



Universidad de Oviedo

Centro Internacional de Posgrado

Máster en Español como Lengua Extranjera (III Edición)

Trabajo Fin de Máster

Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE.

Revisión de algunas propuestas didácticas.

AUTORA: PALOMA RODRÍGUEZ BECERRIL

TUTOR: ANTONIO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Oviedo, Junio 2013

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUCCIÓN | 3 |
| 1.1. Justificación y objetivos..... | 5 |
| 1.2. Estructura del trabajo y metodología..... | 6 |
| 2 LAS FÓRMULAS RUTINARIAS COMO UNIDADES FRASEOLÓGICAS..... | 7 |
| 2.1. La Fraseología, un apunte histórico..... | 7 |
| 2.2. Las unidades fraseológicas. Definición y características..... | 8 |
| 2.2.1. Definición de las unidades fraseológicas (UF)..... | 8 |
| 2.2.2. Características de las unidades fraseológicas | 9 |
| 2.2.2.1. La fijación..... | 10 |
| 2.2.2.2. La idiomaticidad | 10 |
| 2.2.2.3. Relatividad y gradación..... | 11 |
| 2.3. Clasificación de las unidades fraseológicas | 11 |
| 2.4. Las fórmulas rutinarias. Definición, características y clasificación | 15 |
| 2.4.1. Definición..... | 15 |
| 2.4.2. Caracterización de las fórmulas rutinarias | 16 |
| 2.4.2.1. La fijación..... | 17 |
| 2.4.2.2. La idiomaticidad | 17 |
| 2.4.2.3 La independencia | 18 |
| 2.4.2.4. La variación | 18 |
| 2.4.2.5. Otras particularidades | 19 |
| 2.4.3. Clasificación de las fórmulas rutinarias | 20 |
| 3 LA ENSEÑANZA DE LAS FÓRMULAS RUTINARIAS EN E/LE. | |
| IMPORTANCIA Y DIFICULTADES | 23 |
| 3.1. Justificación de la enseñanza de las unidades fraseológicas..... | 23 |
| 3.2. Dificultades en la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas ... | 24 |
| 3.3. Niveles de implantación..... | 26 |

| | |
|--|----|
| 4 TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DE LAS FÓRMULAS RUTINARIAS: ESTRATEGIAS, PROPUESTAS O SUGERENCIAS PARA SU ENSEÑANZA- APRENDIZAJE..... | 28 |
| 4.1. La enseñanza de las fórmulas rutinarias. Una aproximación a las propuestas didácticas | 28 |
| 4.1.1. Forment Fernández (1997); García Muruais (1997); Fernández Prieto (2004)..... | 29 |
| 4.1.2. Ruiz Gurillo (2000)..... | 29 |
| 4.1.3. Olimpio de Oliveira (2004)..... | 30 |
| 4.1.4. Jirón Erwenne (2008)..... | 33 |
| 4.1.5. Bocca, Vasconcelos y Compagnoni (2008) | 34 |
| 4.1.6. Ortiz Moreno (2008)..... | 34 |
| 4.1.7. Aguilar Ruiz (2011)..... | 35 |
| 4.1.8. Alvarado Ortega (2005) | 35 |
| 4.1.9. Yoshino (2008)..... | 37 |
| 5 CONCLUSIONES | 46 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 50 |
| A) Libros y artículos..... | 50 |
| B) Fuentes electrónicas..... | 54 |
| C) Bibliografía mencionada..... | 55 |

1

INTRODUCCIÓN

Las fórmulas rutinarias constituyen una categoría de la disciplina conocida como Fraseología. Las expresiones fijas del lenguaje en que se enmarcan estas fórmulas, las unidades fraseológicas, tienen en el registro informal de la lengua una importante presencia debido a su alta frecuencia de uso (Corpas Pastor 1996: 20-21) y será en la lengua coloquial donde se manifiesten con mayor claridad sus características y funciones, ya que, en opinión de Zuluaga, los enunciados fraseológicos «caracterizan la lengua hablada, más exactamente, la lengua dialogada coloquial; pues son exclusivos del diálogo, el hablante no los emplea cuando se expresa por escrito» (Zuluaga 1980: 205, en Alvarado Ortega 2008: 61).

Algunos autores consideran que el setenta por ciento del lenguaje adulto puede estar constituido por unidades fraseológicas (en adelante, casi siempre UF), lo que convierte en prácticamente indispensable su estudio (Wray y Perkins 2000: 2, en Pérez Bernal 2004). A esta frecuencia de uso se refiere Corpas Pastor (1996: 21) citando el estudio de Barker y Sorhus (1975), que demuestra la alta frecuencia de aparición de las expresiones fijas en general: una por cada cinco palabras emitidas.¹

Dada la importancia que estas fórmulas tienen en el aprendizaje de segundas lenguas, «que son utilizadas en la interacción social de manera habitual» (Yoshino 2008: 1), el objetivo de este trabajo es analizar sus características y funciones, los problemas que pueden presentarse en el proceso de su enseñanza-aprendizaje para estudiantes de español como lengua extranjera, las propuestas y estrategias pedagógicas y los niveles pertinentes para afrontar su implantación en el currículo de los aprendientes, con el fin de que el aprendizaje sea lo más significativo posible y aumente su competencia como hablantes. En este sentido, afirma Corpas Pastor (1996: 15):

¹ El estudio se refiere al inglés canadiense sobre un corpus de 131.536 palabras.

La formación, el funcionamiento y el desarrollo del lenguaje están determinados no solo por las reglas libres del sistema, sino también por todo tipo de estructuras prefabricadas de las que se sirven los hablantes en sus producciones lingüísticas. Dentro de este aspecto más fijo tienen cabida las combinaciones estables de palabras, muy generalizadas en la lengua, y de importancia capital en la adquisición y procesamiento de la L1 (lengua materna) y la L2 (segunda lengua).

El objetivo del aprendizaje de las fórmulas rutinarias es por tanto llevar a cabo con éxito la interacción social, desarrollando la competencia comunicativa, evitando malentendidos y facilitando la corrección en los intercambios. Como indican Bocca, Vasconcelos y Compagnoni (2008: 2), el uso inadecuado de una UF o su ausencia puede llevar al estudiante al fallo pragmático al no ajustarse al contexto social, de modo que además de romper con las normas de cortesía se crearán malentendidos.

Sin embargo, su aprendizaje no está exento de dificultades debido a la distancia cultural y lingüística existente entre la lengua materna y la lengua meta de los estudiantes, al tratarse de fórmulas altamente fijadas en el idioma, que presentan, entre otras características, como veremos más adelante, la de la idiomatidad, o sentido no transparente, entendido este como significado no deducible de los elementos que integran la UF, lo cual a su vez va a dificultar la interpretación y traducción por su ocasional opacidad.

El rico y expresivo patrimonio de nuestra lengua se refleja de una manera notable en la fraseología del idioma, especialmente en sus aspectos coloquiales, caracterizados por la espontaneidad, la naturalidad y la fluidez que presentan. De acuerdo con Steel (1979), que las considera presentes de una forma natural en el hablante nativo, resultan inasibles en ocasiones al estudiante de L2 que, sin duda, posee en su lengua materna estructuras similares, pero, al estar caracterizadas estas expresiones por una alta idiomatidad y por implicar aspectos culturales idiosincrásicos, se oscurecen a los ojos del candidato que las ignora, o las desprecia o le confunden. Y sin embargo, por alta que sea su competencia lingüística, este desconocimiento le llevará a una desventaja comunicativa y al fallo pragmático, además de causarle incómodas situaciones en la interacción social, conducirle a falsas interpretaciones, al asentamiento de prejuicios y a generar estereotipos. O lo que es lo mismo: *el choque cultural*.

El estudio e investigación sobre la fraseología no ha cesado de crecer a partir de los años cincuenta para llegar a un verdadero florecimiento desde los años noventa a la actualidad, pudiendo encontrar en la bibliografía constantes publicaciones en torno al tema.

En nuestro trabajo tomaremos como referencia y marco teórico los estudios realizados por fraseólogos, a partir de referencias indirectas (caso de Casares 1950 y Zuluaga 1980) o a partir de su propia obra. Nos centraremos especialmente en las investigaciones de Corpas Pastor (1996), Ruiz Gurillo (1997), Penadés Martínez (1999), Alvarado Ortega (2008) y Yuki Yoshino (2008), que, además de ocuparse de las UF en general, dedican una atención especial a las fórmulas rutinarias (en adelante, a menudo FR).

1.1. Justificación y objetivos

Las unidades fraseológicas se heredan y forman parte de la tradición, del acervo lingüístico de los hablantes (Zuluaga 1975: 1, en Martínez Montoro 2005: 8), repitiéndose en contextos determinados y culturalmente consensuados, siendo su significado conocido de antemano por los hablantes de una lengua, pues, de acuerdo con Fernández Prieto (2004: 349), entre muchos otros, las UF forman parte y son pieza fundamental de su lexicón mental. Su conocimiento, interpretación y posterior utilización exigirá un esfuerzo considerable por parte del aprendiente de ELE, con el fin de acceder a una oportuna y adecuada reutilización discursiva.

Las fórmulas rutinarias, como parte de estas UF, son ineludibles en la selección de contenidos y su programación de los cursos de ELE, y para muchos incluso desde los niveles iniciales; y es su importante función comunicativa la que lo justifica. Podríamos incluso apuntar tres razones principales:

1. Las combinaciones fijas de palabras incrementan el conocimiento léxico de los alumnos.
2. Palían la desventaja comunicativa, el error pragmático y los malentendidos culturales.
3. Es difícil, si no imposible, conocer su significado a través de la mera intuición o estableciendo comparaciones con la lengua materna del estudiante, y por tanto es conveniente facilitar el acceso del aprendiz a estas estructuras que aparecerán constantemente tanto en textos orales como escritos.

Los objetivos del presente trabajo son realizar un recorrido por alguna de las propuestas de caracterización y clasificación de las UF (y, en particular, de las FR) y revisar los principales problemas que plantea su enseñanza-aprendizaje y las propuestas

didácticas (de selección, secuenciación, programación...) que nos han parecido mejor planteadas y de más utilidad.

1.2. Estructura del trabajo y metodología

A la hora de abordar la importancia de la enseñanza de las fórmulas rutinarias en la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE), partiremos de la caracterización y clasificación del conjunto de las UF, prestaremos atención a la caracterización y subclasificación de ese grupo de UF en particular, señalaremos luego las principales dificultades que plantea la enseñanza de las UF en general y de las FR en particular, y finalizaremos con un amplio inventario de propuestas didácticas.

La metodología seguida consistirá en una humilde búsqueda bibliográfica de las aportaciones realizadas en este campo por los autores e investigadores más significativos y en un análisis de tales propuestas, con el objetivo de llegar a extraer algunas conclusiones pertinentes y de alguna utilidad para la enseñanza-aprendizaje de la FR.

En consecuencia, la estructura de nuestro trabajo será la que detallamos a continuación.

En el segundo capítulo, *Las formulas rutinarias como unidades fraseológicas*, se abordará la cuestión de la caracterización y clasificación de las UF en general y de las FR en particular;

En el tercer capítulo, *La enseñanza de las fórmulas rutinarias en ELE. Importancia y dificultades*, justificaremos la importancia de la enseñanza de las fórmulas rutinarias, las principales dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuáles son los niveles en que deben abordarse.

Finalmente, en el cuarto capítulo, *Tratamiento pedagógico de las fórmulas rutinarias. Estrategia, propuestas o sugerencias para su enseñanza-aprendizaje*, se revisarán las diferentes propuestas didácticas seleccionadas.

LAS FÓRMULAS RUTINARIAS COMO UNIDADES FRASEOLÓGICAS

En este capítulo abordaremos brevemente el marco teórico de la Fraseología, su materia de estudio, las unidades fraseológicas y el subtipo objeto de nuestro trabajo: las fórmulas rutinarias.

2.1. La Fraseología, un apunte histórico

La Fraseología es la disciplina que se ocupa del estudio de las *combinaciones de palabras* que han quedado fijadas (y de las palabras suelen usarse como enunciados completos), o lo que es lo mismo, que resultan estables, y de uso habitual. Delimitar tanto el objeto de su estudio como proponer una clasificación consensuada del mismo está resultando ser una tarea ardua, debido a las muchas dificultades que están encontrando los investigadores para aplicar unos criterios comunes. En palabras de Alvarado Ortega (2008: 27):

A pesar de que los estudios sobre este campo han ido en aumento, la variedad terminológica, tanto para referirse a la disciplina general como a los distintos fenómenos que esta engloba, pone de manifiesto su inestabilidad.

A este aspecto se refiere también Corpas Pastor (1996: 16-18), que señala las controversias existentes tanto sobre la determinación y denominación de estas unidades como sobre su caracterización y clasificación. Se ha llegado a poco más que a un cierto consenso en el término *Fraseología* para denominar a la disciplina y *unidad fraseológica* (UF) para su objeto de estudio.

Alvarado Ortega (2008: 26-27) realiza un repaso por las primeras investigaciones en Europa, considerando a C. Bally el padre de esta disciplina, por haber utilizado por primera vez, en 1909, el término *Fraseología*.

En nuestro país, los primeros estudios se deben a Casares (1950), y lo sitúan como referente para casi todos los trabajos posteriores. Se anticipó con una acabada

caracterización y una minuciosa clasificación de las UF. Señaló cuatro tipos: locuciones, frases proverbiales, refranes y modismos. Según Martínez Montoro (2005: 108-109), la modernidad de Casares radica en haber atendido al habla, al uso real y a las interacciones que efectivamente se producen.

Corpas Pastor (2001: 28) nos resume el panorama actual de la investigación fraseológica incidiendo en la importancia que hoy cobran aquellos aspectos relacionados con la variación, la de la estructura interna de las unidades y la derivada de la diacronía y la diversidad diatópica, diastrática y diafásica del idioma. Considera la autora que esta variación queda patente en el discurso, y que son muchas las evidencias que de ello se encuentran en los corpus orales.

Actualmente podemos hablar de una «globalización fraseológica» (Corpas Pastor 2001: 36), que ha venido a unificar criterios gracias a la creación en 1999 de la *European Society of Phraseology (EUROPHRAS)*.



