Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE

M. Belén Alvarado Ortega
Grupo GRIALE[1]
Universidad de Alicante

1. Introducción

En el presente trabajo, pretendemos comprobar si en la clase de español como lengua extranjera (en adelante ELE) se enseña el uso de la fraseología, concretamente, de las fórmulas rutinarias. Para ello, observaremos si los hablantes de ELE son capaces de dominar en sus conversaciones las fórmulas rutinarias, ya que estas poseen diferentes valores que dependen de sus contextos de uso, sobre todo en lo que se refiere a las fórmulas discursivas (*y eso, y tal, y bueno*). Además, realizamos una propuesta de ejercicios para la enseñanza de fórmulas rutinarias en la clase de ELE.

Para conseguir nuestro propósito nos basamos, sobre todo, en los principios teóricos que establece Gloria Corpas en 1996, debido a que ha sido una gran aportación a la fraseología. A partir de los principios teóricos y del análisis de una serie de ejercicios, elaborados a partir de *corpora* orales (*CREA* y *ALCORE*), que han realizado alumnos de nivel alto de ELE, intentaremos realizar una propuesta de ejercicios válida para la enseñanza de las fórmulas rutinarias en la clase de ELE. A continuación, explicaremos brevemente cómo funcionan y qué tipos de fórmulas rutinarias hay.

2. Principios teóricos

Según Corpas (1996: 182) las fórmulas rutinarias tienen como función «proporcionar a los hablantes los medios lingüísticos necesarios para desenvolverse en situaciones específicas de la vida cotidiana, como dar el pésame en un funeral, disculparse por haber pisado a alguien o dar las gracias».

Así, Corpas establece una primera clasificación en las fórmulas rutinarias y distingue entre fórmulas rutinarias discursivas y fórmulas rutinarias psico-sociales.

El término *fórmulas rutinarias discursivas* lo adopta de Coulmas (*diskursive routine*). Este tipo de fórmulas están unidas a su situación discursiva, dentro de la cual cumple funciones organizadoras del discurso y mantiene la fluidez de los intercambios conversacionales. Estas fórmulas están compuestas a su vez por dos subtipos que dependen de la posición que adquieran en el discurso: las de apertura y cierre, y las de transición. Las primeras aparecen al principio y al final de la conversación, mientras que las segundas tienen una postura medial en el discurso.

---

[1] Este artículo/trabajo ha sido posible gracias al Proyecto HUM2004-01318/FILO, concedido por el Ministerio de Educación y Ciencia

ASELE. Actas XVI (2005). M. BELÉN ALVARADO ORTEGA. Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE
Centro Virtual Cervantes

Con respecto a las fórmulas psico-sociales, la autora trata de dar relevancia a la postura semántica que defendían Gläser y Steel, y afirma que, a diferencia de las fórmulas discursivas, dependen más bien de criterios pragmáticos, puesto que «las denominaciones propuestas se corresponden en gran medida con las diferencias de fuerza ilocucionaria detectables en tales unidades» (Corpas, 1996: 193). Las fórmulas psico-sociales muestran los sentimientos del emisor ante una situación y su carga semántica depende siempre de su uso en el contexto en el que se produzcan. La autora ordena los diferentes subtipos de fórmulas rutinarias psico-sociales, según los distintos actos de habla que enumera Searle y que realizan las unidades en cuestión, así tenemos: fórmulas expresivas, comisivas, directivas y asertivas. Añade las fórmulas rituales y misceláneas que no poseen equivalencia con un verbo performativo. Además de todo ello, no debemos olvidar que las fórmulas rutinarias tienen generalmente dos características básicas: la fijación y la idiomaticidad. La primera de ellas se refiere a la inalterabilidad de sus componentes, mientras que la segunda de ellas se refiere al significado no composicional que tienen los mismos. Estas características son, en gran medida, las causantes de que los profesores de ELE no incorporen en sus clases las fórmulas rutinarias, debido a su complejidad.

Nos centramos en las fórmulas rutinarias discursivas que son las que hemos trabajado con alumnos extranjeros y también las que mayor dificultad presentan en su aprendizaje, ya que poseen diferentes valores que dependen de sus contextos de uso. En un trabajo anterior (Alvarado 2004) estudiamos los valores de *y tal, y bueno, y eso* que resumimos a continuación con el fin de que se entienda mejor el ejercicio que hemos realizado a los estudiantes extranjeros y que analizamos en el apartado 3.

