Los directivos en los corpora de lengua española oral espontánea y escrita (material didáctico)

Flávia Colen Meniconi
Faculdade Pitágoras. Colegio Santo Agostino

1. INTRODUCCIÓN

Es bastante conocida la sensación de falta de educación experimentada por hablantes no nativos que no entienden o se equivocan en relación con la formulación de enunciados de peticiones en determinadas situaciones. Además de eso, en muchas situaciones, me acuerdo de haber rotulado el español de «maleducado» en sus peticiones, que eran directas, y porque no utilizaba muchos elementos, que yo reconocía como corteses, en la formulaciones de las mismas. Según Fernández (1998: 28), estos rótulos creados por los hablantes no nativos sobre los hablantes nativos son estereotipos, muchas veces originados de los comentarios o advertencias de otras personas que tuvieron contacto ellos.

Creo que la creación de esos estereotipos es fruto de la carencia de conocimiento pragmático de la lengua y de la cultura española, o sea, de saber comunicar aquello que deseamos y comprender lo que nos está siendo comunicado, considerando la situación de comunicación, los tipos de participantes y la forma lingüística que debemos adoptar en función de esos elementos contextuales.

Sobre este último factor, salienta Fernández:

> [...] Los criterios para seleccionar unas formas más directas o más indirectas al intentar modificar la conducta del otro, por ejemplo cuando pedimos algo; la selección léxica adecuada a un contexto formal o informal; así como la cantidad de información o la forma en que vamos a transmitirla, dependen de conocimientos no sólo del código —queremos decir, además del código— sino de conocimientos propios de una cultura y que no es otra cosa que la competencia pragmática (Fernández, 1998: 28).

En ese sentido, se vuelve imprescindible que los profesores de lengua española contribuyan para el desarrollo de la competencia pragmática de sus alumnos. Esta sería una manera de llevarlos a conocer mejor la cultura de la lengua que están estudiando y de romper con los prejuicios originados

de la falta de ese conocimiento. Además de eso, una enseñanza de lengua con objetivos pragmáticos podría también ayudar a los alumnos a producir enunciados más adecuados y apropiados a los contextos comunicativos. Sin embargo, ¿cómo podrían los profesores de lengua española colaborar con el desarrollo de la competencia pragmática de sus alumnos, si el principal recurso con el que trabajan, o sea, el libro didáctico, no trae ejemplos del lenguaje real espontáneo?

La falta de espontaneidad en los diálogos de los materiales didácticos de lengua española es una de las principales quejas de los profesores que siguen los principios del abordaje comunicativo. Además de eso, son raros los materiales que presentan diálogos ilustrados con fotos o dibujos, que permiten inferir informaciones pragmáticas tales como: el contexto de la interacción, tipos de participantes, sexo y edad de los mismos. La falta de estas informaciones acompañadas de otros problemas: enunciados inapropiados a la situación comunicativa de los diálogos, carencia de actividades que trabajen con contenidos pragmáticos, falta de profesores comunicativamente competentes y otros factores dificultan aún más la aplicación pedagógica de los presupuestos de la competencia pragmática.

Todos estos problemas pueden justificar gran parte de las dificultades que sentimos en aplicar el abordaje comunicativo en la enseñanza de lengua y el hecho de acabar enseñando las reglas gramaticales en vez de preparar a los alumnos para la comunicación en situaciones reales.

Sobre este aspecto, Canale (1983: 72) añade que los enfoques orientados a la enseñanza de las reglas gramaticales en vez de la enseñanza de las reglas de uso de la lengua:

> […] Son prácticos para tratar problemas como grupos numerosos de alumnos, cortos períodos de clases, falta de profesores que son comunicativamente competentes en la segunda lengua y disciplina en la clase. Pero estos enfoques no parecen ser suficientes para preparar a los aprendientes para usar bien la lengua en situaciones auténticas: no proporcionan oportunidades y experiencia para hacer frente a situaciones auténticas de comunicación en la segunda lengua, y en consecuencia no ayudan a los aprendientes en el dominio de las habilidades necesarias par usar sus conocimientos (Canale, 1983: 72).

