

# La cortesía verbal ritual en los manuales de español como lengua extranjera

Estela Bartol Martín\*

Universidad CEU San Pablo

estela.bartolmartin@ceu.es

ORCID: 0000-0002-4314-7155

**Tipo de artículo:** artículo de investigación

**Recibido:** 13/07/2023

**Aprobado:** 08/11/2023

**Cómo citar:** Bartol Martín, Estela, «La cortesía verbal ritual en los manuales de español como lengua extranjera», *Dialogía. Revista de Lingüística, Literatura y Cultura*, 17 (2023): 3-28

**DOI:** <https://doi.org/10.51440/dialogia.17.1>



Este artículo está sujeto a una licencia «Creative Commons Reconocimiento-No Comercial» (CC-BY-NC).

**Resumen:** Desde hace años, multitud de estudios en pragmática sociocultural coinciden en señalar la importancia de incluir contenidos sobre la cortesía verbal en las clases de español como lengua extranjera. Para poder llevar a cabo esta inclusión con éxito, resultará útil conocer los aciertos y carencias del tratamiento de estos contenidos en los manuales de ELE. Por ello, en este trabajo se ha examinado una

---

\* Estela Bartol Martín es doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Salamanca. Su campo de estudio es la pragmática sociocultural. Actualmente es profesora de Lengua Española en la Universidad CEU San Pablo de Madrid.

muestra de 40 manuales de ámbito general y de diferentes editoriales y niveles. En cada uno de ellos se ha analizado el tipo de cortesía ritual que aparece, y se compara con las investigaciones teóricas realizadas sobre este tipo de cortesía en lengua española. De esta manera, se pondrán de relieve las limitaciones de los manuales en este campo, y se facilitará no solo la adaptación de estos materiales, sino también la planificación y desarrollo de una clase de lenguas extranjeras.

**Palabras clave:** cortesía verbal; español como lengua extranjera; sociopragmática; análisis de manuales; multiculturalidad.

## Ritual verbal politeness on SFL textbooks

**Abstract:** *For years, multiple studies on sociocultural pragmatics have agreed on underlining the importance of including verbal politeness contents on SFL classes. To present these contents successfully, recognizing the pros and cons of their treatment in SFL materials might be useful. Because of this, the present study has examined 40 SFL textbooks from different publishers and levels. In each of them the presence of ritual politeness has been analyzed, and this analysis has been compared to theoretical studies about politeness in Spanish language. The results will highlight the textbooks' limitations in this area, and they will facilitate not only the materials' adaptation, but also the planning and development of a language class.*

**Keywords:** *verbal politeness; Spanish as a foreign language; socio-pragmatics; SFL materials' analysis; multiculturalism.*

### 1. Introducción

Desde los años 90, el interés por el estudio y la aplicación de la cortesía verbal en las clases de ELE ha sido constante. El desarrollo de esta línea de investigación se ha visto, además, beneficiada por la estrecha relación de la cortesía verbal con dos de los aspectos más relevantes de la enseñanza de lenguas extranjeras tratados hasta la actualidad. Por un lado, el uso de esta estrategia pragmática pone de relieve la importancia del contexto discursivo, apoyando la transición de una competencia

gramatical a una competencia comunicativa (Morollón, 2017; Xicota, 2022). Por otro lado, estos contenidos abren la puerta a la inclusión de la reflexión multicultural en las clases, puesto que su uso varía de una cultura a otra (Lei, 2022; Li, 2022; Yin, 2023).

A la hora de llevar los contenidos sobre cortesía verbal a las clases de ELE, la mayoría de las propuestas toman como base los estudios teóricos desarrollados en este campo. A partir de ahí, presentan una aplicación didáctica que, en general, suele abogar por un tratamiento sistemático, progresivo y transversal del tema dentro de las clases de idiomas (Grande, 2006). Este tipo de aplicación extensa y secuenciada ya aparece en las obras de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas incluye la cortesía verbal dentro de la competencia sociolingüística, el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas la incluye en dos de sus bloques: saber y saber hacer; y, por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes va un paso más allá y diferencia, dentro de las tácticas y estrategias pragmáticas, entre una cortesía verbal valorizante y una atenuadora (Robles, 2019: 24).

En cuanto a la presentación de estos contenidos a los estudiantes de lenguas, la tendencia mayoritaria es vincular la cortesía verbal con los actos de habla en los que esta suele aparecer. Una de las obras más completas en este tema es *La gramática de la cortesía en español/LE*, de Catalina Fuentes. En ella, la investigadora divide los actos de habla prototípicos de la cortesía en dos grupos: por una parte, están los «actos de cortesía que están socioculturalmente establecidos» y que pertenecen a la denominada «cortesía ritual»; y, por otro lado, está la «cortesía estratégica» de carácter más libre y vinculada a la intención del hablante (Fuentes, 2010: 65). Cada uno de estos conceptos agrupa un conjunto de actos de habla con sus respectivas características de uso, por lo que la obra se plantea como una

guía de contenidos teóricos, tanto para los aprendices como para los docentes.

Además de la relación con la enseñanza de determinados actos de habla, gran parte de las investigaciones defienden un tratamiento explícito de este tipo de conceptos pragmáticos en clase (Agustín, 2006; Galindo, 2006; Albelda y Fernández, 2006; de Pablos, 2008; Brenes, 2010; etc.), si bien algunos trabajos también reivindican una simplificación terminológica para facilitar su enseñanza (Wierzbicka, 1991: 455). De igual modo, se recomienda que el estudio de estos contenidos se presente de forma contextualizada (Cruz y Ojeda, 2006; Grande, 2006; Níkleva, 2011); y a través de textos reales, producidos en circunstancias naturales dentro de la lengua (Martínez, 1998; García y González, 2000; Albelda y Fernández, 2006; Guitart, 2007; Zerva, 2013, entre otros).

