (situación) y hablantes. Este proyecto brinda luces de la manera como se relaciona un acto de habla (punto ilocucionario) con una intención (fuerza), un RIFI de otro nivel lingüístico como el sintáctico o el léxico (forma), una situación (contexto) y sus actores (hablantes): *acto de habla directivo – intención dar instrucción – verbo imperativo – instrucción dentro de un manual de ELE para que el lector pueda desarrollar un ejercicio – autor y lector ideal*. Dicha conexión, puede configurar la fórmula para diseñar un ejercicio a partir de una función pragmática, que, si bien se centre en comprender el significado del uso de la lengua, también visibilice el rol que desarrollan otros niveles lingüísticos en la producción de los enunciados.

La investigación de la competencia pragmática en materiales de enseñanza de segunda lengua y lengua extranjera favorece el cuestionamiento por los ejercicios propuestos a los estudiantes, la producción de actividades que involucren varias competencias lingüísticas y el desarrollo de recursos cuya intención sea la instrucción y práctica consciente de la lengua en uso.

Como se ha visto, el alcance de este análisis es la caracterización y la comparación de los actos de habla desde las fuentes seleccionadas. Tal empresa, en sí misma, constituyó una extensa labor debido al tiempo que se debió dedicar para la lectura, identificación, registro y clasificación

manual de los datos desde tres orígenes diferentes, de allí una de las limitantes de este ejercicio. El tiempo fue corto para abarcar la extensión de los corpus de cada recurso (Manual, Gramática y Corpus de aprendices) y analizar las numerosas ocurrencias de nuestro objeto de estudio. En tal sentido, se espera que futuras iniciativas puedan continuar el trabajo aquí emprendido en términos de las unidades lingüísticas exploradas, la metodología empleada y su aplicación en áreas como la didáctica.

Finalmente, el lector de este texto pudo dilucidar que esta tesis configura un primer acercamiento al estudio de los actos de habla en los materiales de ELE a través de una metodología de corpus pragmático, se espera que próximos estudios continúen explorando este fenómeno tanto desde su información contextual, como a partir de la identificación y anotación de rasgos generales, lo cual favorezca una recuperación amplia, eficiente, amable y semiautomática de estas unidades lingüísticas, la cual posibilite la enseñanza y el aprendizaje consciente de las funciones pragmáticas en espacios como el aula de clase

Referencias

Referencias usadas como Corpus

Ariza, E., Corpas, J., Garmendia, A., Molina, G., Nieto, G. V., Soriano, C. (2018). *Aula América A2*. Difusión.

González, L., Whitley, M. S. (2016). *Gramática para la composición*. Georgetown University Press.

Lozano, C. (2020). *CEDEL2: Design, compilation, and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research*. CEDEL 2 Website: <http://cedel2.learnercorpora.com/about/cite>

Referencias usadas en el texto

Aijmer, K., Rühlemann, C. (2015). *Corpus Pragmatics: A Handbook*. Cambridge University Press.

Asher, N. & Lascarides, A. (2006). Indirect Speech Acts. *Synthese*, 128 (1/2), 183 - 228.

Austin, J.L. (1962). *How to do things with words* [Como hacer las cosas con las palabras]. Clarendon Press.

Arístegui, R., Reyes, L., Tomicic, A., Vilches, O., Krause, M., de la Parra, G., BenDov, P., Dagnino, P., Echávarri, O. & Valdés, N. (2004). Actos de habla en la conversación terapéutica. *Terapia Psicológica*, (22), 131-143.

Ariza, E.; Molina, G. y Nieto G (2017). Evaluación de Materiales Didácticos y Adaptación a la Diversidad Hispanoamericana. *Rev. Hechos y proyecciones del lenguaje*, 23 (1), 118 – 138.

Ariza Herrera, E., Molina Morales, G., & Nieto Martín, G. V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de «Aula América 1». *Forma y Función*, 32 (1), 101-123.

Baquero, A. M. (2020). *Estrategias Argumentativas en la producción de textos de opinión de aprendientes de ELE, nivel B2: caracterización basada en el corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo*. [Tesis de doctorado]. Instituto Caro y Cuervo.

Bardavid, E. & Ogalde, I. (1997). *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*, México: Trillas.

Bravo, D. (2019). Los contenidos socioculturales de los actos de habla: el contexto del usuario ideal en cuestionarios de hábitos sociales. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 7 (3), 271-296. <https://doi.org/10.1515/soprag-2019-0024>

Beaugrande, R. A. De & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Ariel Lingüística.

Borges, J.L. (1989). *El idioma analítico de John Wilkins*. En Borges, J.L., *Otras inquisiciones*. Alianza Editorial.

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*. Vol. 9 (2), 27-40.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.

Delgado, P. A. (2017). Derechos de autor en Colombia: Especial referencia a su transferencia y disposición jurídica en el ámbito universitario. *Revista CES Derecho*, Vol. 8 (2), 242-265.

De Pablos-Ortega, C. (2018). Pragmatics in L2 Spanish Textbooks: Perspectives from Spain. En *L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching* (1.ª ed.). Routledge. 53-73.

