¡No me digas!: las fórmulas rutinarias, un elemento para el desarrollo de la competencia intercultural

María Martín Noguerol
Instituto Cervantes de Argel

En este trabajo pretendemos llamar la atención sobre el papel de las fórmulas rutinarias como parte de los conocimientos que se deben trabajar en la clase de ELE en la búsqueda no sólo del desarrollo de la competencia comunicativa sino también de la competencia intercultural. Las características formales de las expresiones institucionalizadas junto con sus funciones comunicativa, sociocultural y pragmática, hacen que el conocimiento de estas unidades fraseológicas ayude a la comprensión, el acercamiento y la comunicación entre hablantes de diferentes culturas. De esta manera veremos cómo la lengua y la cultura son una y confluyen a lo largo del proceso de aprendizaje, siendo el estudio y trabajo de las fórmulas rutinarias un ejemplo de ello.

INTRODUCCIÓN

Seguramente, muchos de nosotros nos hemos encontrado durante nuestras interacciones en una lengua extranjera, en situaciones habituales y cotidianas de comunicación, totalmente reconocibles para nosotros por darse también en nuestra realidad sociocultural, pero en las que no hemos podido comunicarnos adecuadamente. En unas ocasiones este fallo en la comunicación puede deberse a no contar con los recursos léxicos adecuados para el desarrollo exitoso de ese intercambio comunicativo, como cuando queremos expresar una idea pero no conocemos el equivalente en la otra lengua y no sabemos bien cómo explicar de qué se trata. En otros momentos, también puede dificultar la comunicación el hecho de desconocer que, en una situación concreta y rutinaria, en la otra lengua se usa una fórmula lingüística predeterminada que favorece la interacción y cuyo significado literal nos resulta opaco en el contexto. Un ejemplo de esto lo vemos en la cultura árabe cuando los hablantes se felicitan por un corte de pelo o al salir de la ducha con una expresión fija que no tiene equivalente en español, en una situación de tipo social en la que, además, en español no se suele usar una fórmula determinada. O, por otra parte, puede ser que en una situación determinada identifiquemos la intención comunicativa de nuestro interlocutor y reconozcamos la fórmula lingüística que ha utilizado pero no seamos capaces de establecer la relación, que sí perciben los nativos, entre la lengua y la cultura que subyace al contexto comunicativo y que es la que le da su significado concreto. Nos encontraríamos en este caso si, por ejemplo, estamos en una situación en la que tenemos que dar el pésame a un estudiante árabe de nivel inicial y le decimos *lo siento mucho*. Puede ser que nuestro interlocutor no entienda por qué nos estamos disculpando, puesto que la traducción de esta expresión en árabe se utiliza con la intención comunicativa de disculparse y no de expresar solidaridad.

También sería el caso de cuando un estudiante quiere despedirse de nosotros al final de la clase de español y nos dice *hasta la vista*, fórmula de despedida, poco habitual, que no utilizamos en una despedida de este tipo, sino cuando no sabemos cuándo volveremos a ver a alguien. Así, vemos que en estos casos, podemos saber cuál es la intención comunicativa o comprender el significado de la fórmula rutinaria pero hay un componente cultural, relacionado con el uso y el significado que adquieren estas expresiones en su contexto, que falta y que es el que nos lleva a apreciar ciertos problemas en la comunicación.

En estas problemáticas, con las que nos topamos como hablantes de lenguas extranjeras y con las que se encuentran nuestros estudiantes de español, vemos que hay varios factores que entran en juego: el lingüístico, el pragmático, el sociocultural y el intercultural. De esta forma, para que una interacción sea exitosa comunicativamente, no sólo debemos conocer los elementos gramaticales o léxicos necesarios —que en el caso al que nos referimos serían las fórmulas rutinarias preestablecidas por el uso cotidiano y necesarias para llevar a cabo determinadas funciones comunicativas— sino saber también en qué momento utilizarlos y con qué intención comunicativa, teniendo en cuenta la adecuación al contexto y a las costumbres y hábitos, culturales y lingüísticos, de la sociedad a la que pertenece la lengua que estudiamos. Es decir, nuestros estudiantes de español como lengua extranjera (ELE en adelante) para poder ser competentes en sus interacciones necesitan conocer tanto los elementos lingüísticos como las cuestiones de tipo cultural que subyacen a los mismos y que son imprescindibles tener en cuenta para poder establecer una comunicación exitosa.

1. OBJETIVOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

Cuando nuestros estudiantes emprenden el camino del aprendizaje de una lengua extranjera su objetivo es aprender a comunicarse en ella con aquellos que forman parte de su comunidad de hablantes y, para ello, es necesaria la adquisición de contenidos lingüísticos y de aquellos de tipo sociocultural que ayudan al uso adecuado de estos. En este proceso de aprendizaje, entramos en contacto tanto con contenidos que sentimos que necesitamos para poder comunicarnos en las situaciones de interacción que identificamos y reconocemos en nuestra sociedad y en nuestra cultura, como con aquellas cuestiones que nos resultan más alejadas de nuestras prácticas lingüísticas y culturales. De esta manera, vemos que cuando aprendemos una lengua no partimos de cero ya que observamos los diferentes aspectos de la otra lengua desde nuestra concepción del mundo y desde nuestra propia lengua, y, en función de ello, los aprendemos e intentamos utilizarlos en nuestras interacciones. Así, analizamos la otra lengua desde los parámetros de nuestra lengua materna y retenemos tanto lo que es igual como aquello que es diferente, pasándolo por el filtro de nuestra lengua y, principalmente, a través de nuestra forma de entender la realidad, de nuestros patrones lingüísticos y sociales, de nuestros valores y actitudes, de nuestros comportamientos y hábitos, de nuestra concepción del mundo, es decir, de nuestra cultura.

Vemos, pues, que la lengua y la cultura son una unidad indivisible. Nuestra lengua refleja aspectos propios de nuestra cultura y, a su vez, como comenta Iglesias (2003: 6), la percepción que tenemos del mundo y nuestra forma de entenderlo viene determinada por los patrones lingüísticos de los que disponemos. Esto, que ocurre en todas las lenguas y culturas, hace que nos podamos encontrar con cuatro situaciones diferentes en nuestras aulas si nos fijamos en la relación entre la lengua y cultura de origen de nuestros estudiantes y la lengua y cultura de la lengua que aprenden, el español.

- Podemos encontrar las mismas concepciones de la realidad y manifestaciones lingüísticas similares en distintas lenguas, como por ejemplo el uso de la fórmula de despedida *hasta mañana*, que es muy similar en diferentes lenguas.
- Podemos tener realidades socioculturales que no se dan en determinadas culturas y que por tanto no tienen una representación en la lengua de esa comunidad, como hemos comentado antes en relación con la felicitación a la salida de la ducha, situación y expresión que no es compartida por la cultura árabe y la española.
- Podemos observar realizaciones lingüísticas diferentes que se relacionan con una realidad identificable en ambas culturas, como cuando en español decimos *buenas tardes* a partir del mediodía y en francés se sigue diciendo *buenos días*.
- Nos podemos encontrar con una misma expresión lingüística que se refiere a diferentes realidades socioculturales en las dos culturas que intervienen en el aprendizaje, como es el caso que hemos mencionado de la fórmula *lo siento* que en español tiene dos intenciones comunicativas diferentes (disculparse y expresar solidaridad) y que en la cultura árabe sólo se identifica con la función de disculpa, por lo que su uso en otra situación comunicativa puede inducir a un error en la comunicación.

Como vemos, todas estas situaciones pueden estar presentes en el proceso de aprendizaje del español y deben ser tenidas en cuenta por el profesor a la hora de trabajar los contenidos de tipo lingüístico y sociocultural para, así, facilitar la adquisición de los mismos y la adecuación pragmática de los estudiantes en sus interacciones comunicativas cotidianas.

De esta manera, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que participamos como profesores de ELE y del que son protagonistas nuestros estudiantes, se debe buscar un desarrollo global del aprendiente como hablante de español gracias a un trabajo integrado de las distintas competencias teniendo presente el papel tanto de la lengua y cultura de nuestros alumnos como el de la lengua y cultura meta, para favorecer, además, el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural, como expone el *Marco Común de Referencia Europeo* (2002: 131-133), que les ayudará a evolucionar como aprendientes y como hablantes.

Por su parte, y siguiendo esta concepción del desarrollo global del aprendiente como hablante de una lengua extranjera, vemos cómo en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* las competencias generales que se pretende alcanzar se basan en el desarrollo de unos objetivos que buscan formar al aprendiente teniendo en cuenta tres dimensiones que lo capacitarán para cubrir sus necesidades como hablante de español: su papel como «agente social», como «hablante intercultural» y como «aprendiente autónomo». Son tres aspectos interrelacionados que persiguen que el alumno de ELE conozca el sistema de la lengua, sepa interactuar en situaciones comunicativas cotidianas propias de la interacción social, entre en contacto con aspectos culturales propios de las sociedades hispanohablantes y pueda llegar a actuar como un mediador entre su cultura y la de los países en los que se habla español, tomando, al mismo tiempo, sus propias decisiones para seguir avanzando en su proceso de aprendizaje según sus intereses y necesidades (PCIC 2007: 74).