Por otro lado, y como complemento a los recursos didácticos ya mencionados, diversas investigaciones hacen hincapié en el papel del profesor en la enseñanza de estos contenidos. Sobre esto, diferentes autores coinciden en destacar la importancia de la formación y actualización del profesorado: tanto en el conocimiento de teorías como en la reflexión constante acerca de la lengua y sus preferencias. Con ello, el docente de lenguas se presenta como un mediador intercultural, lo que le permitirá reconocer, tratar y enseñar diferencias pragmáticas y socioculturales (Blanco, 2005; Pons, 2005; Redondo, 2010; Batlle, 2011).

Todas las investigaciones nombradas hasta ahora dan cuenta del interés por el estudio y aplicación de la cortesía verbal durante las últimas décadas; sin embargo, la presencia de este tipo de estrategias en las clases de ELE y, con ella, la concienciación del alumnado sobre su importancia para el éxito comunicativo sigue siendo limitada. Landone, ya en 2009, advertía de lo infrecuente que resulta una enseñanza profunda de la cortesía verbal, esto es, «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» (Landone, 2009:2). Años después, las investigaciones siguen evidenciando las carencias en cuanto al uso de estrategias pragmáticas por parte de estudiantes de español como lengua extranjera. Por ejemplo, el trabajo de Secchi (2018) recoge las limitaciones del uso de la atenuación en español por parte de estudiantes universitarios francófonos; y la investigación de Robles-Garrote (2020) advierte sobre la transferencia que hacen los hablantes de ELE italianos de herramientas pragmáticas propias de su lengua materna a la hora de escribir correos electrónicos en español.

Este desequilibrio entre las propuestas teóricas y el resultado de las investigaciones realizadas en el aula resulta, cuando menos, problemático; por lo que será necesaria una reflexión sobre la presentación, práctica y evaluación de estos conceptos en clase. Con el objetivo de guiar a los docentes en esta reflexión, la presente investigación plantea un primer punto de partida: un análisis de algunos de los manuales más utilizados en ELE. A través de la observación de contenidos y la comparación de estos con las teorías lingüísticas sobre cortesía verbal, se evaluará la adecuación, precisión o posibles carencias de los materiales sobre este tema. Esto permitirá completar estos contenidos durante la adaptación de recursos y tenerlo en cuenta tanto en la programación como en el desarrollo de las clases.

## 2. Metodología

Para el trabajo se han analizado un total de 40 manuales de español como lengua extranjera de ámbito general y de diferentes niveles y editoriales. En ellos se ha observado la presentación y práctica de lo que Catalina Fuentes (2010: 65) denomina «cortesía ritual», es decir, aquellos actos «socioculturalmente establecidos» y entre los que se distinguen:

- a) Saludos, despedidas y presentaciones.

- b) Cumplidos, elogios y piropos
- c) Relaciones sociales y afectivas:
- d) Expresar buenos deseos en situaciones especiales.
- e) Preguntar por la satisfacción o el descontento ante una situación.
- f) Dar ánimos.
- g) Expresar empatía.
- h) Compartir sentimientos y expresar condolencia.
- i) Expresar esperanza.
- j) Expresar interés.
- k) Expresar aprobación.
- l) Preguntar sobre gustos o disgustos.
- m) Disculparse por el enfado o enojo.
- n) Expresar agradecimiento ante un ofrecimiento.
- o) Disculparse y pedir perdón.
- p) Aceptar disculpas.

(Fuentes, 2010: capítulo 3)

## 2.1. Selección del corpus

Para la realización del corpus de manuales, se seleccionaron casas editoriales dedicadas a la enseñanza de español como lengua extranjera en España. Para ello, se escogieron editoriales que publican manuales —no solo estudios teóricos o materiales complementarios— y que estos estuvieran dirigidos a un público general —no a hablantes de una lengua en específico—. Con ello, las editoriales elegidas fueron ocho: Anaya, Difusión, Edelsa, Edinumen, Enclave-ELE, Santillana, SGEL y SM.

Dentro de estas editoriales, se dio prioridad a las colecciones más actuales y a los manuales de ámbito más general – cuya utilización no estuviera restringida a una franja de edad, a un

tiempo determinado o a alguna de las destrezas. Con todo, el listado definitivo de los 40 manuales que componen el corpus es el siguiente:

**Tabla 1. Manuales del corpus**

<i>Editorial</i>	<i>Manuales</i>	<i>Abreviatura<sup>1</sup></i>
Anaya	Sueña 1, Sueña 2, Sueña 3, Sueña 4	SU1, SU2, SU3, SU4
Difusión	Nueva Aula Internacional 1, Nueva Aula Internacional 2, Nueva Aula Internacional 3, Nueva Aula Internacional 4, Nueva Aula Internacional 5, Abanico, El Ventilador	AU1, AU2, AU3, AU4, AU5, AB, VE
Edelsa	Embarque 1, Embarque 2, Embarque 3, Embarque 4, Dominio	EM1, EM2, EM3, EM4, DO
Edinumen	Nuevo Prisma A1, Nuevo Prisma A2, Nuevo Prisma B1, Nuevo Prisma B2, Nuevo Prisma C1, Nuevo Prisma C2	PRI1, PRI2, PRI3, PRI4, PRI5, PRI6
Enclave-ELE	En acción 1, En acción 2, En acción 3, En acción 4	EA1, EA2, EA3, EA4
Santillana	Español Lengua Viva 1, Español Lengua Viva 2, Español Lengua Viva 3, Español Lengua Viva 4	ELV1, ELV2, ELV3, ELV4
SGEL	Agencia ELE 1, Agencia ELE 2, Agencia ELE 3, Agencia ELE 4, Agencia ELE 5, Agencia ELE 6	AG1, AG2, AG3, AG4, AG5, AG6
SM	Protagonistas Internacional A1, Protagonistas Internacional A2,	PRO1, PRO2, PRO3, PRO4

<sup>1</sup> Con el fin de citar de forma más productiva y eficaz, en adelante se utilizarán abreviaturas para referirse a los manuales analizados. Así, una muestra recogida, por ejemplo, en el manual *Nueva Aula Internacional* del nivelA2 y en la página 138, será citada como «AU2: 138».