3. Los valores de *y tal, y bueno, y eso*

Y tal es una fórmula de transición y un recurso discursivo que permite la continuación en la conversación. El hablante la utiliza con la finalidad de obtener una mayor comodidad en su intercambio conversacional, ya que suprime conocimientos supuestamente compartidos por su interlocutor, o, simplemente, para pensar lo que va a decir después. Apreciamos tres valores diferentes en su uso:

- El primer valor que presenta *y tal* se utiliza para sustituir elementos que el hablante supone conocidos por su interlocutor. Este valor permite la sustitución de *y tal* por *y eso* sin ningún cambio semántico, ya que ambos parecen remitir a conocimientos compartidos entre el hablante y el oyente.
- El segundo valor de *y tal* es conclusivo de enumeración. *Y tal* se utiliza con este valor cuando se ha llegado a un grado de especificidad que el hablante no es capaz de continuar o que desconoce, de ahí su uso en la enumeración. En este valor no permite la alternancia con la fórmula *y eso*, debido a que en este caso sustituye elementos textuales, probablemente, por desconocimiento del hablante o por mayor comodidad en el procesamiento de la intervención.
- El tercer valor de *y tal* tiene la función de reafirmar y concretar la información que el hablante quiere que el interlocutor le dé. Este uso de *y tal* podría ser sustituido por otra fórmula discursiva de transición, como *y eso*, sin que cambiara su significado o su función.

Y bueno, a diferencia de la fórmula anterior, presenta valores metadiscursivos, ya que el hablante utiliza la fórmula para estructurar su discurso. Esto hace que esté próxima a la función que realizan los marcadores discursivos. Observamos en nuestro estudio cuatro valores diferentes:

ASELE. Actas XVI (2005). M. BELÉN ALVARADO ORTEGA. Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE
Centro Virtual Cervantes

- El primer valor que obtenemos es el de *y bueno* como reformulador, ya que con su uso se produce una ruptura con el tema anterior. De esta manera, el hablante retoma el hilo conductor de la conversación y vuelve al tema principal.
- Muy unido a este uso encontramos el uso de *y bueno* como conclusivo. Con este valor el hablante va al grano en su intervención, concreta lo que ha dicho hasta el momento para finalizar. En este valor, la fórmula se podría sustituir por conectores como *en definitiva* o *en conclusión* sin que variara el significado.
- El tercer valor de *y bueno* se presenta al comienzo de la intervención para introducir un nuevo tema. El hablante acepta lo anterior y propone un nuevo tópico conversacional.
- El cuarto y último valor de *y bueno* se encuentra en el límite de la *fraseología*. La fórmula se comporta como un conector discursivo con función concesiva y se puede sustituir por *aunque* sin cambio de significado.

Con respecto a *y eso* observamos que, al igual que las anteriores, favorece la continuación de la conversación sin que se produzca una ruptura del hilo discursivo. Presenta valores diferentes que dependen del contexto y de la función que realicen en él. Según nuestro estudio anterior (Alvarado 2004) presenta dos valores en contextos orales:

- El primer valor de *y eso* sirve para remitir a otros conocimientos que el hablante supone compartidos con el interlocutor. Este valor se corresponde con el primer valor analizado de *y tal*, puesto que, como vemos, ambas fórmulas podrían intercambiarse sin variar su significado o su función.
- El segundo valor de *y eso* es conclusivo, ya que la fórmula se puede sustituir, ya no por *y tal*, como hemos visto en el párrafo anterior, sino por *y bueno* o por conectores conclusivos del tipo *en definitiva*.

Una vez revisados los valores y las funciones de las fórmulas rutinarias y los tipos que hay, pasaremos a describir un ejercicio real sobre fórmulas discursivas que se ha realizado con alumnos de un nivel avanzado de español.