De esta forma, observamos que en el aula de ELE se debe buscar una formación global de nuestros estudiantes ayudándoles a desarrollar una serie de habilidades y capacidades, más allá de las puramente lingüísticas, que les permitan comunicarse con éxito en español. Para ello, debemos tener presentes diferentes aspectos y contenidos, tanto de tipo lingüístico como cultural, y debemos estar atentos a todas aquellas cuestiones que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje siendo conscientes de que en él están presentes tanto la lengua y cultura que se estudia como la que aportan al aula los estudiantes.

2. LA CULTURA EN LA CLASE DE ELE Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Como hemos comentado, el objetivo cuando aprendemos y enseñamos una lengua extranjera no es sólo conocer los elementos lingüísticos en los que podamos basar nuestros actos comunicativos, sino que, además, nos mueve el interés por conocer la cultura de la lengua objeto de estudio. Los estudiantes quieren entender por qué los hablantes de español dicen y hacen ciertas cosas de diferente manera, cómo entienden el mundo y cómo, desde esa concepción, se relacionan en español. Así, en el transcurso de este aprendizaje, nuestros alumnos deben adquirir una serie de habilidades lingüísticas y socioculturales que les permitan comunicarse y acercarse a la cultura de la que forman parte los miembros de esa comunidad de hablantes para poder relacionarse adecuadamente en español.

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de cultura? Como comenta Iglesias (2003: 8) ésta se puede definir como «el conjunto de conductas aprendidas», y podemos completar este concepto con las ideas que recogen Miquel y Sans (2004: 3) cuando dicen:

> […] la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad.

De esta forma, vemos que la cultura es algo que subyace a nuestras actitudes, valores, hábitos, comportamientos, formas de relacionarnos y, por supuesto, a la lengua con la que nos expresamos. Por ello, incluso de forma inconsciente, la cultura está presente en nuestras clases continuamente, tanto cuando trabajamos aspectos más lingüísticos como cuando vemos situaciones comunicativas, hábitos y costumbres, o cuando tratamos de forma explícita algún contenido relacionado con las expresiones artísticas en cualquiera de sus formas.

Y ¿qué significa esto para nuestros alumnos? ¿Qué deben hacer con todos estos contenidos culturales explícitos e implícitos que aparecen a lo largo de su proceso de aprendizaje? En primer lugar, debemos ser conscientes de que los estudiantes ya vienen a clase con un bagaje cultural propio relacionado con su cultura de origen, y que a través de él, como hemos comentado, van a analizar e interpretar todo lo relacionado con la lengua y la cultura en español. Además, seguramente también tendrán ya una serie de conocimientos, a veces estereotipados, sobre la cultura y la lengua que van a aprender. Teniendo todo esto en cuenta, lo que debemos buscar en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que desarrollen una sensibilidad y una serie de habilidades que les permitan comunicarse de forma apropiada en sus interacciones en español. Es decir, además del desarrollo de las competencias que conforman la competencia comunicativa, debemos ayudar a nuestros estudiantes a fomentar su competencia intercultural, que Meyer definió de la siguiente manera:

> La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya. (Meyer 1991, en Oliveras 2000: 38, en Iglesias 2003: 21).

Así, como profesores, debemos tener presente que, para la correcta adquisición de los contenidos lingüísticos, es necesario un trabajo global en el que intervengan los diferentes factores y actores de la comunicación. El entorno de la clase de ELE ya es por sí mismo un ambiente intercultural y debemos aprovechar todos los elementos presentes en él (el profesor y su lengua y cultura, los estudiantes y las suyas, los materiales, las situaciones de comunicación) para negociar significados y llegar a un entendimiento en el que participen las lenguas y culturas de todos, enriqueciendo, así, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como vemos, si llevamos al aula, además de los elementos lingüísticos, estas reflexiones sobre aspectos culturales, ayudaremos a nuestros estudiantes a estar preparados para actuar de la forma más adecuada posible en las interacciones en español en las que participen. Es fundamental que los estudiantes conozcan las

expectativas que los hablantes extranjeros tienen respecto a sus interacciones, qué esperan que su interlocutor haga en determinadas situaciones sociales de interacción, ya que tener estos conocimientos les ayudará en su toma de decisiones en relación con su intervención en la comunicación. Como comentan Miquel y Sans (2004: 8) la idea no es que los estudiantes se conviertan en camaleones, en cuanto a la cultura se refiere, sino que conozcan qué es lo habitual en ciertos intercambios comunicativos en la otra lengua y tomen sus propias decisiones respecto a su actuación. En este sentido, veremos a continuación, cómo el trabajo con las fórmulas rutinarias, por su carácter predecible y por estar ligadas a situaciones cotidianas, es un ejemplo de trabajo integrado de lengua y cultura que favorece el desarrollo de la competencia intercultural.