Publicaciones de europhras.www.wurophras.com

2.2. Las unidades fraseológicas. Definición y características

Una vez presentada la disciplina en la que se enmarca el estudio de las unidades fraseológicas, abordaremos su clasificación, que, como se deriva de su caracterización, nos exigirá entrar previamente en la cuestión de cuáles son esos rasgos caracterizadores, todo ello con el único propósito de mostrar las fórmulas rutinarias en su marco.

Para la presentación, caracterización y taxonomía recurriremos al trabajo y los presupuestos de Corpas Pastor (1996), por ser autora de referencia y haber establecido una de las clasificaciones más precisas de estas unidades, sin olvidar las aportaciones de otros fraseólogos que junto a esta autora han realizado estudios relevantes en nuestro país en torno al tema.

2.2.1. Definición de las unidades fraseológicas (UF)

Corpas Pastor (1996: 20) las define así:

Son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos.

Analizando la definición de Corpas encontramos ya las características principales de las UF: unidades léxicas, combinación de palabras, fijación e idiomatidad, así como el aspecto de la gradación en que tales características se irán presentando en las diferentes unidades.

Las caracterizaciones de las unidades fraseológicas varían bastante en los diferentes estudios consultados, pero nos centramos en la que nos presenta Corpas, sobre todo porque consideramos que integra los presupuestos de los otros fraseólogos.

2.2.2. Características de las unidades fraseológicas

Antes de presentar la clasificación de las unidades fraseológicas, señalaremos los rasgos definitorios de las mismas, pues será la propia caracterización la que nos irá conduciendo a su taxonomía.

Partiendo de un esquema *amplio* de la fraseología, Corpas considera objeto de ella cualquier conjunto de palabras que presente «una frecuencia de aparición conjunta superior a la que cabría esperar según la frecuencia de aparición individual de cada palabra de la lengua» (Corpas Pastor 1996: 20-21). Cuanto más asiduamente «sea usado [uno de estos conjuntos de palabras], más oportunidades tendrá de consolidarse como expresión fija, que los hablantes nativos almacenarán en la memoria» (Corpas Pastor 1996: 21). Todo ello se traduce en la utilización de estos conjuntos de palabras como parte de un repertorio estable. Es decir, del hecho de que se trata de combinaciones que se reproducen o repiten sin apenas alteración de su forma, y con bastante frecuencia, se deriva su consolidación como expresión fija que pasa a formar parte del léxico.

Como resultado de su consolidación, estos conjuntos de palabras acaban presentando diferentes grados de opacidad semántica, en virtud de un proceso de lexicalización paralelo (Corpas Pastor 1996: 24-27). Es precisamente en esta opacidad semántica en lo que radica la gran dificultad que encuentran los estudiantes de una lengua extranjera o segunda para resolver los problemas de su aprendizaje.

Presentaremos a continuación, de una forma más detenida, las características comunes a todas las unidades fraseológicas, partiendo de lo establecido por Corpas Pastor (1996).

2.2.2.1. La fijación

Siguiendo, y citando, a Zuluaga, Corpas Pastor dice que entiende por «fijación o estabilidad aquella “propiedad que tienen estas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas”», y señala que esa fijación es «arbitraria, establecida por el uso», aunque no homogénea en la comunidad de hablantes (Corpas Pastor 1996: 23).

Recuerda Corpas Pastor que Zuluaga (en Zuluaga 1980, nos dice) «establece para el español los siguientes tipos [de fijación]: (a) fijación del orden de los componentes; (b) fijación de categorías gramaticales (de tiempo, persona, número, género); y (c) fijación en el inventario de los componentes, con la consiguiente imposibilidad de insertar, suprimir, sustituir —marca fundamental de fijación, según el autor— o aplicar transformaciones a sus componentes» (Corpas Pastor 1996: 23-24).

Y recuerda también que Thun ha hablado de diversos tipos de fijación externa, entre los que nos interesa destacar la llamada fijación «situacional», que se refiere a que en ciertas unidades lingüísticas se da una especialización pragmática: su uso tiende a reducirse a «situaciones sociales determinadas, como ocurre en las expresiones de saludo del tipo *Encantado de conocerle*» (Corpas Pastor 1996: 24).

2.2.2.2. La idiomaticidad

Como adelantábamos, la fijación suele ir acompañada de una notable especialización semántica o lexicalización (asociación con acepciones específicas y generalmente no literales).

Corpas Pastor presenta la idiomaticidad como el grado más alto de la especialización semántica o lexicalización:

La propiedad semántica que presentan ciertas unidades fraseológicas, por la cual el significado global de dicha unidad no es deducible del significado aislado de cada uno de sus elementos constitutivos (Corpas Pastor 1996: 26).

Para Corpas Pastor se trata de un rasgo potencial de las UF, desmarcándose de otros autores que consideran este rasgo esencial. Alvarado Ortega (2008: 114) coincide

con Corpas Pastor, y con Ruiz Gurillo, en que se trata de una propiedad semántica posible, pero no fundamental.

Señala que esta propiedad semántica de la mayor parte de las UF tiene su origen casi siempre en la adquisición de un «significado denotativo figurativo o traslativo» (como en *Lágrimas de cocodrilo* o *A la altura del betún*), pero también por el hecho de que el significado «global de la unidad, con respecto al de sus elementos integrantes, se ha[ya] visto oscurecido diacrónicamente», situación que ejemplifica con fórmulas como *Vaya con Dios* y *¿Cómo está usted?* (Corkas Pastor 1996: 27).

2.2.2.3. Relatividad y gradación

Las características anteriormente vistas no pueden entenderse de un modo absoluto sino relativo, ya que se dan en diferentes grados en las unidades fraseológicas, como queda claro en la definición de UF de Corpas Pastor. No todas las unidades fraseológicas van a ser idiomáticas (incluso se habla de expresiones semiidomáticas, ya que se trata de una característica potencial, no esencial), del mismo modo que encontraremos diferentes grados de fijación.

De lo dicho hasta ahora podemos extraer la conclusión de que se han de considerar dos grupos de unidades fraseológicas: las *prototípicas*, caracterizadas por la fijación y la idiomaticidad, y las *periféricas*, en las que tales características se dan de forma menos clara. En opinión de Alvarado Ortega (2008: 101), se trata de «una cuestión de grado», y toma como ejemplo una fórmula como *¡Madre mía!* que está totalmente idiomatizada o fórmulas como *Te acompaño en el sentimiento*, que estando idiomatizadas, muestran cierta semejanza entre el sentido literal y el figurado. O señala fórmulas no idiomáticas, como *¿Cómo estás?*, cuyo significado es transparente, ya que viene dado por la integración del significado de los elementos componentes (Alvarado Ortega 2008: 115-116).

2.3. Clasificación de las unidades fraseológicas

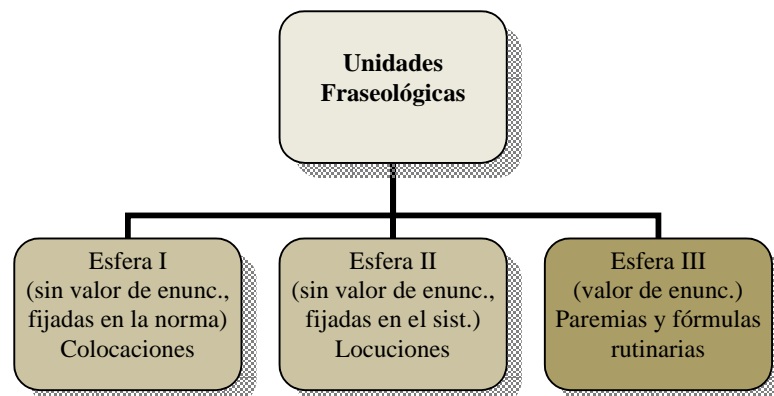
Una vez establecidas las propiedades fundamentales que toda UF debe poseer para ser considerada como tal, y atendiendo a la gradación de esas propiedades como rasgo diferenciador, estamos en condiciones de presentar una clasificación o taxonomía de dichas unidades.

Sin quitar importancia a las clasificaciones propuestas por Casares (1950), Zuluaga (1980) y Ruiz Gurillo (1997), nos hemos decidido por presentar la de Corpas Pastor (1996), que nos parece muy clara y merece valoraciones como esta de Castillo Carballo:

Es una de las más completas al abarcar todas las esferas del ámbito fraseológico, por la rigurosidad de sus planteamientos y dar cabida a todas aquellas combinaciones de palabras que se presentan en el discurso con cierto grado de frecuencia o fijación Castillo Carballo (2002: 31-34).

Para Corpas Pastor, las UF se dividen en dos grupos: el de las que no suelen constituir enunciados por sí mismas ni se suelen utilizar para realizar actos de habla completos (casi todas se usan normalmente en combinación con otros signos, y algunas siempre), y el de las que suelen constituir enunciados por sí mismas.² A partir de este criterio, vertebra del siguiente modo su clasificación:

Corpas (1996: 32-50), engloba las UF en tres esferas:



ESFERA I: Las colocaciones, fijadas en la norma y que no suelen constituir enunciados completos (no suelen usarse para aisladamente para realizar un acto de habla). Contempladas por muchos autores como unidades estables y usuales de la lengua y consideradas como elementos de la fraseología por algunos. Corpas Pastor (1996: 53) las define como: «Sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero con cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso».

² Para Corpas, en esta clasificación estarían comprendidas la totalidad de las UF que hay en la lengua. Ruiz Gurillo comparte esta clasificación, si bien no va a coincidir ni en la delimitación del objeto de estudio ni en su definición, mientras que Alvarado Ortega no considera las colocaciones como parte de la fraseología sino de la sintaxis.

Ejemplos: *Momento crucial, Error garrafal, Vino tinto, Banco de peces, Soltero empedernido, Rematadamente loco, Negar taxativamente.*³

ESFERA II: Que engloba UF fijadas en el sistema y que denomina *locuciones*. Según Alvarado Ortega (2008: 31-32), tanto para Corpas Pastor (1996) como para Ruiz Gurillo (1997) estas unidades son los elementos prototípicos de la fraseología.

Por la función oracional que desempeñen, Corpas Pastor distingue los siguientes tipos de locuciones:

- Nominales: *Vacas flacas*
- Adjetivas: *Sano y salvo*
- Adverbiales: *A la vez*
- Verbales: *Ir y venir*
- Prepositivas: *A causa de*
- Conjuntivas: *Mientras tanto*
- Clausales: *Hacersele la boca agua (a alguien)*

Esfera III: Aquí se encuadran los enunciados fraseológicos. Según Corpas Pastor, «estas unidades se caracterizan por estar fijadas en el habla y por constituir actos de habla realizados por enunciados completos, dependientes o no de una situación específica» (Corpas Pastor 1996: 51). La autora subdivide este grupo en paremias y fórmulas rutinarias, que se diferencian entre sí en dos aspectos:

- « [L]as paremias poseen significado referencial [...], mientras que en las fórmulas rutinarias el significado es de tipo social, expresivo o discursivo fundamentalmente».
- « [L]as paremias gozan de autonomía textual, mientras que las fórmulas vienen determinadas por situaciones y circunstancias concretas» (Corpas Pastor 1996: 132-133).

En opinión de Alvarado Ortega son UF que tienen muy poco en común funcionalmente, por lo que su estudio resulta muy complejo.

A. Clasificación de las paremias

Enunciados de valor específico: a diferencia del resto de las paremias no poseen un significado de verdad general, reducen la complejidad del acto comunicativo, suavizan situaciones conflictivas, mantienen la comunicación o justifican el propio punto de vista. En este aspecto, van

³ Los ejemplos están tomados de la autora.

a coincidir con las fórmulas rutinarias. Veamos los ejemplos que propone Corpas Pastor (1996: 138): *Las paredes oyen; Si te he visto no me acuerdo*. Incluyen los llamados eslóganes y consignas y los *lugares comunes*: *Un día es un día; La vida da muchas vueltas*.

Citas: proceden de textos escritos o fragmentos hablados conocidos, emitidos por un personaje ficticio o real, lo que va a diferenciarlas de los refranes: *Ande yo caliente y ríase la gente* (Góngora). Abundan las extraídas de la Biblia.

Refranes: de origen desconocido, pretenden tener valor universal y en opinión de Conde Tarrío (2004: 1) «con finalidad didáctico-moralizadora», es decir, propósitos dogmáticos o didácticos.⁴ Es bien conocido el hecho de que resaltan entre el grupo de expresiones fijas: son un elemento bien definido en la tradición gramatical española y constituyen un elemento propio de la cultura popular. Algunos autores, Corpas entre ellos, los consideran la paremia española por excelencia. Se caracterizan por su condición bimembre, su marcado carácter popular, su ritmo y su jocosidad: *Agua que no has de beber, déjala correr*.

Aunque la autora no distingue del resto de las paremias las unidades que otros autores llaman *dialogismos* o *wellerismos*, merece la pena dedicarles unas líneas. Se dice de ellos que son de carácter irónico e impersonal, incluso que su índole es marcadamente subversiva,⁵ además de humorística, y que carecen del aspecto moralizador que suele caracterizar a las paremias. Algunos ejemplos tomados de Corpas Pastor y de otros: *Algo es algo, dijo un calvo al encontrarse con un peine; Ojos que no ven, dijo el ciego, gabardina que desaparece; —¡No es nada lo del ojo! —¡Y lo llevaba en la mano!* (Corpas 1996: 35).

B. Las fórmulas rutinarias

Constituyen junto a las paremias el segundo grupo de los enunciados fraseológicos. Se caracterizan por carecer de autonomía textual y tener un significado social, expresivo o discursivo. Son consideradas por muchos

⁴ Lázaro Carreter (1980:214), citado por Conde Tarrío (2004), alude a la función represiva del refranero, hoy sin validez debido a la dinámica social y a la disminución de su uso con los años. Sin embargo, tiene un importante valor didáctico para trabajar en la clase de E/LE en opinión de los investigadores.

⁵ El término procede del locuaz lacayo de Mr. Pickwick, Sam Weller, personaje dickensiano similar a Sancho Panza en *The Posthumous Papers of the Pickwick Club* (1836-37) de Charles Dickens.

fraseólogos como el tipo de UF más complejo del español. Su grado de fijación es menor que el de las paremias y locuciones, y, a diferencia de estas unidades, su uso está ligado a situaciones y circunstancias concretas. Analizaremos sus características y clasificación en el siguiente apartado.