	Protagonistas Internacional B1, Protagonistas Internacional B2	
--	---	--

## 2.2. Recogida de datos

El objetivo del análisis de manuales es ver la aparición de la cortesía ritual en los manuales seleccionados, teniendo en cuenta cómo aparece presentada la información, cómo se explica y relaciona con otros contenidos, así como el tipo de actividades que se proponen para su comprensión y puesta en práctica.

De manera general, el análisis se limitó a las apariciones explícitas de este tipo de contenido en los manuales dentro de contextos en los que, o bien se enseñan directamente estas formas, o bien su uso y adecuación forman parte del objetivo final de una actividad.

Para la recogida de datos, se optó por una plantilla semiabierta. Este tipo de herramienta permite que la recogida de muestras no se restrinja a un acto de habla específico —los actos analizados pueden ser parte de otros actos— y, al mismo tiempo, valora cada enunciado dentro de un contexto y en base al objetivo final de aprendizaje:

**Tabla 2. Plantilla**

Manual: _____ Editorial: _____ Nivel: ____ Año: _____				
Pág.	Contenidos	Acto de habla	Actividad	Comentarios

De esta forma, para cada muestra se anotan elementos descriptivos —las páginas en las que aparece y los contenidos que presenta el manual, de forma literal y con pequeñas anotaciones de formato— y aspectos más analíticos. En esta segunda parte, se presta atención, en primer lugar, al acto de habla que se está enseñando en ese momento, siguiendo el listado propuesto por Fuentes (2010) y visto anteriormente. Después, se recoge el tipo

de actividades propuestas para el reconocimiento y práctica de los contenidos analizados. En este apartado se siguen las categorías funcionales propuestas por Del Pozo; esto es, que las actividades promuevan la adquisición de una conciencia lingüística de las culturas; que el alumnado compare patrones de conducta y estilos comunicativos; y que las prácticas aborden las distancias culturales (Del Pozo, 2018: 67). Por último, se deja un espacio para posibles comentarios sobre singularidades y aspectos reseñables que diferencian a un manual de otro y que, de alguna manera, obstaculizan o facilitan la enseñanza de estos contenidos.

Asimismo, por limitaciones de espacio, en este trabajo solo aparecerán los resultados del análisis y no cada una de las muestras recogidas; sin embargo, y para facilitar la comprensión de los siguientes apartados y de las conclusiones de la investigación, se presenta un ejemplo de muestra donde aparece la información analizada en cada una de las partes de la plantilla:

**Tabla 3. Ejemplo muestra**

Nueva Aula Internacional 1- Difusión - A1 - 2013				
Pág.	Contenidos	Acto de habla	Actividad	Comentarios
8-9	<p><b>Saludos:</b>  <i>¿Cómo estás?</i>  <i>¿Qué tal?</i>  <i>Buenos días</i>  <i>Buenas noches</i>  <i>Hola</i>  <i>Buenas tardes</i></p> <p><b>Despedidas:</b>  <i>¡Hasta pronto!</i>  <i>Chau</i>  <i>¡Hasta luego!</i>  <i>¡Adiós!</i></p>	Saludos y despedidas	<i>Reconocimiento de estructuras a través de un audio</i>	<i>Se trata “chau” como despedida. No hay marcas de registro.</i>

### 3. Resultados del análisis

El número total de muestras recogidas que se relacionan con la cortesía ritual en el corpus de manuales es 132; de ellas, 32 aparecen en el acto de habla de los saludos, despedidas y presentaciones; 16 en los actos de los cumplidos, los elogios y los piropos; y 84 están vinculadas con las relaciones sociales o afectivas.

En cuanto a los niveles en los que estos actos tienen más presencia, se aprecia una clara preferencia por el tratamiento de los saludos, despedidas y presentaciones en los niveles iniciales, A1 y A2. Los otros dos actos de habla analizados, sin embargo, tienen una presencia mayoritaria en manuales de nivel intermedio, B1 y B2.

#### 3.1. Saludos, despedidas y presentaciones

De forma mayoritaria, las fórmulas asociadas al saludo en los manuales analizados son cuatro —*hola; ¿qué tal?; ¿cómo estás? y buenos días/tardes/noches*— y su presentación en algunos casos viene acompañada de restricciones de horario: *buenos días (de 6b00 a 13b00); buenas tardes (de 13b00 a 20b00); buenas noches (a partir de las 20h)* (EM1: 10-11). A estas expresiones, únicamente dos manuales —*Aula Internacional 2 y Agencia ELE 3*— añaden también formas de saludos cuando estos son debidos a encuentros inesperados o prolongados en el tiempo —*Hombre, Manuel, ¡Cuánto tiempo sin verlo! (AU2: 48) o ¡Qué alegría verte otra vez/ de nuevo! ¡Qué sorpresa! ¡Qué casualidad! (AG3: 4)*—.

En cuanto a la información sociopragmática, solo uno de los manuales de nivel elemental diferencia entre expresiones «informales» —*hola, ¿qué tal?; ¿qué tal estás?; ¿cómo estás?*— y «formales» —*buenos días/tardes/noches; ¿qué tal está usted?; ¿cómo está usted?* (PRI1: 14-15)—. Por su parte, tres de las colecciones consultadas, *Español Lengua Viva, Embarque y Nuevo Prisma*,

presentan el acto de habla completo y diferencian de manera explícita las fórmulas propias del saludo y las posibles respuestas a estas —*muy bien, ¿y tú/usted?* (PRI2: 9); *bien, gracias, ¿y tú/usted?; bien. Y tú/usted, ¿qué tal?; muy bien. Y tú/usted, ¿cómo está/s?* (EM2: 8)—. Con relación a este tema, el manual *Español Lengua Viva 2* hace un breve apunte pragmático sobre el uso socialmente adecuado de las respuestas y es el único manual que presenta una reflexión explícita sobre aspectos pragmáticos en este campo: «Normalmente, cuando alguien te saluda con las preguntas ¿qué tal? ¿cómo estás?, no quiere saber cómo te encuentras o si tienes algún problema. Se trata simplemente de un saludo. La respuesta más usual es *Muy bien, ¿y tú?*» (ELV2:10).