3. LAS FÓRMULAS RUTINARIAS, UN EJEMPLO DE INTEGRACIÓN DE LENGUA Y CULTURA

Hemos comentado anteriormente que para que la comunicación sea exitosa, el hablante de ELE debe conocer diferentes factores que dan forma a la realidad lingüística y cultural de la lengua que nuestros estudiantes están aprendiendo. De esta forma, por ejemplo, un estudiante francófono a la hora de utilizar la fórmula rutinaria *buenos días* al saludar a un hispanohablante a las 2 de la tarde ha tenido diferentes cuestiones en cuenta. Al seleccionar esta expresión institucionalizada, suponemos que consideró la situación social de interacción (un encuentro con alguien), quién era su interlocutor (una persona con la que quizá no tenía mucha confianza), su intención comunicativa (saludar) y la hora del día (las 2 de la tarde). Vemos que en estas consideraciones, el estudiante, tras haber pasado su actuación en español prácticamente de forma inconsciente por el filtro de su concepción de la realidad, supo que en una situación habitual ritualizada, como es el encuentro con una persona, los miembros de la comunidad realizan un acto de habla con una intención comunicativa, que es saludar. Entre el repertorio de fórmulas fijas de la lengua y teniendo en cuenta sus conocimientos socioculturales, elige utilizar *buenos días* porque considera que, al no tener confianza con la persona en cuestión, no debería utilizar otras expresiones como *Hola, ¿qué tal?* Hasta aquí, vemos que en la cultura de origen del estudiante y en la de la lengua meta, hay una serie de similitudes que facilitan la elección del elemento lingüístico que va a utilizar. Pero el problema viene al no haber tenido en cuenta o no conocer que, en la concepción de la realidad en las sociedades donde se habla español, se divide el día de forma diferente a su cultura y que a las 2 de la tarde hay que usar la fórmula rutinaria *buenas tardes*. Evidentemente, la consecuencia de lo que aquí vemos, no tiene gran trascendencia y no va a provocar un malentendido cultural o una falta de entendimiento entre los interlocutores, pero hay un error de adecuación debido a una carencia de conocimientos de tipo cultural.

Con este ejemplo queremos mostrar cómo, entre los diferentes componentes lingüísticos del español, las unidades fraseológicas, y en concreto las fórmulas rutinarias, son un elemento útil y necesario para la interacción en situaciones

comunicativas de la vida diaria que posee unas características lingüísticas, pragmáticas y socioculturales que favorecen el acercamiento de nuestros estudiantes a la cultura, a los hábitos y a la idiosincrasia de las comunidades hispanohablantes, ya que son un reflejo lingüístico de todo ello, es decir, de la cultura en español. El trabajo con las fórmulas rutinarias en el aula de ELE ayuda al desarrollo no sólo de la competencia lingüística y comunicativa sino también de la intercultural, ya que son elementos cuyo uso en contexto viene determinado, además, por una serie de aspectos extralingüísticos que forman parte de la cultura del hablante nativo. Como comenta Castillo (2002: 209) «la competencia fraseológica de un hablante depende en gran medida del conocimiento de la cultura en la que el sistema lingüístico que se pretende adquirir está inmerso».

Pero, ¿qué son las fórmulas rutinarias y cuáles son sus características? Haciendo una rápida revisión de este tipo de unidades fraseológicas, vemos que Corpas (1996: 170-171) las define desde el punto de vista de su forma y de su uso 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. […] fórmulas de la interacción social habituales y estereotipadas que cumplen funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias y, hasta cierto punto, ritualizadas.