4. La puesta en práctica

Con los ejercicios que elaboramos en un trabajo anterior (Alvarado 2005), pretendemos observar si los alumnos de ELE del nivel avanzado conocen las funciones que realizan las fórmulas discursivas en la conversación. Los ejercicios prácticos los han realizado diez estudiantes de una misma clase de español avanzado cuya lengua materna es el inglés y se han elaborado a partir de *corpora* orales (*CREA*, Corpus de Referencia del Español Actual) y *ALCORE* (Alicante, Corpus del Español). Consisten en presentar a los estudiantes de ELE contextos lingüísticos reales en los que hemos eliminado las fórmulas discursivas de transición que aparecían. Estos ejercicios son meramente ilustrativos, ya que nos ayudan a conocer cuál es la realidad en el aula. Los alumnos deben rellenar los huecos que dejamos en cada contexto con una de las tres fórmulas de transición *y bueno, y eso, y tal*. De esta manera, los resultados obtenidos se pueden contrastar con los contextos reales en los que aparecen estas fórmulas y así, podremos observar si estos estudiantes de español como lengua extranjera utilizan las fórmulas con los mismos valores y en la misma situación que lo haría un hablante nativo.

Con el análisis de esos ejercicios, observamos que los estudiantes prefieren utilizar las fórmulas que todavía conservan parte de su carga semántica, como es el caso de *y eso*, en el que el pronom-

ASELE. Actas XVI (2005). M. BELÉN ALVARADO ORTEGA. Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE
Centro Virtual Cervantes

bre neutro funciona todavía como un falso deíctico, puesto que hace referencia al conocimiento enciclopédico de su interlocutor. Y son más reacios a utilizar las fórmulas que ya han perdido totalmente su carga semántica, como es el caso de *y tal*, que sólo poseen significado y función en el contexto de uso.

Además, podemos observar que las fórmulas discursivas de transición no son una materia que dominen estos hablantes de español como lengua extranjera, ya que ninguno de estos alumnos ha sido capaz de colocar las fórmulas rutinarias de transición en el lugar correspondiente de los contextos orales reales, a pesar de que se encuentran en el nivel superior de aprendizaje. Es por ello que observamos una ausencia de la fraseología y, concretamente, de las fórmulas rutinarias en la clase de ELE.

A continuación, proponemos una serie de ejercicios que se podrían realizar en la clase de ELE para incorporar las fórmulas rutinarias en la enseñanza.

5. Propuesta de ejercicios para la enseñanza de fórmulas rutinarias en la clase de ELE: el caso de *y tal*.

La incorporación de la fraseología en los manuales de ELE no se debe hacer exclusivamente en el nivel avanzado de español, sino que tiene que estar presente desde el inicio del aprendizaje de la lengua meta con ejercicios apropiados al nivel de enseñanza. Los ejercicios que proponemos en este apartado corresponden al nivel superior de español, ya que este trabajo supone la continuidad de un estudio anterior (Alvarado 2005), como hemos visto, en el que trabajamos con alumnos de un nivel muy alto de español. Autores como Ruiz Gurillo (1999) o Penadés Martínez (1999), entre otros, proponen diferentes ejercicios para tratar las unidades fraseológicas en la clase de ELE, pero ninguno de ellos se centra en las fórmulas rutinarias de transición. Por ello creemos conveniente hacer la siguiente propuesta referida a las fórmulas.

Creemos que para que los alumnos de ELE puedan entender qué es una fórmula rutinaria, el profesor debería seguir los siguientes pasos.[2] El primero de ellos es explicar las características de las fórmulas en sus contextos de uso, es decir, habría que explicarles que el significado de la fórmula es convencional y no composicional, esto es idiomático, y que no permiten variantes en su formación, puesto que están fijadas. Una vez que se ha entendido que las fórmulas son idiomáticas y están fijadas, es decir que se ha comprendido su significado, el segundo paso es hacer un ejercicio en el que el alumno pueda observar la fórmula en los diferentes contextos en lo que puede aparecer para que distinga los valores que tiene. Además, se pueden presentar fórmulas sinónimas y antónimas con el fin de que adquiera una competencia comunicativa en fórmulas rutinarias. El último paso será comprobar si la explicación del profesor ha resultado exitosa; para ello, se realizarían ejercicios al alumno. Veamos la siguiente tabla en la que se resumen los tres pasos y se explica cuál debe ser la tarea del profesor y del alumno:

[2] Estos pasos se han basado en los que dieron Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994-95: 172-173) para las unidades fraseológicas.

