

## **La (des)cortesía verbal en ELE: principios y análisis de manuales**

Verbal (Dis)courtesy at ELE: principles and analysis of manuals

**Paula Albitre Lamata**  
**Investigadora en formación (FPU)**  
**Universidad Complutense de Madrid.**  
**palbitre@ucm.es**

*Paula Albitre es graduada en Español: Lengua y Literatura por la Universidad Complutense de Madrid (julio de 2017). Tras concluir sus estudios, realizó en la misma universidad el máster universitario en Investigación en Lengua Española. En septiembre de 2019 finalizó el máster universitario en Enseñanza del Español como lengua extranjera, en la Universidad de Alcalá.*

*Actualmente es contratada FPU (FPU18/01586) en el Departamento de Lengua española y Teoría de la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid, donde está realizando una tesis doctoral sobre el análisis de la cortesía en cartas desde el siglo XVI hasta el XIX, dirigida por la dra. Silvia Iglesias Recuero. Su campo de trabajo es el análisis del discurso y la pragmática, desde una perspectiva diacrónica, y el español en América.*

### **Resumen**

Tras analizar las principales teorías de la (des)cortesía, enfocadas al español, y el papel de la interculturalidad en ELE, se ha realizado un estudio de la presencia de la (des)cortesía verbal en tres manuales de ELE actuales. En total, se han contabilizado 108 muestras de actos de habla con el fin de analizar: i) la presencia de la cortesía en manuales de ELE, ii) la metodología con la que se presenta, iii) el vínculo entre interculturalidad y sociopragmática en ELE. Estos manuales ejemplifican la necesidad actual de superar el tradicional enfoque comunicativo fomentando un enfoque etnográfico, que parta de la observación de datos concretos, para trabajar, especialmente, cuestiones sociopragmáticas en ELE. Además, al tratarse de temas relativos a la sociopragmática, no se debe olvidar el papel activo que juega el profesor en el aula, pues debe ser un vínculo entre la cultura de origen y la cultura meta, normalizando el hecho de poder cometer errores y fomentando el descubrimiento de una nueva cultura, para evitar así la creación de estereotipos y el choque cultural.

## Abstract

After analyzing the main theories of (dis)courtesy, focused on Spanish, and the role of interculturality in ELE, a study of the presence of verbal (dis)courtesy has been carried out in three current ELE manuals. In total, 108 samples of speech acts have been counted in order to analyze: (i) the presence of courtesy in ELE manuals, (ii) the methodology with which it is presented, (iii) the link between interculturality and sociopragmatic in ELE. These manuals exemplify the current need to overcome the traditional communicative approach by fostering an ethnographic approach, based on the observation of specific data, to work, in particular, sociopragmatic issues in ELE. In addition, as these are issues relating to sociopragmatics, we must not forget the role that the teacher plays in the classroom, because it must be a link between the culture of origin and the meta culture, normalizing the fact that it can make mistakes and encouraging the discovery of a new culture, in order to avoid the creation of stereotypes and cultural shock.

## Palabras clave

Análisis del discurso, competencia comunicativa, interculturalidad, pragmática, competencia discursiva.

## Keywords

Discourse analysis, communicative competence, interculturality, pragmatics keyword, discursive competence.

## Introducción

La adquisición y el aprendizaje de nociones pragmáticas, como la (des)cortesía, es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los estudiantes de ELE. No es tarea sencilla introducir en las aulas este tipo de contenido por su marcado componente social, pero, a su vez, es imprescindible su enseñanza para fomentar la comunicación intercultural y evitar así interferencias.

El objetivo principal de este trabajo es analizar la metodología empleada para enseñar la (des)cortesía verbal, a través del estudio de tres manuales actuales de español como lengua extranjera.

La hipótesis de partida es doble: por un lado, se considera esencial el papel de la (des)cortesía en ELE, al ser un factor determinante en el mantenimiento del equilibrio social y de la comunicación; por otro, se parte de la necesidad de cambiar el enfoque en su enseñanza.

Los resultados obtenidos constatan las carencias de los materiales didácticos actuales a la hora de incorporar a la enseñanza elementos sociopragmáticos. Asimismo, ejemplifican la necesidad de superar el tradicional enfoque comunicativo fomentando un enfoque etnográfico, que parta de la observación de datos concretos, no de generalizaciones explicativas, y que permita extraer conclusiones a los alumnos por sí mismos.

## La cortesía verbal

La inclusión de la (des)cortesía en ELE es, cuanto menos, problemática. Esto se debe, en gran parte, a la existencia de distintas hipótesis en función de cómo se concibe la propia (des)cortesía:

- Una estrategia racional de control de la agresividad social que sirve para compensar la ofensa al interlocutor causada por actos lingüísticos amenazantes (Escandell, 1996:78 y sig.). Por ende, la interacción verbal es considerada uno de los principales reguladores sociales.
- Un principio de solidaridad entre interlocutores. La cortesía constituiría un soporte proactivo a la relación y la cooperación (Arndt y Janney, 1985:282).
- Un conjunto de estrategias conversacionales, destinadas a evitar o mitigar conflictos entre los objetivos del hablante y los del destinatario. Según Leech (1983:83), hay una desafortunada asociación del término cortesía con formas de comportamiento humano superficialmente gentiles pero, en el fondo, insinceras. La cortesía para Leech es una estrategia para mantener las buenas relaciones sociales, no un mero fenómeno artificial.
- Un sistema para marcar las posiciones y las relaciones, sobre todo en estructuras sociales jerárquicas (Iglesias Recuero, 2001:256-266).
- Un segmento del sistema de procesamiento humano de la información, por lo que no necesita un modelo explicativo específico y se puede analizar en el marco de la teoría de la relevancia (Fraser, 2001:1414-1415).
- Una de las actividades para la gestión de la relación interpersonal en la comunicación (Spencer-Oatey, 2003:94).
- Una necesidad egocéntrica de apreciación social (Hernández Flores, 2002; Zimmerann, 2003)

Estas hipótesis no son contrapuestas, de hecho, están apoyadas en la consideración de origen bajtiniano que defiende los procesos comunicativos como base de la vida social. Como subraya Verschueren (1999:154), la comunicación verbal es en sí una comunicación de mente a mente, aunque no deberíamos olvidar que las mentes son ‘mentes en sociedad’, por lo que interaccionar forma parte de un proceso colectivo.

En las últimas décadas, el incremento del interés en la cortesía lingüística ha impulsado la evaluación y reformulación de los modelos tradicionales, fundamentalmente los presentados por Lakoff (1973), Leech (1983) y Brown y Levinson (1987), cuyo marco teórico parte de la teoría de los actos de habla y el principio de cooperación de Grice y el concepto de imagen elaborado por Goffman (1967). Estos modelos han abordado la cortesía como un comportamiento cognitivo de inferencia, la han entendido como un proceso racional con base lógica y, por ende, universalmente común entre los humanos (Landone, 2009:21)

La segunda vertiente de acercamientos, conocidos como ‘posmodernos’ (Eelen 2001, Mills, 2003; Watts 2003; Terkoufari, 2005), ‘discursivos’ (Mills, 2011) o de la ‘segunda ola’ (Kádár y Mills, 2013) aborda desde otro punto de vista el estudio de la cortesía. Aunque no hay unanimidad ni metodológica ni teórica en estos enfoques, poseen varios puntos en común, que permiten agruparlos en una misma categoría: parten de premisas de la teoría social, especifican la necesidad de estudiar la (des)cortesía contextualizada y otorgan una relevancia crucial al destinatario en el proceso comunicativo.

## Estudios de (des)cortesía verbal en español y características principales

Los trabajos centrados en la cortesía verbal surgieron en las últimas décadas del S. XX. Por lo tanto, es de esperar que las investigaciones sobre cortesía verbal en español comenzasen a aparecer años después. Si analizamos los trabajos surgidos en los años 90, debemos destacar la labor de Escandell (1993), quien dedica un capítulo entero a la cortesía verbal en su obra *Introducción a la pragmática*, y la de Haverkate (1994), que supuso un paso definitivo hacia el análisis exclusivo del español.

Desde ese momento y hasta la actualidad, el estudio de la pragmática y, más específicamente, de la cortesía verbal en español ha gozado de mucho éxito. Resulta necesario destacar el aporte de dos grupos de investigación al campo de la (des)cortesía en español:

- Grupo Valesco (Briz Gómez, Albelda Marco, Hidalgo Navarro, Pons Bordería, Kotwica, ...), que profundizan en el fenómeno de la cortesía en la conversación coloquial española y en las herramientas lingüísticas asociadas a él.
- Programa EDICE (Bravo, Hernández Flores, Ariel Cordisco, ...), que conforma uno de los referentes más relevantes en cuanto a estudios de cortesía en el mundo hispanohablante.

Es evidente que, dentro de la investigación de la cortesía, encontramos distintas perspectivas. La relación entre cortesía y marcadores del discurso en español ha sido uno de los campos más prolíferos, destacando los trabajos de Iglesias Recuero (2001), Martín Zorraquino (2001) y Landone (2009). También se han realizado numerosas investigaciones contrastivas sobre la relación existente entre la cortesía y la cultura. En este ámbito podemos situar trabajos de contraste intercultural como los de Bravo y Briz (2004) o Sánchez Castro (2007).

Otro enfoque desde el que se ha estudiado la cortesía es el sociodialectal. Autores como Murillo (2005) o Bolívar (2010) centran sus investigaciones en aspectos concretos de la cortesía en distintas variedades del español americano. Por último, no podemos olvidarnos de los trabajos que relacionan la cortesía con la enseñanza del español como lengua extranjera, ámbito en el que se enmarcaría este trabajo y que será ampliado en el apartado 'La cortesía verbal en ELE'.

Según estos estudios, se distinguen dos tipos generales de culturas: las que tienden al distanciamiento, que otorgan un mayor peso a la cortesía negativa, y las que tienden al acercamiento, priorizando la cortesía positiva.

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

Fuente: elaboración propia

La cultura española se enmarca dentro de las culturas de mayor acercamiento y solidaridad, al observarse una tendencia al uso preferente de estrategias de la cortesía positiva o valorizadora. A continuación se recogen las características, conceptuales o

lingüísticas, de la cortesía verbal del español peninsular que aparecen de forma recurrente y constante en estudios contrastivos con otras lenguas<sup>1</sup>:

A. Nivel conceptual (nociones compartidas por la comunidad):

- La autoafirmación y la confianza son componentes propios y esenciales de la face para la cultura española. Albelda (2007:104) señala que para los españoles es más importante ser aceptados y valorados, por tanto, la imagen de afiliación parece prioritaria a la de autonomía.
- Relevancia del concepto de afiliación y de familia (Bravo y Briz, 2004; Briz, 2006). En la confianza interpersonal española se tiene más en cuenta la aceptación del otro que el hecho de compartir sus deseos o personalidad, por lo que es más importante conocer a una persona que aprobarla.
- La cultura española se orienta hacia el intercambio verbal directo (Haverkate, 2003:64), lo que explica la baja frecuencia de uso de la ironía al ser, esencialmente, un enunciado indirecto. En las sociedades donde predomina una etiqueta de solidaridad se sobreentiende el derecho de reducir la libertad de acción del interlocutor. Por eso, en los actos directivos existe una tendencia al uso del imperativo.
- Consideración de la interrupción como una colaboración en muchas ocasiones. Los ‘turnos de apoyo’ son fundamentales para el funcionamiento de la conversación al ser un indicio de que se está prestando atención y participando activamente en ella (Iglesias Recuero, 2001; Briz, 2007:45).
- La extrema gesticulación y la escasa distancia al hablar, de hecho nos tocamos y golpeamos cariñosamente, es un elemento muy característico la cultura española (Briz, 2007:46).