El subacto de habla de la despedida se presenta de forma casi paralela al del saludo, como es previsible, si bien a menudo su tratamiento es más breve y sencillo. En general, las fórmulas de despedida más utilizadas son cinco: *adiós; hasta pronto; hasta luego; hasta mañana* y *adiós, buenos días*. A estas, algunos manuales suman otras como *chau* (AU1: 9-10); *hasta el sábado* (EM2: 8) y *nos vemos* (ELV1: 13). Solo el manual *en acción 2* propone una variedad de fórmulas más amplia y diversa que recoge tanto contextos orales como escritos: *cúdate; escíbeme; llámame; suerte; ¡hasta pronto!; a ver si nos vemos / nos llamamos / nos escribimos; (espero) que te vaya bien / que tengas suerte / que vuelvas pronto / que disfrutes* (EA2: 169-171).

Dentro de la información sociopragmática relacionada con este subacto, llama especialmente la atención la falta unánime tanto de marcas de registro como de recomendaciones pragmáticas explícitas. Solo un manual, *Aula Internacional 2*, muestra un diálogo en el que se tienen en cuenta aspectos como la necesidad cultural de dar una excusa para la separación —*me tengo que ir, que tengo que hacer la cena todavía*—, la repetición y combinación de fórmulas de despedida —*venga, pues, adiós; de su parte. ¡Adiós!*— o la presencia de saludos en diferido a personas

cercanas al interlocutor —*¡Y recuerdos a su familia!; ¡Y un abrazo muy fuerte a su hija!* (AU2: 48)—; sin embargo, estas fórmulas aparecen en un ejercicio práctico en el que hay que relacionar el diálogo con una imagen, por lo que la reflexión pragmático-cultural no está garantizada.

Por último, el subacto de habla de presentar es quizás el más homogéneo de los vistos hasta ahora. De manera general, los contenidos se dividen en dos partes: presentarse —*soy...*; *me llamo...*— y presentar a alguien —(*mira*) *te presento a...*; (*mire*) *le presento a...*; (*mira/e*) *este/a es...*—. En este último apartado 5 de las 11 muestras recogidas añaden algún tipo de información sobre la persona presentada, mientras que el resto se limita a mostrar las fórmulas de introducción antes mencionadas. Los datos aportados en estos casos se centran en mencionar la relación entre la persona presentada y la persona que presenta, la nacionalidad, o el cargo que desempeña (PRI2: 9; EA1: 38-39; ELV1: 20; AG1: 20; AG3: 4).

Todas las muestras recogidas presentan el subacto de manera completa: presentar y responder a una presentación. Además, cinco de los manuales consultados (PRI1, EA1, ELV1 y 2, AG3) coinciden en diferenciar explícitamente las estructuras formales e informales e, incluso, añaden algunos apuntes de uso: «Cuando te presenten a alguien de manera informal (a un compañero de clase, a un amigo de un amigo, a alguien muy joven, etc.), no utilices fórmulas como *Mucho gusto* o *El gusto es mío*, las dejamos para situaciones mucho más formales» (ELV2: 10).

Aunque cada uno de los subactos dentro del apartado de saludos, despedidas y presentaciones se trata de manera diferente en los manuales, cabe resaltar la falta generalizada de explicaciones pragmáticas. Se echa en falta alusiones a aspectos como que las despedidas son actos graduales y que, a menudo, deben ser anunciadas con anterioridad. Tampoco se encuentran

muestras que aborden características culturales estudiadas de forma teórica, como el uso de fórmulas de despedida como saludos de paso (Agustín, 2006), la relación entre el saludo y el interés por la salud, o las combinaciones posibles entre varias fórmulas de saludo (García y Moya, 1994; Lei, 2022). Además, dentro de las actividades que acompañan a este acto de habla, se pueden encontrar algunas que promueven la sensibilización intercultural: «¿La gente se saluda de la misma manera en tu país?» (AU2: 48) o «¿Consideras que estas afirmaciones son verdaderas? (...) “nos vamos a ir yendo significa adiós”» (EA4: 50). Sin embargo, su aparición en los manuales analizados resulta poco frecuente en comparación con actividades centradas en la repetición y memorización de fórmulas.

### 3.2. Cumplidos, elogios y piropos

El tratamiento explícito de estos actos de habla se ha registrado en un total de 16 ocasiones, de las cuales la mayoría —12 de las muestras— pertenecen a los niveles intermedios. Durante la recogida de muestras, solo se tuvieron en cuenta los apartados en los que explícitamente se hablaba de los actos de habla que nos ocupan y ninguna de ellas corresponde al acto de habla de los piropos. Una de las razones de esta falta de apariciones puede ser su relación con los niveles más avanzados de lengua —de hecho, el PCIC lo sitúa solo en el C2—. Además, la utilización e interpretación de los piropos ha cambiado durante las últimas décadas y no está exenta de polémica, lo que ha podido influir también en su inclusión o no en los manuales del corpus.

Con respecto al tratamiento de los cumplidos y elogios, se muestra una falta de unidad en cuanto a la nomenclatura de los actos de habla. Así, se pueden encontrar estructuras propias de los cumplidos bajo categorías como «destacar una cualidad», «expresar satisfacción y complacencia» o «expresar admiración y

orgullo» (EM3: 35; EA3: 89; EM4: 136, respectivamente). A su vez, algunos manuales relacionan estos actos con situaciones comunicativas en las que este tipo de recursos aparecen con frecuencia: el intercambio de regalos (EA1: 97), la valoración de un plato (EA2: 53) o el elogio a un artista u obra de arte (EA3: 95).