ASELE. Actas XVI (2005). M. BELÉN ALVARADO ORTEGA. Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE
Centro Virtual Cervantes

PRIMER PASO	El profesor debe explicar el significado de la fórmula, es decir, debe presentar sus características (fijación e idiomaticidad) y sus valores	El alumno debe entender las características de la fórmula
SEGUNDO PASO	El profesor debe exponer ejemplos para que la fórmula se vea en sus diferentes usos	El alumno debe comprobar que la fórmula tiene diferentes valores de uso según su contexto
TERCER PASO	El profesor debe elaborar ejercicios para que compruebe que se ha entendido la fórmula	El alumno debe realizar ejercicios para comprobar que se ha entendido la explicación

A continuación, mostramos cómo ponemos en práctica los pasos que hemos descrito. Nos centramos exclusivamente en explicar los valores de la fórmula *y tal*,[3] pero las técnicas que se utilizan servirían de igual modo para el resto de fórmulas discursivas.

Para enseñar las fórmulas rutinarias es muy importante que siempre se haga dentro de un contexto lingüístico para que el alumno pueda observar el uso que tienen. De ahí que expliquemos la fijación y la idiomaticidad de las fórmulas basándonos en ejemplos orales reales como el siguiente:

> *(1) 128 <H4>: Bueno, yo es que, yo es que no soy creyente, o sea... no, el tema yo pienso que (—>)... no soy creyente y, por lo tanto, ni practico... pero (—>)... mi cierto respeto como (—>)... como a cualquier cosa, se le debe tener. Mi respeto por aquella gente que es creyente... y no lo dice; es decir, no va (—>), no va (—>), no va vanagloriándose, no sé decir exactamente el término. No se va... haciendo un poquito el gallito, diciendo: Soy creyente, voy a misa, me confieso* y tal *</estilo directo>. No, yo pi <palabra cortada>... yo son <sic> los que son creyentes y lo llevan con su silencio son los que más respeto, los que más respeto (—>)... me ofrecen. Pero, ya te digo que no, no (—>), ni creo en la religión, ni creo en este tipo de cosas, o sea, soy un poquito (—>), pues más... dejado.*
>
> (*ALCORE*, *COVJA*, Grupo 1)[4]

Este fragmento pertenece a una intervención extraída de un corpus oral del español (*COVJA*) en el que hablan dos jóvenes sobre las creencias religiosas. El profesor utilizaría este ejemplo para explicar el contexto en el que se produce la fórmula y observar, a partir de él, el rasgo característico de fijación e idiomaticidad. Con respecto a la fijación vemos que aparece, puesto que no permite ninguna variación ni modificación de sus componentes cuando posee carácter formulístico (**y tales*, **o tal*).[5] La idiomaticidad también está presente, ya que su significado no viene dado por la suma del significado de sus componentes. De esta manera, se responde al primer paso presentado anteriormente en el que se debía explicar el significado de la fórmula. Además, el profesor debe explicar que en este ejemplo, el hablante introduce en su intervención esta fórmula característica de la lengua oral espontánea y del registro informal. Como vemos, en su contexto verbal no aparece

[3] Para estudiar los valores de *y eso*, *y bueno* ver Alvarado (2004).

[4] *Corpus de la variedad juvenil universitaria del español hablado en Alicante*, Grupo de conversación 1.

[5] El asterisco indica que no posee carácter de fórmula.

ASELE. Actas XVI (2005). M. BELÉN ALVARADO ORTEGA. Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE
Centro Virtual Cervantes

ningún elemento anterior o posterior que podamos decir que dicha fórmula sustituye, pero aún así, vemos que no hay ninguna dificultad de interpretación, y es que *y tal* hace referencia a otras acciones propias de un creyente que no han sido enumeradas en la intervención del hablante. Si se elimina *y tal*, el oyente puede interpretar que las únicas acciones propias de un creyente son ir a misa y confesarse y, con el uso de *y tal* se presuponen otras acciones que no están explícitas, pero que el interlocutor conoce.

El hablante utiliza *y tal*, que funciona como *etcétera*, para ahorrarse un esfuerzo mayor en especificar cuáles son las funciones propias de un creyente. De este modo, el interlocutor debe conocer cuáles son dichas funciones para que la interacción sea óptima. Por tanto, deberá poner en marcha su conocimiento enciclopédico para poder extraer las implicaturas conversacionales que se encuentran con el empleo de *y tal*.

El profesor se puede ayudar además de la lengua materna que tengan los estudiantes y puede hacer comparaciones entre la fórmula que intenta explicar y una fórmula semejante en otra lengua. Así, el alumno puede captar el sentido de las fórmulas rutinarias, puesto que en su lengua puede tener expresiones que se utilicen del mismo modo, por ejemplo, en inglés *and so on*, *as well*, etc.