2.4. Las fórmulas rutinarias. Definición, características y clasificación

2.4.1. Definición

Situadas por Corpas Pastor en la Esfera III de las unidades fraseológicas, la autora nos da la siguiente definición:

Unidades fraseológicas del habla, con carácter de enunciado, las cuales se diferencian de las paremias por carecer de autonomía textual, ya que su aparición viene determinada, en mayor o menor medida, por situaciones comunicativas precisas. (Corpas Pastor 1996: 170)

Tras consignar otras denominaciones de este subtipo de UF (timos, fórmulas de la vida social, fórmulas estereotipadas, oraciones rituales), añade:

Todas estas denominaciones tienen en común su carácter descriptivo, pues a partir de ellas se puede deducir que tales unidades constituyen fórmulas de la interacción social habituales y estereotipadas que cumplen funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias y, hasta cierto punto, ritualizadas. (Corpas Pastor 1996: 171)

La alta frecuencia de uso de estas expresiones, así como sus funciones, convierte en necesario su aprendizaje para los estudiantes de ELE, como veremos más adelante.

Las funciones específicas de estas fórmulas consisten en procurar al hablante los medios lingüísticos necesarios para desenvolverse en situaciones específicas, como dar el pésame en un funeral, disculparse o dar las gracias (Corpas Pastor 1996: 182). La autora considera su presencia en el léxico muy importante, ya que facilitan un rápido procesamiento del lenguaje y el hablante puede dedicar más tiempo a aspectos sociales del discurso.

En palabras de la propia Corpas Pastor:

En este sentido, dichas unidades contribuyen a mantener el orden de la comunicación, pues regulan situaciones emocionales y reacciones en situaciones sociales y facilitan la selección de medios comunicativos en la producción lingüística, proporcionando los instrumentos verbales adecuados y reduciendo, de este modo, la complejidad de la interacción social. (Corpas Pastor 1996: 173)

Alvarado Ortega (2008: 90) considera que el término *fórmulas rutinarias* proviene de la Etnografía de la comunicación y de la Etnometodología, marcos teóricos que

desarrollan la interacción comunicativa de los hablantes y la importancia que tienen sus actos para transformar las normas en función del contexto en que viven. Ambas corrientes consideran que solo a través del contexto en que se desarrollan los enunciados, su análisis y consideración, se puede llegar a la comprensión fehaciente de los fenómenos lingüísticos.

Por su parte, Coulmas (1981) aporta el término *rutinas conversacionales* (*conversational routines*) como aquellos acuerdos tácitos compartidos por los miembros de una comunidad, esperables para acomodarse a situaciones ritualizadas y que, estando prefabricados en la lengua, su inadecuación o ausencia pueden provocar conflicto o desacuerdo.⁶

Independientemente de la terminología empleada, estas fórmulas tienen un carácter predecible debido a que se manifiestan en situaciones comunicativas concretas, es decir, presentan una dependencia situacional intrínseca, estereotipada y cuyo uso forma parte del «protocolo típico de la sociedad española», especialmente en las fórmulas relacionadas con la cortesía, como nos hace saber Ortiz Moreno (2008: 12).⁷

2.4.2. Caracterización de las fórmulas rutinarias

Las fórmulas rutinarias son un subtipo de las UF y, por tanto, comparten las características comunes a todas ellas: fijación, idiomatidad ocasional y algún tipo de independencia,⁸ como enunciados fraseológicos que son. Alvarado Ortega (2008: 93).

Toda fórmula rutinaria debe poseer fijación formal, entendida como perdurabilidad de los elementos que la constituyen, y fijación psicolingüística, referida a la convencionalización en la comunidad lingüística, es decir a la estabilidad en su reproducción y a su frecuencia de uso. Sin embargo, para las fórmulas rutinarias, estos rasgos definitorios se pueden dar de manera gradual.

⁶ Una rutina conversacional se define como un enunciado convencional o fórmula lingüística que se repite siempre en los mismos contextos. Para situaciones ritualizadas como los saludos, las despedidas, las felicitaciones o las disculpas, por ejemplo, existen expresiones fijadas o rutinas lingüísticas en cada comunidad de habla que constituyen el comportamiento lingüístico que se espera que los hablantes sigan. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/rutinaconversacional.htm

⁷ Ortiz Moreno, al igual que Higuera García (1997) se refiere a las fórmulas rutinarias como *expresiones institucionalizadas*.

⁸ Independencia entendida como la autonomía que puede poseer la fórmula como entonativa, distribucional, textual, semántica y sintácticamente.

2.4.2.1. La fijación

La mayoría de los investigadores considera que la fijación es una característica esencial de las fórmulas rutinarias, del mismo modo que lo es de todas las UF y es esta propiedad la que nos permite saber si estamos o no ante una de ellas. Alvarado Ortega (2008: 106-108) enumera los diferentes tipos de fijación:

- Fijación formal, referida a la fijación interna, por tanto, encontramos en las fórmulas rutinarias estabilidad en el orden de los componentes, categorías gramaticales, inventario y transformatividad. Es importante resaltar que si bien se conciben las FR como un todo o bloque, puede presentar variabilidad, es decir, variantes léxicas sin alterar ni su significado ni su función, incluyendo en este concepto las variantes diafásicas y diatópicas. Alvarado propone como ejemplos: *¡Vaya tela!*, **¡Tela va!*, **¡Vaya ropa!*, **¡Vaya gran tela!* Esta fórmula presenta fijación formal, ya que no admite modificaciones.
- Fijación semántico-pragmática, referida al significado que cobran en el contexto habitual, fijado por el uso. Funcionan como señales en determinadas situaciones comunicativas, de ahí su repetitividad y dependencia del contexto (Ortiz Moreno 2008: 17). La fórmula *¡Vaya tela!*, presenta un significado fijado por el uso para demostrar sorpresa y solo puede aparecer en este contexto.
- Fijación psicolingüística, asociada a la idea de institucionalización y convencionalización que tienen estas fórmulas y que se relaciona directamente con la estabilidad en su reproducción y la frecuencia de utilización que de ellas hacen los hablantes, que las recuerdan y utilizan como un bloque, como una unidad léxica. Por ejemplo, la fórmula discursiva *Y tal:* el hablante enuncia la fórmula, que permanece en su memoria y es capaz de reproducirla cuando la situación así lo permite.

2.4.2.2. La idiomaticidad

Esta propiedad, característica de las UF y, por consiguiente, de las fórmulas rutinarias, está sujeta a cierta controversia, como otros tantos aspectos del sistema fraseológico. Nos referimos a que se trata de una característica *potencial* y no definitoria de estas unidades. Muchos investigadores se ocupan de su tratamiento: consiste en la posibilidad de que el significado literal desaparezca dando paso al significado figurado. Es decir, el significado viene dado por su uso en el contexto. Los

fraseólogos, no obstante, son conscientes de la vaguedad semántica de esta propiedad. Volvemos a recurrir a Corpas Pastor (1996: 26) para explicitar esta característica y dar una definición:

La propiedad semántica que presentan ciertas unidades fraseológicas, por la cual el significado global de dicha unidad no es deducible del significado aislado de cada uno de sus elementos constitutivos.

Como vemos a través de las propuestas presentadas, esta propiedad está sujeta a diversos grados. Por tanto, lo importante es la condición potencial de este rasgo lo que Alvarado nos lo ejemplifica: fórmulas totalmente idiomáticas como *¡Madre mía!*, fórmulas semiidiomáticas como *Te acompaño en el sentimiento*, donde hay cierta semejanza con el significado literal y fórmulas no idiomáticas, el caso de *¿Cómo estás?*, cuyo significado es transparente (Alvarado Ortega 2008: 115-116).

2.4.2.3 La independencia

Asumimos que las dos características esenciales de las fórmulas rutinarias son la fijación y la idiomatidad, sin embargo hay un aspecto relativamente poco tratado que es el de la independencia de las fórmulas, término que aparece en la definición que hemos dado de las mismas: *enunciados fraseológicos*, es decir, *unidades mínimas de comunicación con independencia*. Nos hemos referido a este rasgo en el apartado 2.4.2., y, por tanto, no abundaremos en su análisis. Retomamos el concepto de que es el contexto el que limita la dependencia de las fórmulas.

2.4.2.4. La variación

Una fórmula rutinaria puede tener varias alternativas o eventualidades determinadas por la alteración de algún componente de la misma. No se trata, a diferencia de las propiedades mencionadas con anterioridad, de una característica determinante, sin embargo puede aparecer en el proceso de su uso cotidiano; y Zuluaga (1975: 240-241) apunta la importancia de este rasgo incluyendo las variantes socioculturales, regionales o diatópicas, diafásicas, etcétera. No hay un cambio de significado ni de sentido. En opinión de Alvarado puede haber modificaciones intencionales para producir efectos como la ironía, muchas fórmulas tienen variantes sinónimas como *¡Me cachis en la mar!* y *¡Me cago en la mar!* Es decir, cambios de registro o de código. Peramós Soler (2008: 44-46) considera que las UF tienen un

carácter predominantemente oral cuando afirma: «La oralidad conlleva necesariamente la variación».

2.4.2.5. Otras particularidades

Nos referimos a cuestiones relacionadas con el estilo y registro, tal y como sugiere Ortiz Moreno (2008: 18), y que nos parecen de interés para este trabajo. Considera este autor que las *expresiones institucionalizadas* «llevan consigo ciertas connotaciones estilísticas relativas a la situación comunicativa en que suceden», que van a pertenecer a registros *neutros, familiares o coloquiales*. La neutralidad se establece en fórmulas de uso asumible para hablantes en paridad jerárquica, con cercanía relativa como *Dímelo a mí*. Sin embargo, encontramos muchas fórmulas de estilo *bajo* o vulgar con carácter generalmente imprecatorio, que pertenecen a fórmulas de rechazo *restringidas*, como *¡Tu madre!*, pero no todas las fórmulas pertenecientes al registro informal «son tan contundentes ni groseras» proponiendo Ortiz ejemplos como *Vete a freír espárragos*, *¡Que te zurzan!* Respecto a ciertas fórmulas de cortesía considera Ortiz que están en desuso, pero no en decadencia debido a su presencia en textos escritos: *Reciba cordiales saludos*.

Continúa Ortiz subrayando que no se puede olvidar «el aspecto cultural que aparece en menor medida en las fórmulas rutinarias que en el resto de las unidades fraseológicas», pero que tiene en ellas también su lugar ya que reflejan el componente cultural que motivó su aparición, como *¡Suerte y al toro!*; y finaliza considerando como rasgo notorio la *expresividad*, la subjetividad personal del interlocutor, fiel reflejo del contenido proposicional del hablante, *¡Te lo digo yo!*

Finalizamos añadiendo un rasgo inherente a estas fórmulas institucionalizadas y ritualizadas: el principio de *comodidad* «entendida esta como la tendencia del hablante a realizar el menor esfuerzo posible para lograr comunicarse», es un principio de economía que guía la comunicación y que es utilizado por el hablante para no elaborar un discurso con un innecesario desgaste de energía, ya que dispone de expresiones prefabricadas a las que puede acudir, redundando en la fluidez del intercambio.

2.4.3. Clasificación de las fórmulas rutinarias⁹

Para presentar una taxonomía de las fórmulas rutinarias recurrimos a la establecida por Corpas Pastor (1996: 186-212), la más ordenada y mejor justificada, y que tiene muy en cuenta, además, la previamente establecida por Zuluaga en 1980.

A. *Fórmulas discursivas*: su función consiste en organizar el discurso, son fórmulas de dirección del discurso y posibilitan el mantenimiento de la fluidez en los intercambios.

A.1. Fórmulas de *apertura* y *cierre* de la conversación:

- Las fórmulas de apertura señalan a los participantes el tipo de comunicación que va a tener lugar y a captar la atención de los actores indicando curiosidad, generalmente cortés, por parte del emisor. Su función es facilitar la apertura de la comunicación y facilitar la armonía de los intercambios, constituyendo la mayoría fórmulas de saludo: *¿Qué tal?*, *¿Qué hay?*, *¿Cómo estás?*
- Las fórmulas de cierre tienen como misión terminar una conversación de modo eficaz y satisfactorio a través de una secuencia de despedidas que los interlocutores irán encadenando. Su función además consiste en no violar las reglas establecidas por la cultura propia de la L2 y sin ofender a los participantes. Siguiendo a Ortiz Moreno (2008: 30): «piénsese además en las repercusiones que tendría un silencio absoluto seguido de la marcha y posterior abandono de la conversación»: *Hasta la vista*, *Hasta luego*, *Que te vaya bien*, *Hasta pronto*.

A.2. Fórmulas de *transición*: su función es regular la interacción permitiendo a los interlocutores tomar la palabra, mantener el turno o el tema u orientar el cambio del mismo. Estructuran los intercambios integrando a los participantes en la conversación: *Para que lo sepas*, *Para que te enteres*, *Vamos a ver*, *Dicho sea de paso*, *A eso iba*.

⁹ Los ejemplos citados pertenecen a diversos autores así como a mi propio repertorio, si bien nos hemos asegurado de la pertinencia de dichos ejemplos siguiendo las clasificaciones de Corpas Pastor (1996), Ortiz Moreno (2008) y Jirón Erwenne (2008).

B. *Fórmulas psicosociales*: expresan el estado o talante mental del emisor, así como sus sentimientos, al tiempo que facilitan la interacción social entre los hablantes. Podemos subdividir las en

B.1 *Expresivas*: reflejan la actitud y sentimientos del hablante y podemos distinguir varios subtipos:

- De disculpa: *Lo siento, Perdone que le moleste, Siento molestarle.*
- De consentimiento: Están relacionadas con la aprobación, el acuerdo: *Y tanto, Di que sí, Eso digo yo, Ya lo creo.*
- De recusación: son las que expresan desaprobación, desacuerdo y rechazo; suelen tener un matiz enfático y categórico y en su registro más vulgar tienen un carácter ofensivo y de imprecación: *¡Qué no!, Ni hablar, ¡Tus/mis huevos!*
- De agradecimiento: que suelen llevar asociadas fórmulas para responder dicho agradecimiento: *Gracias a Dios, Que Dios te lo pague/No es nada, Solo faltaba.*
- De desear suerte, felicitaciones y buenos deseos: *Feliz Navidad, Feliz cumpleaños, Que tengas suerte, Y usted que lo vea.*
- De solidaridad, relacionadas con la comprensión y que incluyen las fórmulas de pésame: *¡Qué faena!, ¡Qué le vamos a hacer!, Mi más sentido pésame.*
- De insolidaridad, asociadas al desdén, desprecio, indiferencia hacia los demás o hacia lo expresado: *Me da igual, Ni me va ni me viene, Y a mí qué, ¡A mí plin!* En el registro vulgar o restringido tienen un marcado carácter ofensivo: *Me la sopla, Me importa una mierda.*

B.2. *Comisivas*, relacionadas con las promesas y amenazas, hacen referencia al futuro: *Te doy mi palabra, Por estas, ¡Me las pagarás!, ¡Cruz y raya!*

B.3. *Directivas*: en las que se persuade o incita a «hacer algo»:

- de exhortación: *¡Al grano!, ¡Largo de aquí!*
- de información: *Tú dirás, ¿Se puede?, ¿Cómo dice?*
- de ánimo, relacionadas con apaciguamiento, atenuación o aliento: *No es para tanto, No te pongas así.*

B.4. *Asertivas*, que transmiten certeza, información considerada verdadera o relacionada con los sentimientos o las creencias: *¡Lo que faltaba!*, *Se (te) lo digo yo*, *A decir verdad*.