En el contexto de la enseñanza de lengua española es posible percibir un gran interés por parte de los alumnos en saber usar la lengua y no solamente aplicar las reglas gramaticales. Al producir textos para presentaciones de trabajos orales, ellos siempre preguntan por las formas mas adecuadas de saludos, peticiones, presentaciones, despedidas y otros actos de habla. Como profesores sentimos muchas dificultades en fornecerles este tipo de

información, pues la mayor parte de los libros con los que trabajamos no presentan ejemplos de actos de habla variados y apropiados en diferentes contextos. Además, las gramáticas normativas, también no traen este tipo de información. Delante de esas dificultades, ¿qué alternativa encontramos? Presentamos siempre los ejemplos de actos de habla que conocemos y que nos son fornecidos por los materiales que consultamos. Los alumnos, por su vez, estudian estos ejemplos y los adoptan como la forma correcta de comunicación, sin saber que existen informaciones contextuales importantes que deberían conocer para llevar a cabo sus intenciones comunicativas.

Una salida apuntada por Gomes y Valerio (1994) para tales problemas es la de elaborar libros didácticos basados en el uso de la lengua. Esta sería una forma de ayudar al alumno a desarrollar su habilidad comunicativa de elegir el comportamiento lingüístico adecuado a los diferentes contextos sociales.

De este modo, si queremos que nuestros alumnos desarrollen la competencia comunicativa en la lengua meta, necesitamos tomar en cuenta la enseñanza de la competencia sociolingüística, pues la comunicativa envuelve no solamente la competencia lingüística, sino también la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (Canale e Swain, 1980).[1]

2. METODOLOGÍA

La colecta de datos fue hecha en dos tipos de corpora: a) corpus de lengua oral española de la Universidad Autónoma de Madrid, para la colecta de enunciados de directivos presentes en diálogos espontáneos; b) corpus escrito de 6 volúmenes de 4 libros didácticos y de sus respectivas cintas auditivas.[2] Se buscó, en esta combinación de colecta, establecer un análisis comparativo entre las formulaciones espontáneas de directivos y las

[1] «(...) En Canale y Swain (1980) la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real. (...) la competencia comunicativa propuesta aquí incluye a grandes rasgos cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolinguística, competencia discursiva y competencia estratégica.» Trecho traducido de: Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C. and R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication*. Longman, 1983.

[2] Los libros didácticos analizados en esta investigación fueron los que estaban siendo más utilizados por las escuelas de Belo Horizonte y que decían estar basados en el abordaje comunicativo.

ocurrencias del mismo acto de habla en los libros didácticos, tomando en consideración las semejanzas y diferencias discursivas presentes en ellos.

Para la colecta de enunciados de directivos del contexto de encuentro de servicios fueron consultados 22 volúmenes de 6 diferentes libros didácticos: Pitágoras— 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 1º, 2º ,3º / Planeta— 1, 3, 4; Gente— 1, 2, 3; Ven— 1, 2, 3; Español sin fronteras 1, 2, 3; Sueña— 1, 3, 4) y 500 diálogos del corpus oral.

En los materiales didácticos fueron recogidos 34 enunciados de directivos, en 12 diálogos, en los materiales del corpus oral espontáneo fueron extraídas 47 ocurrencias, en 4 diálogos. Además de eso, el corpus oral espontáneo reúne, en sus diálogos, un total de 3.777 palabras, mientras que los diálogos de los libros didácticos traen apenas 721 palabras.

Las peticiones colectadas de los libros didácticos y del banco de datos del corpus oral espontáneo fueron clasificadas dentro del modelo de directivos utilizado por Aguiar (2002:57),

> a) Directivo de contenido proposicional: el hablante se refiere a la realización de un acto demandado, siendo que el agente, la acción y, a veces, el beneficiario son explicitados. Ej: ¿Me dice usted el precio de este cuaderno?[3]
>
> b) Directivo elíptico: el hablante expresa directamente el objeto o el servicio demandado, no explicitando el verbo que lo antecede. Ej: «sobre».
>
> c) Directivo de sinceridad: el hablante expresa su deseo o necesidad. Ej: «quería saber a cuánto están las cebollas».
>
> d) Directivo de permiso: el hablante puede hacer algo que depende de una acción del oyente. Ej: «¿Puedo probarme estos?»
>
> e) Directivo preparatorio: el hablante se refiere a una condición que el oyente necesita satisfacer para realizar el acto. Ej: «¿Tiene usted pantalones negros?»
>
> f) Directivo de tercera voz: el hablante transfiere para una tercera persona la responsabilidad de la demanda. Ej: «Él me dijo para que te pidiera que echaras un vistazo en esta mantequilla».
>
> g) Directo de razón: el hablante expone las razones para la realización del acto deseado. Ej: «Están muy caras, ¿no hay otras más baratas?»
>
> h) Directivo de pose: el hablante caracteriza el objeto solicitado como suyo. Ej: «La mía es la de la moto (copia de la llave encargada)».

