¿Qué se dice en español cuando…? Las fórmulas rutinarias y las situaciones sociales de comunicación en los niveles iniciales

María Martín Noguerol
Instituto Cervantes de Argel

INTRODUCCIÓN

¿Quién no se ha encontrado alguna vez, siendo principiante en el estudio de una lengua extranjera, sin saber reaccionar, lingüísticamente, en las situaciones de comunicación más habituales? ¿Cuántas veces nos hemos visto obligados a asentir silenciosamente o simplemente a sonreír, esperando no estar metiendo la pata, al contestar a un interlocutor en situaciones tan cotidianas como aceptar una disculpa o responder a un agradecimiento? Haciendo memoria y observando a nuestros alumnos a diario podemos apreciar que son muchas las situaciones incómodas, causadas por la falta de conocimiento de determinadas fórmulas de interacción social, a las que se enfrentan los estudiantes de una lengua extranjera, especialmente en niveles iniciales, cuando no saben cómo responder a un saludo, presentación o felicitación en el transcurso de nuestras interacciones diarias, en clase o fuera de ella.

En la vida cotidiana nos encontramos rodeados de situaciones de comunicación en las que se utilizan habitualmente expresiones, muchas de ellas fijas e idiomáticas, que estructuran parte de las interacciones sociales de los hablantes de español y sin las que la comunicación se podría ver dificultada. El conocimiento de estas unidades fraseológicas, que se usan de forma predeterminada e institucionalizada, puede ayudar a los aprendientes de una segunda lengua a mejorar su capacidad de interacción en las situaciones más cotidianas y, por tanto, su competencia comunicativa en español. Hablamos de las *fórmulas rutinarias*, que son el tipo de expresiones que enseñamos a nuestros alumnos cuando contestamos a la pregunta que da título a la presente comunicación, como por ejemplo cuando un alumno nos pregunta: «¿Qué se dice en español cuando nos presentan a alguien?» y nosotros le decimos: «Encantado de conocerte» o «Mucho gusto», y «¿… cuando queremos pedir perdón?», «Lo siento».

En los primeros niveles de aprendizaje, este tipo de expresiones suele aparecer en los manuales de ELE como parte de diálogos situacionales en los que se incluyen fórmulas conversacionales, pero no se le suele dedicar un espacio propio de aprendizaje. Por otra parte, y ya desde estos primeros momentos de contacto con la lengua extranjera, también forman parte de las interacciones habituales entre el profesor y los estudiantes y entre los propios estudiantes. Además, solemos dedicarles cierta atención al responder a las curiosidades de nuestros alumnos cuando

nos preguntan sobre la traducción o equivalencia de ciertas expresiones de uso habitual en su lengua que el propio estudiante se da cuenta de que necesita conocer en la nueva lengua para poder interactuar, de forma sencilla pero fluida, en los intercambios sociales más habituales.

LAS FÓRMULAS RUTINARIAS

Las fórmulas rutinarias son, por tanto, el reflejo lingüístico de situaciones habituales de comunicación. Son expresiones que se han ido estableciendo socioculturalmente debido a su uso repetido en determinadas situaciones cotidianas hasta llegar a convertirse en parte imprescindible del desarrollo de ciertos intercambios conversacionales entre los hablantes de una comunidad.

Siguiendo la descripción que hace G. Corpas (1996) de este tipo de unidades léxicas, vemos que se caracterizan por ser «fórmulas de la interacción social habituales y estereotipadas que cumplen funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias y, hasta cierto punto, ritualizadas» (Corpas, 1996, 171), y que se clasifican dentro de los enunciados fraseológicos[1], junto a las paremias, como «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, 1996, 170).

Estas fórmulas son utilizadas por los hablantes de forma predeterminada en situaciones sociales comunicativas para saludar, disculparse, agradecer, prometer, etc., o con una función de apertura, cierre o transición dentro del discurso. De esta manera, al estar relacionadas con una situación concreta y al constituir elementos establecidos lingüística y socialmente, pasan a pertenecer al componente léxico de los hablantes y se convierten en necesarias para garantizar el éxito comunicativo y la adecuación pragmática y sociocultural en el intercambio comunicativo. Como veremos más adelante en relación con el enfoque léxico, los hablantes tienen almacenadas en el lexicón mental estas unidades mínimas de comunicación como un todo y ante situaciones concretas las utilizan y las interpretan como tal.