B.5. *Rituales*, referidas a las costumbres de saludar y despedirse, muy presentes y establecidas en la comunicación como un rito:

- Fórmulas de saludo, incitadoras al diálogo y que involucran al receptor para dar una respuesta: *¿Qué tal?*, *¿Cómo te va?*, *Buenos días*, *¿Qué te trae por aquí?*
- Fórmulas de despedida, respondiendo al interlocutor o anunciando la partida, y que en algunos casos cobran valores de carácter formal, especialmente en contextos escritos: *Hasta más ver*, *Le saluda atentamente*.

B.6. *Misceláneas*, no consideradas por muchos investigadores como pertenecientes al subtipo de las fórmulas rutinarias, pero que sí incluye como tales Corpas Pastor (1996: 212) y a las que define como aquellas sin verbo performativo, proponiendo ejemplos como *Pelillos a la mar*,¹⁰ *Al agua, patos*, *Más claro, agua*. Se aproximan a las paremias y proceden de anécdotas, hechos y acontecimientos de todo tipo.

¹⁰ Tiene su origen en una antigua costumbre que tenían los muchachos de arrancarse cada uno un pelo de la cabeza y soplarlo como promesa de no faltar a lo pactado (Iribarren 1994: 45-46 en Corpas 1996: 213).

LA ENSEÑANZA DE LAS FÓRMULAS RUTINARIAS EN E/LE. IMPORTANCIA Y DIFICULTADES

A lo largo de este trabajo hemos visto la presencia de las unidades fraseológicas en general y de las fórmulas rutinarias en particular en el habla de los nativos de una lengua y la importancia que supone su implantación en el discurso. Hay consenso a este respecto entre los investigadores que consideran que, al igual que en el resto de las lenguas, existen un alto número de expresiones fijas e institucionalizadas por el uso, afirmando la mayoría de los autores consultados que tales expresiones se dan de modo especial, como indica Jirón Erwenne (2008: 3), «en los diálogos cotidianos», de fácil acceso para el hablante nativo que implementa su uso de un modo natural basado en la imitación, repetición y posterior almacenamiento y memorización en su repertorio.

Este acceso resulta, en opinión de Jirón Erwenne (2008), difícil para los estudiantes de Español como Lengua Extranjera debido a que no pueden diferenciar en la mayoría de las ocasiones qué expresiones están «establecidas por el uso y cuáles corresponden a expresiones libres» y en qué situaciones comunicativas es oportuno o pertinente su uso.

3.1. Justificación de la enseñanza de las unidades fraseológicas¹¹

Las unidades fraseológicas y, por tanto, las fórmulas rutinarias, reflejan, como ya hemos comentado, el rico y expresivo patrimonio de una lengua, especialmente en sus aspectos coloquiales, caracterizados estos por «la espontaneidad, naturalidad y fluidez que presentan» (García Muruais 1997: 364). El desconocimiento de estas unidades por

¹¹ Tanto en la justificación de su enseñanza como en las dificultades del proceso enseñanza-aprendizaje entendemos que las unidades fraseológicas y las fórmulas rutinarias como un subtipo de las mismas, comparten estos aspectos generales, aunque no todos. Por tanto nos referimos de un modo general a estos aspectos, pero siempre como aplicables al objeto de estudio: las fórmulas rutinarias.

parte del estudiante de E/LE, incluso en estudiantes con alta competencia lingüística, pueden causarle incómodas situaciones en la interacción social, generar fallos pragmáticos y desventaja comunicativa, conducir a falsas interpretaciones y abundar en el asentamiento de prejuicios y estereotipos, tal y como apuntan Bocca, Vasconcelos y Compagnoni (2008: 2):

Un uso inadecuado de una UF, como así también la ausencia de ella puede valorar el discurso del aprendiz como inadecuado, esto se puede constituir en un fallo pragmático ya que al no ajustarse al contexto social pueden romper las normas de cortesía y a su vez crear malentendidos.

Su alta frecuencia de uso y aparición tanto en la interacción como en textos escritos, hacen indispensable el acceso de los estudiantes a dichas unidades. El estudiante «se encontrará más pronto que tarde con estas unidades en textos escritos y orales, y deberá comprender no solo qué significan, sino cuándo y para qué se usan» Ortiz Moreno (2008: 38).

La fluidez del hablante viene condicionada por disponer de una gran parte de lenguaje prefabricado (Lewis 1997, en Ortiz Moreno 2008: 39) ya que tal como nos indica este autor, las combinaciones fijas de palabras «ayudan al alumno a expresarse no solo de forma correcta sino adecuada a la situación sin apenas planificación o esfuerzo».

Finalmente, tal como dice Corpas Pastor (1997: 173), «facilitan un rápido procesamiento del lenguaje, de forma que los hablantes pueden dedicar más tiempo a planificar unidades del discurso más largas y a cuidar los aspectos sociales de la comunicación».

3.2. Dificultades en la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas

Penadés Martínez (1999: 23) considera que son frecuentes las referencias en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas a las dificultades que supone aprender las unidades objeto de estudio de la Fraseología. En opinión de la autora son las propias características de estas unidades: combinación fija de palabras y tener en numerosas ocasiones un significado que no se desprende del significado de sus elementos constituyentes, las que explican el esfuerzo que debe realizar el estudiante de español para incorporar a su competencia dichas expresiones. Añade Penadés que tales dificultades no se circunscriben exclusivamente al discente ni a la fijación e

idiomaticidad que presentan las unidades sino que se debe en buena parte a la ausencia de investigaciones y materiales adecuados en que apoyar su enseñanza.

Como nos advierte Ortiz Moreno (2008: 40):

Son escasos los repertorios de unidades fraseológicas, y por tanto de fórmulas rutinarias que sirvan de base para realizar una organización didáctica, si bien actualmente se están realizando exhaustivos trabajos en este sentido.¹²

Podemos enumerar las principales dificultades resumiéndolas en los siguientes puntos:

- a) Por la variedad de funciones que poseen, las formas que presentan y en muchos casos por su opacidad y sentido figurado o metafórico (Fernández Prieto 2004: 352).
- b) Su aparente transparencia puede conducir a los alumnos a no detectarlas o malinterpretarlas, como señala Higuera García, «precisamente por ser transparentes y estar integradas por palabras conocidas, pasan desapercibidas para el alumno» (Higuera García 2004: 481).
- c) Dificultad de comprensión de muchas de ellas unida al problema de encontrar equivalencias en la lengua materna (Higuera García 1997: 48).
- d) Las peculiaridades morfológicas y sintácticas de las unidades, así como la fijación e idiomatización que presentan dificultan su comprensión y retención (Forment Fernández 1998, en Jirón Erwenne 2008: 16).
- e) Poseer una gramática y vocabulario de nivel intermedio-avanzado, estar estrechamente relacionadas con la pragmática, cultura y costumbres, dificultades que se acrecientan cuando la lengua materna se diferencia progresivamente de la lengua meta en aspectos lingüísticos y socioculturales (Yoshino 2008: 109).
- f) La escasez de materiales específicos problematizan su enseñanza (Penadés Martínez 1999: 23).
- g) La falta de criterios unificados tanto para determinar qué unidades presentar, su frecuencia de uso y patrones más productivos (Jirón Erwenne 2008: 16).

¹² Véase Alvarado Ortega (2008) y Yoshino (2008). Ambas autoras han realizado vaciados tanto de corpus orales como de diccionarios constituyendo dos de los registros más completos con que el profesor puede contar actualmente.

h) La dificultad de producción por parte de los alumnos, derivada de todo lo anteriormente dicho.

3.3. Niveles de implantación

La implantación de las unidades fraseológicas (Aguilar Ruiz 2012: 1) queda reflejada en el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) publicado en el año 2000, que las engloba bajo las competencias léxicas (§ 5.2.1.1).

Fernández Prieto (2004: 352) estima que las unidades fraseológicas:

Deben integrarse en todos los niveles por su uso extendido en la lengua española, en todos los registros y por la necesidad del alumno de reconocer y utilizar las unidades fraseológicas para mejorar su competencia comunicativa.

Sin embargo, autores como Forment Fernández (1997: 339), recomiendan enseñar estas unidades a estudiantes de nivel medio o avanzado (Navarro 2004: 3). No obstante, la mayoría de los trabajos consultados reflejan la necesidad de integrarlas en todos los niveles por las razones que Fernández Prieto apunta, pero ateniéndonos a la necesidad de realizar una adecuada selección previa, lo que resulta esencial en los niveles más bajos. Precisamente en estos niveles es fundamental la adquisición de las *fórmulas rutinarias*, ya que se utilizan en situaciones comunicativas específicas, son muy frecuentes en el uso diario de la lengua oral y escrita (Fernández Prieto 2004: 353).

Consideramos, siguiendo a Penadés Martínez, que las fórmulas rutinarias deben estar presentes en el currículo del estudiante de E/LE desde el primer momento en que entran en contacto con la lengua española (Penadés Martínez 1999: 23-24), donde «la cuestión no estriba, pues, en si se tienen que enseñar o no las unidades fraseológicas, sino en saber cuáles hay que presentar a los alumnos en función de su nivel» (Penadés Martínez 1999: 24).

En cualquier caso, la sensatez y el sentido común deben guiar al profesor en sus propuestas, y parece razonable dejar la inclusión del resto de los enunciados fraseológicos, como las paremias, frases proverbiales, citas, etcétera, para los niveles intermedios y superiores ya que su conocimiento requerirá de una mayor competencia lingüística y cultural por parte de los alumnos de E/LE.¹³

¹³ Castillo Carballo (2002: 213) ejemplifica este aspecto con el enunciado fraseológico *Salga el sol por Antequera* (y *póngase por donde quiera*), que manifiesta despreocupación por algo o por sus consecuencias y que implica amplios conocimientos por parte del estudiante, tanto en lo que respecta a la

En opinión de Aguilar Ruiz (2008: 2-3) de acuerdo con el MCER podemos resumir que los alumnos de E/LE han de aprender desde los niveles iniciales las fórmulas rutinarias y ciertas colocaciones y locuciones mientras que las paremias («sabiduría popular acumulada» en palabras del MCER § 5.2.2.3.) no deben implementarse hasta los niveles superiores, con la salvedad de aquellas paremias de uso muy frecuente y de carácter marcadamente coloquial que puedan resultar de utilidad en la interacción. Concluye Aguilar Ruiz: «lo verdaderamente importante para el alumno es aprender correctamente las UF propuestas prestando especial atención a los aspectos pragmáticos para poder aplicarlas en las situaciones adecuadas» (Aguilar Ruiz 2008: 3).

Esquema de la distribución en niveles

| | |
|-------------------------------|---------------------------------|
| Fórmulas rutinarias | Primeros niveles de aprendizaje |
| Colocaciones | Primeros niveles A1 – A2 |
| Locuciones coloquiales | C1 – C2 |
| Paremias | C1 – C2 |

cultura del país (la conquista de Granada por los Reyes Católicos) como a la captación de la ironía implícita, dado que Antequera está al oeste de Granada. La autora indica que este tipo de información no es imprescindible para el hablante nativo ya que accede a la misma desde pequeño, pero que resulta esencial para el aprendiz de L2 en la medida que le ayuda a buscar cierta lógica en estas expresiones.

TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DE LAS FÓRMULAS RUTINARIAS: ESTRATEGIAS, PROPUESTAS O SUGERENCIAS PARA SU ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

En este capítulo revisaremos las propuestas pedagógicas presentadas por expertos en el campo de la fraseología y las experiencias docentes de algunos investigadores. Se trata de presentar un *catálogo de soluciones* posibles para afrontar las dificultades que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en general, y en particular de las fórmulas rutinarias; dificultades que en ocasiones serán comunes a todas ellas.

No es la intención de este trabajo realizar un análisis exhaustivo de materiales ni de las múltiples propuestas presentadas para la didáctica de las fórmulas, sino considerar una selección orientativa de las mismas que pueda guiar al profesor de E/LE a través de las ejemplificaciones y conclusiones de los expertos. Sin embargo, consideramos importante la reflexión que hace Olimpio de Oliveira respecto a que nos encontramos, en la mayoría de los casos, no ante propuestas didácticas sino ante sugerencias (Olimpio de Oliveira, E. 2004: 125).

4.1. La enseñanza de las fórmulas rutinarias. Una aproximación a las propuestas didácticas

De los diversos trabajos y propuestas didácticas se han seleccionado aquellos que por su sistematicidad y clara metodología resultan en nuestra consideración más apropiados para llevar al aula; y presentaremos de modo breve las aportaciones de cada uno de ellos.

La propuesta más completa para la enseñanza de las fórmulas rutinarias la encontramos en el trabajo de Yoshino (2008), basado en el paradigma propuesto por

Penadés Martínez, y en el que nos detendremos con mayor atención al final del recorrido por las diferentes aportaciones de los especialistas.

4.2. Forment Fernández (1997); García Muruais (1997); Fernández Prieto (2004)

Las aportaciones de estas autoras a la didáctica de la Fraseología son de carácter general, tratando las fórmulas rutinarias de forma menos específica que el dedicado a otras unidades, como las locuciones. Sin embargo, sus experiencias tanto investigadoras como docentes serán brevemente esbozadas en este apartado debido a que contribuyen a la didáctica de las expresiones fijas en aspectos que consideramos de interés general de cara al diseño de las actividades en el aula.