[3] En esta investigación los directivos de contenido proposicional fueron denominados «directivos imperativos», ya que ellos se refieren a enunciados formulados con los verbos en imperativo. La opción por esta nomenclatura se justifica por la clareza que el término «directivos imperativos» proporciona, en comparación con el término «directivos de contenido proposicional».

i) Directivo situacional: el hablante pregunta por una situación necesaria para la realización de un acto demandado. Ej: «¿Los profesores del postgrado ya entregaron las notas?[4]».

De esas diez clases de directivos, apenas cinco estuvieron presentes en los directivos sacados en los corpora aquí investigados, siendo ellas: a) directivos preparatorios, b) directivos elípticos, c) directivos de contenido proposicional (directivos imperativos) 5, d) directivos de permiso y e) directivos de sinceridad.

Los directivos preparatorios fueron divididos en tres subclases: a) directivos preparatorios estructurados con el verbo *tener*, b) directivos preparatorios estructurados con el verbo *poder* y c) directivos preparatorios como peticiones de informaciones de precios. Esta división fue hecha para facilitar el trabajo de análisis de datos, tomando en consideración las especificidades lingüísticas y sociolingüísticas de cada una de las tres clases.

Tras haber clasificado los directivos extraídos de los materiales didácticos y del corpus oral espontáneo en las cinco clases de directivos referidas, se partió para el análisis cualitativo discursivo gramatical. En esta, primeramente, cada formulación de clases de directivos fue analizada separadamente, en los dos materiales. Después, fue llevado a cabo el análisis estructural comparativo entre las ocurrencias, con el intuito de verificar las diferencias y semejanzas estructurales en las formulaciones de los enunciados, en ambos corpora.

3. ANÁLISIS DE DATOS

- *Análisis discursivo gramatical*

En varias clases de directivos verificamos diferencias estructurales entre las ocurrencias del corpus oral espontáneo y las de los materiales didácticos. Apenas los pedidos imperativos presentaron estructuras semejantes, en ambos corpus.

Los directivos preparatorios estructurados con el verbo *tener* y *poder* del corpus oral espontáneo presentaron estructuras más diversificadas que los de los materiales didácticos. En los primeros, apenas uno de los siete ejem-

[4] Los ejemplos presentados en los directivos fueron adaptados del texto original de Aguiar, ya que tuvieron que ser traducidos del portugués al español.

plos de directivos extraídos del corpus (Esta <vacilación> ya me has hecho... tenían el <ininteligible> chuchurrío. *Ahora ¿cómo la tienen?, ¿igual?*) fue semejante a dos directivos localizados en el material didáctico (*¿Los tiene más anchos? / ¿Los tiene con menos tacón?)*. Otro directivo extraído de los materiales didácticos (*¿tiene otros más baratos?)* tiene su estructura correspondiente en el ejemplo (*¿Tiene más variedades de dibujos?)* del banco de datos espontáneos.

Sobre la estructura de la formación de los directivos preparatorios, Aguiar (2002: 122) observa en el análisis de sus datos, que la estructura mas frecuente consiste en la «topicalización del objeto directo», seguido del verbo tener en presente de indicativo, revelando el uso implícito del pronombre «vos» (ej: gorra de tenis, ¿tenés?). En el corpus español oral espontáneo, fueron encontrados dos ejemplos de directivos preparatorios con la «topicalización del objetivo directo» (1— «*¿Almohadones, tenéis*?»- Almofadões ,vocês tem? / 2— «A la rodilla ¨Sólo </simultáneo> tienen, en rojo, éste, ¿no? <simultáneo> —Ah!, blanco también».), construidos de la misma manera que el ejemplo del español de Argentina, pero con la sustitución del pronombre personal «*Vos*» por «*vosotros*», en el primer enunciado y «*ustedes*» en el segundo. En los materiales didácticos, ningún ejemplo de este tipo fue recogido. Además de eso, el adjunto «razón», antecedió a los tres enunciados de peticiones extraídos de los libros didácticos, mientras que en la fuente de datos orales espontáneos, estuvo presente en apenas un enunciado.