B. Nivel lingüístico (uso de la lengua):

- Tendencia al uso de estructuras directas en la lengua. De hecho, en español la formulación directa de peticiones con imperativo no es inherentemente descortés, sino que depende del peso de la imposición y de factores prosódicos, contextuales y culturales (Iglesias Recuero, 2001:274).
- Empleo habitual de la alorrepetición léxica en la conversación, intervenciones reactivas, a menudo solapadas, que repiten las palabras del interlocutor como muestras de extrema colaboración de los interlocutores españoles (Haverkate, 2003:63; Briz, 2007:44).
- Baja aparición de atenuantes, relacionada con la ausencia de amenazas para el interlocutor en las culturas de acercamiento (Briz, 2007:42).
- Frecuente presencia de intensificadores, que actúan como agradadores de refuerzo de la imagen del otro (Briz, 2007:45). Precisamente, los intensificadores podrían ser una de las causas de varios factores prosódicos del español: el tono de agresividad, la mayor velocidad de habla y los menores contrastes melódicos (Briz, 2006:230).
- Carácter egocéntrico de la conversación coloquial en español: la presencia explícita del yo es un recurso a partir del cual se maximiza el

---

<sup>1</sup> Este trabajo se centra en esta variedad porque es la que aparece en los manuales analizados en el apartado ‘Análisis de manuales’. Se debe mencionar que, a nivel diatópico, el español presenta variedades sociopragmáticas.

papel del mismo en la conversación; incluso a veces en perjuicio del tú (Briz, 1996:29).

El profesor de español como segunda lengua deberá prestar mucha atención a estos rasgos, pues su desconocimiento puede generar interferencias pragmalingüísticas en los alumnos.

La cortesía verbal no solo varía de una lengua a otra, sino que se pueden apreciar cambios dentro de la misma lengua. Los siguientes factores influyen directamente en la cortesía y, por lo tanto, en la enseñanza de este fenómeno en ELE:

1. Relación interpersonal: interviene en la regulación de la distancia social, utilizando la metáfora en dos ejes: horizontal (grado de familiaridad) y vertical (grado de la relación de poder).
2. Tipos de actos de habla: el acto de habla se considera como la unidad básica de comunicación. Searle (1969, 1979) ya distinguió cinco tipos de actos, pero se ha optado por tomar la clasificación de Haverkate, al estar vinculada con la noción de cortesía: en dos bloques, corteses y no corteses:
  - Corteses:
    - Actos expresivos: expresar un estado psicológico del hablante (saludo, cumplido, agradecimiento, disculpa)
    - Actos comisivos: expresar la intención del hablante de realizar, en beneficio del oyente, la acción descrita por el contenido proposicional (promesa, invitación).
  - No corteses:
    - Actos asertivos: el locutor asume la responsabilidad por la verdad de lo que asevera. Este tipo de actos consiste en ‘decir cómo son las cosas’.
    - Actos directivos o exhortativos: el hablante intenta influir en el comportamiento intencional del interlocutor. Estos actos contienen una amenaza inherente a la imagen negativa del interlocutor. A su vez, podemos distinguir dos tipos de actos exhortativos, en función de la intención del hablante:
      - Impositivos: ruego, súplica, petición y mandato. En estos actos el hablante realiza el acto en beneficio propio.
      - No impositivo: consejo, recomendación e instrucción. En estos casos el oyente realiza el acto en beneficio del oyente.
3. La rutinariedad del acto de habla: Brown y Levinson (1987:235) señalan que las situaciones amenazantes rutinarias han estabilizado unas estructuras de actos y secuencias de turnos que funcionarían como rituales cotidianos, reduciendo la presencia de la cortesía: disculpas, agradecimientos, saludos.
4. El género textual y el tema: el género y la temática discursiva (cotidiana, técnica o profesional) codifican el valor de un conjunto de variables de la situación y en concreto de la cortesía.
5. El registro: los estudios realizados hasta la actualidad señalan que al registro informal en español le corresponden pocos recursos de cortesía, pero no niegan su presencia.
6. La variación diastrática: los interlocutores que posean un mayor grado de instrucción gestionarán mejor la cortesía normativa o convencional que los

interlocutores sin formación. En cuanto al sexo, Barros (2011) señala que actualmente es un factor determinante en el uso de la cortesía valorizadora, puesto que observa un mayor porcentaje de intercambios entre hablantes del mismo sexo y, además, las mujeres son las mayores productoras y destinatarias de este tipo de actividad de imagen. Otros autores como Tannen (1994), reconocen una mayor orientación del lenguaje femenino hacia la solidaridad y la cooperación en la cortesía del S.XXI.

7. Proximidad: la noción de proximidad se aplica a la relación entre hablantes (distancia psicológica) y entre hablantes y enunciados, y tiene manifestaciones verbales (Caffi y Janney 1994:354).

Además, se deben analizar dos estrategias pragmalingüísticas relacionadas con el uso de (des)cortesía: la atenuación y la intensificación. La atenuación es un proceso que consiste en desactivar la fuerza ilocutiva de un acto modificando su contenido proposicional o conceptual. Con frecuencia, la atenuación se emplea para regular la relación interpersonal y social entre los hablantes y contribuir, así, a las metas deseadas en la comunicación (Briz, 2007).

Los intensificadores del discurso se definen, según Briz (1996:53), como estrategias retóricas que persiguen la reactivación de la fuerza ilocutiva de un acto, modificando su contenido proposicional o conceptual. Al igual que ocurría en la atenuación, Briz (1998:125-128) sostiene que la intensificación puede desarrollarse a un nivel concreto del enunciado (dictum) o a un nivel más general de la enunciación (modus).

## La interculturalidad y su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas

Uno de los factores más evidentes en la variación de la cortesía es la influencia de la cultura. Las diferencias culturales se ven plasmadas en los usos y funciones corteses, tanto en un ámbito puramente social y conductual, como en la esfera comunicativa. Como señala Haverkate (1994:49), “la interpretación de la cortesía o descortesía es siempre la interpretación del interlocutor, es él quien juzga el efecto perlocutivo del acto de habla independientemente de la intención comunicativa del hablante”.

Ante las carencias de los primeros modelos de análisis de la cortesía, especialmente el de Brown y Levinson (1987), que abogaban por un carácter individualista centrado en la cultura anglosajona, surge la Pragmática Intercultural, que intenta aportar una visión comunitaria global.

Desde los últimos años, se ha optado por abordar las cuestiones de la pragmática intercultural desde un enfoque sociopragmático. Esta metodología ha abandonado la teoría normativa propia de las teorías gramaticales. Así, no podemos establecer una serie de reglas o normas a seguir en las relaciones entre culturas.

El interés fundamental de los estudios recientes de pragmática intercultural (Blum-Kulka, House, Kasperes) ha sido mostrar el grado de indirección<sup>2</sup> para realizar actos de habla característicos de una cultura mediante trabajos contrastivos. Gracias a esta metodología se ha podido constatar la existencia de estilos conversacionales y perfiles comunicativos diferentes en cada cultura.

La competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980), conformada a su vez por cuatro subcompetencias (gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica), se verá completada en las clases con la competencia intercultural. Esta competencia intercultural, según Barros (2005:21), supone ser capaz de relacionarse con miembros

<sup>2</sup> De hecho, se ha comprobado que no en todas las sociedades se da la misma relación entre lo indirecto y lo cortés.

de otras culturas, intentar entenderse con ellos, comportarse de manera positiva con ellos; implica pasar del etnocentrismo al relativismo cultural y redefinir la propia identidad, y, por último, es una capacidad que puede ser adquirida.

## Las interferencias

Una interferencia consiste “en el traslado a otra lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura” (Escandell, 1996:103). Esta práctica es esperable al iniciar en un proceso de aprendizaje de una L2, pues establecemos inevitablemente comparaciones entre lo que nos es similar y lo que nos es distinto.

La interferencia es uno de los procesos característicos de la transferencia pragmática, un concepto que procede de los estudios de análisis contrastivo, centrados en reflejar la influencia de las semejanzas y las diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua adquirida previamente, ya sea la lengua materna u otras lenguas segundas. Esta transferencia entre lenguas se realiza, en numerosas ocasiones, de manera inconsciente, lo que puede provocar generalizaciones y estereotipos negativos culturales.

Las interferencias pragmalingüísticas se dan cuando hay una transferencia de estrategias de los actos de habla de una lengua a otra. Este tipo de errores afectan especialmente a la cortesía ritual, es decir, los aspectos más convencionalizados y más ritualizados de la comunicación interpersonal: saludos, despedidas, halagos, agradecimientos, felicitaciones, etc.

Por otro lado, las interferencias sociopragmáticas están vinculadas a la manera en que los miembros de cada cultura conceptualizan la conducta adecuada y las relaciones sociales entre los participantes en la interacción. Es decir, no se asocia a la cortesía ritual, sino a la estratégica. Las interferencias de este tipo consisten en trasladar de una lengua a otra las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento que son propias de otra cultura.

Respecto a los contextos donde más suelen darse las interferencias, Scollon y Scollon (1995:140-141) señalan, principalmente, cuatro campos del discurso:

- Ideología: Historia y visión del mundo, que incluye:
  - Creencias, valores y religión
- Socialización:
  - Educación, enculturación y aculturación
  - Socialización primaria y secundaria
  - Teorías sobre el individuo y el aprendizaje
- Formas de discurso
  - Funciones del lenguaje:
    - Información y relación
    - Negociación y ratificación
    - Harmonía en el grupo y bienestar individual
  - Comunicación no verbal:
    - Kinésica: el movimiento del cuerpo
    - Proxémica: el uso del espacio
    - El concepto del tiempo
- Sistemas de la imagen: organización social, que incluye:
  - Relaciones de parentesco
  - El concepto de uno mismo
  - Relaciones intragrupal e intergrupales
  - Comunidad y sociedad



Uno de los debates generados a partir de las interferencias es su aceptación entre los hablantes de una L2. Mientras que los errores gramaticales y de pronunciación se aceptan fácilmente, los errores pragmáticos, vinculados a nociones socioculturales, se atribuyen a malas intenciones por parte del hablante, provocando malentendidos y generando estereotipos.

La motivación recibida por parte del profesor será especialmente relevante en la aceptación de los errores. El profesor de ELE debe animar al aprendiz a conversar sin demasiadas preocupaciones, a considerar normales y aceptar los errores pragmáticos que se puedan producir en la interacción intercultural.

Precisamente, por este impacto en la comunicación intercultural y por su importancia en la psicología del alumno, las interferencias y la competencia pragmática deben ser estudiadas e incluidas en las aulas. Al estudiar una segunda lengua, no solo estudiamos la lengua, también la cultura de sus hablantes. En un mundo interconectado como el actual, se hace necesaria una reflexión sobre cómo impulsar y desarrollar una comunicación intercultural efectiva. Especialmente desde la adopción de un enfoque comunicativo, la enseñanza de una lengua ha ido ligada a su componente social y cultural, lo que incluye también la comunicación no verbal, abandonando así los modelos tradicionales de enseñanza basados en listas de reglas gramaticales y palabras.