Los aspectos en que inciden son, principalmente, los relativos a la necesidad de acompañar a las explicaciones de estas unidades del registro adecuado de uso, las características sociolingüísticas que presentan los hablantes que emplean dichas expresiones y la realización de una criba de las mismas en función del interés que los alumnos demuestren hacia ellas, bien por haber tenido un contacto real previo o por curiosidad, resaltando el papel de la motivación en este proceso de enseñanza-aprendizaje. El papel del alumno, en opinión de estas autoras debe ser de carácter activo, a través de actividades que le hagan responsable de su propio aprendizaje, utilizando siempre material auténtico que dote al alumno de habilidades estratégicas para utilizarlas fuera del aula. Por último, coinciden en señalar la importancia y utilidad que como recurso pedagógico tienen los diccionarios combinatorios tanto para las búsquedas de los alumnos como para la realización de ejercicios.

4.3. Ruiz Gurillo (2000)

La autora hace un rápido repaso a los manuales de ELE considerándolos asistemáticos y parciales en su tratamiento de las fórmulas. Considera que deben trabajarse en los niveles intermedios y superiores, distanciándose en este extremo de buena parte de los expertos que consideran ineludible su inclusión desde los niveles iniciales. Apoya Ruiz Gurillo su postura en el hecho de que los estudiantes requieren un contacto cultural previo con la lengua meta para la adquisición de las fórmulas.

Piensa Ruiz Gurillo que es de vital importancia proporcionar contextos de uso adecuados. Considera, asimismo, que las fórmulas rutinarias, que se hallan fijadas

pragmáticamente, deben enseñarse inmersas en contextos reales y de acuerdo a los actos de habla que presentan: despedirse, saludar, mostrar acuerdo o desacuerdo, etcétera.

Respecto a los ejercicios, su propuesta es la siguiente: deben dividirse de acuerdo a la función, la forma, el significado y el uso.

4.4. Olimpio de Oliveira (2004)

Esta investigadora realiza un interesante estudio de revisión de manuales y propuestas sobre la didáctica de las fórmulas. Los trabajos que Olimpio Oliveira revisa en torno a la enseñanza de las fórmulas son los de Vigara Tauste (1994), Imedio (2000) y Penedés Martínez (2001b). Nos interesa incluirlas en nuestra revisión por la síntesis que realiza de todas las propuestas didácticas por ella investigadas, agrupando las tendencias comunes a todas ellas y que pueden servir de guía tanto para reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, como para la elaboración de materiales didácticos.

En su revisión de la propuesta de Vigara Tauste (1994), sobre las fórmulas, destaca la idea central de que si bien el aprendizaje de las fórmulas es necesario, no ocupa un lugar destacado en la enseñanza de idiomas, pero las considera un recurso natural para la interacción y una prueba de fluidez que se van asimilando a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua de un modo espontáneo. Añade que el esfuerzo didáctico que supone su enseñanza es un importante escollo, que se traduce en el olvido de las mismas en el proceso educativo. Sin embargo, propone su introducción en los niveles superiores a través del uso de textos auténticos en clases de conversación o a través de textos creados con ese fin. Finalmente, considera que las expresiones más ritualizadas por tener un significado y función comunicativa bien determinados y poseer fijación en la interacción son «las más fáciles de sistematizar, enseñar y aprender» (Vigara Tauste 1994, en Olimpio 2004: 76).

El trabajo de Imedio (2000) supone en opinión de Olimpio un novedoso acercamiento a la enseñanza de las fórmulas. Propone actividades dirigidas a los niveles medio y superior con el fin de que, en primer lugar el estudiante se habitúe a las expresiones, seguidamente aprenda a transmitir los valores connotativos del mensaje y que finalmente, aprenda a parafrasearlas. Se propone Imedio que el estudiante reflexione sobre otros elementos que intervienen en la conversación: la entonación, las abreviaciones típicas de la oralidad y el grado de conocimiento compartido por los

interlocutores; y para eso busca acercar el español enseñado en el aula al español de la calle (Imedio 2000, en Olimpio 2004: 77).

El tercer trabajo en que se abordan la enseñanza de las fórmulas rutinarias y que revisa Olimpio es el de Penadés Martínez (2001b), en el que parte de una delimitación teórica de las fórmulas siguiendo la clasificación de Corpas Pastor (1996).

Olimpio Oliveira señala que Penadés Martínez considera que, dadas las características de las fórmulas rutinarias, la mejor forma de abordar su enseñanza es desde el punto de vista pragmático. Basándose en anteriores trabajos suyos demuestra que algunos postulados de la pragmática (como la concepción de la ironía, los actos de habla, etcétera) pueden aplicarse a las fórmulas. Penadés Martínez, indica Olimpio Oliveira, muestra cómo las definiciones lexicográficas de las fórmulas rutinarias permiten relacionarlas con algunas de las funciones comunicativas. Por tanto, el marco que se debe tener en cuenta para el tratamiento didáctico de las fórmulas es el contenido funcional que cada una de ellas pueda expresar.

Dos son las cuestiones básicas en la didáctica de estas unidades: el modo de presentación de la fórmula en el aula y la tipología de ejercicios.

Para la presentación en el aula Olimpio Oliveira destaca de la propuesta de Penadés Martínez cuatro factores (Olimpio Oliveira 2004: 79):

1. Las conexiones semánticas entre las fórmulas, que nos permite establecer relaciones de sinonimia y antonimia, de este modo la unidad *¡Dios me valga!* puede ser sinónima de *¡Dios mío! (de mi vida)*. Estos vínculos favorecerán la memorización.
2. La selección de las fórmulas en función del nivel del alumnado, de forma que entre varias fórmulas sinónimas debemos distinguir las que deben aprenderse en el nivel elemental como *¿Qué tal?*, *¿Qué hay?*, o en el intermedio *¿Cómo andamos?*, *¿Cómo vamos?*
3. La información que debe acompañar a estas unidades: el alumno debe ser informado del registro de cada fórmula rutinaria, de su uso gramatical y pragmático.
4. La información sobre los contextos que ilustran su uso.

En este proceso es fundamental el papel del profesor, que en opinión de la autora, debe ser quien establezca el nivel en que deben enseñarse, el registro, sus usos y el contexto, ayudado por diccionarios, obras de estudiosos y su propia investigación, como la búsqueda de textos, creación de los mismos y gráficos y dibujos que lo expliquen.

Respecto a la tipología de los ejercicios, señala Olimpio Oliveira, hay un amplio repertorio que en opinión de Penadés pueden aplicarse a todas las UF, pero algunas actividades pueden resultar más adecuadas para cada tipo concreto de unidad. En el caso de las fórmulas rutinarias, la recomendación de Penadés Martínez es tener en cuenta la naturaleza de estas unidades desechando los ejercicios de corte estructuralista y emplear actividades comunicativas, ya que hay que considerar las características de fijación-idiomaticidad de las fórmulas, y solo desde el enfoque nocio-funcional y comunicativo podrán ser abordadas.

Los ejercicios sugeridos por Penadés Martínez son de selección múltiple, de completar huecos, de búsqueda de contextos para fórmulas homónimas, de reconocimiento de la fórmula por su definición y posterior inserción en un texto sustituyendo a una oración y, por último, de creación de dramatizaciones (Penadés Martínez 1999: 35-42).¹⁴

Finaliza la autora subrayando la importancia y utilidad de los diccionarios para obtener información sobre el uso de las fórmulas a partir de los datos incluidos en las entradas lexicográficas (Olimpio Oliveira 2004: 77-80).

Olimpio Oliveira extrae del análisis de las propuestas didácticas unas tendencias comunes a todas ellas que revisamos brevemente ya que integran y proporcionan información sobre el estado de la cuestión (Olimpio Oliveira 2004: 126-128):

- a) Tendencia a proporcionar informaciones teóricas sobre el tema, en ocasiones acertadas y ocasionalmente incompletas o desfasadas.
- b) Respecto a los niveles, las propuestas difieren ya que unas restringen la enseñanza a niveles intermedios-superiores mientras otras consideran la necesidad de incluir su aprendizaje desde los primeros niveles.
- c) La creencia común de que debido a su importancia es esencial considerar su enseñanza en E/LE, pero con autores escépticos al respecto y constantes menciones a la dificultad de esta tarea.
- d) La preocupación por introducir el lenguaje coloquial en el aula con el objetivo de acercar el habla del alumno a la del nativo.

¹⁴ Si bien Olimpio Oliveira no reseña este aspecto en su trabajo sobre Penadés Martínez, incluimos la tipología de ejercicios propuestos por esta autora en la revisión que sobre los mismos realiza Jirón Erwenne en 2008.

- e) El reconocimiento de la importancia del papel que desempeñan los aspectos pragmáticos en el proceso de aprendizaje de las unidades y el que estas cumplen en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- f) La importancia de involucrar al alumno en el proceso de aprendizaje.
- g) La necesidad de trabajar las unidades a través de las cuatro destrezas.

4.5. Jirón Erwenne (2008)

En el trabajo de Jirón Erwenne (2008: 19-20) sobre fórmulas rutinarias compila las aportaciones de investigadores¹⁵ cuyas propuestas considera más interesantes con la finalidad de apoyar su propia aplicación didáctica. Podemos resumir la misma en una serie de puntos como son la inclusión de los enunciados monoléxicos como las fórmulas de saludo y despedida (*¡Hola!*, *¡Adiós!*, *Perdón*, *Disculpe*, *Claro*, *Gracias*, *¡Suerte!*, *Dime*), junto a las fórmulas rutinarias que considera «institucionalizadas por el uso, cumplen valiosa funciones en la interacción social y en muchas ocasiones son exactos equivalentes de algunas fórmulas rutinarias compuestas por dos o más palabras» (Jirón Erwenne 2008: 19-20).

Considera su inclusión desde los niveles iniciales siempre que se tengan en cuenta las necesidades que presenten los alumnos en términos de intercambio e interacción social. El tratamiento didáctico se realizará por medio de *diálogos situacionales*, es decir, diálogos reales en situaciones específicas creados con el propósito de orientar la enseñanza.

Los temas para un nivel inicial que trabaja la autora son: saludos formales, informales y coloquiales; el objetivo comunicativo saludar-despedirse, y expresar alegría; en la gramática trabaja los pronombres personales, el presente de indicativo, sustantivos y algunas abreviaturas. Enlaza este tema con la invitación: atender visitas que llegan a casa, ofrecer, aceptar y rechazar un ofrecimiento, etcétera.

La autora va generando diálogos situacionales en función de los contextos creados, acompañando de dibujos, gráficos, etcétera, a todas las acciones en que se implican las fórmulas.

¹⁵ Para apoyar su propuesta, la autora realiza una revisión de las estrategias de diferentes investigadores: Penadés Martínez (1999), Navajas Algaba(2007), Forment Fernández (1998), Navarro (2004) y Gómez Molina (2003) recogiendo de todos ellos de forma resumida las consideraciones para su correcta enseñanza.

Paralelamente propone ejercicios que deben resolver los alumnos en función de la situación comunicativa y presenta la variedad de registros posibles y adecuados a dicha situación. La autora va sintetizando en cuadros las diferentes posibilidades y a través de grabaciones y ejercicios posteriores a su presentación, reforzará la adquisición de las unidades. La creación de diálogos propios por parte de los alumnos «los llevará, en forma natural, a aplicar las unidades en su conversación habitual», concluye la autora.

4.6. Bocca, Vasconcelos y Compagnoni (2008)

Las autoras reflexionan sobre la importancia del aprendizaje de las expresiones fijas del idioma y la necesidad de formar parte de un programa integral de ELE, es decir, como parte del currículo de estas enseñanzas, tratando las combinaciones de palabras como un aspecto más del desarrollo de la competencia comunicativa y presentan sugerencias de ejercicios adecuados para su aprendizaje que mencionamos brevemente:

Completar textos sencillos con una fórmula a partir de unas opciones dadas, incluirlas en textos breves, debiendo el alumno detectarlas y dar posteriormente una definición lexicográfica, búsqueda de expresiones similares en su lengua materna, comprobando que existen fórmulas transculturales, dibujar la situación representada en la fórmula tanto en L1 como L2 para evitar la presencia de falsos amigos, acompañando este ejercicio con narraciones y diálogos en un contexto natural, e indicar registro y uso gramatical y pragmático.

4.7. Ortiz Moreno (2008)

Señala este autor una serie de recomendaciones para la implantación de las expresiones institucionalizadas en el aula, considerando que una de las prioritarias es contar con un repertorio de fórmulas rutinarias sobre las que el profesor pueda organizar su enseñanza. Una vez obtenido el repertorio, el profesor debe decidir qué fórmulas deben ser objeto de aprendizaje en los distintos niveles, recomendando el *Diccionario fraseológico del español moderno de Varela y Kubarth* (1994) donde aparecen gran parte de las expresiones típicas más usadas.

Posteriormente, Ortiz Moreno recomienda el vaciado de las expresiones que va a utilizar aplicando un criterio de selección basado en el nivel de los estudiantes y su propia experiencia. El vaciado, recomienda Ortiz Moreno, puede realizarse siguiendo un criterio de función lingüística, como sugieren la mayoría de los estudios, o agrupando

las expresiones por unidad léxica común, que será el utilizado por este autor en su propuesta.

Para la presentación en el aula de las unidades antes de la realización de cualquier actividad didáctica propone realizar aclaraciones gramaticales y de registro, reflexionando con los alumnos en qué situaciones debe ser utilizada una determinada expresión.

Las fórmulas rutinarias han de contar obligatoriamente con un contexto donde los alumnos vean su uso. Por tanto, se deben establecer diálogos entre los alumnos fomentando la creación de situaciones lo más reales posibles. Finalmente, considera Ortiz Moreno la importancia de la insistencia y la repetición como estrategia para la memorización y consolidación de las fórmulas rutinarias, recurriendo a materiales amenos y motivadores: audiovisuales, cómics, dibujos, etc.¹⁶

4.8. Aguilar Ruiz (2011)

Parte el autor de la consideración de que las fórmulas rutinarias deben enseñarse desde los niveles iniciales y de la necesidad de tratar la cuestión de la variedad diatópica tan presente en el mundo hispánico.

Propone una enseñanza con actividades de práctica controlada y contextualizada en un aula de E/LE cuyos alumnos compartan la misma L1, no centrándose en los aspectos formales y lingüísticos sino en fomentar la correcta comprensión de la fórmula.

