Eppur si muove

Victoria E. Veiguela Pellitero
Instituto Cervantes de Varsovia

Miren Josune Marco Oqueranza
Instituto Cervantes de Rio de Janeiro

Aprender y enseñar una lengua son procesos que se complementan entre sí, que exigen tanto por parte del docente como por parte del alumno un continuo esfuerzo para entender y comunicar. Los estudiantes a menudo cuentan con una base teórica envidiable, sin embargo incluso en los niveles más altos, no expresan lo que desean y no son capaces de solventar una interacción por desconocer la pragmática de las expresiones fraseológicas, siendo esto un problema mayor que la incorrección gramatical. De ahí los pequeños desajustes y confusiones que «chirrían» cuando las emplean sin tener en cuenta que la lengua es algo más que un conjunto de reglas gramaticales cuya aplicación garantiza (o debería garantizar) el éxito comunicativo.

Sirva como ejemplo de malentendido (Oliveras 2000:75): «Soy escocés y la primera vez que visité España, en el año 1967, llegué a Irún después de 12 horas en un tren procedente de París. Cuando subí al tren español una señorita me ofreció un sándwich. No entendía español y tenía hambre, así que lo acepté gustosamente. Diez años más tarde había aprendido a hablar español y estaba sentado en la sala de un consultorio médico cuando, de repente, una mujer entró con un bocadillo en la mano y dijo "¿gusta?". Evidentemente, nadie aceptó la oferta. En aquel momento entendí que aquella señorita del tren diez años atrás me había dicho por pura cortesía "¿gusta?". Escocia/M». Para un nativo está claro que no se trata de un ofrecimiento que deba ser interpretado de manera literal, siendo la respuesta esperada no gracias, que aproveche, pero el informante así lo entiende y por tanto se produce una interrupción de la comunicación. Es primordial que el alumno pueda reaccionar adecuadamente a las acciones, expectativas o actitudes de alguien de otra cultura.

Dado que el objetivo del profesor de lenguas es acercar lo más posible al estudiante al habla de un nativo es imprescindible el conocimiento y manejo de lo que se ha dado en llamar fórmulas rutinarias, aquellas que regulan las relaciones sociales.

Corpas define las fórmulas rutinarias como unidades fraseológicas que carecen de autonomía textual por englobarse siempre dentro de situaciones comunicativas concretas. Se trata de fórmulas estereotipadas, ritualizadas.

Las fórmulas rutinarias se clasifican en tres grandes grupos según su pragmática (Yagüe Gutiérrez 2003:13):

— Fórmulas discursivas: todas aquellas que se refieren a la conversación, ya sean de apertura, *¿qué hay?*; de transición, *A eso iba,* o de cierre, *y punto.*

— Fórmulas sociales: referidas a la esfera del hablante como ser social, dividiéndose a su vez en Rituales (saludos y despedidas, ofrecimientos, presentaciones) y semiritualizadas (disculpa, agradecimiento, buena suerte, acuerdo, desacuerdo, promesa/amenaza, solidaridad/insolidaridad).
— Fórmulas expresivas: destinadas al yo individual y a la expresión independiente de sus sentimientos. Las divide en sorpresa, rechazo, disgusto/enfado.

El uso de estas fórmulas está relacionado básicamente con tres factores:

La expresividad, mediante la cual el hablante da cuenta de su actitud emocional. Este factor permite explicar su entonación generalmente exclamativa, con la que la carga afectiva se reafirma. El frecuente uso del pronombre yo, generalmente redundante en español marca todavía más su carácter subjetivo.

La comodidad es otro de los factores que explican la frecuencia de uso: el hablante se guía por la ley del mínimo esfuerzo. Gracias a la aplicación de estas unidades fraseológicas (UF) no se ve obligado a crear un mensaje, ni corre el riesgo de ser malinterpretado y por ende tener que precisar lo que deseaba decir. Puede aplicar una fórmula estereotipada que será automáticamente decodificada por el receptor, agilizándose así la interacción.