Los profesores de ELE deben conocer, siguiendo con los parámetros de la interculturalidad, ciertos rasgos y características convencionales de la cultura de origen de sus alumnos. Resulta evidente que, para desarrollar habilidades comunicativas en otro idioma, necesitamos conocer su cultura. Por ejemplo, un alumno italiano, procedente de una cultura de acercamiento similar a la española, no tendrá las mismas interferencias que un alumno ruso, cuya cultura es de distanciamiento y presenta numerosas diferencias respecto a la española.

El análisis de las necesidades de los alumnos, tanto objetivas como subjetivas, permitirá al profesor conocer el perfil del grupo. Gracias a la pragmática intercultural se ha destacado la importancia de conocer, antes de programar y planificar las clases, las convenciones lingüísticas, rituales, simbólicas y de comportamiento de la cultura de los alumnos.

No solo es importante conocer la cultura de origen, también es fundamental saber tratar la cultura meta, en este caso, la española. Escandell (1996:107) señala que es fundamental que “el profesor sepa identificar los errores debidos a interferencia pragmática y sepa también adoptar una metodología de enseñanza que ayude a sus alumnos a ir aprendiendo también los principios que rigen en la cultura de la nueva lengua”.

Este enfoque cultural en ELE supone un cambio en el papel tradicional del profesor. El profesor debe abandonar su condición de informador pasivo de la cultura y convertirse en un ‘mediador intercultural’ activo (Buttjes y Byram, 1991), fomentando entre los alumnos un mayor entendimiento de la cultura de la L2 sin renunciar a una observación crítica de su cultura propia. A su vez, el profesor, como se ha señalado anteriormente, debe haber pasado por un proceso de sensibilización cultural, reflexionando sobre su cultura y la cultura ajena.

Uno de los aspectos más trascendentales sobre la inclusión de la interculturalidad en las aulas es su vinculación con un sentimiento de tolerancia. Es fundamental que nuestros alumnos, a través del trabajo en el aula, aprecien las diferencias entre las culturas, que sean conscientes del enriquecimiento que supone conocer a diferentes y que se identifiquen con personas de otras culturas.

La incorporación de la cultura al diseño curricular de la enseñanza de español como lengua extranjera puede hacerse, como recoge Cestero (1998:9), de dos formas diferentes:

Integrándola en los programas de las clases de gramática y conversación, aprovechando los contextos situacionales y funcionales, u ofreciendo una asignatura más, denominada ‘cultura’, donde se analicen con detenimiento las costumbres y creencias, desde las más generales hasta las más particulares.

## La cortesía verbal en ELE

### La presencia de la cortesía en la enseñanza de lenguas

“Todo profesor de español, por el mero hecho de seguir un método comunicativo, ya está enseñando pragmática” (Pons Bordería; 2005:57). El cambio de enfoque comunicativo, orientado a favorecer la adquisición de la lengua en situaciones concretas de comunicación, supuso la entrada de la pragmática en la enseñanza de lenguas. Este cambio, a nivel práctico, estuvo influenciado por el creciente interés de las teorías pragmáticas de Austin, Searle, Brown y Levinson y Haverkate.

No obstante, antes de este vuelco comunicativo, la situación era muy diferente. La enseñanza de las lenguas quedaba reducida a la Gramática<sup>3</sup>, sin mencionar los factores contextuales y situacionales que condicionaban la interacción social. Entonces, sin estos factores, ¿se estaba enseñando realmente a comunicar en una segunda lengua? La respuesta es no, no se enseñaba una lengua real y comunicativa, lo que se estaba enseñando era la Gramática de esa lengua.

El enfoque comunicativo cambió la concepción de la pragmática, al pasar de ser un elemento excluyente a un elemento complementario del orden lingüístico gramatical. La enseñanza de la lengua en su contexto incluye la variación sociolingüística y, por ende, el fenómeno de la cortesía.

La importancia de incluir la cortesía en las clases es incuestionable. Así lo avalan numerosos autores (Alonso Raya, 1998; Alonso-Cortés et al., 2001; Pérez-Cordón, 2008; Níkleva, 2009; Landone, 2009, entre otros) que coinciden en que “la cortesía actúa como índice de la adecuación del comportamiento lingüístico y social, y desde el punto de vista pragmalingüístico contribuye al éxito o al fracaso de la interacción comunicativa” (Níkleva, 2009:13).

Sin embargo, a pesar de la reconocida trascendencia de la cortesía en la interacción comunicativa, no ha sido aplicada adecuadamente en los procesos de enseñanza de lenguas. Haverkate (1994:95) reconoce que es curioso que en la enseñanza de lenguas extranjeras se preste poca atención, por no decir ninguna, a estas cuestiones de importancia vital.

Quizás, uno de los problemas de este fenómeno es su naturaleza sociopragmática. La cortesía no es un elemento fonético o léxico y, aunque sigue ciertas reglas, su adquisición no presenta las mismas pautas que el componente gramatical. Por lo tanto, no es útil presentar ejercicios de corte estructuralista para trabajar la cortesía. Su enseñanza deberá estar guiada por muestras reales y naturales de conversaciones, que reflejen cómo el uso del lenguaje no está regido por unas pautas estrictamente gramaticales.

Landone (2009:2) señala esta necesidad de cambio de enfoque, de un modelo estructuralista a uno comunicativo:

<sup>3</sup> Englobando la fonética, la lexicografía, la semántica, la morfología y la sintaxis.

La cortesía verbal es la llave de la cooperación conversacional y relacional, realmente una columna de la interacción. Desafortunadamente, es raro que se haga hincapié en su enseñanza como parte profunda de la competencia comunicativa en lenguas primeras, segundas y extranjeras, es decir, que se trate no como un conjunto de normas de buena educación, sino como el ABC de la adecuación de la acción comunicativa, y con ella, del actuar socialmente.

### **Principios didácticos de la cortesía verbal en ELE**

Los factores sociales e intencionales son fundamentales para la expresión de la cortesía, pero, cómo introducimos en la enseñanza de lengua esta perspectiva sociopragmática. Grande (2006:332) propone un planteamiento teórico, guiado por varias líneas a seguir, para la incorporación de la cortesía en las clases:

- que se reconozca la cortesía verbal como un principio pragmático básico orientado hacia el mantenimiento del equilibrio social;
- que se determinen los factores sociales e intencionales involucrados en las diversas estrategias de cortesía;
- que se ligue el tratamiento de la cortesía verbal a la capacidad de expresar e interpretar funciones comunicativas y a la de desarrollar conversaciones espontáneas;
- que se asuma una perspectiva intercultural que permita reflejar las variaciones culturales en el modo de entender la cortesía;
- que se abogue, en el ámbito del ELE, por un tratamiento sistemático y progresivo de la cortesía que supere carencias típicas como la falta de interrelación, la descontextualización, la escasa información, etc.

El cuarto punto pone de relieve la trascendencia de aplicar una perspectiva intercultural al estudio de la cortesía. En la enseñanza del español como lengua extranjera, no se puede limitar el estudio de la cortesía a la cultura española. Esta metodología puede generar un choque cultural en el alumno, al aislarlo de sus creencias y valores. La cortesía debe ser abordada desde, primero, la asimilación de la cultura propia<sup>4</sup> y, segundo, desde la presentación de la cultura meta.

El último punto aportado por Grande retoma la idea de la necesidad de contextualizar las actividades de cortesía. En el epígrafe anterior hemos señalado que el modo más eficaz de formar hablantes competentes una L2 es exponerlos a intercambios comunicativos reales. Actualmente, los avances en las NTIC<sup>5</sup> ponen a disposición de los docentes de ELE una gran diversidad de recursos para trabajar las muestras reales de la lengua: cintas, vídeos, películas, obras de teatro, conversaciones e intercambios con hablantes nativos, etc. El uso de estos materiales aporta a la enseñanza otro factor fundamental: el lúdico y dinámico.

La enseñanza de la cortesía como un elemento fundamental en la interacción comunicativa será más efectiva si se recurre a este tipo de materiales. Cruz y Ojeda (2006:226-227) distingue, en función de los materiales empleados en clase, tres tipos de contextualización posible, complementarios entre sí:

- Contextualización mediante apoyos visuales:
  - Dinámicos (con imágenes en movimiento).
  - Estáticos (con imágenes fijas).
- Contextualización mediante el entorno multimedia.

---

<sup>4</sup> Una vez analizados los parámetros y características de la cortesía en la cultura de origen, será más fácil la adquisición de la cortesía en la cultura meta.

<sup>5</sup> Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

- Contextualización mediante muestra y manipulación de objetos.

En relación a la necesidad de trabajar con muestras de interacciones reales de la lengua, ya sean escritas u orales, varios autores (Cruz y Ojeda, 2006; Landone, 2009; Bartol Martín, 2017; entre otros) han señalado la importancia de que textos sean “reales”, es decir, escritos en circunstancias naturales y no textos elaborados específicamente para el estudio de una lengua. Si trabajamos con muestras elaboradas fuera de una situación comunicativa real, entonces no podremos dar explicación a los componentes y mecanismos de la interacción social en español ni presentar aspectos cotidianos de la cultura española.

### **La cortesía verbal en el MCER y en el PCIC**

La didáctica del español como segunda lengua apoya, como recoge Bartol Martín (2017:142), “una enseñanza de la cortesía verbal ligada principalmente a la competencia pragmática, pero como contenido transversal dentro del aprendizaje”. En clase, su introducción siempre debe estar contextualizada a través de ejemplos, orales o escritos, de interacciones reales de la lengua. Se debe mencionar que el estudio de la (des)cortesía no solo ayuda a mejorar la competencia pragmática de los alumnos, sino que también mejora su competencia intercultural.

En la actualidad, la (des)cortesía, a pesar de ser un eje vertebrador de la competencia comunicativa y pragmática, aún no ocupa un lugar trascendente en el diseño de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta carencia es de suma importancia en la didáctica de las lenguas pues, como se ha visto, el error socio-pragmático puede desembocar en incómodos desencuentros.

Para entender cómo se concibe la cortesía y el papel que tiene la competencia comunicativa del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras, se analizarán detalladamente dos referentes metodológicos para la enseñanza de LE y L2, el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) y el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

El MCER (2001) es un documento descriptivo de referencia a nivel europeo que proporciona una base teórica común para el trabajo de profesores y estudiantes de lengua, examinadores, autores de materiales, formadores de profesorado y administradores educativos. El enfoque metodológico presentado por el MCER es un enfoque orientado a la acción, en el que los estudiantes actúan como agentes sociales y desarrollan una serie de competencias, tanto generales, como competencias comunicativas de la lengua en particular.

Ampliando esta clasificación, el MCER distingue cuatro competencias generales (conocimientos declarativos, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender) y tres comunicativas (la lingüística, la sociolingüística y la pragmática).

La competencia lingüística estudia la lengua como sistema, incluye la organización cognitiva y con ella “se pueden articular y formular mensajes bien formados y significativos” (Consejo de Europa, 2001:106-107). La competencia sociolingüística atañe a las condiciones socioculturales del uso de la lengua; está estrechamente vinculada con las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre personas y grupos sociales y con la codificación lingüística de determinados rituales sociales. La competencia pragmática atiende al uso de los recursos lingüísticos para llevar a cabo funciones determinadas y al dominio del discurso (capacidad de organizarlo y estructurarlo, la identificación de tipos y formas de texto, etc.).