Los directivos preparatorios estructurados con el verbo *poder* se presentaron en estructuras variadas y mucho más complejas en el corpus oral que en los materiales didácticos. En tres de los cuatro directivos recogidos en el corpus, se observa la presencia de adjuntos del acto de «razón» y de obtención de un comprometimiento.

Con respecto a los adjuntos del acto de obtención de comprometimiento, aparece en el enunciado (Pero... una cosa que es que... *por favor ¨¿le podrían dar algún tipo de prioridad y estar esta semana?)*, antecedido de la expresión dirigida «por favor» y en el fragmento (*¿Y no me puedes? Por ejemplo, yo vengo ¿no? y me decís lo que hay y me dais el pre<palabra cortada> presupuesto que va a ser, para yo saber cuánto dinero me va a costar antes de arreglarlo)*. En el diálogo del material didáctico, este tipo de adjunto no fue localizado, tal vez por el tipo de directivo proferido por el cliente (*¿podría enseñarnos cómo funciona*?). Este, tal vez por formar parte de la rutina de ventas, corresponde a un tipo de solicitud de servicio inmediato y, por lo tanto, no requiere del cliente el esfuerzo de añadir un

adjunto del acto de comprometimiento, para intentar garantizar la responsabilidad del vendedor con aquel servicio.

El primer enunciado de datos espontáneos presenta el contenido de intento de obtención de un comprometimiento por parte del interlocutor, suavizado por el verbo *poder*, en la forma condicional. Sobre la preferencia por el uso del condicional en peticiones, afirma Koike (1989: 193) que, en las lenguas portuguesa, española, francesa e inglesa esta elección acontece debido al hecho de este tiempo verbal estar lejos del centro deíctico, o sea, del momento presente del habla del emisor, ofreciendo al receptor opciones de reacciones. La referencia deíctica del condicional carga la expresión de pulidez y de no imposición. Siendo así, en el enunciado anteriormente resaltado, el uso del condicional, acompañado de la expresión de pulidez «por favor», puede haber sido empleada como directo. En ese, el cliente pide al vendedor para dar prioridad al servicio por él solicitado, para que su producto estuviera listo en aquella semana. La petición de priorizar un tipo de servicio en detrimento de otros puede parecer vergonzosa para el cliente y, al mismo tiempo, molesta para el vendedor. De este modo, el cliente puede haber optado por el uso del «condicional» como una forma de suavizar la imposición de la petición y, al mismo tiempo, de respetar la imagen pública negativa del vendedor, o sea, su libertad de reacción sobre el servicio demandado.

En el siguiente enunciado, (*¿Y no me puedes? Por ejemplo, yo vengo ¿no? y me decís lo que hay y me dais el pre<palabra cortada> presupuesto que va a ser, para yo saber cuánto dinero me va a costar antes de arreglarlo),* el cliente también desea el comprometimiento del vendedor (un presupuesto antes de hacer el servicio); sin embargo, la petición por ese tipo de servicio parece ser menos vergonzosa e impositiva que la primera (Pero... una cosa que es que... *por favor ¿le podrían dar algún tipo de prioridad y estar esta semana?)*. Tal vez, por este motivo, el verbo *poder*, en el presente de indicativo, haya sido usado en el lugar de la forma condicional.

En el enunciado presentado en el material didáctico (*¿podría enseñarnos cómo funciona?)* también aparece el verbo poder, en la forma condicional, pero sin la presencia de ningún tipo de adjunto o expresión dirigida (*por favor, perdóname*).

En relación a los directivos preparatorios como «pedidos de informaciones sobre precios» en el corpus oral espontáneo, predominaron los directivos formulados con el verbo *tener*, en presente de indicativo. En los materiales didácticos, sin embargo, aparecieron con más frecuencia enunciados formulados con el pronombre interrogativo *cuánto*. En ninguno de

los fragmentos de los diálogos consultados en el corpus aparecieron directivos formulados con el verbo *decir* o directivos sin la presencia de verbos. Ya en le corpus oral, esos dos tipos fueron localizados. Apenas un ejemplo de directivo formulado con el pronombre interrogativo *cómo* fue extraído tanto del corpus oral como de los materiales didácticos. Eso quiere decir que los materiales didácticos no traen ejemplos de directivos preparatorios de «pedidos de información sobre precios» que son usados en los contextos de habla espontánea, tal como las ocurrencias resaltadas del corpus oral.