Las estructuras y fórmulas enseñadas son variadas y, en ocasiones, bastante complejas desde un punto de vista formal. Mayoritariamente, se encuentran recursos intensificadores sintácticos del tipo: *tú sí que eres...* (EM4: 109); *¡qué guapo estás!* (PRI2: 88); *¡pero qué grande está!*; *¡lo tenéis todo impecable!* (AG5: 47); *¡es increíble cómo juega!* (PRO3: 101); pero también se observa el uso de recursos morfológicos —*mi hermano es buenísimo* (EM3: 35); *te favorece mucho* (AG5: 47); *él es el más cariñoso de todos* (EM3: 35)— recursos léxico-semánticos —*¡qué mono!*; *¡está delicioso!* (AG5: 47)— e, incluso, recursos paralingüísticos —*mmmm... ¡qué fresco está el pescado!* (EA2: 53)—.<sup>2</sup>

En cuanto a la información sociopragmática que acompaña a estos actos, se pueden encontrar algunos apuntes explícitos sobre las situaciones prototípicas de uso, por ejemplo: «Los halagos y piropos son frecuentes en el mundo hispánico, siempre y cuando la relación sea de cierta confianza. Suelen ser más habituales entre mujeres. Cuando hace mucho tiempo que dos personas no se ven, se suele esperar que se intercambien halagos» (AG 6: 98). También, algunos de los manuales (EA2, SU4 y AG4) dedican espacio a la adecuación de las posibles respuestas. La aparición de estos contenidos es necesaria, ya que la respuesta a los cumplidos sigue un patrón establecido culturalmente que puede variar de una lengua a otra (Grande, 2006; de Pablos, 2006). Para ello, en ocasiones el manual presenta estas respuestas socialmente aceptadas en forma de ejemplos —cumplido:

---

<sup>2</sup> La clasificación de estructuras está basada en la propuesta de Barros (2012: 120-122) sobre los recursos intensificadores empleados para la formulación de cumplidos.

*mmmm... ¡qué fresco está el pescado!;* respuesta: *sí, está muy bueno pero está un poco soso, ¿no?* (EA2: 53)— o, también, algunos recurren a explicaciones más formales —«expresamos admiración como muestra de aprecio o amistad. La persona que recibe el halago muestra humildad» (AG4: 48)—.

Aunque los estudios teóricos coinciden en señalar que la respuesta al cumplido resulta clave para el éxito comunicativo (Barros, 2012; Liu, 2021), las actividades propuestas para practicar estos actos de habla a menudo no la tienen en cuenta. Por ejemplo, se pide al alumnado que hable y valore platos exóticos que haya probado (EA2:53), pero, al no estar la persona que lo preparó presente, no hay respuesta posible al cumplido. El único manual que sí dedica un espacio de reflexión sobre estas fórmulas es *Sueña 4*, que propone, aparte de un texto sobre el tema, una actividad en la que los aprendices tendrán que clasificar las respuestas a un halago dentro de estas once categorías: agradecer el cumplido; devolver el cumplido; hacer un cumplido en el que se elogie precisamente la cortesía o amabilidad del otro; no desmentir el cumplido, pero manifestar el esfuerzo que supone la consecución de ese aspecto físico; no desmentir el cumplido, pero añadir una explicación; desmentir el cumplido o quitarle importancia; sacarse defectos; expresar sorpresa y alegría; exagerar; mostrar vergüenza y regañar al interlocutor; decir que sabe que su interlocutor no es sincero (SU4: 98).

### 3.3. Relaciones sociales o afectivas

Las muestras analizadas que aluden al mantenimiento de las relaciones sociales o afectivas son las más numerosas dentro de la cortesía ritual. Su aparición es, en general, uniforme a lo largo de todos los niveles y se presenta distribuida por diferentes funciones comunicativas. Aunque Fuentes distingue las trece categorías vistas anteriormente dentro de este gran apartado (Fuentes, 2010: 68-69), dada la falta de muestras en algunas categorías y la cercanía funcional de otras, para el análisis se optó

por una versión simplificada de estas: expresar buenos deseos, preguntas de contacto, expresar empatía, expresar interés, agradecer y pedir/aceptar disculpas.

De manera general, estos contenidos se presentan como apuntes complementarios a otros actos de habla. También, suelen aparecer relacionados con aspectos culturales y recomendaciones explícitas sobre su práctica e importancia, ya que su uso es «lo esperado», y su omisión representa en la mayoría de los casos una descortesía (Fuentes, 2010: 68).

### 3.3.1. Expresar buenos deseos

Para el acto de expresar buenos deseos, los manuales suelen tratar fórmulas estandarizadas para diferentes contextos festivos —*felicitades; feliz cumpleaños; enhorabuena; feliz Navidad; feliz año nuevo*— además de expresiones de carácter no festivo, pero altamente ritualizadas —*bienvenido; buen viaje; (buena/mucha) suerte; salud; que aproveche*— y expresiones de ánimo —*vamos; dale; venga*—. También son habituales fórmulas de deseo indirectas, del tipo *que cumplas muchos más; que tengas suerte; que te mejores; que te lo pases bien; que no sea nada*. Asimismo, en ocasiones también se encuentran muestras con fórmulas con marcado carácter cultural —*que venga con un pan debajo del brazo* (SU1: 89).

Estos actos no suelen venir acompañados de información sociopragmática y solo dos de los manuales consultados presentan el acto de habla junto a su respuesta prototípica —*feliz Navidad; que seas muy feliz*; respuesta: *gracias, igualmente*— (AG1: 99, PRO3: 109, respectivamente).