La adecuación es el tercer factor de uso relevante. Entendemos por adecuación la tendencia a adaptar los enunciados a la situación comunicativa. Es imprescindible, por tanto, conocer la intención del emisor (fuerza ilocutiva) para poder responder adecuadamente al mensaje. Las expresiones lingüísticas no hablan de nada, son los hablantes los que hablan de algo al utilizar en determinados contextos estas expresiones. El lenguaje es un instrumento de interacción, de ahí la necesidad de dominar una serie de herramientas o estrategias conversacionales (p. ej. saludos, disculpas) para no romper la comunicación.

Para Dante Hernández (2003:66) bajo el término unidad fraseológica se presentan unidades tan dispares como frases hechas, expresiones fijas, expresiones, locuciones, modismos, adagios, refranes, aforismos, fórmulas, modos de decir, dichos, idiotismos, etc.

La clasificación de estas unidades ha sido abordada por varios autores como Corpas (1996), Casares (92), Zuloaga (80), destacando el modelo de Corpas Pastor que aglutina también los anteriores.

Se puede resumir así:

Parte del concepto de enunciado y lo combina con el de fijación. Habla de *Colocaciones* sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso.

Locuciones, caracterizadas por la fijación interna, la unidad de significado y la fijación externa pasemática (determinada por el papel del hablante). Se les conoce como frases hechas, modismos o fórmulas fijas. No constituyen un enunciado completo.

Compuestos, con carácter regular y gramatical, los hablantes pueden identificar sus componentes, lo que no ocurre en el caso de las locuciones.

Enunciados fraseológicos son enunciados completos en sí mismos, que se caracterizan por constituir actos de habla y por presentar fijación interna y externa. Dentro de ellos podemos distinguir los paremas (refranes) y las fórmulas rutinarias.

En la enseñanza del español (Miranda 98:15), se opone la lengua oral a la lengua escrita, queriendo posiblemente referirse a la lengua cotidiana, habitual (oral) frente a la lengua de cultura (escrita).

Es por ello relevante destacar uno de los rasgos de la lengua oral, que es la necesidad de una interacción inmediata, la codificación y descodificación del mensaje no admiten correcciones ni postergaciones, tan solo es posible añadir algo. Esta inmediatez la priva de la coherencia interna de la lengua escrita y explica la tendencia al uso de una serie de expresiones cuya función es agilizar y facilitar ese proceso.

En el estudio de las UF es importantísimo explicar los conceptos de nivel y registro. Si bien para muchos investigadores registro y nivel son sinónimos, Lavob interpretaba que los niveles son modelos sociolingüísticos de una lengua común que se manifiestan por igual dentro de la lengua hablada y escrita. Las manifestaciones que se adscriben al nivel culto son las más cercanas al modelo oficial, establecido por instituciones sociales.

Por registro entendemos las variedades individuales de habla en relación al contexto situacional en que se encuentra el hablante.

A la hora de llevar al aula estas unidades una de las dificultades con las que se encuentra el docente es la falta de lecturas, de indicadores que expliquen o faciliten la selección de estas UF.

Sería necesario contar con un corpus en el que se incluyeran estas expresiones según un rango de frecuencia de uso y rentabilidad (semántica y pragmática) del mismo. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* hace algunas recomendaciones aunque no demasiado explícitas, entendiendo que el conocimiento de frases hechas y expresiones comunicativas agiliza la comunicación oral. La enseñanza de las mismas se debería enfocar desde la función comunicativa, *para expresar sorpresa, interés, desacuerdo, reaccionar con alegría,* etc.

La gradación de estas unidades y su introducción en el aula han de tener en cuenta estos aspectos, por tanto parece lógico comenzar con la presentación de

las unidades más estables para pasar paulatinamente a las más peculiares. Deben tratarse desde el primer momento por ser parte integrante del sistema.