Asimismo, el hecho de que vengan determinadas por una situación comunicativa hace que sean predecibles en determinados contextos. De esta forma, por una parte, como comenta Corpas (1996, 175), «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», y, por otra, como explica Yagüe (2003, 16), favorecen el principio de comodidad ya que el hablante no se ve obligado a elaborar todo su discurso sino

[1] Alvarado (2007, 5) define los enunciados fraseológicos como «unidades mínimas de comunicación, con independencia, que pueden poseer rasgos internos como la fijación o la idiomaticidad».

que recurre a estas fórmulas preestablecidas, que su interlocutor reconoce, y que conducen a una comunicación más rápida y efectiva.

En cuanto a las características formales de las fórmulas rutinarias, debemos tener en cuenta, al tratarlas en el aula de ELE, que, además de ser enunciados dependientes del contexto, están dotadas de distintos grados de fijación y de idiomaticidad[2]. Esto significa que las variantes de una misma fórmula que se hayan ido estableciendo por el uso y la posible opacidad en el significado de algunas de ellas, deben ser trabajadas de forma explícita en el aula, siempre en función de los objetivos de aprendizaje, del momento del proceso, de las necesidades de los estudiantes y del nivel en el que nos encontremos. De esta forma, los estudiantes serán conscientes de ello y dispondrán de mayor información a la hora de utilizarlas.

Por último, recogemos la clasificación que hace Corpas (1996, 186-212), teniendo en cuenta criterios funcionales, semánticos y pragmáticos, de los tipos de fórmulas rutinarias que se pueden utilizar en las diferentes situaciones de comunicación. Como vemos en los ejemplos, muchas de estas fórmulas son expresiones de uso habitual accesibles para nuestros estudiantes desde los primeros momentos de su aprendizaje.

1. Las *fórmulas discursivas* son las que organizan la conversación o el discurso y abarcan, por una parte, las fórmulas «de apertura» (*¿Qué tal?)* y «de cierre» (*Hasta luego*) y, por otra, las «de transición» (*Vamos a ver*).
2. Las *fórmulas psico-sociales* son las que expresan los sentimientos del hablante y facilitan el desarrollo de las interacciones sociales. Estas se dividen en:

    — Expresivas: «de disculpa» (*Lo siento*), «de consentimiento» (*¡Claro que sí!*), «de recusación» (*¡Qué va!*), «de agradecimiento» (*Gracias por todo*), «de desear suerte» (*Feliz año nuevo*), «de solidaridad» (*¡Qué mala suerte!*) y «de insolidaridad» (*Allá tú*).
    — Comisivas: «de promesa» (*Te doy mi palabra*) y «de amenaza» (*¡Te vas a enterar!*).
    — Directivas: «de exhortación» (*Déjame en paz*), «de información» (*¿Se puede?*) y «de ánimo» (*No es para tanto*).
    — Asertivas: «de aseveración» (*Como lo oyes*) y «emocionales» (*Lo que faltaba*).
    — Rituales: «de saludo» (*Buenos días*) y «de despedida» (*Hasta el lunes*).
    — Misceláneas[3]: *Más claro, agua.*

---

2 Alvarado (2007, 6-8) recoge que la fijación formal (la de los elementos que la componen) y la fijación psicolingüística (la de la estabilidad en su reproducción y frecuencia de uso) pueden variar pero son fundamentales en las unidades fraseológicas. En cambio, la fijación semántico-pragmática (la de su significado por su uso en contexto) y la idiomaticidad son propiedades potenciales.

3 Fórmulas similares a las paremias.

Todas estas características que acabamos de mencionar hacen de las fórmulas rutinarias un objetivo de aprendizaje alcanzable para nuestros alumnos de niveles iniciales y muy rentable en sus interacciones sociales dado que, al no tener unos conocimientos muy afianzados de la nueva lengua, les aportarán fluidez y adecuación pragmática, pudiendo centrar sus esfuerzos en la construcción de la nueva información que quieran ofrecer y no tanto en el desarrollo de estos actos comunicativos. De lo visto hasta ahora y en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, quizá se podría destacar especialmente dos características de las fórmulas rutinarias: su carácter predecible y el hecho de que aparezcan ligadas a situaciones sociales de interacción. Siendo conscientes de ello, podemos trabajarlas en nuestras clases previendo su necesidad según las funciones lingüísticas que se tengan como objetivo de aprendizaje y siempre acompañadas de su contexto de uso en los intercambios comunicativos.