Por tanto, observamos que las fórmulas rutinarias son expresiones fijas, sancionadas lingüística y socioculturalmente por una comunidad, que están intrínsecamente relacionadas con una situación social habitual de comunicación, en cuyo contexto adquieren significado y transmiten una intención comunicativa. Son la representación lingüística de situaciones cotidianas de comunicación que los hablantes de una comunidad han establecido en la lengua debido a su uso repetido y que han llegado a convertirse en parte imprescindible del desarrollo de determinados intercambios conversacionales. Así, encontramos ejemplos de fórmulas rutinarias continuamente en nuestras interacciones, como cuando queremos agradecer algo a alguien y decimos *muchas gracias*, cuando nos despedimos de alguien con un *hasta mañana*, cuando algo que nos cuentan nos sorprende y decimos *¿qué me dices?* o cuando rechazamos categóricamente algo y utilizamos la expresión *¡y un jamón!*

De esta manera, vemos que las expresiones institucionalizadas están dotadas de una clara intención comunicativa y que reflejan hábitos, costumbres y formas de concebir la realidad de la comunidad de hablantes, por lo que contienen una gran carga cultural que necesita ser conocida para poder entender y usar adecuadamente las fórmulas en su contexto de uso. Además, al estar intrínsecamente relacionadas con ciertas situaciones comunicativas son predecibles en determinadas interacciones llegando a ser la expresión lingüística que un hablante nativo utilizaría preferentemente y por tanto, en algunas ocasiones, también se espera que sea la fórmula que utilice un hablante extranjero.

En relación con las características formales de las fórmulas rutinarias, al trabajar con ellas hay que considerar que, además de venir determinadas por el contexto y, por tanto, por ciertos elementos extralingüísticos y por la intención comunicativa del hablante, poseen distintos grados de fijación y de idiomaticidad[1]. Por ello, en un trabajo en clase que busque tanto el desarrollo de la competencia comunicativa como el de las habilidades interculturales de nuestros alumnos, habrá que prestar atención a las potenciales variantes de una misma fórmula *(Allá se las arregle/componga, Qué me dices/estás diciendo)* y a la posible opacidad en el significado de algunas de ellas *(Por cierto, Naranjas de la China)*. Fomentar las prácticas que busquen la toma de conciencia de estas características ayudará a los estudiantes a disponer de una información más completa lo que favorecerá la adecuación de su interacción a la situación comunicativa en la que estén presentes estos enunciados fraseológicos. Evidentemente, a la hora de plantearnos llevar al aula de forma explícita el tratamiento de las fórmulas rutinarias y, en concreto, el de algunas de sus características más formales, debemos tener siempre en cuenta el nivel del grupo, sus intereses y necesidades y la adecuación a los contenidos y objetivos de aprendizaje.

De esta manera, consideramos que, al trabajar sobre las diferentes características de las fórmulas rutinarias, entre ellas con la fijación y la idiomaticidad, el trabajo con los aspectos culturales y la interculturalidad está también presente en el aula de ELE. El hecho de que en algunas ocasiones, los hablantes de diferentes culturas no compartan una serie de valores, creencias, percepciones de la realidad o hábitos de tipo sociocultural puede dificultar la comprensión y la adquisición de ciertos elementos lingüísticos, como pueden ser algunas fórmulas rutinarias en las que la idiomaticidad oculte el significado y la intención comunicativa de la expresión no esté clara. Este puede ser el caso de la fórmula *¡No me digas!* que sirve para expresar sorpresa y que, además, utilizamos con la intención de que nuestro interlocutor nos siga contando, y dando más información sobre el hecho que nos ha resultado sorprendente. En este sentido, vemos también, por ejemplo, la expresión *¡Qué va!* como fórmula de rechazo en la que el significado del verbo «ir» no está relacionado con el significado de la expresión ni con su función comunicativa. Otros ejemplos de fórmulas rutinarias de uso común en las que el significado no se puede extraer de la suma del sentido de sus elementos son: *Desde luego*, *Por supuesto*, *¿Qué tal?*, *¡Ya está bien!, ¿Cómo andamos?, ¡Allá tú!, ¡Te vas a enterar!*

Como observamos, para la correcta adquisición de las fórmulas rutinarias y el desarrollo de la interculturalidad a través del trabajo con ellas, es necesario prestar atención en clase a los diferentes rasgos que caracterizan a estas unidades fraseológicas. Dedicar tiempo no solo a su forma o significado, sino a su uso, su intención comunicativa, los condicionantes extralingüísticos que determinan la utilización de una fórmula en un contexto determinado o el trasfondo sociocultural que tienen, es fundamental para ello. De esta forma, favoreceremos el

---

[1] Alvarado (2007, 6-8) explica los diferentes tipos de fijación que pueden presentar las fórmulas rutinarias y en qué medida la idiomaticidad y la fijación son rasgos fundamentales o potenciales de estos enunciados fraseológicos.

desarrollo del estudiante como hablante social e intercultural para que sea capaz de interpretar, actuar y mediar en situaciones comunicativas en las que los conocimientos socioculturales y la reflexión intercultural son necesarios para lograr una comunicación exitosa.