En la competencia sociolingüística encontramos ya una primera mención a la cortesía, en concreto, a las normas de cortesía. Según el MCER, “proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del principio de cooperación de Grice” y “varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente”. El Consejo de Europa (2001:116-117) incluye en las denominadas normas de cortesía los siguientes puntos:

- Cortesía «positiva»:
  - Mostrar interés por el bienestar de una persona.
  - Compartir experiencias y preocupaciones.
  - Expresar admiración, afecto, gratitud.
  - Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad.
- Cortesía «negativa»:
  - Evitar el comportamiento amenazante
  - Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante.
  - Utilizar enunciados evasivos.
- Uso apropiado de “por favor”, “gracias”, etc.
- Descortesía:
  - Brusquedad, franqueza.
  - Expresión de desprecio, antipatía.
  - Queja fuerte y reprimenda.
  - Descarga de ira, impaciencia.
  - Afirmación de la superioridad.

Esta visión de la cortesía del MCER presenta atención a las dos vertientes de la cortesía, la ritual (saludos, formas de tratamiento, uso de por favor y gracias) y la estratégica (mostrar interés, evitar el comportamiento amenazante), unido a los conceptos de cortesía positiva y negativa de la teoría de Brown y Levinson.

En cuanto a los niveles, la cortesía en el MCER se incluye en la ‘adecuación sociolingüística’ y aparece ya en niveles iniciales, continuando hasta niveles superiores. En la siguiente tabla se puede observar el papel de la cortesía en los distintos niveles de dominio de la lengua:

C2 Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia.
C1 Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2 Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
B1 Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.
A2 Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1 Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

Fuente: elaboración propia

Dicho esto, es incuestionable que el MCER otorga a la cortesía un papel fundamental en la comunicación, por su marcado carácter cultural y por las consecuencias sociolingüísticas que puede generar su uso erróneo. Sin embargo, como recoge Landone (2009:5), “el perfil de la cortesía verbal en el MCER sigue tendiendo bastante a lo normativo y formulaico”.

El PCIC, impulsado por el Instituto Cervantes, nace en 2006 con el objetivo de concretar las propuestas del MCER para el caso específico del español como lengua extranjera. Manteniendo la visión del alumno como agente social del MCER, el PCIC amplía y profundiza los aspectos culturales e interculturales, por lo que cabe esperar que otorgue un papel esencial a la cortesía.

La estructura del PCIC presenta cinco componentes:

- Componente gramatical: Gramática / Pronunciación y prosodia / Ortografía
- Componente pragmático-discursivo: Funciones / Tácticas y estrategias pragmáticas / Géneros discursivos y productos textuales
- Componente nocional: Nociones generales / Nociones específicas
- Componente cultural: Referentes culturales / Saberes y comportamientos socioculturales / Habilidades y actitudes interculturales
- Componente de aprendizaje: Procedimientos de aprendizaje

La cortesía verbal aparece mencionada explícitamente en varios apartados (Saberes y comportamientos socioculturales y Funciones), aunque su análisis se realiza principalmente en el apartado ‘Tácticas y estrategias pragmáticas’, cuyo objetivo es “incorporar al análisis de la lengua los recursos que están a disposición del alumno y las estrategias que puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto”. El PCIC recoge seis grandes tipos de funciones: dar y pedir información, expresar opiniones, actitudes y conocimientos, expresar gustos, deseos y sentimientos, influir en el interlocutor, relacionarse socialmente y estructurar el discurso.

La cortesía verbal aparece reflejada en el PCIC superando la división positiva/negativa del MCER, optando por una distinción alejada de la concepción de la cortesía como *norma*. El PCIC propone un modelo de la cortesía como *estrategia*, más próximo a Leech (1983), distinguiendo:

- Cortesía verbal atenuadora
  - Atenuación del papel del hablante o del oyente
  - Atenuación del acto amenazador
  - Atenuación dialógica
- Cortesía verbal valorizante

Los contenidos relativos a la cortesía verbal, tanto atenuadora como valorizante, aparecen repartidos a lo largo de los seis niveles de referencia con un valor transversal, pues se relacionan con diferentes temas gramaticales y funcionales. Además, el PCIC indica diferencias diatópicas de la cortesía, especialmente entre Hispanoamérica y la península.

Niveles C1-C2 (Instituto Cervantes, 2006, 3: 291-294):
<p><b>Cortesía verbal atenuadora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Atenuación del papel del hablante o del oyente (a través del desplazamiento pronominal de la 1.<sup>a</sup> y de la 2.<sup>a</sup> persona).</li> <li>● Atenuación del acto amenazador (con desplazamiento de la perspectiva temporal con futuro y pluscuamperfecto de cortesía; actos de habla indirectos; desarmadores; cameladores; formas rituales; eufemismos; enunciados suspensivos; elipsis; gerundio con valor de mandato).</li> </ul>
<p><b>Cortesía verbal valorizante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Halagos, cumplidos y piropos.</li> <li>● Intensificación cortés en el registro familiar / coloquial.</li> </ul>
Niveles B1-B2 (Instituto Cervantes, 2006, 2: 303-307):
<p><b>Cortesía verbal atenuadora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Atenuación del papel del hablante o del oyente (a través del desplazamiento pronominal de la 1.<sup>a</sup> y de la 2.<sup>a</sup> persona).</li> <li>● Atenuación del acto amenazador (con desplazamiento de la perspectiva temporal con el uso de imperfecto y condicional de cortesía; imperfecto de subjuntivo de cortesía; condicional de modestia; perífrasis de futuro; futuro simple; verbos performativos para atenuar mandatos, opiniones, etc.; enunciados preliminares para introducir actos amenazantes; actos de habla indirectos; fórmulas rituales; reparaciones; minimizadores; infinitivo con valor de mandato).</li> <li>● Atenuación dialógica para expresar acuerdo parcial, incertidumbre, ignorancia o incompetencia y para impersonalizar el desacuerdo.</li> </ul> <p><b>Cortesía verbal valorizante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Halagos, cumplidos y piropos.</li> <li>● Intensificación cortés.</li> </ul>
Niveles A1-A2 (Instituto Cervantes, 2006,1: 265-266):
<p><b>Cortesía verbal atenuadora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Atenuación del papel del hablante o del oyente (a través del desplazamiento pronominal de la 1.<sup>a</sup> y de la 2.<sup>a</sup> persona).</li> <li>● Atenuación del acto amenazador (con el verbo creer; la forma ritual por favor; actos de habla indirectos; imperativos lexicalizados con función fática y valor de cortesía —perdona / perdone—)</li> </ul> <p><b>Cortesía verbal valorizante:</b> En los niveles iniciales, no se incluye todavía la cortesía valorizante.</p>

Fuente: elaboración propia

La conclusión de este repaso a las dos obras de referencia es que la cortesía verbal supone una posición fundamental dentro de la competencia comunicativa. Si bien es cierto que el PCIC ha intentado solventar algunas carencias del MCER, abandonando una visión normativa de la cortesía en favor de una estratégica y proponiendo una clasificación atenuadora/valorizante. Sin embargo, a pesar de su esfuerzo por adaptar teóricamente los principios de la cortesía a la enseñanza del español como lengua extranjera, siguen surgiendo, aún al día de hoy, problemas en su aplicación didáctica.

## Análisis de manuales

Una vez presentado y explicado, desde una perspectiva teórica, el fenómeno de la cortesía verbal en la enseñanza de lenguas, y en el caso concreto del español, este capítulo incluye un análisis de tres manuales de enseñanza de español como lengua extranjera.

A través de este análisis se podrá corroborar cómo se aborda la cortesía en la enseñanza de español y cuál es su papel en determinados materiales didácticos. Los libros seleccionados son generales, es decir, son publicaciones de fácil acceso y distribución y sin destinatarios de una lengua en particular.

Con el fin de estudiar y analizar la cortesía en su vertiente más práctica, la enseñanza del español como lengua extranjera, se han seleccionado tres manuales. Para lograr homogeneizar las variables del análisis y poder extraer conclusiones válidas, todos son del mismo nivel de referencia del MCER, B2. También se han descartado otros modelos enfocados a un público en concreto, ya sea por restricciones de edad (manuales para jóvenes, adultos o niños) o por fines específicos (español de la salud, de turismo, de economía, etc.). Asimismo, tampoco se han estudiado manuales que se centrasen en un aspecto en concreto del español, como la fonética o la escritura, o que presentasen limitaciones temporales (cursos intensivos).

A estas restricciones hay que añadir que, en este tipo de estudios, no se analizan variables que posiblemente condicionen la enseñanza de la cortesía, como la presencia de material extra de apoyo, la combinación de varios manuales o las propias explicaciones ad hoc del profesor durante la clase.

Salvando estas limitaciones previas, este epígrafe pretende establecer una visión panorámica y actualizada de la enseñanza de la cortesía, a través de varios libros generales de español como segunda lengua. Sin embargo, los resultados sobre el fenómeno de la cortesía se corresponden únicamente con los tres manuales analizados, por lo que no son suficientes para generalizar sobre el papel de la cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera. Sólo estudios más amplios, que abarquen un número mayor de obras y niveles, e incluyan más materiales y herramientas de apoyo en el aula, ayudarán a consolidar las observaciones aquí realizadas y a completar la descripción de los mecanismos de cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Antes de comenzar el análisis, es necesario especificar que el objetivo último de este tipo de estudios nunca es criticar el trabajo de los autores de los manuales ni situar a uno por encima de otros, sino intentar precisar en qué contexto o en qué grupos resulta más eficaz la aplicación de un manual frente a otros y presentar posibles modificaciones para mejorar su contenido didáctico.

Los libros del alumno analizados en este trabajo han sido los siguientes:

<b>EDITORIAL</b>	<b>MANUAL</b>
<b>Difusión</b>	<i>Nueva aula internacional 5</i>
<b>Enclave-ELE</b>	<i>En acción 3</i>
<b>Santillana</b>	<i>Español lengua viva 3</i>

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se debe mencionar que estos manuales forman parte de colecciones, por lo que se presupone que la incorporación de la cortesía en ellas seguirá la progresión propuesta por el MCER y el PCIC, presentada en el epígrafe anterior. De este modo podremos comprobar si se incorporan o no correctamente los contenidos relativos a la cortesía verbal asignados al nivel B2.



## Parámetros de análisis de los manuales

El objetivo del análisis de estos manuales es ver y estudiar la aparición del fenómeno de la cortesía verbal en los libros de texto de lengua extranjera. Para ello, se ha observado cómo aparece presentado este fenómeno, cómo se explica y se relaciona con otros contenidos de la lengua y el tipo de actividades en las que se pone en práctica.

Siguiendo la metodología propuesta por Bartol Martín (2017), este trabajo se ha limitado a las apariciones explícitas de la (des)cortesía en los manuales, excluyendo del análisis actividades o textos cuyo objetivo principal sea otro. El estudio de la cortesía presenta problemas intrínsecos debido a su naturaleza estratégica, no convencional, como ya se ha expuesto en los epígrafes anteriores. Esto ha determinado el análisis, pues no resulta adecuado seguir una plantilla metodológica cerrada para la investigación de un fenómeno de corte social, como es la cortesía.