### 3.3.2. Preguntas de contacto

Cuando los manuales abordan las preguntas de contacto, estas suelen centrarse en dos grandes grupos: el estado de ánimo y la salud o los gustos y preferencias del interlocutor. En el caso

de las primeras, se encuentran ejemplos cercanos a las estructuras de los saludos —¿*qué tal (estás)?*; ¿*cómo está (estás)?*—, pero también fórmulas más específicas como ¿*estás bien?* (EM2: 122); ¿*cómo se encuentra?*; ¿*qué le pasa?* (ELV2:91). Relacionado con esto, llama la atención el manual *Español lengua viva* que propone un listado de preguntas más variado —¿*cómo lo llevas?*; ¿*cómo/qué tal estás de ánimo?*; ¿*estás deprimido / mal / agobiado por algo / por lo de...?*; ¿*qué te ocurre/sucede/pasa?*; ¿*te pasa/ocurre algo?*; ¿*no me vas a contar qué te ocurre?*; ¿*se puede saber lo que te pasa?*; ¿*por qué tienes esa cara?* (ELV4: 57)— y, además, anima al estudiante a reflexionar sobre qué relación puede haber entre los interlocutores y en qué situación se puede dar este tipo de diálogo.

En el caso de las preguntas sobre gustos y preferencias, estas tratan de muy diferentes temas. Así, se encuentran muestras sobre cine, arte (ELV1: 97), literatura (EA2: 14), música, baile (AG2: 94), ropa (ELV1: 56) o habilidades culinarias (AG2: 55). Este tipo de contenidos suele estar presentado por medio de una selección de fórmulas de pregunta; sin embargo, el tipo de respuestas propuestas, cuando las hay, no aporta una excelsa información pragmática. De hecho, es común encontrar este tipo de explicaciones: «Para preguntar por los gustos de otra persona puedes usar: *a mí me gusta... ¿y a ti?* / *¿a ti también te gusta?* / Para responder: *a mí también*; *a mí tampoco*; *a mí, no*; *a mí, sí.*» (PRI1: 72). Cabe destacar la falta significativa de atenuadores en las repuestas que expresan gustos diferentes, pues, aunque con un interlocutor cercano pueden aparecer respuestas como «a mí, no», en otros contextos podrían resultar inadecuadas.

### 3.3.3. Expresar empatía

Este acto de habla no se trata de forma explícita en muchos manuales y, cuando aparece, suele estar recogido en los volúmenes más avanzados de la colección, entre un B1 y un C1.

De manera general, los ejemplos que se pueden encontrar de esta función están relacionados frecuentemente con conceptos como «comprender al otro» —(*sí, sí*) *lo entiendo* (EM3: 181); *te entiendo (perfectamente)* (EM4: 145; ELV3: 12-13 ); *me imagino lo que estás pasando* (ELV4: 57)—, «ponerse en el lugar del otro» —*sé cómo te sientes; a mí me pasa lo mismo* (EM4: 145); *a mí me pasó algo muy parecido* (ELV4: 57)—, «consolar» —*siento verte así* (EM3: 181); *siento oír eso/ verte así* (PRO3: 23)— y «dar el pésame» —*lo siento mucho; ¡cuánto lo siento!; lo lamento profundamente; estoy contigo/a tu lado; ya sabes dónde me tienes; quisiera/quiero expresarte mi más sentido/sincero pésame* (ELV4: 115)—.

La presentación de estos contenidos es, en general, escueta. No viene acompañada de información relativa al registro o a la frecuencia de uso y, aunque aparece en niveles avanzados de lengua, las expresiones se enseñan como estructuras cerradas.

### 3.3.4. Expresar interés

Este acto de habla es uno de los más tratados dentro de la categoría de las relaciones sociales. Aparece distribuido por todos los niveles, aunque es más habitual verlo a partir del A2, y con frecuencia se le concede espacio suficiente para su presentación, ejemplificación, práctica e, incluso, reflexión. Si bien se pueden encontrar muestras que abordan el acto de habla de expresar interés de forma directa —*estoy interesado en...; tengo un gran interés en...* (DO: 126 y 144)— lo más común es que los manuales se centren en el uso de esta función como recurso fático para mantener de forma pragmáticamente adecuada una conversación.

En esta faceta comunicativa los manuales analizados dedican una gran cantidad de ejemplos y fórmulas, a menudo organizadas en categorías como «expresar interés» —*y ¿qué pasó?; ¿y cómo fue?*—, «expresar incredulidad o duda» —*¿de verdad?; ¿en serio?*—, «expresar satisfacción o felicidad» —*¡qué bien!; ¡qué maravilla!*—,

«expresar coincidencia» —*¡qué casualidad!*— y «expresar tristeza» —*¡qué pena!* (EA2: 85)—. A estas categorías a veces se añaden otras más gramaticales como las interjecciones —*vaya, hombre* (AG6: 84)—, las muletillas conversacionales —*pues sí, pues sí...; uy, uy, uy...* (EA4: 95)— o los imperativos lexicalizados —*anda, mira, toma; venga* (AG4: 89)—.

Asimismo, y como ya se adelantaba anteriormente, una cantidad significativa de los manuales analizados tienen apuntes teóricos explícitos sobre la necesidad e importancia de utilizar muestras de interés durante los intercambios conversacionales (PRI2: 122; ELV2: 27; AG3: 27; ELV4: 98). De igual modo, se encuentran numerosas actividades para practicar estos contenidos. A menudo la puesta en práctica se da dentro de otros actos, como contar anécdotas (PRI2: 122) o hacer tertulias (EM3: 37); pero también, aunque menos habitual, se pueden encontrar actividades de reconocimiento y reflexión del acto en específico, como en este cuestionario: «1.A: ¿Sabes? Mañana me voy de viaje a la India / B: a. ¡Oye! / b. ¡Deja! / c. ¡Anda!; 2.A: Quería decirte que al final no se hace el picnic mañana / B: a. ¡Mira! / b. ¡Venga! / c. ¡Vaya!» (AG4: 89).