El primer paso para Aguilar Ruiz es plantear ejercicios previos de motivación presentando la fórmula al alumno y que él mismo la defina con el significado que considere correcto comparando después su definición con la adecuada. Considera que de este modo se potencian las capacidades reflexivas, especulativas e imaginativas del alumno.

La utilización de dibujos, gráficos, etcétera es en la propuesta didáctica de este autor un factor altamente estimulante, así como escenificaciones dramáticas con el fin de evitar calcos y falsos amigos.

4.9. Alvarado Ortega (2005)

En este trabajo pretende la autora dos objetivos, por un lado comprobar si en las clases de Español como Lengua Extranjera se enseñan las fórmulas rutinarias y

¹⁶ El autor desarrolla en su trabajo una propuesta didáctica con una amplia gama de actividades para el alumnado y orientaciones para el profesor.

proponer ejercicios para su adecuado tratamiento pedagógico. Esta propuesta de ejercicios la elabora Alvarado a partir de corpus orales (*CREA* y *ALCORE*). Alvarado Ortega para desarrollar su estrategia parte de los principios teóricos establecidos por Corpas Pastor (1996: 182) donde se describen las funciones que tienen las fórmulas rutinarias, que divide en discursiva y psicosociales (Alvarado Ortega 2005: 133).

Las fórmulas en que se va a centrar Alvarado Ortega para su propuesta pedagógica son las fórmulas discursivas que considera poseen una mayor dificultad en su aprendizaje debido a que tienen diferentes valores en función del contexto de uso, concretamente las fórmulas que analiza en este trabajo son: *Y tal*, *Y bueno*, *Y eso*.

Alvarado Ortega señala tres valores en la fórmula discursiva de transición *Y tal*:

- ✓ sustituir elementos que el hablante considera o supone conocidos por su interlocutor.
- ✓ el valor conclusivo de enumeración al llegar el hablante a un grado de especificidad tal que no es capaz de continuar.
- ✓ el valor o función de concretar, reafirmar la información que el hablante quiere que el interlocutor le dé.

Respecto a la fórmula *Y bueno*, considera que tiene usos metadiscursivos pues el hablante la utiliza para estructurar su discurso. Sus valores son reformuladores, conclusivos, introductorios del tema y concesivo.

La fórmula *Y eso*, del mismo modo que las anteriores, va a favorecer la continuidad de la conversación sin romper el hilo discursivo, correspondiendo el primer valor que encuentra en esta expresión Alvarado Ortega, al de *Y tal*. Su segundo valor es conclusivo, como sucede en *Y bueno*.

Tras esta primera aproximación a los valores de las fórmulas arriba mencionadas, Alvarado Ortega realiza una puesta en práctica sobre fórmulas discursivas con alumnos de un nivel avanzado de español.

Los ejercicios propuestos por esta autora se realizan con estudiantes cuya lengua materna es el inglés y consisten en presentar a dichos estudiantes contextos lingüísticos reales en los que se han eliminado las fórmulas discursivas de transición, siendo el objetivo comprobar la situación real de conocimiento de estos alumnos de las fórmulas y no una prueba de competencia o aptitud. El trabajo de los discentes consistirá en rellenar huecos en cada contexto con la fórmula más apropiada. La cuestión es, por tanto, comprobar si los estudiantes extranjeros van a «utilizar las fórmulas con los mismos valores y en la misma situación que lo haría un hablante nativo» (Alvarado

Ortega 2005: 135). Los resultados indican que hay una carencia de aprendizaje en la utilización de las fórmulas rutinarias en la enseñanza de lengua española por parte de los estudiantes de ELE.

A la luz de estos resultados, Alvarado Ortega realiza una serie de reflexiones, siendo la primera de ellas que las fórmulas deben estar presentes desde el inicio del aprendizaje de la lengua meta; y esta presencia debe sustentarse en primer lugar, en explicar las características de las mismas en los contextos de uso, explicando su carácter convencional y no composicional,¹⁷ explicando que no permiten variaciones ya que están fijadas por la norma. Los ejercicios propuestos deben permitir que el alumno observe la fórmula en «los diferentes contextos en que puede aparecer para que distinga los valores que tiene» (Alvarado Ortega 2005: 136).¹⁸

Concluye Alvarado Ortega (Alvarado Ortega 2005: 141), citando a Wray (2002: 143), quien afirma que los estudiantes de lengua extranjera «aprenden las secuencias formulísticas según sus intereses y la situación en que se encuentren».

4.10. Yoshino (2008)

A continuación realizaremos una revisión de la propuesta pedagógica de Yuki Yoshino. Su memoria de investigación dirigida por Inmaculada Penadés Martínez, es uno de los trabajos más completos y actualizados sobre las fórmulas rutinarias y su enseñanza en el aula de E/LE.

Yoshino parte de la convicción de que la dificultad a la hora de afrontar la enseñanza de las fórmulas rutinarias radica en el hecho de que las combinaciones fijas de palabras están caracterizadas por poseer una gramática y un vocabulario de nivel intermedio-avanzado y estar estrechamente relacionadas con la pragmática, la cultura y costumbres del país donde se habla la lengua objeto de aprendizaje. Esta dificultad se acrecienta notablemente cuando la lengua materna se diferencia o aleja progresivamente de la lengua meta en sus aspectos tanto lingüísticos como socio-culturales.

En el caso de las fórmulas rutinarias, al ser fórmulas de la interacción social, habituales y que cumplen funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias y ritualizadas, con un contenido esencialmente funcional y comunicativo, su enseñanza

¹⁷ Las fórmulas tiene un carácter idiomático y están fijadas (Alvarado Ortega 2005: 136).

¹⁸ Para estudiar los valores de estas fórmulas y los ejercicios propuestos consultar Alvarado (2005).

resulta ineludible para alcanzar una competencia comunicativa efectiva (Yoshino 2008: 1).

Para alcanzar este objetivo, y poder ofrecer una propuesta didáctica, Yoshino considera indispensables los diccionarios de fraseología para preparar los materiales del aula de ELE. Su trabajo consiste en realizar un vaciado de las fórmulas rutinarias en dos de los diccionarios específicos de fraseología como paso previo a la elaboración de cualquier propuesta didáctica, seleccionando para tal fin el *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*, DFDEA, de Seco, Andrés y Ramos (2004), y el *Diccionario fraseológico del español moderno*, DFEM, de Varela y Kubarth (1994).

En los apéndices de su Memoria de investigación podemos encontrar los exhaustivos listados que realiza Yoshino y que sirven de inventario y herramienta pedagógica de primer orden para los profesores de E/LE (Yoshino 2008: 114-220).

La metodología seguida por Yoshino consiste por un lado en catalogar las fórmulas rutinarias para saber cuáles son aquellas que se usan actualmente en la conversación, agruparlas según funciones comunicativas (contenidos funcionales) y niveles, y decidir qué fórmulas rutinarias se van a enseñar en el aula de E/LE por cada nivel tal como indica el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* utilizando, asimismo, como referencia el *Repertorio de funciones comunicativas del español*, de Gelabert y et al. (1996) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

Respecto a la elección de las fórmulas rutinarias que deben ser llevadas al aula, Yoshino considera que lo principal es la función comunicativa que cumplen y con qué frecuencia lo hacen, llegando a los siguientes resultados (Yoshino 2008: 50):

1. Saludar a alguien
2. Excusarse por un tiempo
3. Responder a los cumplidos y felicitaciones
4. Concluir una conversación
5. Quitarle importancia a algo
6. No saber responder a lo que se pregunta
7. Contradecir a alguien
8. Expresar retintín o reserva
9. Negarse a hacer algo
10. Quejarse de algo o alguien

11. Expresar irritación por algo
12. Expresar sorpresa
13. Expresar indiferencia
14. Expresar resignación o conformidad
15. Expresar duda, desconfianza o incredulidad
16. Rechazar algo
17. Rechazar a alguien
18. Manifestar el acuerdo con alguien

Nos advierte la autora de la gran cantidad de fórmulas para «expresar reacción» y «sentimientos», considerando que entre estas, las fórmulas de connotación negativa, son especialmente abundantes en el español según los resultados de su investigación, considerando necesaria la necesidad de presentarlas y enseñarlas en el aula de E/LE, así como las fórmulas de saludo y despedida para comenzar-finalizar la interacción social, comunes a cualquier idioma siendo por tanto imprescindible su enseñanza (Yoshino 2008: 49-51).

A continuación, Yoshino realiza una selección y análisis de los materiales específicos para la enseñanza de las UF y cómo estos recogen las fórmulas rutinarias concluyendo que no están suficientemente tratadas ni recogidas debido a que al tener funciones comunicativas en la interacción es complicado planificar los ejercicios adecuados.¹⁹

Basándose en estas consideraciones, decidir qué fórmulas enseñar y en qué nivel, aborda Yoshino su modelo de propuesta didáctica siguiendo el paradigma propuesto por Penadés Martínez (2001: 94-100) y que puede resumirse en las siguientes fases (Yoshino 2008: 66-75):

1. Presentación de las fórmulas rutinarias.
2. Práctica de las mismas para que el alumno capte el significado y uso.
3. Práctica para su correcta utilización.
4. Práctica para la memorización.

¹⁹ Los materiales analizados son: *El español idiomático. Frases y modismos del español* (1988); *Modismos en su salsa. Modismos, locuciones y expresiones fijas en sus contextos* (1996); *Ejercicios de fraseología* (2000); *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas* (2003); *Manual práctico del español coloquial* (2003); *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano* (2004); *Hablando en plata* (2006); *Ni da igual ni da lo mismo* (2006).

Considera Yoshino que para la presentación de las fórmulas en el aula, el sistema de agruparlas por una palabra común no resulta adecuado. El ejemplo que nos propone la autora (Yoshino 2008: 67) es la presentación en el aula de las fórmulas rutinarias que comparten la palabra *Madre*: *¡La madre que te parió!*, *¡Madre de Dios!*, *No conocer a alguien ni la madre que le parió*, *¡Tu/su madre!*

Efectivamente, el significado de estas fórmulas rutinarias no manifiesta ninguna relación entre sí desde el punto de vista del significado ni su función comunicativa: imprecación, admiración, amenaza, insulto. Por tanto no considera de utilidad realizar la presentación de la fórmula agrupada por un elemento común. Sin embargo, sí podemos facilitar la memorización presentando las fórmulas vinculadas a sus funciones comunicativas, como, por ejemplo, las fórmulas de apertura y cierre «saludar y despedirse».

En la fase de presentación se tendrá en cuenta el registro de cada una y las informaciones sobre su uso gramatical y pragmático: cuándo, en qué situación o cómo se puede utilizar la fórmula rutinaria concreta. La información sobre el registro es particularmente importante, imprescindible para no caer en errores y graves problemas en la interacción social, como hemos comentado en repetidas ocasiones.

La fórmula siempre debe presentarse en contextos que informen sobre su uso, procurando que sean reales ya que no podemos olvidar que las fórmulas se utilizan en la interacción.

Respecto a los ejercicios sobre las fórmulas rutinarias, Yoshino considera que resultan muy apropiados el de buscar su correspondencia en la lengua materna del estudiante, señalar las diversas acepciones de una fórmula rutinaria homónima, dibujar y escenificar la situación en que se utiliza, realizar redacciones o contar historias. Los ejercicios de rellenar huecos son para esta autora apropiados para las locuciones, pero no para las fórmulas rutinarias (Yoshino 2008: 71).

Plantea una importante precisión Yoshino cuando se refiere al hecho de que no basta el aprendizaje en el aula, siendo lo ideal una «convivencia» con hispanohablantes, ya que aprenderlas exclusivamente a través de materiales escritos no ayudará al aprendizaje de los alumnos. Las fórmulas, cuya función es mantener una relación social fluida: saludos, felicitación, disculpa, etcétera, se aprenden fácilmente una vez reconocidas las situaciones en que se precisan. Sin embargo, las fórmulas rutinarias que se usan para reaccionar ante algo o para expresar sentimientos y emociones, han de ser

utilizadas por los alumnos de un modo espontáneo en el momento adecuado y según los sentimientos del hablante, y por tanto, no se pueden «aprender» (Yoshino 2008: 74).

De acuerdo con estas consideraciones, Yoshino diseña su propuesta didáctica enfocada a alumnos japoneses, advirtiendo que a diferencia de otras lenguas románicas o europeas, la lengua japonesa tiene pocos puntos en común con la española; y lo mismo ocurre en términos culturales, lo cual va a suponer una dificultad añadida para los profesores en el manejo de un enfoque didáctico adecuado.

Precisa Yoshino que los alumnos japoneses consideran prioritario un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, entendiendo por tal un modelo basado en una clara instrucción gramatical recibida en su propio idioma, al menos en los niveles iniciales. Por tanto el enfoque comunicativo para este tipo de alumnado se introducirá a medida que los alumnos vayan aumentando su competencia comunicativa. En su opinión se trata de una cuestión de índole cultural (Yoshino 2008: 76-77). No obstante, la propuesta didáctica de la autora parte del enfoque comunicativo y por tanto es válida para la enseñanza de las fórmulas rutinarias a alumnos de diferentes nacionalidades.

Yoshino es consciente de la necesidad de enseñar las fórmulas rutinarias más frecuentes en la interacción social, pero también lo es del tiempo y esfuerzo que requeriría compilarlas en su totalidad, de modo que centrará su propuesta didáctica en la enseñanza de las fórmulas con las funciones comunicativa de «saludar» y «despedirse» para el nivel elemental; y las fórmulas con las funciones comunicativas de «expresar sentimientos y reacciones de connotación negativa» para el nivel avanzado.²⁰

A1) Fase de presentación de las fórmulas rutinarias de la función «saludar» y «despedirse»

En la primera clase el profesor presenta y explica estas fórmulas en la lengua materna de los alumnos con el objetivo de que entiendan el significado de la fórmula y que la usen en las situaciones adecuadas; por tanto, se presentarán en contexto aclarando las situaciones de uso (Yoshino 2008: 83). Este extremo, la explicación en la lengua materna, debemos considerarlo como específico del alumnado japonés, ya que no es lo habitual.