Brevemente, y para finalizar esta rápida reflexión sobre las características de las fórmulas rutinarias, recogemos a continuación la clasificación que de ellas realizó Corpas (1996: 186-212) en función de criterios funcionales, pragmáticos y semánticos. Como vemos en los ejemplos [2], estas fórmulas son expresiones de uso habitual que se utilizan en interacciones sociales en las que los aspectos socioculturales juegan un papel decisivo a la hora de determinar el sentido de la expresión. Además de la intención comunicativa que tienen, en algunos de estos ejemplos vemos que estas fórmulas llevan consigo una carga cultural que refleja el modo de entender la realidad de los hablantes de español y que es necesaria conocer para un uso adecuado de las mismas.

1. Las fórmulas discursivas sirven para organizar el discurso y se dividen, por una parte, en fórmulas «de apertura» *(¿Qué tal?)* y «de cierre» *(Gracias por todo)* y, por otra, en fórmulas «de transición» *(A propósito)*.
2. Las fórmulas psicosociales, son las que el hablante utiliza para expresar sus sentimientos y, además, favorecen el desarrollo de las interacciones sociales. Se clasifican en:

- Expresivas: «de disculpa» *(Lo siento),* «de pseudodisculpa» *(Perdone que le moleste),* «de consentimiento» *(¡Pues claro!),* «de recusación» *(¡Qué dices!, ¡Y un jamón!),* «de agradecimiento» *(Muchas gracias),* «de réplica» *(No hay de qué),* «de desear suerte» *(Que aproveche),* «de solidaridad» *(¡Qué mala suerte!, Lo siento mucho)* y «de insolidaridad» *(¡¿Y a mí qué?!)*.
- Comisivas: «de promesa» *(Te doy mi palabra)* y «de amenaza» *(¡Ya verás!)*.
- Directivas: «de exhortación» *(Déjame en paz),* «de información» *(Tu dirás)* y «de ánimo» *(No es para tanto)*.
- Asertivas: «de aseveración» *(Te lo digo yo)* y «emocionales» *(Madre mía)*.
- Rituales: «de saludo» *(Buenas tardes, ¡Dichosos los ojos!)* y «de despedida» *(Hasta pronto)*.
- Misceláneas: *Más claro, agua*.

Tras observar esta clasificación de las fórmulas rutinarias podemos reconocer la presencia que tienen estas expresiones en nuestros intercambios comunicativos cotidianos y la gran carga sociocultural que llevan consigo. Así, y como hemos ido comentando, el trabajo con ellas en nuestras clases de español puede ayudar a desarrollar, además de la competencia comunicativa, la competencia intercultural de nuestros estudiantes al reflexionar sobre ellas y sobre el uso e importancia comunicativa y sociocultural que tienen en nuestras interacciones de tipo social.

[2] Una amplia muestra de aquellas expresiones que constituyen fórmulas rutinarias la encontramos en el trabajo de Yoshino (2008) donde hace un vaciado de las fórmulas que se recogen en varios diccionarios fraseológicos y las relaciona con las funciones y los niveles del PCIC.

4. LA ENSEÑANZA DE LAS FÓRMULAS RUTINARIAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Las diferentes características de las fórmulas rutinarias hacen de ellas un elemento necesario en nuestras programaciones didácticas en la búsqueda del desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural de nuestros estudiantes. Como hemos visto, son unidades léxicas complejas que los hablantes utilizan de forma preferente en ciertas interacciones comunicativas de tipo social y cotidiano en las que cumplen una función lingüística relacionada con la intención comunicativa de los interlocutores. La importante carga sociocultural y pragmática que tienen las fórmulas rutinarias despierta el interés y la motivación de los estudiantes, que se sienten atraídos por la fraseología gracias a los componentes culturales que identifican con su propia cultura y a aquellos que les resultan desconocidos y sorprendentes. De esta manera, el trabajo en clase con estas expresiones fijas favorece la puesta en marcha de una serie de actitudes —como la observación, el análisis, la reflexión, la comparación o la toma de decisiones— que ayudan al desarrollo de la competencia intercultural de nuestros estudiantes al trabajar conceptos relacionados con otras formas de entender el mundo a través de los aspectos socioculturales que subyacen a las unidades fraseológicas en general, y a las fórmulas rutinarias en particular.