En lo que se refiere a los adjuntos de los actos, esos anteceden cinco tipos de peticiones extraídas del corpus oral, todos estructurados como elogios al producto de interés del cliente, en el contexto de tiendas de ropa. Dos enunciados con los mismos tipos de adjuntos fueron también encontrados en los materiales didácticos (1- Me quedan bien. Me los llevo. *¿Qué precio tienen?*/ 2- Muy bien, me quedan muy bien. *¿Cuánto cuestan?*/ 3- Sí, son muy bonitos. ¿Cuánto cuestan?). Otros tipos de adjuntos antecedieron los enunciados recogidos de los materiales didácticos- negación de más ofertas, respuestas de clientes a pedidos de información de los vendedores (1- *No, ya está*. ¿Cuánto es todo? / 2- *Nada más, gracias*. ¿Cuánto es?/ 3- *Sí, sí, de ése*. ¿Cómo está?). En el corpus oral, por su vez, ningún otro tipo de adjunto fue localizado en la formulación de pedidos de información sobre precios.

En relación con los directivos elípticos, diez de los dieciséis directivos hallados en el corpus oral aparecen como información más específica del producto anteriormente solicitado. Por ejemplo, la vendedora trae el producto anteriormente solicitado de un tipo ancho y, entonces, las clientes la solicitaron uno más fino, usando los siguientes directivos: «…*Algo más fina, sí*./ 2- *Más fina, sí*)». En los materiales didácticos, por su vez, apenas tres (3) de los siente (7) elípticos extraídos aparecen introduciendo una petición más específica del producto anteriormente solicitado. Además de eso, tres directivos elípticos fueron encontrados en un único diálogo, posteriores a los pedidos por liberación formulados por le vendedor (*¿Algo más?*). En los datos orales espontáneos, este tipo de petición no aparece con las mismas estructuras en que fue presentada en los materiales didácticos. En apenas un momento él estuvo presente en el corpus oral en el contexto de supermercado, y con la siguiente estructura: «*¿Qué más quería*?».

Así como los directivos preparatorios, los directivos de permiso del corpus espontáneo se diferenciaron también en relación a la estructura y el contenido. En los materiales didácticos, todos fueron formulados con el mismo contenido, o sea, el pedido para experimentar el objeto deseado.

Además de la semejanza de contenido, todos también fueron estructurados con el verbo «poder», conjugado en la primera persona del presenta de indicativo + o verbo «probar» + objeto de directivo. Ya en el corpus oral, un directivo fue estructurado como pedido de permiso para ver el producto (*me permite un momentito la blusa?)*, y el otro como pedido para dejar el producto con el vendedor (... *Se lo podíamos dej<palabra cortada> Lo dejamos aquí un momento)*.

Ya las peticiones imperativas se presentaron con las mismas estructuras: verbo (*dar / poner*) + pronome pessoal (me) + objeto direto. La estructura gramatical de formación de los imperativos localizados en los materiales didácticos se asemejó a la del corpus oral, o sea, verbos (*poner/ dar*), conjugados en el imperativo formal + pronombres personal (me) + objeto directo. Además de eso, tanto en los enunciados de imperativos sacados del corpus espontáneo como de los materiales didácticos hubo la presencia de directivos preparatorios (1 —*A ver, ¿a cuánto están las fresas?* / 2 —La merluza está fresca?), antecediendo dos de los imperativos formulados (1 —*Pues póngame dos kilos* / 2 —Entonces, póngame esta).

En los directivos de sinceridad, fue observada también una cierta diferencia en la estructura de los directivos espontáneos en comparación con los directivos retirados de los materiales didácticos. Los primeros fueron estructurados de la siguiente forma: verbos *querer* e *interesar*, conjugados en la primera persona del singular + verbos *ver* y *saber*, formando una locución verbal (Quería ver…). En los directivos de los materiales didácticos no apareció ninguna ocurrencia de locución verbal. Todos los ejemplos aparecen estructurados de la siguiente forma: verbo *querer* + una / uno (objeto do directivo). Además de eso, los materiales didácticos no trajeron ninguna ocurrencia de directivo formado con otros verbos diferentes del verbo «querer», como apareció en el corpus (*interesar*).