La enseñanza de las mismas es una labor que recae directamente sobre el docente, lo que hace de la misma un trabajo altamente subjetivo, de ahí que frecuentemente se convierta en una actividad de relleno.

Es posible organizar su didáctica desde una perspectiva pragmática, mediante listas de expresiones organizadas alrededor de una palabra clave, mediante campos semánticos, según su estructura formal o sus funciones comunicativas. Pisot García (2003:34) ofrece una propuesta de glosario a tres niveles, agrupando las UF según campos semánticos. Propone un trabajo de clase destinado a aclarar y sistematizar cuestiones de uso.

Recomienda comenzar en niveles inferiores con aquellas UF más internacionales, por la rentabilidad que tienen. Arriba Esteras (2003:3) confirma esta tesis afirmando que aquellas informaciones que se presentan por primera vez dentro de un marco conceptual conocido tienen mucha mayor probabilidad de ser recordadas en su propuesta de glosario para el nivel A1 de MCER, Pisot García ha buscado en diccionarios fraseológicos ejemplos que ha agrupado según un criterio semántico, incluyendo además definiciones y ejemplos de su sentido y funciones en un contexto de uso. Se han obviado los tecnicismos, las variedades dialectales o las UF que constituyen enunciados completos dentro del contexto.

Uno de los criterios más relevantes a la hora de llevar a cabo su selección ha sido el de transparencia-opacidad. A mayor transparencia, mayor facilidad de memorización (no está tan claro el significado de *tener 15 abriles* como el de *peinar bombillas*).

El aspecto formal es otro de los puntos a tener en cuenta, ya que hay gran número de UF susceptibles de aparecer en los niveles iniciales por su contenido léxico, pero no en cuanto a la sintaxis o semántica *(hacer aguas,* a *pies juntillas)*.

Para introducir y fijar estas UF se realiza un proceso dividido en tres fases:

— Presentación (en la que se aclaran cuestiones de registro y de uso).
— Sistematización (actividades en las que se practica con estas UF en diferentes contextos).
— Comprobación (recuperación de lo anterior, evaluación del aprendizaje).

Los tres pasos anteriores son necesarios para llevar a cabo con éxito el aprendizaje, sin embargo, para Arriba Esteras (2003: 8) se podrían subdividir todavía más. Según ella la motivación es imprescindible, debe haber una necesidad de aprender; un primer encuentro fundamental para entender; un momento de análisis y procesamiento; un reencuentro con lo que se desea aprender en el mismo contex-

to o en otros. Se trata, en definitiva, de que el vocabulario potencial se transforme primeramente en pasivo y, luego en activo.

De cualquier manera, si queremos explicar estructuras nuevas debemos siempre relacionarlas con alguna realidad, debe mostrarse de la forma más directa posible la relación entre la forma y el significado.

Propone tres tipos de actividades para lograr esto:

Para presentarlas se sirve de una lista, en la que los alumnos deben señalar (y traducir) las que conocen o creen poder intuir. Se les pide luego que intenten explicar las demás con la ayuda de una serie de adjetivos propuestos.

Este modelo de presentación de vocabulario lo podemos encontrar muy frecuentemente en manuales como *A fondo,* avanzado o *Prisma*.

Continúa luego con actividades de aclaración y de sustitución contextualizada.

En una segunda fase propone completar huecos con las UF, trabaja con antonimia, sinonimia y con corrección de las UF (mezcla varias que deben ser reconstruidas).

En la fase de recuperación los alumnos deben producir un texto utilizando algunas de estas expresiones y tomando como modelo los textos de la primera fase.

La ventaja indudable de este tipo de trabajo es que elimina la sensación de «relleno», ya que posibilita acercarse a su uso «real».