A la hora de llevar al aula de ELE el trabajo con las fórmulas rutinarias, se debe fomentar el aprendizaje de las mismas en contexto para favorecer el desarrollo, al mismo tiempo, de la competencia comunicativa e intercultural de nuestros estudiantes de español. En las actividades y prácticas que se realicen, debemos tener presentes no sólo las características formales de las fórmulas rutinarias, como su posible fijación e idiomaticidad, sino también cuestiones como el registro al que pertenecen o la frecuencia de uso como propone Penadés (1999: 24), el nivel de aprendizaje en el que podemos trabajarlas en función de las características antes mencionadas y de las funciones comunicativas de las que son exponente lingüístico o los contenidos culturales que pretendemos tratar, así como los aspectos interculturales sobre los que queremos reflexionar.

A continuación, completamos este trabajo con algunas propuestas didácticas que creemos que pueden ayudar a favorecer la adquisición de estas unidades fraseológicas al mismo tiempo que fomentan la toma de conciencia sobre algunas cuestiones interculturales necesarias para conseguir que el estudiante de español sea un hablante competente en esta lengua extranjera. En la búsqueda de la consecución de estos objetivos, creemos que debemos alejarnos en un primer momento de actividades como las de completar huecos en breves diálogos, aquellas en las que se relacionan fórmulas rutinarias con su significado o los ejercicios de tipo lingüístico enfocados a una clasificación de las expresiones institucionalizadas por unidades léxicas comunes o por otros aspectos de tipo formal [3]. Este tipo de actividades, con-

[3] Fernández (2004: 352-354) hace una revisión de las diferentes propuestas didácticas para el trabajo con las unidades fraseológicas que han presentado distintos especialistas.

sideramos que pueden ser más apropiadas para una segunda fase de consolidación de conocimientos o en momentos de revisión de contenidos. Creemos que, para un trabajo que busque el desarrollo de la interculturalidad en un primer momento, debemos atender a una tipología de ejercicios que confieran a las actividades un cariz de diálogo intracultural e intercultural a la vez que desarrolle la comprensión en contexto y la práctica significativa para favorecer, así, la adquisición de las fórmulas rutinarias, la adecuación pragmática de nuestros estudiantes en sus interacciones comunicativas y la reflexión sobre los aspectos de tipo cultural relacionados con la lengua y cultura del estudiante y con la lengua y cultura en español.

Estos son algunos ejemplos que podríamos llevar al aula y que el profesor puede adaptar a los intereses y necesidades del grupo y al momento en el que se encuentre en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

— Podemos trabajar con la idea de que todas las lenguas tienen prototipos, que son la representación más idónea de una realidad para la mayoría de los individuos de una sociedad (De Castro 1999: 70-71). A partir de la selección de una serie de situaciones cotidianas de interacción, se buscará una reflexión sobre cuáles son las expresiones prototípicas en su cultura para llevar a cabo determinadas funciones comunicativas, si las hubiera, y cómo se expresan asimismo en español. Se reflexionará, por ejemplo, sobre cómo se agradece o se expresa rechazo en cada cultura, qué factores entran en juego en estas situaciones a la hora de decidir cómo nos dirigimos a nuestro interlocutor y qué expresión fija utilizamos en relación con estos factores, si hay fórmulas que se usan de forma predeterminada, si son similares tanto las actuaciones de los hablantes en ambas culturas como las expresiones que se utilizan… De esta forma, el estudiante podrá conocer y valorar qué aspectos debe tener en cuenta a la hora de intervenir en la conversación, qué fórmulas son necesarias adquirir para facilitar la interacción comunicativa y cuáles debe conocer pero puede prescindir de utilizar por no considerarlas básicas o prototípicas.

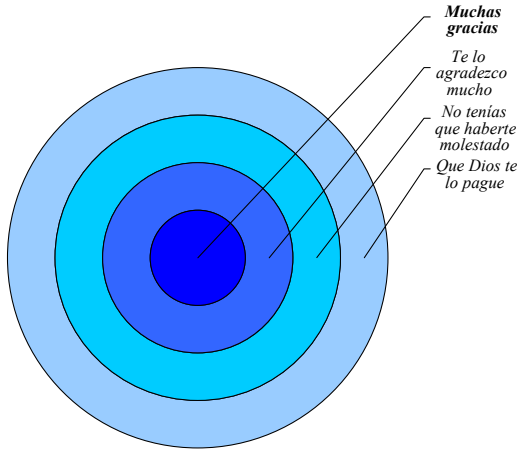


Figura 1. Ejemplo de actividad con prototipos para trabajar la función de «agradecer».