LAS FÓRMULAS RUTINARIAS Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Como vemos, el trabajo en el aula de ELE de este tipo de unidades fraseológicas favorece el desarrollo de la competencia comunicativa que es el objetivo principal del proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en nuestro caso del español. Consideramos que un estudiante lleva a cabo una interacción eficaz en español cuando su participación en un intercambio comunicativo es exitosa, es decir, cuando utiliza el contenido lingüístico necesario, adecuando su producción a la situación comunicativa y teniendo en cuenta el contexto en el que se enmarca dicha interacción. En este sentido, para que la comunicación sea eficaz, es fundamental que la selección de las unidades léxicas, en este caso de las fórmulas rutinarias, que realiza el aprendiente sea adecuada a las funciones lingüísticas que se dan en esa interacción desde un punto de vista sociocultural, pragmático y discursivo.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que este éxito en la interacción reforzará, a su vez, el componente afectivo del aprendizaje lo que repercutirá directamente en una mejora del proceso de aprendizaje y de la imagen que tiene el estudiante de sí mismo como hablante de español. Como hemos comentado, un estudiante de nivel inicial, que no tiene todavía muchos recursos que le permitan actuar eficazmente de forma más o menos autónoma en la lengua que está aprendiendo, puede ver afectada su autoestima al no poder interactuar en ciertas situaciones sociales de uso cotidiano. Si trabajamos desde los primeros niveles este tipo de unidades léxicas, nuestros estudiantes verán cómo el uso de estas expresiones estereotipadas facilitará su comunicación y la relación con sus interlocutores al ayudarle a llevar a cabo ciertas funciones lingüísticas con una mayor fluidez y corrección. Asimismo, el hecho de que este tipo de expresiones esté relacionado con determinadas situaciones de comunicación que son comunes a las distintas lenguas, ayudará, por una parte, a los aprendientes a entender su significado en contexto, y por otra, les ofrecerá una mayor rentabilidad para el aprendizaje ya que los estudiantes podrán establecer paralelismos con su lengua materna, sin ne-

cesidad de traducir literalmente, siendo, por tanto, «expresiones a las que pueden acceder de manera intuitiva» (Gómez Molina (2004, 36).

LAS FÓRMULAS RUTINARIAS Y EL ENFOQUE LÉXICO

Teniendo en cuenta la cuestión de la rentabilidad comunicativa de este tipo de unidades léxicas complejas y el hecho de que se entiendan como un todo, nos parece interesante reflexionar sobre el trabajo con las fórmulas rutinarias en el aula de ELE basándonos en el concepto de la importancia de la segmentación pedagógica del léxico, una de las bases sobre la que argumenta M. Lewis (1993 y 1997) su propuesta del *Enfoque léxico*, que él mismo resume así: «*language consist not of tradicional grammar and vocabulary but often of multi-word prefabricated chunks*» (Lewis, 1997, 3). Este enfoque centra su atención en la enseñanza del léxico como objetivo para ayudar al estudiante a desarrollar su competencia comunicativa en la lengua que están estudiando. El objetivo es aprender a comunicarse y es el léxico el que aporta significado a la comunicación. A diferencia de otros enfoques didácticos, en los que el vocabulario es una parte más del conjunto de conocimientos a desarrollar, el enfoque léxico defiende una concepción léxica del lenguaje y la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes a través de una exposición continua al *input* y de la toma de conciencia de la división de la lengua en bloques prefabricados, adquiridos e interiorizados como tales y que constituyen la base de la fluidez. Como podemos observar, las fórmulas rutinarias son un ejemplo de estos segmentos léxicos y su trabajo en el aula estaría justificado por estos principios.

Según este autor, el profesor debe ayudar al estudiante a ser consciente de estos segmentos, lo que favorecerá la reflexión y la interiorización tanto de elementos léxicos, como de aspectos fonológicos y gramaticales. De hecho, otro de los principios en los que se centra esta teoría es el concepto de que la lengua está formada por léxico gramaticalizado. Como comenta M. Higueras, esta idea se basa en el «principio de idiomaticidad»[4] y ha sido polémica[5], pero lo que Lewis defiende no es que no haya que enseñar gramática sino que, desde un punto de vista pedagógico, no hay que ver la lengua como gramática y vocabulario[6]. Al entender la lengua como un conjunto de bloques prefabricados, estos segmentos deben ser enseñados desde un punto de vista léxico, es decir sin analizarlos internamente, sobre todo en los primeros momentos, cuestión fundamental para el trabajo con fórmulas rutinarias desde los niveles iniciales.