### 3.3.5. Agradecer

El acto de habla de agradecer no aparece de forma sistemática en los manuales analizados. Si bien sus formas se distribuyen por gran cantidad del input que les llega a los estudiantes —dentro de muestras escritas y orales—, su tratamiento explícito como función a menudo es omitido. Solo cuatro de los manuales consultados dedican espacio a la revisión de fórmulas: *Dominio* se centra en los contextos escritos —*le estoy muy agradecido/a...; le agradezco...; querría darle las gracias...; agradeciéndoles de antemano; muchas gracias por su atención; dándoles las gracias por anticipado...* (DO: 90 y 126)—, *Nuevo Prisma 3* y *Español lengua viva 3* recogen las variantes más comunes a nivel oral —*muchas gracias por...; estar muy*

*agradecido por...; te/le agradezco (mucho) que...; ¡muchas/muchísimas gracias!; mil gracias; ¡no sabes cuánto/cómo te/se lo agradezco! (PRI3: 89); ha sido usted muy amable; se lo agradezco mucho (ELV3: 23)— y, por último, Español lengua viva 4 profundiza en el acto con fórmulas más complejas y, en ocasiones, con estructuras indirectas —muy amable por/de tu parte; no sé cómo pagártelo; te estoy muy/francamente agradecido; no tenías que haberte molestado/haberlo hecho; un millón de gracias; ¿qué haría yo sin ti? (ELV4: 82)—.*

Además, estos últimos manuales comentados son los únicos en ofrecer respuestas al agradecimiento —*no hay de qué (ELV3: 23); no hay nada que agradecer, nada, no te preocupes; faltaría más (ELV4: 82-83)—; sin embargo, la información sociopragmática que acompaña a este acto es mínima y se dejan de lado estructuras como las que hacen referencia al placer provocado por el acto realizado para restar importancia a los motivos del agradecimiento o aquellas que transmiten seguridad en la reciprocidad de la ayuda, que sí están tratadas a nivel teórico (Liu, 2021).*

### 3.3.6. Pedir y aceptar disculpas

Al igual que en el caso del agradecimiento, no es habitual encontrar un tratamiento explícito de las disculpas en los manuales analizados y, cuando lo hay, este se centra en la presentación de fórmulas y no tanto en su utilización, frecuencia y registro. Las muestras recogidas presentan fórmulas bastante fijas —*perdón; perdona / perdóname; lo siento (mucho); no volverá a pasar; no lo volveré a hacer; siento mucho (que) (no)...; disculparse por...; le/te pido / ruego que me disculpe/ s; mis (más sinceras) disculpas; lo siento mucho; ¡no sabe/ s cuánto/cómo lo siento! (PRI3: 38 y 89); siento llegar tarde; es que había mucho tráfico (SU2: 68); espero que sepas/puedas disculparme; no sé cómo disculparme; tienes que perdonarme, pero es que...; disculpa por...; si lo hubiera sabido... (ELV4: 83)— y, en algunos casos,*

también se recogen fórmulas de aceptación de la disculpa —*no te preocupes; no pasa nada; nada, olvídalo* (ELV4: 83)—.

Dentro de estas fórmulas se echan en falta estructuras de disculpa indirectas estudiadas teóricamente, como, por ejemplo, dar una explicación, hacer referencia a la responsabilidad del hablante u ofrecer una posible reparación al daño (Lui, 2021).

La muestra analizada más completa en el campo de las disculpas es la propuesta de *Agencia ELE 4*. En este caso, el manual no solo ofrece fórmulas de disculpa y justificación, sino que propone respuestas de reacción positiva —*no importa; no te preocupes; no es/pasa nada; no tiene importancia*— y negativa —*lo siento, pero no puedo perdonarte/disculparte; de acuerdo, pero es la última vez que...; tus excusas no me valen* (AG4: 30-31)—. Este último tipo de muestras se relacionan ya con actos de descortesía como los que plantea Fuentes: «expresar rechazo o desagrado», «indiferencia», «pedir disculpas», en el sentido de exigir al interlocutor que se disculpe, y «expresar desaprobación ante una actuación» (Fuentes 2010: 69-70); sin embargo, su aparición en los manuales analizados es mínima y superficial.

#### 4. Conclusiones

Tras la observación de los resultados, cabe resaltar que, en algunos aspectos, el tratamiento de la cortesía ritual en los manuales sigue las recomendaciones teóricas. Así, la estrategia aparece de forma constante, vinculada a diferentes actos de habla y presentada por medio de diálogos y actividades que tienden a reflejar cada vez más una lengua natural y realista. Del mismo modo, también se pueden apreciar algunas carencias en el tratamiento de esta herramienta que será necesario tener en cuenta antes de llevar estos contenidos a las clases de ELE.

En primer lugar, cabe destacar la falta de una terminología homogénea y generalizada sobre registro y contextos discursivos. En general, las marcas más utilizadas en los manuales son el par *formal / informal*; sin embargo, estas categorías no siempre

aparecen en todos los actos de habla por igual y, en ocasiones, pueden presentar contradicciones de un manual a otro. Por ejemplo, la respuesta con un «hola, ¿qué tal?» a una presentación, en algunas muestras, no tiene marcas de registro (SU1: 15-20; EM2: 8), y en otras aparecen apuntes como «informal» (PRI1:15; PRI2:9), «menos formal» (EA1:39), o «más informal» (ELV1:20).

Igualmente, es necesario señalar el tratamiento breve y superficial que se hace de algunos de los actos de habla analizados, como es el caso de las despedidas, los agradecimientos o el acto de pedir disculpas. Esta falta de profundidad puede deberse a la aparición de estos contenidos solo en niveles iniciales de la lengua; lo que provoca que los contenidos se centren en las fórmulas más frecuentes y fijadas, y dejen de lado variantes de carácter más cultural.

Por otra parte, y como ya se mencionó en los resultados del análisis, las explicaciones sociopragmáticas que aparecen de forma explícita en los manuales resultan escasas aún en la mayoría de los actos de habla analizados, lo que implica que el docente tenga, presumiblemente, que completar dichos contenidos con apuntes de uso de la lengua.

Por último, la gran mayoría de actividades propuestas para practicar estos actos tiende a la memorización y repetición de estructuras; por lo que será necesaria, como ya defienden otras investigaciones, la inclusión de actividades más enfocadas a la reflexión, a la comparación y a la observación, con el fin de fomentar un enfoque etnográfico (Albitre, 2020: 57-58).