Tal y como recoge Bartol Martín (2017:174), utilizar una plantilla de estructura cerrada, con un listado de actos de habla prototípicos de la cortesía y su tratamiento en los manuales, presenta varias limitaciones, “ya que esta puede dejar fuera actos de habla donde el fenómeno puede aparecer de forma indirecta o parcial”. Se debe recordar que no es sistemática la vinculación entre un determinado acto de habla y una forma lingüística, por ejemplo, el mandato y el imperativo.

El uso de una plantilla de estructura abierta presenta, de igual forma, varias restricciones, “puesto que el análisis tendría un carácter puramente cuantitativo y no cualitativo; por lo que la descripción, crítica y actualización de los contenidos perderían relevancia” (Bartol Martín, 2017:175). En este caso, debemos recordar la trascendencia del contexto en los actos de habla, puesto que, si estudiásemos enunciados aislados desde una perspectiva pragmática, no obtendríamos resultados válidos.

Tras contemplar estas restricciones, se ha optado por seguir una plantilla semi-abierta<sup>6</sup> que permitiera la recogida de muestras en los manuales, sin limitarse a un acto de habla específico, teniendo en consideración elementos descriptivos y que, simultáneamente, evaluara cada enunciado dentro de su contexto:

Manual: _____ Editorial: _____ Año de publicación: _____ Nivel: B2				
Página	Contenidos	Actos de habla	Actividad	Comentarios

Fuente: Bartol Martín (2017:174)

## Resultados del análisis

En este estudio se han analizado un total de 108 muestras, extraídas de los manuales seleccionados:

MANUALES	NÚMERO DE ACTOS ANALIZADOS
AULA 5	16
EN ACCIÓN 3	55
LENGUA VIVA 3	37
	TOTAL: 108

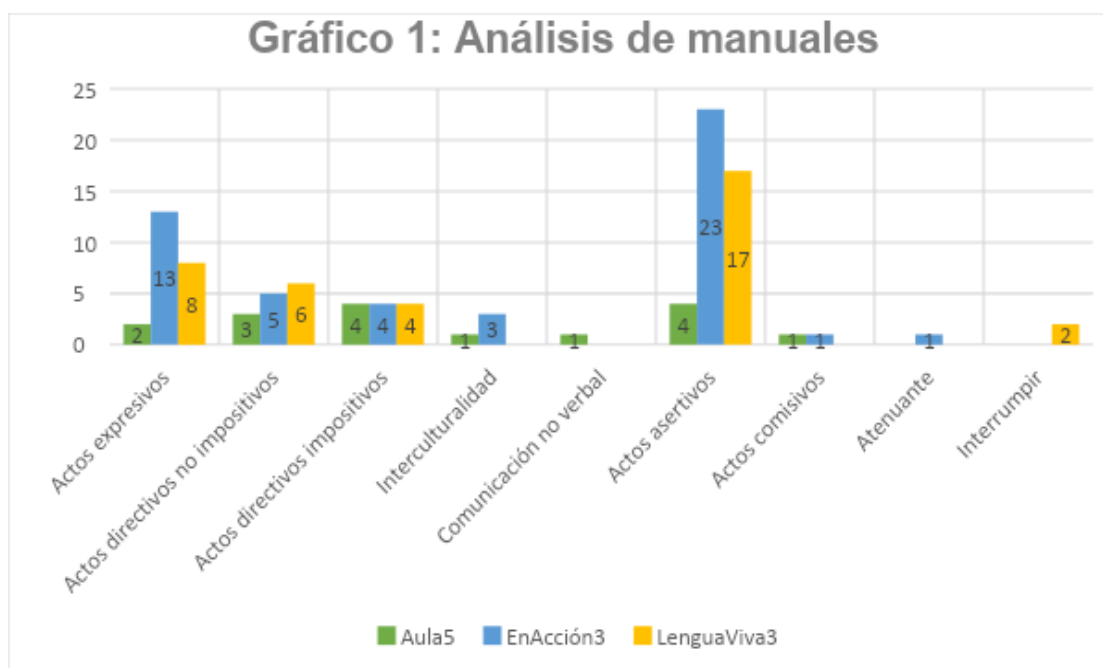
Fuente: elaboración propia

<sup>6</sup> Modelo propuesto por Bartol Martín (2017).

	Aula5	EnAcción3	LenguaViva3
<b>Actos expresivos</b>	2	13	8
<b>Actos directivos no impositivos</b>	3	5	6
<b>Actos directivos impositivos</b>	4	4	4
<b>Interculturalidad</b>	1	3	0
<b>Comunicación no verbal</b>	1	0	0
<b>Actos asertivos</b>	4	23	17
<b>Actos comisivos</b>	1	1	0
<b>Atenuante</b>	0	1	0
<b>Interrumpir</b>	0	0	2

Fuente: elaboración propia

Como se señala en los siguientes gráficos, actos como la invasión en el campo del otro, la expresión de la aserción o, en menor medida, las relaciones sociales y afectivas constituyen funciones comunicativas con un elevado número de muestras; mientras que, por el contrario, actos como interrumpir (2% de las muestras) o invitar (1% de las muestras) tienen poco tratamiento y desarrollo a lo largo de los manuales que conforman el corpus de este trabajo.



Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

Tras clasificar los actos, en función de los parámetros previamente expuestos, se han extraído las siguientes conclusiones:

- **Explicación progresiva, a lo largo del manual, a partir de contenidos teóricos**

Los tres manuales presentan una característica común, la progresión, en cuanto al tratamiento del componente cortés: las unidades iniciales incluyen los actos más sencillos, como saludos o mostrar acuerdo ante una pregunta, mientras que, progresivamente, se va ampliando la dificultad de los actos en las siguientes unidades, como expresar una queja ante un hecho pasado o realizar peticiones formales.

Resulta evidente que el enfoque comunicativo condiciona la selección de contenidos en estos manuales. De hecho, precisamente es el enfoque comunicativo la causa de la presencia del componente cortés y del aspecto social de la lengua. Sin embargo, se debe mencionar que se explica y trabaja de igual forma el componente gramatical que el sociopragmático, a través de un modelo de enseñanza deductivo. Se parte de una explicación teórica, donde se aportan diferentes estructuras o fórmulas que deben memorizarse y seguirse para realizar un determinado acto y, posteriormente, se trabaja ese mismo acto en distintas actividades del manual.

Apenas se presta atención al contenido pragmático explícito<sup>7</sup> o a elementos de la comunicación no verbal<sup>8</sup>, que tan solo se mencionan en una ocasión en el manual *Aula Internacional 5*. En consecuencia, se está normativizando el componente cortés, cuando debería ponderarse su naturaleza sociopragmática y, por ende, trabajarlo con muestras más próximas a la lengua real. Este tratamiento favorece las interferencias, tanto sociopragmáticas como pragmalingüísticas, pues se estudian determinadas fórmulas

<sup>7</sup> En los párrafos siguientes se mostrará la información pragmática explícita presente en los tres manuales estudiados.

<sup>8</sup> En el gráfico 2 se observa que tan solo el 1% de las muestras analizadas corresponden a elementos relacionados con la comunicación no verbal.

preestablecidas sin incluir la trascendencia de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento en el uso de la cortesía en español.

La concepción de la enseñanza de segundas lenguas, en estos manuales, podría considerarse ‘estática’, focalizando la atención en la comprensión de determinadas normas pragmáticas y obviando elementos como el contexto de uso o la intención del hablante, esenciales para lograr una comunicación eficaz.

### ● Presencia destacada de los actos asertivos

Los tres manuales que conforman este estudio presentan, mayoritariamente, actividades para trabajar cómo afirmar o negar algo con diferentes grados de certeza, comprometiéndose así el interlocutor con la verdad de una proposición. Son actividades en las que los alumnos deben dar su opinión personal, afirmar, describir o informar, trabajando las destrezas de interacción y expresión, tanto orales como escritas.

Los gráficos 1 y 2 reflejan cómo los actos asertivos suponen el 43% del total de muestras estudiadas en los tres manuales. La actividad que más se repite, en los tres libros, para este grupo de actos es la de mostrar (des)acuerdo, simulando debates sobre el tema correspondiente a la unidad de cada actividad, como refleja la siguiente imagen de LenguaViva3:

3.a. Apunta en una lista los nombres de tus compañeros de clase y escribe una característica o rasgo de personalidad positivo que te sugiere cada uno.

- John: alegre  
- Fátima: inteligente  
- ...

b. ¿Y tú? ¿Cuál crees que es la primera impresión que causas a los demás? Sigue estas instrucciones para descubrirlo.

### LOS NÚMEROS RELACIONADOS CON TU NOMBRE

El primer encuentro con un grupo (una reunión, una entrevista, una clase...) es importantísimo para las relaciones que vas a establecer con los demás. Descubre la impresión que causas a los otros.

- Escribe tu nombre y tu apellido.
- Asigna a cada letra de tu nombre el número que le corresponde. Para ello, completa una tabla con las letras de tu alfabeto. Aquí te ofrecemos las correspondencias para el alfabeto occidental.

Alfabeto occidental											En mi alfabeto...								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	11	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	B	C	D	E	F	G	H	I											
J	K	L	M	N	O	P	Q	R											
S	T	U	V	W	X	Y	Z												

- Reduce tu nombre a una cifra. Sigue el modelo:  
Marta Antón  
 $4 + 1 + 9 + 2 + 1 + 1 + 5 + 2 + 6 + 5 = 36$   
 $3 + 6 = 9$
- Comprueba el resultado en el artículo de la página anterior. Recuerda que este número indica la imagen que proyectas a los demás.

c. Escucha lo que apuntaron tus compañeros sobre ti en el apartado a. ¿Coincide con los resultados del test? ¿Te identificas con lo que dicen? ¿Por qué?

**Expresar acuerdo y desacuerdo**

- Si, estoy de acuerdo en que soy una persona abierta y extrovertida. Pero no estoy de acuerdo en que tenga mal carácter. Normalmente no me enfado con nadie.

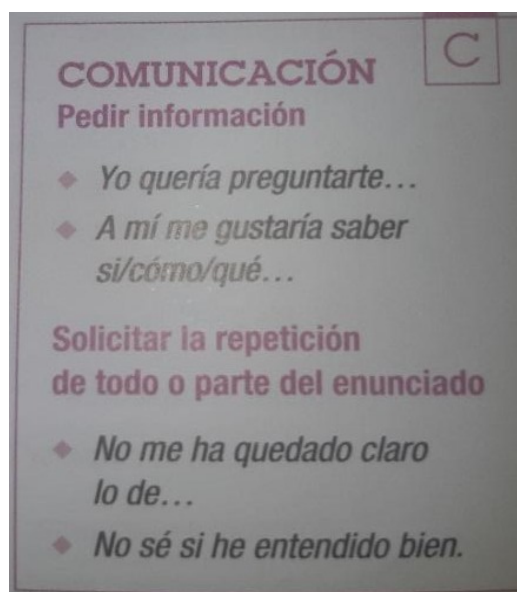
Si, estoy de acuerdo en que Tienes razón en que Estoy contigo en que Que no, que no	soy optimista puedo ser así parezco tímido soy una persona tranquila ...
No estoy de acuerdo en que No es verdad que No tengo muy claro que	tenga buen carácter dé esa impresión sea como piensas ...