Se explica a continuación la situación formal e informal, correspondiéndose esta última con la coloquial, y se presentarán en forma de diálogos valiéndonos de un

²⁰ En su trabajo de vaciado y recopilación, los datos estadísticos señalan la numerosa presencia en español de las fórmulas de connotación negativa.

soporte audiovisual con el fin de facilitar al alumno su comprensión. Yoshino presenta así los distintos registros proponiendo diálogos entre profesor-alumno (*Buenos días profesor. ¿Cómo está usted?*) y diálogos entre pares o iguales (*¡Hola, José!, ¿Qué tal?*), para que los estudiantes diferencien claramente los registros. Paralelamente se presentan las fórmulas que indican la diferencia de horario (*Buenos días/tardes/noches*) siempre valiéndonos de diálogos en contexto con el apoyo de materiales audiovisuales.

A2) *Ejercicios y prácticas*

La propuesta de la autora consiste en la práctica de ejercicios orales en pareja o en grupos, complementada por ejercicios escritos, completando diálogos y rellenando huecos con las fórmulas ofrecidas por el profesor, relacionando dibujos de una escena, etcétera.

Finalmente, propone como ejercicios de comprensión auditiva y actividad lúdica, la utilización de material más real que los preparados de modo específico por el profesor en el aula y que consistirían en películas o series emitidas habitualmente en el mundo hispanohablante. En este aspecto, insiste Yoshino en no utilizar material traducido de otros idiomas diferentes del español (Yoshino 2008: 87).

Estos materiales son adecuados para los niveles intermedios y avanzados ya que en opinión de la autora «los protagonistas hablan de forma natural y rápida, vocalizando, etcétera, y aparecen muchas palabras y expresiones coloquiales» (Yoshino 2008: 87). Su aplicación al nivel inicial si se realiza de modo adecuado no tiene que suponer un problema, ya que sirven de incentivo al atraer la curiosidad de los alumnos (Yoshino 2008: 88).

La autora nos advierte de la aparición de una jerga muy variada, con abundantes expresiones coloquiales y en ocasiones vulgares, lo que puede suponer una complicación en el uso de estos materiales en el aula, por lo que recomienda una cuidadosa preparación previa del mismo por parte del profesor.

Sin embargo, aunque aparezcan expresiones que no van a ser presentadas a los estudiantes, estos entienden que existe una gran variedad de expresiones en español, se habituarán a escuchar un español «real» y captarán además la pronunciación natural.

B1) *Fase de presentación de las fórmulas rutinarias de la función «expresar sentimientos y reacciones con connotación negativa» de nivel avanzado.*

Presenta la autora su propuesta para la enseñanza de las fórmulas rutinarias que «expresan irritación», «negarse a hacer algo», «quejarse de algo o de alguien», «rechazar algo o a alguien», etcétera (Yoshino 2008: 90), y en el caso de niveles avanzados propone hacerlo desde el enfoque comunicativo al entender que los alumnos ya no solicitan, como en los niveles iniciales, «métodos tradicionales basados en gramática y traducción», sino que por el contrario su demanda es trabajar exclusivamente en español en el aula, con materiales reales y acercándose lo más posible al registro coloquial hispanohablante que les será de utilidad en la interacción social (Yoshino 2008: 90).

Lo primero que debe tener en cuenta el profesor, advierte la autora, es la presencia de abundantes fórmulas del registro vulgar o restringido en este nivel, que son de uso frecuente entre hispanohablantes y que, por lo tanto, deben ser conocidas por los alumnos de cara a la interacción. Dado que tales fórmulas pueden provocar graves malentendidos, su enseñanza debe ser especialmente cuidadosa (Yoshino 2008: 91).

El método de presentación será a través de material audiovisual. Esta táctica, en opinión de la autora, funcionará sin problemas en el nivel avanzado dada la probabilidad de que los alumnos ya hayan estado en contacto con hispanohablantes y realizado convivencias en países con esta lengua.

Yoshino propone para el aula un vídeo de teleserie (*Camera Café*), donde efectivamente aparecen fórmulas rutinarias de variada índole donde se van alternado el registro *informal-coloquial* y el *vulgar-restringido*. Las fórmulas son las siguientes: *No me jodas*, *¡Qué dices!*, *Me cago en sus muertos*, *¡Vaya por Dios!* y *¡Vete a la mierda!*

Todas ellas deben ser explicadas en el contexto en que se producen, en este caso, en el diálogo que se establece entre los actores, de modo que la fórmula *No (me) jodas* no tiene en este caso el valor de expresar irritación, sino sorpresa, duda o incredulidad. Se indicará que tiene un registro vulgar.

En el caso de *¡Qué dices!*, de registro coloquial, se explica que se utiliza para expresar irritación o rechazo ante lo que se acaba de oír y que frecuentemente va acompañada de la partícula *pero*.

La fórmula de insulto o desprecio, de registro vulgar *Me cago en tus muertos* (*en tu madre*, etcétera) puede explicarse diciendo que en ocasiones se utiliza omitiendo el

ME²¹ inicial (Yoshino 2008: 99). En el contexto en que aparece en el diálogo tiene un significado de irritación o enfado. En el *Repertorio* la explicación es: «Expresión muy grosera y agresiva, usada para insultar a alguien y que resumida en *Me cago en...se* transforma en un taco no dirigido contra nada ni nadie, pero que refleja indignación extrema». Respecto a *¡Vaya por Dios!*, expresa contrariedad o lástima y *¡Vete a la mierda!* en oraciones imperativas indica rechazo categórico a algo o alguien (Yoshino 2008: 92-97).

El profesor debe explicar «las fórmulas y su significado ofreciendo información gramatical, de uso y de registro ayudándose de diccionarios y manuales de referencia». La autora considera relevante presentar variantes que tengan la misma estructura, pero distinto registro y pone los siguientes ejemplos (Yoshino 2008: 98):

-¡No (me) jodas!: ¡No (me) fastidies/jeringues/jorobes!

Tiene variantes coloquiales, pero no vulgares

Expresa irritación, asombro, incredulidad, rechazo.

Se usa en situaciones informales.

Expresión vulgar que no debe emitirse ante personas respetables.

El verbo *joder* se conjuga según la persona a quien se dirige esta expresión.

Así procede la autora con cada fórmula, comprobando el alumno con la información facilitada la función que tiene cada una de ellas en el diálogo.

B2) Ejercicios y práctica

En este momento considera Yoshino que «los alumnos entienden el significado, la función, el registro y la regla gramatical» (Yoshino 2008: 99), y ahora se debe comprobar si las han aprendido y memorizado.

Señala la autora que en español hay una gran variedad de fórmulas para expresar sentimientos o reacciones frente a las que existen en otros idiomas, concretamente el japonés²² donde priman las expresiones de cortesía. Por tanto, buscar similitudes con la lengua materna apoyándonos en la traducción no es efectivo en modo alguno.

Para ello propone ejercicios de búsqueda de fórmulas pertenecientes al mismo campo semántico y ejercicios de reconocimiento de las diversas acepciones de una

²¹ Tomado literalmente de la autora.

²² Se refiere la autora a que en japonés abundan las fórmulas de cortesía, pero sin embargo no hay tanta variedad de fórmulas o expresiones para expresar sentimientos o reacciones.

fórmula. Añade a esta batería ejercicios de redacción y los consistentes en contar una historia basándose en la situación en que se utilizan dichas fórmulas (Yoshino 2008: 100-105).

Respecto a la memorización, considera la autora que puede ser de utilidad la información sobre el origen de las fórmulas rutinarias por las siguientes razones: «Puede despertar la curiosidad intelectual y aumentar la motivación del aprendizaje». Sin embargo para Yoshino no es una información imprescindible sino complementaria, de refuerzo a la memorización, o como material para trabajar actividades lúdicas

Concluye la autora su propuesta afirmando que las posibilidades para planificar la enseñanza de las fórmulas rutinarias son muy amplias, pero requieren de una mayor investigación y esfuerzo por parte de los profesores de E/LE, ya que su enseñanza-aprendizaje es una cuestión que ha empezado a tratarse recientemente en el mundo de la docencia del español como lengua extranjera.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos realizado una revisión ordenada de los estudios más representativos de una de las categorías de la Fraseología, las fórmulas rutinarias, realizados por fraseólogos y profesores de ELE con la finalidad de comprobar la importancia que tienen estas combinaciones fijas del idioma, expresiones institucionalizadas, *secuencias prefabricadas*, en el discurso de los hablantes y la pertinencia de la inclusión de dichas fórmulas en los programas de enseñanza de ELE. Este trabajo tenía como principal objetivo identificar a través de la bibliografía especializada qué dificultades puede entrañar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas fórmulas y qué estrategias y propuestas metodológicas, es decir, qué soluciones didácticas han surgido de la experiencia investigadora y docente de los expertos.

Así mismo, y de modo previo, hemos procedido a delimitar y caracterizar dichas fórmulas basándonos en los estudios de Corpas Pastor (1996), ya que las características que presentan nos permitirán identificar qué dificultades pueden presentarse en el proceso de su enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, las funciones que las fórmulas cumplen en el discurso de los hablantes justificarán dicho proceso y la determinación de los recursos pedagógicos más adecuados para su implantación en la enseñanza de ELE.

Analizadas dichas dificultades y las correspondientes soluciones aportadas por la bibliografía, procedemos a presentar aquellas contribuciones que nos parecen más representativas por su adecuación tanto didáctica como metodológica, remitiéndonos a las fuentes consultadas y presentando algunas conclusiones que permitan predecir las dificultades que van a presentarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las fórmulas rutinarias y las propuestas didácticas para la solución de las mismas.

Podemos concluir que las principales dificultades reseñadas en la bibliografía son las siguientes:

- ✓ Las propias características de estas unidades: combinación fija de palabras y tener en ocasiones un significado que no se desprende del significado de sus elementos constituyentes, es decir, fijación e idiomatidad (véase 3.2.; Penadés Martínez 1999).
- ✓ La variedad de funciones que poseen, las formas que presentan y en muchos casos por opacidad y sentido figurado (véase 3.2.; Fernández Prieto 2004).
- ✓ Poseer una gramática y vocabulario de nivel intermedio-avanzado, estar estrechamente relacionadas con la pragmática, la cultura y costumbres, dificultades que se acrecientan cuando la lengua materna se diferencia progresivamente de la lengua meta en aspectos lingüísticos y socioculturales (véase 3.2.; Yoshino 2008).
- ✓ La falta de criterios unificados para determinar la adecuación de qué unidades presentar, su frecuencia de uso y patrones más productivos (véase 3.2.; Jirón Erwnne 2008).
- ✓ La escasez de repertorios de fórmulas rutinarias que sirvan de base para realizar una organización didáctica (véase 3.2.; Ortiz Moreno 2008).
- ✓ La carencia de materiales específicos problematizan la enseñanza de las fórmulas rutinarias (véase 3.2.; Penadés Martínez 1999).
- ✓ La escasez de investigaciones teóricas y empíricas sobre las fórmulas rutinarias y la didáctica de las mismas en ELE, quedando patente la necesidad de acortar distancias entre la investigación y la práctica docente, tal y como nos indica en uno de sus trabajos Olimpio Rivera, 2004 (4.1.3.).

Respecto a las propuestas o sugerencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las fórmulas rutinarias concluimos con la selección de las siguientes en función de su sistematicidad y adecuación metodológica:

- ✓ Consideramos que la propuesta didáctica de Yoshino (véase 4.1.9.; Yoshino 2008), aúna las ideas y planteamientos presentes en la mayoría de los autores y, por tanto, entendemos paradigmática dicha solución pedagógica sin olvidar otras aportaciones que así mismo mencionaremos posteriormente. Parte el planteamiento de la autora del paradigma diseñado por Penadés Martínez (2001), para afrontar la enseñanza de las unidades fraseológicas adaptándola a la didáctica de las fórmulas rutinarias. Dicho paradigma consta de las siguientes fases: presentación de las fórmulas rutinarias, práctica para captar

significado y uso, para su correcta utilización y finalmente para su memorización, a través de ejercicios diseñados a tal efecto.

Una de las aportaciones que consideramos más importante de esta autora es el vaciado de diccionarios fraseológicos con el fin de preparar materiales específicos para el aula de ELE como paso previo a cualquier propuesta didáctica. Su metodología consiste en catalogar las fórmulas rutinarias y agruparlas por funciones comunicativas y niveles. La toma de decisiones acerca de qué fórmulas enseñar radica en su función y frecuencia de uso. A diferencia de otros autores (véase 4.1.6.; Ortiz Moreno 2008), Yoshino no considera adecuado presentar las fórmulas en el aula agrupándolas por una palabra común, sino por función comunicativa, dando en la fase de presentación toda la información referente al registro, uso gramatical y pragmático y la situación o contexto adecuado para su uso. No olvida en su propuesta la importancia de trabajar las fórmulas en contextos reales en contacto con hispanohablantes, algo no siempre posible en la enseñanza de ELE.

- ✓ La propuesta de Alvarado Ortega (véase 4.1.8), destaca por partir de los corpus orales como base para su posterior trabajo pedagógico con las fórmulas rutinarias, centrando su diseño didáctico en las fórmulas rutinarias discursivas que considera que tienen mayor dificultad de aprendizaje ya que varían sus valores en función de los contextos de uso. Las fórmulas que analiza la autora son *y tal*, *y bueno*, y *eso*. Considera que dichas fórmulas deben estar presentes desde el inicio del aprendizaje. Los ejercicios propuestos consisten en presentar contextos lingüísticos reales donde se han eliminado las fórmulas, siendo tarea del discente encontrar la adecuada a cada situación y debiendo el docente informar de los valores de uso y del carácter no composicional y convencional que poseen las fórmulas. Cabe destacar la importancia de los estudios descriptivos acerca de las fórmulas que realiza dicha autora que respaldan la posterior aplicación práctica de las mismas en el aula (Alvarado Ortega, 2008).

Las variadas soluciones o sugerencias pedagógicas recogidas en este trabajo (véase capítulo 4), coinciden en señalar la necesidad de contar con trabajos e investigaciones que recojan corpus extensos de las fórmulas rutinarias a modo de inventarios o diccionarios que constituyan la base para la elaboración de

materiales didácticos, tal y como señala Ortiz Moreno (4.1.6.), estableciendo datos estadísticos de frecuencia de uso, los patrones más productivos, los caídos en desuso y las posibles variaciones, al modo de los diccionarios sobre locuciones (por ejemplo, Penadés Martínez 2002, 2005 y 2008), que han tenido un tratamiento más profundo en el aspecto de su inclusión en la Didáctica de Lengua Extranjera al ser consideradas como los elementos prototípicos de la fraseología.