---

4 Higueras (2004, 12) explica que «El principio de idiomaticidad defiende que el léxico de una lengua está formado por un número amplio de bloques semiconstruidos que el hablante tiene memorizados como un todo y puede combinar al hablar. Esta visión implica superar el principio de selección libre (*the open choice principle*), que afirma que el léxico se entiende como un conjunto de palabras individuales que se pueden emplear con mucha libertad y que sólo están limitadas por reglas gramaticales.»

5 En su obra *Implementing the Lexical Approach* (1997) Lewis argumenta pedagógicamente sus ideas y recoge reacciones tanto a favor como críticas con su propuesta.

6 Higueras (2004, 12) comenta que esta idea debe entenderse desde la perspectiva de la Lingüística cognitiva para la que no existe una separación total entre gramática y léxico.

La importancia que da Lewis a estos bloques léxicos viene justificada, además, por los principios de adquisición del léxico y de almacenamiento y recuperación de estas unidades léxicas en el lexicón mental. Los hablantes perciben estos segmentos como un todo y de esta manera se encuentran a su disposición en el lexicón, por lo que la recuperación de los mismos a la hora de utilizarlos en una situación comunicativa concreta es más rápida y eficaz. Esto repercute positivamente en la competencia comunicativa de los aprendientes, ya que al entender, recuperar y reproducir estas unidades como un bloque, se mejora la fluidez, la pronunciación, la entonación y la corrección, viéndose favorecida, de esta manera, la interacción comunicativa. En el caso de las fórmulas rutinarias todos estos factores, asociados, además, a la adecuación a determinadas situaciones sociales de comunicación, entran en juego para el exitoso desarrollo de la interacción entre los hablantes.

Además, Lewis reflexiona sobre la importancia de una enseñanza cualitativa del léxico tanto cuando se lleve a cabo una enseñanza explícita de léxico como cuando el propio léxico no sea el objeto de aprendizaje en un determinado momento[7]. Para ello resalta el papel de los profesores y del caudal lingüístico real que aportan a través de su discurso natural en el aula. Destaca especialmente que en los primeros niveles, más que buscar una producción por parte de los estudiantes, se debe prestar atención a la cantidad y calidad del *input* al que están expuestos. En este sentido, creemos que debemos favorecer que los estudiantes entren en contacto con las fórmulas rutinarias tanto cuando forman parte de un aprendizaje indirecto, por ejemplo al aparecer en las interacciones que se dan en el aula, como cuando son objeto directo de estudio en los manuales o en los materiales complementarios que aportemos al programa.

LAS FÓRMULAS RUTINARIAS EN LAS SITUACIONES SOCIALES COMUNICATIVAS DE LOS NIVELES INICIALES DEL APRENDIZAJE

Como hemos ido argumentando a lo largo de la presente comunicación, creemos que el estudio y el uso de determinadas unidades fraseológicas no es una cuestión que deba centrarse en niveles superiores, como tradicionalmente se hacía. Como hemos visto, Lewis, en la formulación del enfoque léxico, hace una interesante apreciación al señalar la importancia de trabajar los segmentos léxicos desde los primeros niveles[8] para que los estudiantes se acostumbren, ya desde el comienzo de su aprendizaje, a identificar estos *chunks* y a aprenderlos y utilizarlos en contexto. Además, en consonancia con esta postura y siguiendo las indicaciones del *Marco común europeo de referencia* y las especificaciones recogidas respecto al español en el *Plan curricular del Instituto Cervantes,* vemos que desde los niveles de usuario básico aparecen referencias a los conocimientos lingüísticos en

---

7 Higueras (2004, 7-8) recoge la importancia de estos dos tipos de aprendizaje.

8 Alvarado (2005, 136) también considera que las unidades fraseológicas deben introducirse desde los niveles iniciales a través de actividades adecuadas al nivel de aprendizaje.

relación con la capacidad comunicativa de los hablantes de una lengua extranjera para interactuar en determinadas situaciones comunicativas adecuadas a su nivel.

Por ejemplo, en el *Marco* se dice que un usuario básico (nivel acceso A1 y nivel plataforma A2) es capaz de comprender y utilizar frases y expresiones cotidianas de uso frecuente (*MCER,* 2002, 26) y se menciona que los usuarios básicos, dentro de sus limitadas capacidades lingüísticas, pueden ser capaces de usar fórmulas memorizadas, expresiones preparadas de antemano y modelos de oraciones dentro de un repertorio memorizado participando en conversaciones de forma sencilla (*MCER,* 2002, 32). Asimismo, también se recoge que en el nivel A2 es en el que ya se introducen muchos de los descriptores relacionados con funciones sociales y con situaciones de la vida social como saber saludar y dirigirse a los demás amablemente, preguntar cómo están o hacer un ofrecimiento y aceptarlo (*MCER,* 2002, 36).