Después de explicar la idiomaticidad y la fijación se muestra a los alumnos otros contextos en los que la fórmula tiene diferente valor, como hemos visto en el segundo paso. Veamos un ejemplo:

> *(2) 448 <H2>: Está claro que no se puede ayudar a todo el mundo, pero no se puede ayudar a todo el mundo, no porque nosotros no queramos sino porque no tenemos medios, nosotros no dependemos del dinero, si dan unas ayudas nos piden unos requisitos, sólo se puede dar las ayudas a quien cumpla tal, tal, tal* y tal *requisito. Si una persona no lo cumple, nosotros no podemos hacer nada, porque no depende de nosotros, depende de alguna <simultáneo> <ininteligible>superior.*
>
> (*ALCORE, COVJA*, Grupo 2)

El profesor explicaría que en estos dos ejemplos el valor que tiene la fórmula *y tal* es distinto, ya que en el primer contexto la fórmula se enuncia para sustituir elementos que el hablante supone conocidos por su interlocutor y va siempre en posición medial de intervención, mientras que en el segundo ejemplo la fórmula concluye una enumeración y va, por tanto, en posición final de la secuencia enumerativa. Y todavía hay un tercer valor de *y tal* que observamos en el contexto siguiente:

> *(3) 67 <E1>: ¿Y en cuanto a la carrera? los estudios* y tal.
>
> (*ALCORE, COVJA*, Grupo 3)

En este ejemplo la fórmula reafirma y concreta la información que el hablante quiere que el interlocutor le dé, adopta normalmente posición final en la intervención. Estos tres contextos u otros en los que la misma fórmula adquiera diferentes valores de uso deben servir al profesor para explicar que *y tal* tiene matices diferentes según el contexto en el que se utilice.

Otra de las técnicas que puede seguir el profesor es presentar fórmulas alternativas que se pueden utilizar en el mismo contexto. Por ejemplo, en el primer y en el tercer contexto se puede utilizar *y eso*, mientras que el segundo no permite esta alternancia, debido a que en este caso sustituye elementos textuales, probablemente, por desconocimiento del hablante o por mayor comodidad en el procesamiento de la intervención.

ASELE. Actas XVI (2005). M. BELÉN ALVARADO ORTEGA. Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE
Centro Virtual Cervantes

(1) (...) Soy creyente, voy a misa, me confieso y eso *</estilo directo>*
(2) (...) Sólo se puede dar las ayudas a quien cumpla tal, tal, tal *y eso *requisito*
(3) 67 <E1>: ¿Y en cuanto a la carrera? los estudios y eso.

Una vez que el profesor ha explicado correctamente los diferentes valores que tienen las fórmulas discursivas de transición, es el momento de llegar al tercer paso y que los alumnos pongan en práctica su conocimiento realizando diferentes ejercicios. Uno de ellos sería presentar contextos en los que se hayan eliminado las fórmulas discursivas de transición y los alumnos tengan que rellenar los huecos con la fórmula adecuada, según el valor que posea y que ya les ha explicado previamente el profesor. El objetivo de este ejercicio es que los alumnos sean capaces de distinguir los valores de cada fórmula que dimos en el apartado 3. En los ejemplos que proponemos no explicamos el contexto de cada fragmento, ya que nos ceñimos a presentar una propuesta, pero en la puesta en práctica el profesor debe explicar el contexto que hay en cada uno de los fragmentos que presentamos a continuación; de esta manera, el alumno de ELE no se pierde. En los fragmentos siguientes deben utilizar *y tal* o *y bueno* para completar el sentido del texto (entre paréntesis ponemos la solución, que no se daría a los estudiantes, sino que formaría parte del libro del profesor):[6]