Otro aspecto importante recogido en las aportaciones de los expertos es la necesidad de trabajar en las variedades diatópicas (véase 4.1.7.; Aguilar Ruiz 2011), aspecto en que incide especialmente Corpas Pastor en sus trabajos sobre la variación tanto de estructura interna como en las variaciones diacrónicas, diastráticas y diatópicas (2.1); la inclusión de la enseñanza de las fórmulas en los currículos de enseñanza de ELE de forma integral como un aspecto más del desarrollo de la competencia comunicativa (véase 4.1.5.; Bocca, Vasconcelos y Compagnoni 2008), o la inclusión de los enunciados monoléxicos junto a las fórmulas rutinarias (véase 4.1.4.; Jirón Erwenne 2008). En el mismo sentido se manifiesta Penadés Martínez al advertirnos de la presencia de unidades que van a estar constituidas por una sola palabra (2.2.1.).

Podemos concluir que existen una serie de tendencias comunes en las diferentes propuestas revisadas, especialmente en lo que se refiere a la necesidad de contar con estudios e inventarios que respalden el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas unidades, la necesidad de su inclusión desde los niveles iniciales (véase epígrafe 3.3) y la importancia que revisten estas fórmulas en la enseñanza de una L2 ya que como señala Yoshino (2008): «son las fórmulas de la interacción social, habituales y que cumplen funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias y ritualizadas, con un contenido esencialmente funcional y comunicativo, su enseñanza resulta ineludible para alcanzar una competencia comunicativa efectiva».

Como reflexión final, entendemos que a pesar de no existir un consenso absoluto entre los investigadores y expertos en aspectos relacionados con la delimitación, caracterización, clasificación de las unidades ni en la metodología a seguir en la enseñanza de las mismas, esta falta de unanimidad no impide la aparición constante de nuevas líneas de investigación, especialmente en el campo de las fórmulas rutinarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A) Libros y artículos

- ALVARADO ORTEGA, M.B. (2005). Las fórmulas rutinarias en el aula de ELE. En A. Álvarez y otros (coord.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Actas XVI. Oviedo, 22-25 de septiembre de 2005*, Oviedo, 133-141.
- (2006): ¡Qué bonito! y sus relaciones con la ironía. *Interlingüística*, 17, 114-119.
- (2007): Las fórmulas rutinarias como unidades fraseológicas. *ELUA*, 21, 9-20.
- (2008): *Las fórmulas rutinarias en el español actual*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Alicante, 2008. [Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7726/1/tesisdoctoral_maria_belen_alvarado.pdf . Descargado el 20 de julio de 2012]
- ATIENZA CEREZO, E. (2005).El componente cultural en los diccionarios de aprendizaje. Estado de la cuestión. En M. A. Castillo Carballo y otros (coord.), *La gramática y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua: deseo y realidad, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 141-147.
- CASTILLO CARBALLO, A. (2002a). El universo fraseológico. Algunos enfoques. *Revista de Lexicografía*, VIII, 25-41.
- (2002b): Conocimiento cultural en la adquisición de la L2: la fraseología. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad. Actas de XIII Congreso Internacional de ASELE, Murcia, 2-5 de octubre de 2002*, Murcia, 209-216.
- CONDE TARRÍO, G. (2004). La función represiva del refranero. *Paremia*, 13, 65-72.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- (2001). Corrientes actuales de la investigación fraseológica en Europa. *Euskera*, XLVI, 21-49.
- FERNÁNDEZ PRIETO, M.J. (2004). La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas. En M. A. Castillo Carballo y otros (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios de la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 349-356.

- FERRER, M. y S. PULIDO, (2012). *¡Qué me lo expliquen! El porqué de los dichos (y más cosas) desde que el mundo es mundo*. Madrid: Espasa
- FIUME, A. (2005). La definición de las fórmulas rutinarias en los diccionarios para la enseñanza del español como lengua extranjera. En A. Álvarez Menéndez y otros (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 268-278.
- FONTANILLO MERINO, E. (1998). *Diccionario de frases hechas de la lengua española*. Barcelona: Larousse.
- FORMENT FERNÁNDEZ, M. (1998). La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas. En F. Moreno y otros (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. Alcalá de Henares 17-20 de septiembre de 1997*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 339-347.
- (2000): Hacer novillos, hacer campana o hacer la vaca: ¿qué fraseología enseñar? En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 317-325.
- GARCÍA MURUAIS, M.T. (1997). Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE. En F. Moreno y otros (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares 17-20 de septiembre de 1997*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 363-369.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos. En V. de Antonio y otros (eds.), *Español para fines específicos. Actas del II Congreso Internacional de español para fines específicos CIEF, Ámsterdam, 7-8 de noviembre de 2003*, 83-104.
- (2004). Las Unidades léxicas del español. *Carabela*, 56, 27-50.
- GELABERT, M., HERRERA, M., MARTINELL, E. Y MARTINELL, F. (1988). *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles umbral, intermedio y avanzado*. Madrid: SGEL.

- HIGUERAS GARCÍA, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. *REALE*, 8, 35-49.
- (2004): Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de E/LE. En M. A. Castillo Carballo y otros (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 480-490.
- HOLECKOVÁ, M. (2007). *Locuciones adverbiales en el español*. Trabajo de investigación. Universidad Masarykova. 70 págs. (s.d.) [Descargado el 28 de septiembre de 2012 de: www.is.muni.cz/th/177786/ff_m/diplomova_prace.pdf]
- INSTITUTO CERVANTES (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. (3 vols.) Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- LUQUE TORO, L. (2012). *Manual Práctico de usos de la fraseología española actual*. Madrid: Verbum.
- MARTÍN AIZPURU, L. (2010). Las fórmulas rutinarias sociales en la clase de ELE. *Lenguas Modernas*, 36, 65-89. [Descargado el 17 de octubre de 2012 de: http://www.academia.edu/1847919/Las_formulas_rutinarias_sociales_en_la_clase_de_espanol_como_lengua_extranjera_ELE]
- MARTÍNEZ MONTORO, J. (2005). *La obra lingüística de Julio Casares*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, 381 pág. [Descargado el 26 de septiembre de 2012, de: www.digibug.ugr.es/bitstream/10481/718/1/15510621.pdf]
- NAVARRO, C. (2003). Didáctica de las unidades fraseológicas. En M. Calvi y F. San Vicente (eds.): *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, (s. l.): Mario Baroni Editore, 99-115. [Descargado el 27 de septiembre de 2012 de: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html>]
- NAVAJAS ALGABA, A. (2006). *Las colocaciones en el aula /LE: actividades para su explotación didáctica*. Memoria de Máster, Universidad Antonio de Nebrija, 108 págs. [Disponible en la Biblioteca Virtual de redELE de 2007 con el núm. 7: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/NAVAJAS-A.html>]
- OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, E. (2004). Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera. Memoria de investigación, Universidad de Alcalá, 158 págs. [Disponible en la Biblioteca Virtual de redELE de 2006 con el núm. 5:

<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/OLIMPIO-D.html>]

ORTIZ MORENO, J. A. (2008). *Expresiones institucionalizadas en el aula de español: marco teórico y propuesta metodológica*. Memoria de Máster. Universidad de Granada 293 págs. [Disponible en la Biblioteca Virtual de redELE de 2010 con el núm. 11:
RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_200rtiz.pdf?documentId=0901e72b80e1951e]

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1998): Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión, *REALE*, 9-10, 125-145.

— (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid, Arco Libros.

— (2002): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid, Arco Libros.

— (2005): *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*. Madrid, Arco Libros.

— (2008): *Diccionarios de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*. Madrid, Arco Libros.

PÉREZ BERNAL, M. (2004). Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2. En M. A. Castillo Carballo y otros (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 646-654.

PRIETO, M. (2010). *Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales*. Madrid: Edinumen.

RUIZ GURILLO, L. (1994): Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera. En J. Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza de español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid [1993]*, Madrid: SGEL, 141-151.

— (1999): Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. *Quaderns de Filologia*, [Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>
Descargado el 13 de octubre de 2012]

SECO, M., O. ANDRÉS y G. RAMOS, (2009). *Diccionario Fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar.

- SOLER-ESPILUBA, D. (1990). Impacto del fenómeno religioso en el español coloquial. En M.^a Á. Álvarez Martínez (ed.), *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística, XX aniversario*. Madrid: Gredos, 776-786.
- STEEL, B. (1979). Indicios culturales en el idioma español (Unos apuntes para los estudiantes extranjeros). *Yelmo*, 27, 16-21. [Consultado el 28 de julio de 2012 en: <http://www.briansteel.net/articsylibros/espcultura.htm>]
- VARELA, F., H. KUBARTH. (1994). *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.
- VIGARA TAUSTE, A. M. (1994). Las expresiones de función fática en la enseñanza de español a extranjeros. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Español para extranjeros: didáctica e investigación, Actas del II Congreso internacional de ASELE, Madrid, 3-5 de diciembre de 1990*, Málaga: s. ed., 299-309.
- VILLAVICENCIO-SIMÓN, Y. (2001). Aproximación Pragmática al estudio de las unidades fraseológicas en el nivel avanzado de ELE: propuesta didáctica. *Revista Santiago*, 124, 76-94. [Consultado el 20 de septiembre de 2012 en: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/145110105/2429>]
- VYSHNYA, N. y A. SZTUBA. (2006). Símbolos culturales y lingüísticos en fraseologismos y paremias. *Paremia*, 15, 105-114.
- YOSHINO, Y. (2008). La enseñanza de las fórmulas rutinarias en el aula de E/LE. Memoria de Investigación. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 220 págs [Disponible en la Biblioteca Virtual de redELE de 2010 con el núm. 11: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Trimestre/YukiYoshino.html>]

B) Fuentes electrónicas

- AGUILAR RUIZ, M. J. (2011). Enseñanza de E/LE y fraseología: algunas consideraciones teórico-prácticas para la enseñanza de la fraseología a aprendices germano-hablantes. *Foro de profesores Ele*, 7, 11 págs. [Recuperado el 29 de noviembre de 2012 de: <http://www.uv.es/foroеле/foro7/articulos/Aguilar.pdf>]
- Bocca, A. N. Vasconcelos, y P. Compagnoni, P. (2008). Fraseologismos en el habla coloquial y en la enseñanza de ELE, (s.d.). [Recuperado el 27 de septiembre de

2012 de: <http://www.readbag.com/fhuc-unl-ar-sal-ejes-tematicos-espanol-como-lengua-extranjera-bocca>]

CASTILLO CARBALLO, M. A. (2010): Constantes semánticas en las unidades fraseológicas descorteses. *Discurso y Sociedad*, 4, 792-808. [Recuperado el 23 de diciembre de 2012, de: <http://www.dissoc.org/ediciones/v04n04/DS4%284%29Castillo.pdf>]

GARCÍA, C. (2011). Las fórmulas rutinarias en el español coloquial de Medellín y su área metropolitana. *Lingüística y literatura*, 60. Universidad de Antioquia, 195-207. [Recuperado el 29 de octubre de 2012, de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/lyl/article/viewArticle/12578>]

GONZÁLEZ GRUESO, F. (2006). Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios. *MarcoEle* 2, 1-39. [Recuperado el 15 de octubre de 2012, de: <http://www.marcoele.com/num/2/colocaciones.php>]

JIRÓN ERWENNE, C. (2008). La enseñanza de unidades fraseológicas en diálogos situacionales. *AULADIEZ, español online, Programa Fonte, Formación online de tutores de español, 1- 31*. [Recuperado el 28 de septiembre de 2012, de: <http://www.auladiez.com/didactica/FONTE-TrabajoFinalCarmenJironErwenne.pdf>]

PERAMÓS SOLER, N. Y J. BATISTA RODRÍGUEZ, (2008). Unidades fraseológicas y variación. *OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, 43-52. [Recuperado el 27 de septiembre de 2012, de: http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_PERAMOS_Y_BATISTA.pdf]

C) Bibliografía mencionada

BALLY, C.H. ([1909] 1951). *Traité de stylistique française*. París, Genève, Klincksieck.

BARKER, G. y H. SORTHUS (1975). *The importance of Fixed Expressions in oral spontaneity*, vols. 1-4, Ottawa: Directorate of Studies. Staff Development Branch. Publish Service Commission.

BELTRÁN, M. J. y E. YÁÑEZ TORTOSA (1996). *Modismos en su salsa*, Madrid, Arco/Libros.

- CASARES, J. ([1950] 1969). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid, Revista de Filología Española, Anejo LII.
- CASCÓN MARTIN, E. (1995). *Español coloquial. Rasgos, formas, fraseología de la lengua diaria*, Madrid, Edinumen.
- COSERIU, E. ([1977] 1986). *Principios de semántica estructural*. Madrid. Gredos.
- COULMAS, F. (1979). On the sociolinguistic relevante of routine formulae. *Journal of pragmatics*, 3, 239-266.
- DANTE HÉRNANDEZ, R. (2003). *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*. Madrid. Edinumen.
- DOMINGO GONZÁLEZ P., M. MORERA PÉREZ y G. ORTEGA OJEDA (1998). *El español idiomático. Frases y modismos del español*, Barcelona: Ariel.
- IMEDIO, L. (2000). Él dice que ¡ay! *Frecuencia L*, 13, 32-36.
- IRIBARREN, J.M. ([1954] 1994). *El porqué de los dichos. Sentido, origen y anécdotas de los dichos, modismos y frases proverbiales de España con otras muchas curiosidades*, 6º ed. (estudio introductorio e índices, J.M. Romera), Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- LÁZARO CARRETER, F. (1980). *Estudios de Lingüística*. Barcelona: Crítica.
- LEWIS, M. (1993). *The lexical Approach. The state of ELT and Way Forward*, Londres: Lenguaje Teaching Publications.
- MORAL, R. DEL (2003). *Manual práctico del español coloquial*, Madrid. Verbum.
- OLIMPIO DE OLIVEIRA, E. I. PENADÉS MARTÍNEZ y A. RUIZ MARTÍNEZ (2006). *Ni da igual ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español*. Madrid. Edinumen.
- RUIZ GURILLO, L. (2002). *Manual práctico del español coloquial*, Madrid, Verbum.
- VRANIC, G. (2004). *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*, Madrid, Edelsa.
- WRAY, A. Y PERKINS, M. R. (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. *Language & Communication*, 20, 1-28.
- ZULUAGA, Z. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfort-Berna-Cirencester: Peter D. Lang.