Fuente: manual LenguaViva3 (pág. 45)

A continuación, se mencionan los subactos, dentro de la aserción, que se trabajan en los manuales:

- Intentar convencer a alguien
- Afirmar
- Negar
- Expresar los motivos de algo
- Expresar las causas de algo
- Expresar las razones de algo
- Expresar posibilidad
- Mostrar convencimiento
- Decir a alguien que está equivocado
- Decir a alguien que está en lo cierto
- Mostrar (des)acuerdo

Tan solo uno de los manuales consultados (*Lengua Viva 3*) diferencia, explícitamente, los contextos formales e informales de uso en distintos subactos de la aserción. La diferencia común estaría marcada por el uso de determinados tiempos verbales (presente de indicativo, pretérito imperfecto o condicional, entre otros). En relación con esto último, *Lengua Viva 3* tiene apuntes informativos donde matiza estas características. Por ejemplo, en la página 34 presenta varias estructuras formales para dar y pedir información, en concreto en un correo electrónico: *yo quería preguntarte / a mí me gustaría decir*:



Fuente ilustración 2:  
manual LenguaViva3 (pág. 34)

Precisamente, es este manual el único de los tres analizados que aporta información pragmática explícita sobre la aserción, argumentando en un cuadro informativo (pág. 16 del manual) la importancia del contexto de habla y de la intención del hablante para elegir el lenguaje adecuado. El resto de manuales se limita a mencionar las formas lingüísticas adecuadas para cada tipo de acto de habla.

• **Los actos expresivos constituyen el segundo grupo de actos con mayor presencia en los manuales analizados**


Los actos expresivos, incluyendo saludos, disculpas, agradecimientos o halagos, ocupan también un lugar esencial en estos manuales. De hecho, todos incluyen en las unidades iniciales explicaciones sobre cómo expresar sentimientos y estados psicológicos, especialmente sobre saludos y despedidas.

Estos manuales, por tanto, cumplen con los contenidos establecidos por el PCIC relativos al nivel B2, pues los actos expresivos estarían incluidos en el tratamiento de la cortesía verbal valorizante. Los gráficos 1 y 2 prueban esta trascendencia, suponiendo esta tipología de actos un 23% de las muestras totales estudiadas.

Se debe mencionar que la presencia de estos actos en los tres materiales didácticos está enfocada, fundamentalmente, a la interacción entre los alumnos y a un mejor conocimiento entre ellos. Así, se puede afirmar que las muestras analizadas de actos expresivos (cortesía ritual) aluden al mantenimiento de las relaciones tanto sociales como afectivas entre los alumnos.

Los subactos expresivos presentes en los manuales son los siguientes:

- Saludos: como refleja la siguiente imagen de *Lengua Viva 3*

c.  Lee estos fragmentos de las conversaciones de 2. a. y completa la tabla que hay debajo.



- ¿Qué tal, chicas? Mirad, quiero presentaros a alguien. Este es Javier. Estas son Sandra y Estibaliz.
- ¡Hola!
- Hola, encantado.
- ¿Qué estudias, Javier?
- Voy a empezar un doctorado en Psicología.
- ¡Anda! Yo también estudio Psicología, pero estoy en segundo. Aún me falta un poco para el doctorado.



- ¡Álex! ¡Cuánto tiempo!
- ¡Hombre, Sergio! Un abrazo.
- Oye, hace casi tres meses que no nos vemos. ¿Qué tal todo?
- Estupendamente. No me puedo quejar. Me han concedido una beca de investigación y voy a trabajar como profesor ayudante.
- ¡Uy! Entonces tengo que tratarte de usted. ¡Señor profesor ayudante!

- ¡Estibaliz! ¡Qué alegría! ¿Qué tal? ¿Cómo estás?
- Bueno, tirando. ¿Y tú?
- Pues bien. Pero, ¿qué te pasa?
- No, nada, nada... Es que he suspendido una asignatura en septiembre y, claro, no voy a poder pedir la beca Erasmus este año.


- Hola, buenas noches. Permítame que me presente. Soy Dolores Gómez, la directora de la residencia.
- Encantado. Soy Javier Moliner. Es un placer conocerla. Quería darle las gracias personalmente por lo amable que ha sido durante el proceso de mi inscripción.
- De nada. Forma parte de mi trabajo. Y, además, me encanta.

SALUDAR	RESPONDER AL SALUDO	PRESENTARSE Y PRESENTAR A ALGUIEN	RESPONDER A LA PRESENTACION
¿Qué tal?			

d.   Muévete por la clase para saludar a tus compañeros y presentarte a los que no conoces. Anota el máximo de información posible sobre ellos.

e.   En grupos pequeños, compartid la información que habéis recogido de compañeros de otros grupos.

- Tom es de Estados Unidos. Es licenciado en Química, pero trabaja como profesor de inglés.
- ¿Quién es Tom?
- El que está sentado junto a la puerta.

**COMUNICACIÓN**  C

Identificar a alguien dentro de un grupo

- Tom es el (chico) (rubio) del jersey rojo.
- Tom es el (chico) rubio que está sentado junto a la puerta.
- Tom es el (chico) (rubio) que está hablando con Kim.

Fuente: manual LenguaViva3 (pág. 38)

- Despedidas
- Halagos
- Cumplidos
- Disculpas
- Agradecimientos
- Felicitaciones

Uno de los subactos que formaría parte de los actos expresivos y que no aparece en ninguno de los manuales es ‘dar el pésame’. Esta ausencia puede deberse al carácter didáctico y lúdico de los manuales. Tratar un tema como el fallecimiento de una persona cercana en clase puede generar problemas, especialmente a nivel emocional, tanto para el alumnado como para el profesorado, por lo que lo más conveniente sería no incluirlo en la programación.

En ninguno de los manuales se hace mención a información pragmática explícita (contexto y frecuencia de uso, connotaciones sociales, elementos no verbales, ...) relativa a los distintos actos expresivos. De igual modo, tampoco existe una diferenciación en función de los registros. Quizás esta simplificación del contenido de los actos expresivos en los libros pueda deberse a su nivel. Al tratarse de manuales B2, se presupone que los alumnos ya han adquirido conocimientos sobre la cortesía ritual en niveles previos, siguiendo con los parámetros establecidos por el MCER y por el PCIC. No obstante, y a pesar de esta hipótesis, los manuales analizados no cumplen con las características de adecuación sociopragmática propias del enfoque comunicativo, al limitar la inclusión de los actos expresivos a listas de determinadas fórmulas y expresiones lingüísticas y no analizarlos en su contexto.

### ● Doble análisis de los actos directivos

Tras este estudio contrastivo, se puede concluir que, si bien es cierto que los actos directivos son explicados y trabajados en los manuales, su presencia es insuficiente, tan solo suponen el 25% de las muestras estudiadas, como refleja el gráfico 2. Debemos recordar que, tanto para el PCIC como para el MCER, el estudio de la cortesía verbal atenuadora (donde se situaría este tipo de actos) supone el eje central de los niveles B1 y B2. Sin embargo, este análisis corrobora que aún es necesario profundizar en su tratamiento en las aulas.

Los actos directivos, tanto impositivos como no impositivos, representan una potencial amenaza para la imagen del interlocutor, al ser intrínsecamente descortesés. Sería esperable una vinculación de este tipo de actos con estrategias atenuantes, para mitigar su descortesía y reducir la invasión en el campo del otro. Sin embargo, cuando se explican estos actos en los manuales se relacionan con los usos de diferentes tiempos verbales, como el presente de indicativo, el imperativo, el pretérito indefinido, el pretérito pluscuamperfecto, el futuro o el condicional. Es decir, se vincula y se relaciona directamente una forma lingüística con una determinada fuerza ilocutiva, sin apenas indicar qué estrategias pueden servir de atenuantes. Ya se han mencionado los errores por interferencia que puede generar esta relación biunívoca, pues, como se ha comprobado, existen numerosas discrepancias ante esta correspondencia sistemática.

Los actos directivos suponen, como se puede comprobar en el gráfico 2, un 25%<sup>9</sup> de las muestras totales analizadas en el estudio. Se debe destacar el tratamiento de los actos directivos en el manual *Lengua Viva 3*, ya que en él sí se menciona, y en

<sup>9</sup> 14% actos directivos no impositivos y 11% actos directivos impositivos.

reiteradas ocasiones, la importancia del tono, de la elección de un léxico determinado o de matizar a la hora de realizar este tipo de actos<sup>10</sup>, con el fin de evitar malentendidos entre los interlocutores.

El grupo de los actos directivos es muy amplio e incluye una gran variedad de subactos. En estos manuales se han trabajado los siguientes:

- Actos directivos no impositivos:
  - Consejos
  - Sugerencias
  - Recomendaciones
  - Instrucciones
  - Advertencias
  - Propuestas
  
- Actos directivos impositivos:
  - Peticiones (en presente, pasado y futuro; estilo formal e informal)
  - Ruegos
  - Súplicas
  - Órdenes
  - Prohibiciones
  - Obligación y necesidad
  - Quejas y desaprobaciones

Es necesario mencionar que, es en el caso de la invasión del campo del otro, en concreto de los actos directivos impositivos, donde encontramos mención explícita a la atenuación. En concreto, la atenuación aparece, una única vez, en el manual *En acción 3* (páginas 18-19), donde se dan pautas para suavizar una crítica negativa mediante mecanismos atenuantes, como se ve en la siguiente imagen.

**LINGUA Y COMUNICACIÓN**

**ADJETIVOS PARA DESCRIBIR A ALGUIEN POR SUS IDEAS U OPINIONES**

Ser + objetivo/a	subjetivo/a
fanático/a	sarcástico/a
exagerado/a	frívolo/a
irónico/a	crítico/a
provocador/+a	conservador/+a
(in)conformista	(in)transigente
(in)tolerante	superficial
extremista	idealista
materialista	progresista
políticamente	...
(in)correcto/a	

**VALORAR HECHOS U OPINIONES**

Me	parece	estupendo/discutible admirable/criticable digno de admiración acertado exagerado un error/acierto una exageración una equivocación una irresponsabilidad una locura una buena/mala idea una buena/mala medida
Te		
Le		
...		
Para mí es		
Yo lo veo		
...		

● ¿Qué te parece lo de prohibir fumar en la calle?  
▲ Yo lo veo una exageración.

**SUAVIZAR UNA CRÍTICA NEGATIVA**

No sé... + crítica negativa

A lo mejor	+ crítica negativa
Quizá	
Probablemente	
Puede que	

Es verdad que (+ crítica negativa), pero también (+ crítica positiva)

Ser un poco + adjetivo negativo

No ser muy + adjetivo positivo

- No sé... A lo mejor las actividades no fueron muy adecuadas y quizá por eso me sentí un poco confuso.

**REFERIRSE A UN HECHO CONOCIDO**

● ¿Qué te parece lo que ha hecho la policía?  
▲ Yo lo veo muy acertado.  
● ¿Y lo de los matrimonios homosexuales?

Fuente: manual *EnAcción3* (págs. 18-19)

<sup>10</sup> Por ejemplo, se puede comprobar en la actividad de la página 55 del manual *Lengua Viva 3*.