En los manuales de ELE la fraseología empieza a cobrar cada vez mayor importancia, aunque sin alcanzar en ningún momento a la de las disciplinas *serias* como la gramática, como veremos en el siguiente análisis. Para él, he aprovechado los materiales de Dante Hernández (2003:83-86) y los he completado con el comentario de algunos manuales más actuales, centrándome en el nivel elemental.

NIVEL ELEMENTAL

Planeta 1 (Cerrolaza et ál., 1998)

El número de locuciones verbales es muy reducido, lo mismo que las sustantivas. Abundan, sin embargo las locuciones adverbiales, prepositivas y conjuntivas (cerca de, a veces, en general) siempre contextualizadas dentro de textos y materiales audiovisuales (Dante Hernández 2003:83).

Curso de español para extranjeros. Ele1 (Borobio, 1998)

Aparecen conjunciones adverbiales, a veces, a menudo, elegidas probablemente por su frecuencia de uso, integradas en los contenidos gramaticales y funcionales (Dante Hernández, 2003:83).

Aula 1. Curso de Español (Corpas coord., 2006)

Como es habitual en este nivel el número de locuciones verbales es reducido, sin embargo aparecen locuciones adverbiales, prepositivas y conjuntivas, siempre englobadas en textos, apoyados a veces con dibujos en los que se explicitan las situaciones comunicativas de uso. A las locuciones adverbiales se les dedica cierto espacio en el bloque «Explorar y reflexionar», donde aparecen en listas. Aunque el manual tiene un enfoque comunicativo, no se especifican explícitamente las funciones de estas expresiones.

En Acción 1. Curso de español (Verdía coord., 2005)

Aparecen locuciones adverbiales integradas en el contexto, a menudo diferenciadas en cuadros donde se explica su función, o en el apartado de lengua y comunicación (un breve resumen léxico gramatical).

Como es frecuente en este nivel, las locuciones nominales y verbales apenas aparecen y, desde luego, no se les dedica ninguna actividad especial. Sí se pueden encontrar en los audios, o en los textos de «Mundo Latino» pero sin que se haga un estudio de las mismas. Están ahí para que el alumno sepa que existen, sin entrar en detalles, ni guiar el aprendizaje. Quizás se trate de una aproximación natural.

Esporádicamente podemos ver UF de uso común y bastante universales (transparentes), en cuadros a parte y con actividades, por ejemplo en los temas 10 o 12, bajo lemas funcionales (para expresar, para referirse a, conectores para comenzar, terminar una historia…).

Se trabaja un poco con la comparación de registros (pág. 144) o con situaciones sociolingüísticas en las que una UF entorpeció la comunicación por ser malinterpretada (pág. 146).

Prisma 1. Comienza. Método de español para extranjeros (Equipo Prisma 2002)

Entre los objetivos de este manual de enfoque comunicativo está el de comprender, extraer e interpretar información de discursos, frases y expresiones en áreas de prioridad inmediata.

Como en todos los manuales analizados se presentan fórmulas conversacionales tipo «¿qué tal?», así que no nos extenderemos sobre esto.

Ya en el primer tema encontramos una lista de locuciones verbales (pág. 17) acompañada por una serie de dibujos que deben ayudar a aclarar el significado. En la página siguiente se presenta una sistematización del verbo tener y actividades de anclaje. En el tema 2 se trabajan locuciones adverbiales, primero presentándolas y luego afianzándolas con ejercicios de comprensión y producción.

En cuanto a las locuciones verbales, se dan las mínimas, hay un notable predominio de las adverbiales y preposicionales, siempre en un contexto comunicativo. Aparecen listas agrupadas por funciones (temas 4 o 5).

Se introducen coloquialismos del tipo bici, tele, copeo, pasta en los textos, pero no se realiza ningún trabajo con ellos, de cualquier modo el estudiante tiene referencias de uso.

En la unidad 7, articulada alrededor del clima se presenta la construcción, hacer más sustantivo de modo sistemático, además en las actividades se introducen UF para expresar énfasis (en la pág. 93 podemos encontrar la sistematización de las mismas).