(1) *<P9,H,3,Ba,EI,E>*: Que chilla mucho. Enseguida se pone a chillar y to*<d><o>* le parece ¡ah! una locura ____(*y tal*), pero no, es buena persona.
(2) *<E1>*: Muy bien. _____(*y bueno*), tú como te dedicas a la hostelería, pero, ¿tienes algún plato especial que te guste comer? A ti en tu casa algún.
(3) *<P9,H,3,Ba,EI,E>*: Hombre, cada uno va por un sitio, pero siempre tendemos a ayudar a mi padre en el negocio familiar que tiene. Por ejemplo, el sábado bajamos siempre al merca*<(d)>*o, limpiamos, algún pedido que hay que llevarle ____(*y tal*), pero no, cada uno hace su vida.
(4) *<P9,H,3,Ba,EI,E>*: El que menos me ha gustado, hombre, trabajar no le gusta a nadie, vamos, pero que siempre se trabaja a gusto. En la fábrica de mármol era un poquillo pesa*<(d)>*o to*<(d)><(o)>* el día con piedras; era una cadena de producción, la máquina siempre tiene que ir en marcha ____(*y tal*), pero sí, el que menos me ha gusta*<(d)>*o de verdad fue uno que fui a un campo de golf, a hacerlo; teníamos que quitar las piedras, que fui un día y le dije: «Yo no vengo más aquí», porque pagaban muy mal y me fui.
(5) *<E1>*: _____ (*y bueno*), y ahora como queda un poquito de cinta y ya estamos todos reunidos, ya podemos hablar todos un poco, así. Claro.

Otro ejercicio que complementa al que acabamos de exponer es que los estudiantes expliquen los valores que tiene la fórmula discursiva en cada contexto. De esta manera, el profesor podría cerciorarse de que han rellenado los huecos de forma razonada. Así, por ejemplo, del primer contexto podrían decir que se corresponde con el primer valor de *y tal*, puesto que sustituye elementos conocidos por el interlocutor; del segundo contexto podrían decir que se trata del primer valor de *y bueno*, puesto que reformula, y así se haría de forma sucesiva con todos los ejemplos.

En la siguiente propuesta de ejercicios el alumno debe completar los huecos con sinónimos o con la explicación de la fórmula *y tal* en su contexto de uso, de tal manera que el texto tenga el

6 Contextos extraídos de *ALCORE*.

ASELE. Actas XVI (2005). M. BELÉN ALVARADO ORTEGA. Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE
Centro Virtual Cervantes

mismo sentido que si estuviera la fórmula. Ponemos algunas sugerencias entre paréntesis[7] (los alumnos no tendrían acceso a las soluciones antes de que realizaran el ejercicio):

(1) *<P9,H,3,Ba,EI,E>*:¿Pa<(*r*)><(*a*)> qué les sirve a los chiquillos estudiar y hacer carrera si luego salen y no tienen trabajo? Es un gasto más pa<(*r*)><(*a*)> los padres que universidad, que pagando libros _____(*y eso*), y luego terminan de trabajar, terminan de estudiar y a lo mejor están cinco años pa<(*r*)><(*a*)> trabajar, o seis

(2) *<P8,M,2,Me,EE,E>*: Cuando iba a tomar la comunión, vino su madrina y me pidió una foto, no me dijo para qué era, si me hubiera dicho, con el fin de darle la sorpresa, pues no me dijo para qué y claro, yo, primera, que fotos actuales de ella en ese momento no tenía, sacamos una, que estamos mi hermana, mis sobrinos_____ (*y eso, mis padres, etcétera*), y está ella que era pequeñita y está, que se le ve un poquito la carita, con eso se fue al al pintor. Y le hizo un retrato que no es ella. Pero, bueno.

(3) *<P8,M,2,Me,EE,E>*: Estaban en en la recepción esa que les hacen allí, no sé si a pie de aeropuerto o a pie de avión, el caso es que estaban, pues eso en la alfombra y tal roja, estaba el el Yeltsin con el otro y un poquito más allá, pues se ve que había otro señor, y estaban tocando el himno y hace Yeltsin, y éste lo cogió del brazo, el otro al presidente y entonces argumentaban que es que el hombre estaba constipado, tenía gripe y los medicamentos _____(*y eso, y todo eso*), se le iba un poco, digo los medicamentos no sé pero este hombre se lo tiene que curar todo a base de vodka. Y yo decía: «¡Madre mía, qué pena, de país y de todo!».

(4) *<P14,H,3,Me,EI,E>* Hombre yo tengo una ideología, ¿no?, entonces mi ideología cambié de ideología yo votaba, pues, me ha pasa<(*d*)>o como a Eva, votaba al <(P)>SOE porque mi familia son todos del <(P)>SOE>_____ (*y todo lo relacionado con el PSOE, y eso*), pero como vi que lo estaban haciendo tan mal y vi que hubo tanta corrupción y demás, pues le di un voto de castigo a esta gente y voté a la oposición, voté al PP.