Dumitrescu, D. & Andueza P. L. (2018). *L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching*. New York: Routledge.

Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Anthropos

Escandell-Vidal, V. (2018). The pragmatics toolbox. En *L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching* (1.ª ed.). Routledge. 32-52.

Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *Marco ELE*, (9) <https://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/>

Fernández, P. y Núñez, J. A. (2017). Análisis comparado de actos de habla en manuales de ELE en los niveles A1 y A2. *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (24), 1-21.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

García, P. (2015). Speech acts: a synchronic perspective. En *Corpus Pragmatics: A Handbook*. Cambridge University Press. 29-51.

Garrido –Rodríguez, M.D.C. (2005). ASELE Actas XVI. *Cortesía Y Actos De Habla En La enseñanza De ELE*. Oviedo. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm

Huerta, G. (2021). *Material proposal to teach Spanish as a Foreign Language A1: Vocabulary related to Adelitas from the Mexican Revolution* [Tesis de doctorado]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

López, R. (2016). Actos de habla en el lenguaje publicitario escrito del periódico rural La Voz del Pacífico. RECIAL. *Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Áreas Letras*, 7 (10). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial>

Mir, M. (2018). Learning L2 Spanish pragmatics: what research says, what textbooks offer, what teachers must do. En *L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching* (1.ª ed.). Routledge. 32-52.

Morales, P. A. (2012). *Elaboración de Material Didáctico*. Red Tercer Milenio.

Murillo, J. (2004), La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua. *Educación*. Vol.28 (2), 255-267.

Nieto, G.V. (Noviembre, 2019). El desarrollo del español como lengua extranjera en Colombia. En *Balances y posibilidades de la enseñanza del español como lengua extranjera en el Perú*. Repositorio Institucional de PUCP. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/177017>

Norberg, C. (2018) A Corpus-based Study of Lexis in L2 English Textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*. Vol. 9 (3), 463-473.

Pardo, M. V. (2019). *Error Analysis in a Learner-Written Corpus from Spanish Speakers EFL Learners: A Corpus-Based Study* [Tesis de doctorado]. Universidad de Antioquia.

Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción*, 46 (1), 93-119.

Rayson, P. (2015). Computational tools and methods for corpus compilation and analysis. En *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics* (1.ª ed.). Cambridge University Press. 32-49.

Rodríguez-Santos, J. M. (2017). El acto de habla como unidad de comunicación en el aprendizaje de una segunda lengua: tratamiento en materiales didácticos de ELE. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos* (32) <https://hispadoc.es/servlet/articulo?codigo=5805505>

Romero, M. V. (2012). *Adquisición de pragmática en segunda lengua: un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática* [Tesis de maestría]. Universidad de Indiana.

Romero, M. V. (2014). Presentación. En *Tendencias actuales de la investigación en ELE. MarcoELE* (18), 3-4.

Searle, J. R. (1969). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta-Agostini.

Searle, J.R. (1975). Indirect Speech Acts. En Cole, P. y Morgan, J. (Ed.), *Speech acts (syntax and semantics)* (Vol. 3, pp. 59-82). Academic Press.

Searle, J., & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge University Press.

Siebold, K. (2007). *Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán. Estudio pragmalingüístico e intercultural*. Peter Lang (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation).

Sinclair, J. M. (2005). How to build a corpus. En M. Wynne (ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*. Oxbow Books.

Tomlinson, B. (2013). *Applied Linguistics and Materials Development*. Bloomsbury.

Triola, M. F. (2018). *Estadística*. Pearson.

Urbina-Fonturbel, R. (2021, 20 de enero). Los actos de habla y las funciones comunicativas en la enseñanza de ELE. *Pragmática UBU. La web de Pragmática de la Universidad de Burgos*. <https://urbinavolant.com/pragmaubu/2021/01/15/los-actos-de-habla-y-las-funciones-comunicativas-en-la-ensenanza-de-ele/>

Vallejo, V. J. (2020). *Caracterización de la fuerza ilocucionaria múltiple en el marco de la teoría de los actos de habla* [Tesis de doctorado]. Universidad de Antioquia.

Valls, N. (2016). *Selección y evaluación de fuentes de información para la elaboración de un corpus lingüístico* [Tesis de pregrado]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Vanderveken, D. (1990). Meaning and Speech Acts. *Volume I: Principles of Language Use*. Cambridge University Press.

Vanderveken, D. (2002). Universal Grammar and Speech act theory. En Vanderveken, D. y Kubo, S (Ed.), *Essays in Speech Act Theory* (pp 25-62). John Benjamins Publishing Company.

Van Dijk, T. A. (1980). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.

Vox. (2004). *Diccionario de uso del español de América y España* (1a ed.).

Weisser, M. (2018). How to Do Corpus Pragmatics on Pragmatically Annotated Data: Speech Acts and Beyond. *Studies in Corpus Linguistics* 84. <https://doi.org/10.1075/scl.84>.

Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs. English. *Journal of Pragmatics*, 9 (2-3), 145-178.

Wynne, M. (2005). *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*. The Arts and Humanities Data Service website: <http://users.ox.ac.uk/~martinw/dlc/index.htm>