En el tema 10, por poner un último ejemplo, se trabajan de forma explícita formas coloquiales relacionadas con la negación (nunca jamás; ¡qué dices!; bueno, bueno,…; no, ni…ni…;¡ni hablar!).

Se trata, sin duda, del manual con mayor densidad de los analizados, también es el que trata las UF de manera más sistemática, dedicándoles ejercicios específicos.

NIVEL INTERMEDIO

Planeta 2 (Cerrolaza et ál., 1999)

Según Dante Hernández (2003:84) aparecen locuciones verbales (estar hecho polvo, estar hasta las narices), conjuntivas (conectores), prepositivas (a causa de, a partir de) y adverbiales (a continuación, en realidad). Se presentan en contextos situacionales, con diferenciación de las funciones que cumplen (Dante Hernández 2003:84).

Curso de puesta a punto en español (González y Romero, 1998)

Entre los objetivos que presenta el manual destaca la adquisición de técnicas argumentativas y su pragmática. Realizan un intenso trabajo con los conectores discursivos e incluyen un apartado «en boca de todos» donde se presenta un repertorio temático de locuciones.

Predominan las verbales, estudiadas a partir de las funciones comunicativas a las que se dedica cada unidad del libro y con ejercicios de explotación didáctica. (Dante Hernández, 2003:84).

En Acción 2. Curso de español (Verdía coord., 2005)

En el segundo volumen de la serie aumenta considerablemente el número de UF introducidas. La mayoría se encuentra contextualizada dentro de los diálogos

y textos que se presentan, sistematizándose algunas en el apartado de lengua y comunicación, o desde un punto de vista funcional se recogen en recuadros, donde se agrupan por funciones, a menudo de manera sinonímica.

En los textos que se ofrecen las expresiones coloquiales no están especialmente diferenciadas ni explicadas, lo que implica un mayor trabajo por parte del docente. Sin embargo, destaca la actualidad de las mismas y el hincapié que se hace en las nuevas tecnologías, desde Internet a los móviles.

Se aprecia un gran interés de los autores por acercar la fraseología ampliamente entendida, aunque se echan en falta algunas actividades que ayuden a anclar estos nuevos contenidos.

No aparecen refranes ni frases hechas, quizás por considerar los autores que no se ajustarían a los objetivos de un manual de nivel intermedio.

NIVEL SUPERIOR

Abanico (Chamorro et ál., 1995)

Integra las locuciones desde la primera unidad, mediante un pequeño texto. No solo presenta el significado, sino que aporta informaciones relativas a su empleo. En la unidas 10, por ejemplo, se agrupan locuciones relacionadas con los colores, incluidas dentro de un apequeña historia donde los alumnos deben definirlas según el contexto en que aparecen (Dante Hernández 2003:86).

*A fondo. Curso de español lengua extranjera***.** Nivel avanzado (Coronado y otros, 2003)

En este manual se realiza un trabajo específico con las UF desde el principio. Cada unidad, por ejemplo, está titulada con medio refrán (es posible completarlos en uno de los primeros ejercicios del manual, que funciona como actividad preparatoria ya que explica los contenidos de los diferentes temas).

En cada una de las unidades hay una sección titulada «dimes y diretes» en la que se presentan modismos relacionados con el núcleo del tema.

Normalmente se ofrece una lista de modismos, que el alumno debe relacionar con su significado, y luego algún ejercicio del tipo rellena huecos para completar con esos modismos.

Al final del tema el alumno debería poder producir un texto en el que se empleen los modismos aprendidos. Hay actividades preparatorias, pero se echa en falta una mayor sistematización y alguna explicación o información adicional sobre contextos, niveles de uso o variantes para poder usar convenientemente estos modismos.