- *Análisis cuantitativo*

Entre los tipos de peticiones observadas en el corpus oral espontáneo, se destacan los directivos elípticos, con una alta frecuencia (34,04% de los casos). Posteriormente aparecen: 1) directivos preparatorios estructurados con el verbo *tener* (14,89%) y, los directivos imperativos (12,76). Enseguida, están los directivos preparatorios estructurados con el verbo poder (8,51), y los de sinceridad (6,38%) y, por último, los directivos de permiso (4,25%).

- *Distribución cuantitativa de los directivos:*

Corpus oral espontáneo			Materiales didácticos		
Directivos	**Freq. Abs.**	**Freq. Rel.**	**Directivos**	**Freq. Abs.**	**Freq. Rel.**
1- Elípticos	16	34,04	1- D. P.“preços”	9	26,47
2- D. P.“precio”	9	19,14	2- Sinceridad	7	20,58
3- D. P. *tener*	7	14,89	3- Elípticos	7	20,58
4- Imperativos	6	12.76	4- Permiso	4	11,76
5- D. P. *poder*	4	8,51	5- Imperativos	3	8,82
6- Sinceridad	3	6,38	6- D. P. “tener”	3	8,82
7- Permiso	2	4,25	7- D. P. “poder”	1	2,94
Total	47	100	**Total**	34	100

Freq. Abs. — frecuencia absoluta
Freq. Rel.(%) — frecuencia relativa

En los materiales didácticos, los directivos preparatorios como «pedidos de informaciones sobre precios» aparecen en primer lugar (26,47%). Enseguida, están los directivos de sinceridad y los elípticos (20,58 cada uno), los directivos de permiso (11,76 %) y los directivos preparatorios estructurados con el verbo *tener* y *poder* (8,82% cada uno).

Considerando estos resultados, podemos apuntar la existencia de una cierta disparidad entre los directivos sacados de las fuentes. Mientras en el corpus espontáneo, los directivos elípticos son más (34,04%), en los materiales didácticos ellos aparecen en segundo lugar, con la misma frecuencia que los directivos de sinceridad (20,58%).

Los directivos de sinceridad se presentaron como la segunda clase de mayor frecuencia de peticiones en los materiales didácticos (20,58%), mientras que, en el corpus oral espontáneo, ocuparon el sexto lugar, con una frecuencia relativamente baja, 6,38%.

Los directivos imperativos aparecieron con un poco más de frecuencia en el corpus oral (12,76%) que en los materiales didácticos (8,82%). Ya los directivos preparatorios estructurados con el verbo *tener* (8,82%) y *poder* (2,94%), que están situados como clases de baja frecuencia en los materiales didácticos, en el corpus espontáneo, aparecen con alta frecuencia (*tener*- 14,89%; *poder*- 8,51%).

Por el análisis de la distribución cuantitativa global de las clases de directivos descritas, fue posible percibir algunas importantes diferencias entre las ocurrencias más frecuentes de directivos en el corpus oral espontáneo y los materiales didácticos. De estas diferencias, la que llama más la atención es la de los directivos de sinceridad, con una frecuencia baja en los datos espontáneos (6,38%) y alta en los materiales didácticos (20,58%). Apenas los «directivos preparatorios como peticiones de información sobre precios» y los imperativos presentaron una frecuencia aproximada, tanto en el material del corpus oral como en los materiales didácticos. Las otras clases de peticiones también se diferenciaron de una fuente para otra.

4. CONCLUSIÓN

Conforme se explica en la introducción, los profesores de Lengua Española para brasileños, en particular, afrontamos, a veces, dificultades para propiciar el desarrollo de la competencia sociolingüística de los alumnos. Eso porque hace falta, entre otros elementos, ejemplos de diálogos conteniendo informaciones contextuales, tales como edad, posición social y grado de familiariedad de los participantes. Además de eso, hacen falta enunciados apropiados a las situaciones comunicativas, en los materiales didácticos con los cuales trabajamos.

El trabajo descrito fue motivado justamente por la necesidad de, por un lado, mostrar como las informaciones contextuales referidas influencian en las elecciones lingüística de los participante de la interacción comunicativa, y, por otro lado, de llamar la atención sobre las diferencias de formulación y frecuencia verificadas en los datos de directivos recogidos en los materiales didácticos y en el corpus oral espontáneo de Lengua Española.