Por su parte, en las especificaciones detalladas en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* para los niveles A1 y A2, encontramos indicaciones respecto a los conocimientos lingüísticos adecuados a estos niveles en relación con ciertas funciones comunicativas de la lengua como pedir permiso, saludar y responder, presentar a alguien y responder, disculparse, dar el pésame, felicitar, formular buenos deseos o despedirse (*PCIC,* 2007, 230-242). Algunos de los contenidos que se sugieren son fórmulas rutinarias de uso cotidiano y también podrían incorporarse en el aula algunos enunciados más de este tipo, adecuados al nivel y frecuencia de uso, ampliando de esta manera el conocimiento fraseológico de nuestros alumnos principiantes.

CONCLUSIÓN

Como hemos podido observar, el trabajo en el aula inicial de ELE de las fórmulas rutinarias estaría justificado en función de los principios teóricos de una enseñanza centrada en el léxico que tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de una lengua extranjera. Las fórmulas rutinarias, al ser enunciados fraseológicos constituyen unidades léxicas complejas que serán entendidas por los estudiantes como segmentos léxicos, lo que favorecerá su aprendizaje y su producción y por tanto la fluidez y la corrección del hablante en sus interacciones; al ir asociadas a situaciones sociales de comunicación y el hecho de que, en algunas ocasiones, se disponga de diferentes variedades de una fórmula, mejorará el conocimiento cualitativo del léxico y favorecerá la adecuación al aprender a usarlas en contexto; al constituir funciones lingüísticas y formar parte de interacciones situacionales podrán ser adquiridas con más facilidad por los estudiantes tanto mediante un aprendizaje indirecto como directo.

Evidentemente no cabría trabajar en estos niveles con fórmulas rutinarias poco frecuentes, relacionadas con situaciones sociales de comunicación alejadas de los contenidos funcionales del nivel inicial o aquellas cuyo nivel de idiomaticidad dificultara excesivamente la comprensión en estudiantes principiantes. Pero sí creemos que el aprendizaje de determinadas fórmulas rutinarias adecuadas a situaciones comunicativas relacionadas con necesidades básicas mejoraría el nivel

de interacción de estos aprendientes principiantes además de favorecer la relación con los interlocutores, la propia imagen como hablante, la adecuación, la fluidez, la pronunciación y la corrección. Siguiendo las especificaciones del *PCIC,* los manuales, los diccionarios fraseológicos, los estudios sobre el tema y nuestra propia experiencia como profesores a través de nuestras interacciones diarias con los estudiantes, podemos determinar cuáles son las fórmulas rutinarias que podemos trabajar en estos niveles iniciales en relación con las situaciones de comunicación adecuadas al nivel de aprendizaje y a los intereses de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado Ortega, M. B. (2007), «Las fórmulas rutinarias como unidades fraseológicas», *ELUA 21*, 1-13.

— (2005), «Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE», *ASELE Actas XVI*, pp. 133-141. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0131.pdf

Cervero, M. J. y Pichardo, F. (2000), *Aprender y enseñar vocabulario,* Madrid, Edelsa.

Corpas Pastor, G. (1996), *Manual de fraseología española,* Madrid, Gredos.

Gómez Molina, J. R. (2004), «Las unidades léxicas en español», *Carabela*, 56, *La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, pp. 27-50.

Higueras García, M. (2004), «Claves prácticas para la enseñanza del léxico», *Carabela*, 56, *La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, pp. 5-25.

Instituto Cervantes (2007), *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva.

Lahuerta, J. y Pujol, M. (1996), «El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario», C. Segoviano (ed.) *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt, pp. 117-129.

Lewis, M. (1993), *The Lexical Approach,* London, Language Teaching Publications.

— (2002) [1997], *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice,* Boston, Heinle.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya.

Yagüe Gutiérrez, P. (2003), «Las «formas rutinarias» en la enseñanza de ELE. Teoría y práctica», en Gómez Asencio, J. y Sánchez Lobato, J. (dir.) (2003), *Forma: formación de formadores 6: léxico, fraseología y falsos amigos*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, pp. 9-28.

Yoshino, Y. (2008), *La enseñanza de las fórmulas rutinarias en el aula de E/LE*, Memoria de investigación, Universidad de Alcalá de Henares. http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_trimestre/2010_BV_11_19Yoshino.pdf?documentId=0 901e72b80e19f2a.