Quizás se entiende que estas unidades fraseológicas son ya conocidas para el estudiante, y por tanto se trata solo de una recuperación de materiales ya dominados. En cualquier caso la práctica indica que no es así, con lo que recae sobre el profesor la labor de contextualizarlos.

Cada tres unidades encontramos un repaso en el que se retoman las UF vistas anteriormente, con actividades de sinonimia o contextualización.

Prisma consolida. Método de español para extranjeros (Equipo Prisma, 2005)

Como todos los manuales de su serie *Prisma* ofrece una asombrosa densidad de contenidos. Si bien no hay una sección fija dedicada a las UF, estas aparecen esporádicamente al hilo del tema. Se introducen listas (en el tema 1 aparece una vertebrada alrededor de los comparativos con animales y los verbos ser/estar) pero no hay contextualización ni explicación alguna, por lo que cabría suponer que se trata de un mero recordatorio de contenidos de cursos precedentes. No hay tampoco actividades que ayuden a la memorización o actividades relacionadas con la pragmática.

En el tema 3, a raíz de una locución adverbial hallada en un texto, el alumno debe inducir qué son las locuciones adverbiales y adivinar, ya que no hay explicaciones ni contextos de uso, el significado de un listado de varias locuciones más. En la pág. 90 se amplia la lista, siempre con un método deductivo (a partir de una sola frase, debe explicar el significado de determinada locución).

En el tema 4 aparece otra lista de locuciones, agrupadas alrededor del la memoria. El alumno debe aventurar su significado sin ningún tipo de información por parte del manual.

Parecen más bien actividades de mnemotécnica que de pragmática, ya que debido a la falta de contextos de uso o informaciones sobre posibles variaciones, niveles etc. El objeto de esas listas no parece tener otra justificación que cargar todavía más el contenido léxico del manual.

En resumen, todavía queda mucho por hacer en relación al estudio y presentación de estas unidades fraseológicas. Aunque podemos observar que cada vez se les da mayor peso dentro de los manuales, no se trabajan con la misma intensidad que otros aspectos de la lengua, por lo que el peso de su didáctica es siempre una elección del docente.

Ese es el motivo de la presente comunicación, llamar la atención sobre la falta de apoyo didáctico y material, con la que nos encontramos a la hora de llevar estas expresiones al aula, aun cuando todos estamos de acuerdo en su crucial importancia comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV, 2003. *Forma 6. Léxico, fraseología y falsos amigos*. Madrid. SGEL.

Albelda Marco, M. y Fernández Colomer, M. J., (2006). «La enseñanza de los registros lingüísticos en ELE. Una aplicación a la conversación coloquial». *Revista de Didáctica MarcoEle* 3.1-31.

Arribas Esteras N., 2003. «Propuesta de aprendizaje del léxico en ELE desde la perspectiva de la semántica histórica y cognitiva». *Quaderni del CIRSIL 2,* 1-22.

Briz, A., 1998. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid. Arcolibros.

Cascón Martín, E., 2000. *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*. Madrid. Edinumen.

Coronado González y otros, 2003. *A fondo. Curso de español lengua extranjera, nivel avanzado*. Madrid. SGEL.

Corpas, J. y otros, 2006. *Aula 1. Curso de español*. Barcelona. Difusión.

Equipo Prisma, 2002. *Prisma comienza. Método de español para extranjeros*. Madrid. Edinumen.

— 2005. *Prisma consolida. Método de español para extranjeros*. Madrid. Edinumen.

Instituto Cervantes, 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Funciones*. Madrid. Biblioteca Nueva.

Oliveras, A., 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid. Edinumen.

Miranda, J. A., 1998. *Usos coloquiales del español*. Salamanca. Ediciones Colegio de España.

Penadés Martínez, I., 1999. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid. Arcolibros.

Verdía, E. coord., 2005. *En acción 1. Curso de español*. Barcelona. En clave ELE.

— 2005. *En acción 2. Curso de español*. Barcelona. En clave ELE.