Además, se hace alusión a los sentimientos negativos que puede generar en el oyente hacer una mala crítica, resaltando así la importancia del tono y del lenguaje que se usa en cada contexto.

Por lo tanto, tan solo en una ocasión, entre los tres manuales que conforman este corpus, hallamos mención explícita a información pragmática relativa a los actos directivos. Aunque no aparece un cuadro informativo sobre la diferencia entre estructuras para un contexto formal o informal, como sí ocurría en la aserción, se trabaja esta diferencia de uso en función de la temática de cada actividad. Por ejemplo, encontramos quejas formales hacia una inmobiliaria (*Aula Internacional*:24-25) y quejas informales entre amigos (*Lengua Viva*:25). También es reseñable la diferenciación de uso de los actos directivos en función del registro (formal o informal) en los tres manuales.

Los actos directivos, de esta forma, sí son tratados en estos manuales desde una perspectiva sociopragmática, atendiendo a su contexto, a sus connotaciones o a diferencias de registro. Sin embargo, es evidente que aún resulta insuficiente la presencia de los mecanismos de atenuación e intensificación, estrategias que condicionan el uso de la (des)cortesía en español y que suponen el eje del modelo de la cortesía verbal atenuadora en el PCIC.

### ● Escasa presencia de los actos comisivos

Uno de los campos, relacionados con la cortesía verbal, menos tratado en los manuales es el de los actos comisivos. Estos actos, como invitar o proponer, expresan la intención del hablante de realizar, en beneficio del oyente, la acción descrita por el contenido proposicional. Suponen tan solo el 2% de las muestras totales<sup>11</sup> estudiadas en los manuales, lo que constata una presencia mínima.

De hecho, encontramos dos únicas muestras de actos comisivos: en *Aula Internacional 5* se trabajan las promesas, en estilo indirecto, y, en *Lengua Viva 3*, las invitaciones, como se muestra en la siguiente imagen:

3. ¿Te apuntas?

a. <sup>10</sup> Luisa llama a su amiga Virginia para proponerle ir al cine. ¿Cuáles de estas películas mencionan? ¿Cuál van a ir a ver finalmente?

1 FRANCO, 14 PESETAS

TIEMPO DE VALIENTES

LA ÚLTIMA LUNA

EL CAMINO DE SAN DIEGO

TIEMPO DE SILENCIO

EL LABERINTO DEL FAUNO

b. <sup>C</sup> Relaciona cada oración con la respuesta correspondiente.

Había pensado ir al cine este viernes. ¿Os apuntáis Pepe y tú?

¿De verdad te da igual? Es que me encantaría que fuéramos a ver la otra.

¿No preferirías que fuésemos el sábado?

Vale, perfecto.

De verdad, me da igual. Vamos a ver la que queráis vosotros.

Hecho. Yo me encargo de comprarlas.

¿Vamos a ver esa, entonces?

¿Este viernes? Me temo que Pepe no puede...

¿Compras tú las entradas por teléfono?

A mí me da igual. Si yo lo que quiero es veros.

c. <sup>10</sup> Escucha y comprueba tus respuestas.

d. <sup>+</sup> Propón a tus compañeros algún plan (ir al cine, a un concierto, a un espectáculo deportivo, a cenar...) para el próximo fin de semana. Intenta convencerlos para que acepten.

**COMUNICACIÓN C**  
Expresar una intención

- Había pensado ir al cine.

Proponer un plan para hacer conjuntamente

- ¿Os apuntáis?
- Apúntate, anda.

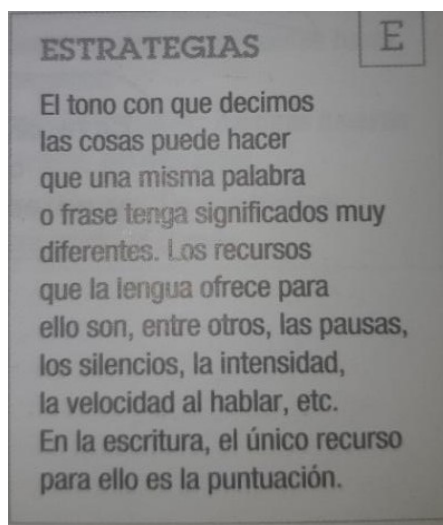
Expresar y preguntar por preferencias

- ¿No preferirías que fuésemos el sábado?
- Yo preferiría ir a ver otra película.

Fuente: manual LenguaViva3 (pág. 27)

<sup>11</sup> Datos extraídos del gráfico 2.

A pesar de la mínima presencia de este tipo de actos corteses, se debe destacar la mención, en el manual *Lengua Viva 3*, de información pragmática explícita sobre su uso. En concreto, en la página 38, aparece un cuadro informativo de ‘estrategias’, mostrando como el tono que se emplea puede modificar el significado de una palabra y diferenciando los rasgos de la escritura frente a la oralidad:



Fuente: manual LenguaViva3 (página 38)

- **Interculturalidad: adaptación a la cultura meta y tolerancia a la diferencia**

El papel de la interculturalidad, como ya se ha expuesto, ha sufrido un proceso de reconceptualización, hasta ser considerado uno de los objetos principales en la enseñanza de segundas lenguas. Más incluso si el grupo que conforma la clase es heterogéneo y multicultural, es decir, cada alumno procede de una cultura diferente. Este es el prototipo de alumnado al que está enfocado cada uno de los manuales.

Tras analizar el enfoque que se da a la interculturalidad desde cada manual, se han podido extraer dos conclusiones:

- Atención especial a la enseñanza de la cultura meta, la española. Aunque habría que añadir en este punto el papel trascendental del profesor como ‘mediador cultural’, cada uno de los manuales profundiza en tradiciones culturales, ya sean peninsulares o americanas, y en la influencia de la cultura en la lengua española.
- Adaptación de la cultura de origen a la meta. En los tres manuales y, más especialmente en *En Acción 3*, encontramos un contraste entre la cultura de origen de los alumnos y la cultura meta. Así, se trabaja el conocimiento entre distintas culturas y se fomenta el aprecio y la tolerancia entre ellas. De hecho, una de las actividades del manual *En Acción 3* (página 113) consiste en comentar, entre todos los alumnos, si han tenido contacto con personas de otras culturas y precisar qué han aprendido de ellas y si han cambiado su opinión previa (estereotipos) de esas culturas:

b. ¿Crees que es cierto lo que te han dicho de esos países? ¿Qué opinan tus compañeros?

- A mí me dijeron que en Argentina la gente es muy amable y que saben disfrutar del tiempo libre.
- ▲ Pues a mí algunas personas me han dicho que era un país con poco interés, pero no creo que sea cierto.

**Transmitir informaciones dichas por otros**  
Para transmitir informaciones dichas por otros, se puede utilizar esta estructura:  
Me han dicho/contado que + imperfecto  
Me dijeron/contaron que + imperfecto

Si creemos que esa información es cierta, también se puede usar:  
Me han dicho/contado que + presente  
Me dijeron/contaron que + presente

A mí me contaron que España no tenía mucho interés arquitectónico, pero no lo creo. También me dijeron que se come muy bien.

18.a. ¿Has estado en contacto continuado con personas de otras culturas? ¿Con quién y en qué ocasiones? Anótalo en esta tabla.

En tu propio país	En otros países
Compartí un piso con dos libaneses.	Hice un intercambio con una estudiante rusa.

b. Antes de entrar en contacto con esas personas, ¿qué pensabas de sus países y culturas? ¿Ahora piensas lo mismo? Coméntalo con tus compañeros.

- Yo ya sabía que en Rusia había mucha sensibilidad hacia el arte y la literatura, pero allí descubrí que hablar de música clásica, de pintura, de poesía... es bastante habitual.
- ▲ Sí. Y muchos aprenden a tocar un instrumento musical desde pequeños.

c. ¿Qué has aprendido gracias a tus contactos interculturales? Coméntalo con tus compañeros.

- Yo, cuando compartí apartamento con los libaneses, aprendí a comer mejor y, al mismo tiempo, descubrí que algunos hábitos de alimentación de mi país no son muy sanos.

Fuente: manual EnAcción3 (pág. 113)

El desarrollo en estos manuales de hábitos de observación, comparación, reflexión e interpretación sobre la cultura de origen, la cultura meta y el significado que el uso del lenguaje adquiere en ambas resulta esencial para obtener una competencia intercultural y metapragmática. En este punto es necesario el apoyo del profesor, que debe guiar a sus alumnos para evitar que estos hábitos se automaticen y sean mecánicos en lugar de espontáneos.

Por lo tanto, el componente intercultural, aunque no se menciona explícitamente en cuadros informativos, ocupa un papel trascendental en estos manuales, junto al componente lingüístico y comunicativo. De esta forma, aunque podría mejorarse incluyendo más actividades contrastivas entre culturas, la incorporación del componente cultural cumple con una de las pautas establecidas por Cestero (1998:9), al estar “integrado en los programas de las clases de gramática y conversación, aprovechando los contextos situacionales y funcionales”.

Estos manuales ejemplifican la reciente necesidad de potenciar la confluencia existente entre la cultura y el uso de la lengua, especialmente en la enseñanza de segundas lenguas, debido a la sociedad multicultural y al mundo globalizado y digitalizado en el que nos encontramos.

### ● Presencia de corpus lingüísticos

Si bien la utilización de corpus orales lingüísticos ha sido catalogada por Cruz Piñol (2012:430) como “una fuente inagotable de información de mucha utilidad para el profesor de español puesto que aportan ejemplos auténticos contextualizados”, apenas son empleados en los tres manuales estudiados.

Únicamente *Aula Internacional 5* incluye en una actividad de la página 15 el trabajo con corpus:

**B.** Fíjate en las expresiones en negrita. En parejas, contestad las siguientes preguntas.

1. ¿Qué verbo puede ir seguido tanto de participio como de gerundio? ¿Qué significa en cada caso?
2. ¿Qué verbo seguido de la preposición *a* se usa para referirse a "empezar una actividad"?
3. ¿Qué expresan **ponerse** + adjetivo y **quedarse** + adjetivo?

**C.** Busca en corpus ejemplos de uso de las siguientes expresiones. Luego, comparte con tus compañeros lo que has encontrado y amplía tu lista de ejemplos.

**quedarse** + participio    **quedarse** + gerundio    **ponerse a** + infinitivo    **ponerse** + adjetivo

Fuente: manual AulaInternacional5 (pág. 15)

En concreto, es una actividad para expresar sentimientos y estados de ánimo y los alumnos deben buscar ejemplos en distintos corpus de expresiones que aparecen en el libro y exponerlos ante los compañeros.

Por consiguiente, en estos manuales no se trabaja el amplio potencial de los corpus en español, que contienen una rica muestra de información gramatical, semántica, léxica y discursiva. El trabajo con corpus permitiría, en el caso de estos libros, trabajar con muestras reales y naturales de lengua, más apropiadas para trabajar el contenido sociopragmático, en lugar de presentar textos elaborados específicamente, ya sean escritos o grabaciones, para el estudio y la enseñanza de la lengua española.

## Conclusiones

El propósito de este trabajo ha sido estudiar el tratamiento de los mecanismos de (des)cortesía en ELE. Para ello, primero se ha examinado la trayectoria de estudio de la propia (des)cortesía en español y su aplicación a la enseñanza.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque comunicativo fue el impulsor del cambio en la concepción de la pragmática, al pasar de ser un elemento excluyente a un elemento complementario del orden lingüístico gramatical, incluyendo así la enseñanza de la variación sociolingüística y también del fenómeno de la cortesía.