El conocimiento de las carencias sobre cortesía ritual en los manuales de ELE busca facilitar la adaptación de estos materiales a las necesidades del alumnado. Este, sin embargo, no deja de ser solo un primer paso para la planificación de programas, la creación de cursos y la reflexión sobre la importancia de incluir en las clases de lenguas extranjeras un aprendizaje profundo de esta estrategia conversacional.

## Bibliografía

- Agustín, María Pilar (2006), «La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE», *ASELE*, XVI, pp. 96-102.
- Albelda, Marta y María Jesús Fernández (2006), «La enseñanza de los registros lingüísticos en ELE. Una aplicación a la conversación coloquial», *Marco ELE*, 3.
- Albitre, Paula (2020), «La (des)cortesía verbal en ELE: principios y análisis de manuales», *redELE*, 32, pp. 30-61.
- Barros, María José (2012), «Cumplidos y ofrecimientos: actividades de cortesía valorizadora en la conversación coloquial española», en *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*, eds. Julio Escamilla y Henry Vega. Barranquilla – Estocolmo: EDICE. <http://edice.org/>
- Batlle, Jaume (2011), *Reparaciones y mediación docente en el discurso del profesor en el aula de ELE*, Suplemento Marco ELE, 13.
- Blanco, Esther (2005), «El papel del profesor. Análisis de dos sesiones de clase de ELE», en *redELE*, 3.
- Brenes, Ester (2010), «Interrupción y (des)cortesía. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza y adquisición de las funciones estratégicas de la interrupción en las clases de L2», en *(Des)cortesía en el español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*, eds. Franca Orletti y Laura Mariottini. Roma – Estocolmo: EDICE. <http://edice.org/>
- Cruz, Olga y Diego Ojeda (2006), «Entiendo el libro pero no entiendo al maestro: Estrategias pragmáticas en el discurso del profesor», *ASELE*, XVI, pp. 222-228.
- Del Pozo, Mercedes (2018), «Template analysis of ELE textbooks published in Spain between 1986 and 2016», *Lenguaje y textos*, 47, pp. 65-81.

- Fuentes, Catalina (2010), *La gramática de la cortesía en español/LE*, Madrid, Arco Libros.
- Galindo, M<sup>a</sup> Mar (2006), «La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE», *ASELE*, XVI, pp. 289-297.
- García, Emilio y Juan Antonio Moya (1994), «Las fórmulas de saludo de E/LE», *ASELE*, IV, pp. 399-412.
- García, M<sup>a</sup> Ángeles y M<sup>a</sup> Vicenta González (2000), «Enseñar lo incorrecto, aprender lo adecuado», *ASELE*, X, pp. 297-307.
- Grande, Francisco Javier (2006), «La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales», *ASELE*, XVI, pp. 332-342.
- Guitart, M<sup>a</sup> Pilar (2007), «Aprender a conversar: ¿cómo un nativo...?», *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 3, pp. 111-118.
- Landone, Elena (2009), «Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/ aprendizaje de ELE», *Marco ELE*, 8.
- Lei, Chunyi (2022), «Expresiones de cortesía en chino y en español peninsular», *RAPHIR*, 1, pp. 21-51.
- Li, Xinghua (2022), «Aspectos contrastivos de la cortesía verbal y el uso de las fórmulas de tratamiento en la cultura china e hispanohablante», *México y la Cuenca del Pacífico*, 31, pp. 139-159.
- Liu, Wanyue (2021): *Estudio contrastivo del cumplido en español y en chino desde la pragmática intercultural*. (Tesis doctoral). Disponible en: [https://minerva.usc.es/xmlui/\(27/11/2023\)](https://minerva.usc.es/xmlui/(27/11/2023)).
- Martínez, Antonio (1998), «Textos y pragmática», *ASELE*, I, pp. 189-194.
- Morollón, Natalia (2017), «El potencial pedagógico de la pragmática sociocultural como herramienta de mediación en la interpretación de experiencias interculturales», en *Pragmática Sociocultural*, 1(5), pp. 59-86.

- Níkleva, Dimitrinka (2011), «Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L1», *Tejuelo*, 11, pp. 64-84.
- Pablos de, Carlos (2006), «La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE», *ASELE*, XVI, pp. 515-519.
- Pablos de, Carlos (2008), «Análisis sociopragmático del acto de habla expresivo de agradecimiento en español», en *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*, eds. Antonio Briz et al. Valencia: Universidad de Valencia. <http://edice.org/>.
- Pons, Salvador (2005), *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid, Arco Libros.
- Redondo, Ana Belén (2010), «Creencias de tres profesores italianos de ELE: estrategias de enseñanza, importancia de la formación y “autoridad” sociocultural del profesor no nativo», *Marco ELE*, 11.
- Robles, Pilar (2019), «La cortesía verbal en los documentos de referencia europeos para la enseñanza de las lenguas», *MODULEMA*, 3, 8-26.
- Robles-Garrote, Pilar (2020), «Conciencia pragmática y afinidad lingüística. Análisis de cortesía verbal en correos electrónicos de estudiantes españoles e italianos», *RILCE* 2, pp. 724-748.
- Secchi, Daniel: (2018): *La atenuación en aprendices francófonos de e/le como manifestación de la competencia pragmática*. (Tesis doctoral). Disponible en: Teseo (13/07/2023).
- Wierzbicka, Anna (1991), *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Trends in Linguistics, Studies and Monographs 53. Berlín, Mouton de Gruyter.
- Xicota, Núria (2022), «La cortesía verbal: la clave de la comunicación efectiva», *Mosaico*, 40, pp. 63–75.
- Yin, Xin (2023), «Análisis de la competencia pragmática en aprendientes chinos de ELE: un estudio sobre los rechazos en respuestas a ofertas», *RASAL Lingüística*, 1, pp. 59–78.

Zerva, Adamantía (2013), «Los principios de cortesía en la enseñanza del español a aprendices griegos: las fórmulas de saludos y despedidas», *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 9, pp. 153-160.