La investigación reveló diferencias estructurales entre las ocurrencias de directivos del corpus oral espontáneo y de los materiales didácticos. Se constató que solo los directivos imperativos presentaron estructuras semejantes, en ambas fuentes de datos. Los directivos estructurados con los verbos tener y poder del corpus oral espontáneo, presentaron estructuras más diversificadas que los de los materiales didácticos.

Ejemplos de directivos preparatorios con la topicalización del objeto directo (¿*Almohadones, tenéis*?), frecuentes en el corpus espontáneo, no fueron identificados en los materiales didácticos. Los los adjuntos de «razón» y de «obtención de un comprometimiento», localizados en los directivos

preparatorios estructurados con el verbo *poder* en los datos espontáneos, tampoco aparecieron en los materiales didácticos.

En los directivos preparatorios como «peticiones de informaciones sobre precios», en el corpus oral espontáneo, predominaron los directivos preparatorios formulados con el verbo tener, en presente de indicativo, siendo que esos directivos fueron poco frecuentes en los materiales didácticos. Los que estuvieron más frecuentes fueron los formulados con el pronombre interrogativo *cuánto*.

La mayor parte de los directivos elípticos extraída del corpus oral fue identificada en relación a informaciones más específicas del producto anteriormente solicitado, sin embargo, en los materiales didácticos, pocos ejemplos tuvieron estas características.

Todos los directivos de permiso de los materiales didácticos identificados fueron formulados con el mismo contenido y estructura, sin embargo, en el corpus oral, ambos elementos variaron. Lo mismo sucedió con los directivos de sinceridad. En el corpus oral espontáneo, fueron verificadas ocurrencias con la utilización de locuciones verbales (*Quería ver... / saber...*) y con otros verbos que no aparecieron en los materiales didácticos.

En síntesis, se puede decir que los análisis cuantitativos y cualitativos de los directivos de esta investigación revelaron una cierta lejanía de los materiales didácticos en relación al lenguaje oral espontáneo. Eso comprueba la necesidad que crear diálogos más reales para los materiales usados por profesores y estudiantes de Lengua Española, como muestras del lenguaje vivo y espontáneo.

BIBLIOGRAFÍA

Aguiar, L., 2002, *O ato de fala em culturas diferentes*: convergências e divergências na formulação de diretivos em português e espanhol, Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), Belo Horizonte, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

Austin, J. L., 1986, *How to do things with words*. Oxford, OUP.

Beber Sardinha, A. P., 1993, «Linguística de Corpus: Histórico e Problemática», PUC–SP, *D.E.L.T.A.*, 2000, 6 (2): 323-367. Disponible en: www.direct.f2s.com, acceso el: 10/02.

Blum-Kulka, S. y Olshtain, E.,1984, «Request an apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns», (CCSARP) *Applied Linguistics,* 5: 196-213.

_____, 1985, «Modifiers as indicating devices: the case of requests», *Theoretical Linguistics*, 12 (213): 213-299.

_____, 1989, *Cross- cultural pragmatics: requests and apologies*. (Advances in Discourse Proceses Series – v. XXXI), Norwood, N. J., Ablex Publishing Corporantion,.

Bon, F. M., 1998, «Gramática, pragmática y enseñaza comunicativa del español como lengua extranjera», *CARABELA*, 43: 53-77.

Brown, P. y Levinson, S. C., 1978, «Universals in language usage: politeness phenome» en: E. N. Goody, *Questions and politeness*. *Strategies in social interaction*. (Cambrige Papers in Social Anthropology, 8), Cambridge, CUP, pp. 56-289.

Canales, A. B. *et al.*, 2001, *Sueña (v. I, III, IV)*, Madrid, Anaya.

Canale, M., «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en: M. Llobera, 1995, *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, S. A., pp. 63-81.

_____, 1983, «From communicative competence to communicative language pedagogy», en J. C. Richards y R.W. Schmidt, *Language and communication*, Longman.

Canale, M. y Swain, M., 1980, «Theoritical bases of communicative approaches to the Second Language Teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1: 1- 47.

Fernández, I. G., 1998, *O imperativo verbal espanhol*: estudo das estratégias utilizadas no seu uso por luso-falantes brasileiros, 145 f., Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Gomes, D. y Valério, K. M., 1994, «Variation in request patterns in British English from a social perspective: strategy types and internal modifiers», en: V. Leffa (org.), *Autonomy in language learning*, Porto Alegre, UFRGS, pp. 170-175.