(5) *<T6, M, 2 Me, EE, V >*: Y está en, la nota simple, siempre está así con el. No, si lo tengo paga<(*d*)>o, mire usted. Porque a Antonio le pasó que fue a vender un local, pero, antes, no era por los bancos, sino que te lo hacía la constructora con un, con un con una especie de recibos de 100, 200 _____(*etcétera*). No sé que historia.

(6) *<T6, M, 2 Me, EE, V >*: Pero, pero eso yo pienso que es un poco la edad esa de los catorce _____(*y todo lo relacionado con esa edad, y todo eso*) que te empiezas a pintar y vas ahí en el ascensor, te pegas, el pintalabios.

(7) *<T6, M, 2 Me, EE, V >*: Lo, lo que ocurrió que. De, de verdad, o sea son de esas cosas. Me acuerdo que eran en Hogueras, lo de los fuegos. Pues se ve que hay gente que sube, pues, arriba a verlos _____ (*y eso*).

Con la realización de este último ejercicio, el alumno del nivel alto de ELE debe demostrar el control que tiene con las fórmulas discursivas de transición, y sobre todo, saber su significado cuando aparezcan en la conversación coloquial.

[7] Contextos extraídos de *ALCORE*.

ASELE. Actas XVI (2005). M. BELÉN ALVARADO ORTEGA. Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE
Centro Virtual Cervantes

6. Conclusiones

Los ejercicios que hemos presentado son una pequeña muestra de todos los que se pueden realizar para estudiar las fórmulas discursivas de transición en la clase de ELE. Son ejercicios orientativos que pueden ayudar tanto al profesor como al alumno de ELE, ya que hasta el momento en los manuales de ELE no se han incluido ejercicios de fórmulas rutinarias discursivas.

Acabamos nuestro trabajo traduciendo las palabras de Wray (2002: 143) que afirma que los estudiantes de lengua extranjera aprenden las secuencias formulísticas según sus intereses y la situación en la que se encuentren. Por tanto, el estudiante que domina las fórmulas discursivas de transición las empleará de manera intuitiva en un contexto oral determinado, y el interlocutor debe dominar la lengua meta, en este caso, el español, para poder comprender e inferir lo que el hablante le quiere expresar con la utilización de las fórmulas, y a su vez poder hacer uso de ellas y emplearlas en una situación lingüística apropiada.

Bibliografía

ALVARADO ORTEGA, M. B.: «Las fórmulas discursivas de transición en la variedad juvenil universitaria del español hablado en Alicante» en *Interlingüística* 14, 2004, 416-419.

ALVARADO ORTEGA, M. B. en prensa. «¿Cómo se aprenden las fórmulas rutinarias? » en *Actas del XXIII Congreso Internacional de AESLA*, Mallorca, 2005.

AZORÍN, D. Y J. L. JIMÉNEZ: *Corpus oral de la variedad juvenil universitaria del español hablado en Alicante*, Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1999.

AZORÍN, D. coord.: *ALCORE. Alicante Corpus del español.* Edición en CD-ROM, ISBN: 84-7908-684-X, 2002.

CORPAS, G.: *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos, 1996.

COULMAS, F. (ed.): *Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech* II, La Haya: Mouton, 1981.

PENADÉS MARTÍNEZ, I.: *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros, 1999.

PONS BORDERÍA, S.: La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE, Madrid: Arco Libros, 2005.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *CREA: Corpus de referencia del español actual* [en línea] < >.

REYES, G.: *Metapragmática: lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*, Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial Universidad de Valladolid, 2002.

RUIZ GURILLO, L.: «Sobre la fraseología coloquial: corpus e investigación» en *Actas del I Congreso Internacional de AESLA, Granada 1992*. 493-498, 1996.

RUIZ GURILLO, L.: *La fraseología del español coloquial*, Barcelona: Ariel, 1998.

RUIZ GURILLO, L.: «Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros» en *Quaderns de Filologia*, Universitat de Valencia, 1999.

SEVILLA MUÑOZ, J. Y GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, A.: «La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español)», *Equivalences*, 24/2, 25/1-2, 171-182, 1994-95.

WRAY, A.: *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ASELE. Actas XVI (2005). M. BELÉN ALVARADO ORTEGA. Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE
Centro Virtual Cervantes