Al profundizar en el estudio y el análisis cortesiológico en ELE, se debe tener en cuenta que los actos de habla no son actos aislados, sino que son componentes de actos pragmáticos más amplios. Esto condiciona tanto nuestro análisis, pues no se pueden analizar de manera aislada los actos de habla en los manuales, como la enseñanza de la cortesía en ELE, ya que debe presentarse en función de un contexto de uso determinado y teniendo en cuenta las características socioculturales españolas.

En este estudio se han contabilizado 108 muestras de actos de habla, extraídas de tres manuales actuales de ELE, *Aula Internacional 5*, *Español Lengua Viva 3* y *En Acción 3* para analizar: i) la presencia de la cortesía en manuales de ELE, ii) la metodología con la que se presenta, iii) el vínculo entre interculturalidad y sociopragmática en ELE.

Los actos que incluyen la invasión en el campo del otro, la expresión de la aserción o, en menor medida, las relaciones sociales y afectivas son funciones comunicativas más representadas en estos manuales. Por el contrario, actos como interrumpir (2% de las muestras), prometer (1% de las muestras) o invitar (1% de las muestras) tienen poco tratamiento y desarrollo a lo largo de los manuales estudiados. En estos libros, los actos de habla son presentados con el fin de memorizar sus estructuras lingüísticas, por lo que no se presta atención al contexto comunicativo, olvidando presentar elementos que condicionan el uso de los mecanismos de cortesía, como la

trascendencia del tono, de los matices léxicos, de las nociones culturales y de la intención del hablante.

En cuanto al componente intercultural, es cierto que, en el material didáctico analizado, ocupa un papel trascendental, favoreciendo hábitos de observación, comparación, reflexión e interpretación sobre la cultura de origen y la cultura meta en los alumnos.

Estos manuales ejemplifican la necesidad actual de superar el tradicional enfoque comunicativo fomentando un enfoque etnográfico para trabajar, especialmente, cuestiones sociopragmáticas en ELE. Este enfoque etnográfico parte de la observación de datos concretos, no de generalizaciones explicativas como hacen los libros del alumno de este trabajo, lo que permite extraer conclusiones a los alumnos por sí mismos.

Además, al tratarse de temas relativos a la sociopragmática, no se debe olvidar el papel que juega el profesor en el aula, pues debe ser un vínculo entre la cultura de origen y la cultura meta, normalizando el hecho de poder cometer errores y fomentando el descubrimiento de una nueva cultura, para evitar así la creación de estereotipos y el choque cultural. Los numerosos corpus sobre el español nos sirven para incorporar en clase muestras de interacciones reales, fundamentales para el estudio de la (des)cortesía, y para incluir elementos interculturales a través de diferentes formas para gestionar y resolver conflictos, superando barreras tanto verbales como no verbales.

Este trabajo pretende ser una aportación a los estudios de pragmática en ELE, a través de la presentación de una secuencia didáctica y el estudio de tres manuales actuales. Los resultados aquí expuestos se corresponden únicamente con los libros que componen el corpus de estudio de este trabajo, por lo que no son suficientes para generalizar sobre el papel de la (des)cortesía en ELE. Solo estudios más amplios, que abarquen un número mayor de materiales didácticos y de actividades, ayudarán a consolidar las observaciones aquí realizadas y a completar la descripción del papel de la (des)cortesía en la enseñanza del español como segunda lengua.

## Fuentes primarias analizadas

- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2014): *Aula Internacional 5*, Barcelona: Difusión.
- GAÍNZA, A., GINÉS, I., MARTÍNEZ, M. D. y ORDEIG, I. (2008): *Español lengua viva 3*, Madrid: Santillana y Universidad de Salamanca.
- VERDÍA, E., FONTECHA, M., FRUNS, J., MARTÍN, F. y VAQUERO, N. (2007): *En acción 3*, España: enClave-ELE.

## Bibliografía

- ALBELDA, M. (2005): “El refuerzo de la imagen social en conversaciones coloquiales en español peninsular” en Bravo, D. (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Estocolmo, pp. 93-118.
- ALBELDA, M. (2007): *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- ALONSO-CORTÉS, M. D., GARRIDO, M. C. y VILLAYANDRE, M. (2001): “Recursos pragmáticos para favorecer la eficacia argumentativa de los estudiantes de E/LE” en *actas ASELE XI*, pp. 733-742.

- ALONSO RAYA, R. (1998): "Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones metodológicas" en actas ASELE I, pp. 43-52.
- ARNDT, H. y JANNEY, R. W. (1985): 'Politeness revisited: Cross modal supportive strategies'. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 23(4), pp. 281-300.
- BARROS, M. J. (2011): "La enseñanza del papel y rasgos de la cortesía valorizadora a partir del análisis de corpus" en actas ASELE XXI, pp. 213-224.
- BARROS, P. (2005): "La competencia intercultural en la enseñanza de lenguas". En MONTROYA, I. M. (Coord.), *Enseñanza de la lengua y la cultura española a extranjeros*, Granada, Universidad de Granada, pp. 9-29.
- BARTOL MARTÍN, E. (2017): La enseñanza de la cortesía verbal en ELE: análisis y actualización de contenidos. Universidad de Salamanca. Tesis doctoral disponible en: <<https://gredos.usal.es/handle/10366/137270>> [5 sept. 2018]
- BOLÍVAR, A. (2010): "Ideologías y variedades de descortesía" en Hernández Flores et al. (eds.) (2010), pp. 31-56.
- BRAVO, D. (2005): "Categorías, tipologías y aplicaciones: hacia una redefinición de la cortesía comunicativa" en Bravo, D. (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Estocolmo, pp. 21-52.
- BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A. (1995): "Los intensificadores en la conversación coloquial". En A. BRIZ GÓMEZ et al. (eds) *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*. Zaragoza, Libros Pórtico, pp. 13-36.
- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmapragmática*. Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A. (2004). "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación". En BRAVO, D. y A. BRIZ (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, pp. 67-93.
- BRIZ, A. (2006): "Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE". En Instituto Cervantes de Múnich (Ed.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*. Munich: Instituto Cervantes, pp. 227-255.
- BRIZ, A. (2007): "Atenuación y cortesía verbal en España y en América. Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático", en HERNÁNDEZ ALONSO, C. y CASTAÑEDA SAN CIRILO, L. (eds.). *El español de América: actas del VI Congreso Internacional de "El español de América"*. Valladolid: Diputación de Valladolid, pp. 31-66.
- BRIZ, A. (ed.) (1996): *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*. Valencia: Libros Pórtico.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. C. (1987): *Politeness: some universals in language usage*. Studies in interactional sociolinguistics, 4. Cambridge: University Press.
- BUTTJES, D. y BYRAM. (eds.) (1991): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CAFFI, C. y JANNEY, R. (1994): Towards a pragmatics of emotive communication. *Journal of Pragmatics*. 22, pp. 325-373.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" en *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

- CESTERO, A. M. (1998): "El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras", CESTERO, A. M. (coord.) *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid, Edinumen, pp. 7-17.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECD-Anaya. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [15 sept. 2018]
- CRUZ PIÑOL, M. (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- CRUZ, O. Y OJEDA, D (2006): "Entiendo el libro pero no entiendo al maestro: Estrategias pragmáticas en el discurso del profesor" en actas *ASELE XVI*, pp. 222- 228.
- EELLEN, G. (2001): *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome.
- ESCANDELL, M. V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- ESCANDELL, M. V. (1996): "Los fenómenos de interferencia pragmática" en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua 3, pp. 95-109.
- FRASER, B. (1980): Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*. 4/4, pp. 341-350
- FRASER, B. (2001). The form and function of politeness in conversation. En K. BRINKER et al. (Eds.). *Text-und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschnung*, Berlin-New York: De Gruyter, pp. 1406-1425.
- GOFFMAN, E. (1967): *Interaction ritual; essays on face-to-face behavior*. Nueva York: Anchor books.
- GRANDE, F. J. (2006): "La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales" en actas *ASELE XVI*, pp. 332-342.
- GRICE, H. P. (1975): "Logic and conversation", en Cole y Morgan (eds.) (1975), pp. 41-58.
- HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- HAVERKATE, H. (2003): "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española" en Bravo (ed.) (2003), pp. 60-70.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2002): *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos; la búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Aalborg: Institut for Sprog Internationale Kurturstudier, Aalborg Universitet.
- IGLESIAS RECUERO, S. (2001): Los estudios de la cortesía en el mundo hispánico. Estado de la cuestión. *Oralia*. 4, pp. 245-298.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva. <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm)> [15 sept. 2018]
- KÁDÁR, D. Z. / MILLS, S. (2013): 'Rethinking discernment'. *Journal of Politeness Research*, 9(2), pp. 133-158.
- LAKOFF, R. (1973): "The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's", *Papers of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 345-356.
- LANDONE, E. (2009): *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*. Bérghamo: Peter Lang.
- LEECH, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Edimburgo: Longman.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2001): "Marcadores del discurso y estrategias de cortesía verbal en español", en MONTOYA. M. I. (ed.): *La lengua española y su enseñanza*. Granada: Universidad, pp. 55-74
- MILLS, S. (2003): *Gender and politeness* Cambridge: Cambridge University Press.

- MILLS, S. (2011): "Discursive Approaches to Politeness and Impoliteness". En *Linguistic Politeness Research Group*. Berlin-New York: De Gruyter.
- MURILLO, J. (ed.) (2005): Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas. *Actas del II coloquio internacional del programa EDICE*. Estocolmo – Costa Rica. <en línea: <http://edice.org/>> [15 sept. 2018]
- NÍKLEVA, D. G. (2009): "La cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera. Recursos no verbales: aplicación de los códigos semióticos" en *Marco ELE*, 9.
- PÉREZ-CORDÓN, C. (2008): "Un sencillo acercamiento a la pragmática" en *redELE*, 14.
- PLACENCIA, M. E. Y GARCÍA, C. (2011): "Estudios de variación pragmática (sub)regional en español: visión panorámica" en GARCÍA y PLACENCIA (eds.), pp. 29-54.
- PONS BORDERÍA, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid: Arco/Libros.
- SÁNCHEZ CASTRO, M. (2007), *Contrastes. Español para hablantes de alemán*. Madrid: SGEL.
- SCOLLON, R. Y SCOLLON, S. W. (1995): *Intercultural communication: a discourse approach*. Oxford: Blackwell
- SEARLE, J. R. (1969): *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- SEARLE, J. R. (1979): *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press.
- SPENCER-OATEY, H. (2003): "Developing a framework for non-ethnocentric 'politeness' research", en BRAVO, D. (ed.) (2003), pp. 86-97.
- TANNEN, D. (1994): *Gender and Discourse*. Nueva York-Oxford, Oxford University Press.
- TERKOURAFI, M. (2005): "Beyond the micro-level in politeness research", *Journal of Politeness Research*, 1 (2), pp. 237-263.
- VERSCHUEREN, J. (1999): *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.
- WATTS, R. J. (2003): *Politeness*. Cambridge University Press.
- ZIMMERMAN, K. (2003): "Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español" en BRAVO, D. (ed.) (2003), pp. 47-59.