— También es interesante trabajar con asociogramas[4] realizando esquemas de ideas que podemos completar con fórmulas rutinarias que relacionaremos con diferentes conceptos que parten de una idea central identificada en una o en las dos culturas presentes en el aprendizaje. Es decir, a partir de una situación reconocible se elabora un árbol de fórmulas rutinarias teniendo en cuenta factores como el tiempo, el lugar, la intención comunicativa, el tipo de texto, la relación entre los interlocutores, la situación sociocultural o la cultura de la comunidad de hablantes (apreciaciones de tipo diatópico).

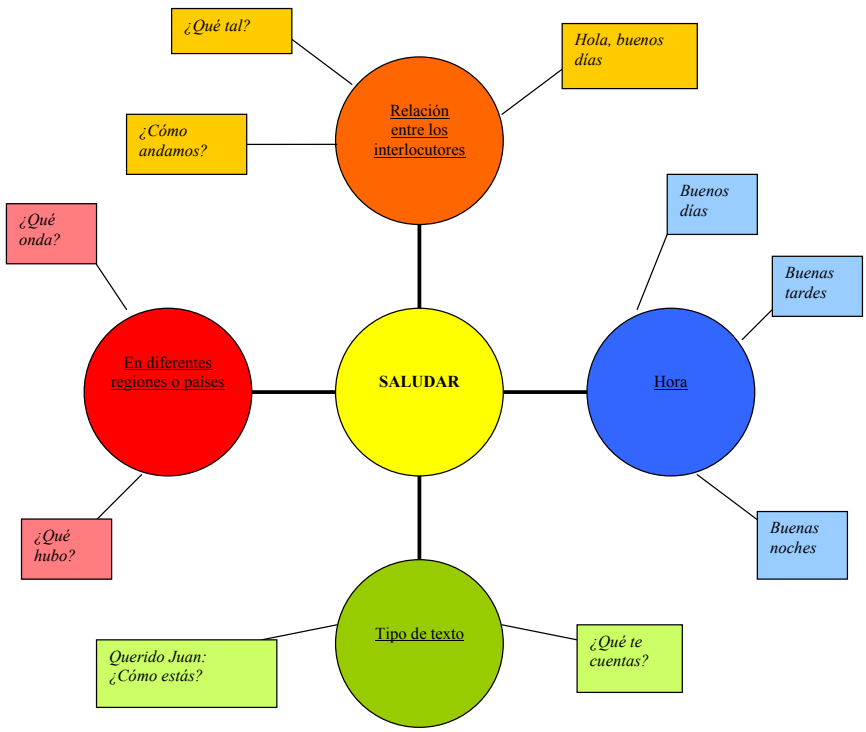


Figura 2. Ejemplo de actividad con asociogramas para trabajar la función de «saludar».

— Puede resultar de gran utilidad para la reflexión sobre los factores extralingüísticos y culturales que determinan el uso de las fórmulas rutinarias el trabajar con material audiovisual (fotografías, cortometrajes, anuncios, series de televisión, *sketch* cómicos, fragmentos de películas). En este tipo de soporte, encontramos representadas situaciones sociales de comunicación de tipo habitual a partir de las que podemos reflexionar sobre hábitos,

[4] De Castro (1999: 85) los define como «el conjunto de todas las palabras, hechos y evocaciones de cualquier orden que puedan relacionarse con un concepto».

costumbres, creencias, actitudes, gestos o valores que sean representativos de la cultura objeto de estudio y, además, sobre las realizaciones de tipo lingüístico, como las fórmulas rutinarias, que van asociadas a algunas de estas interacciones cotidianas. Trabajar y reflexionar sobre todos estos aspectos viendo su presencia en ambas culturas y, al mismo tiempo, tratar las expresiones institucionalizadas relacionadas con esas situaciones rutinarias de comunicación observando los elementos culturales y extralingüísticos que las determinan, favorecerá el desarrollo de la competencia intercultural.

— Por último, consideramos que las situaciones en las que se produzca un choque cultural también pueden ser fructíferas en el desarrollo de la competencia intercultural. Se pueden llevar a cabo actividades en las que, trabajando a partir de situaciones de tipo social que quizá no existan o sean diferentes en la cultura del estudiante, se busque entender por qué en las sociedades en las que se habla español tienen lugar ciertos comportamientos, por qué se actúa de cierta manera en determinadas interacciones y, por tanto, ver en qué se fundamenta el uso de algunas fórmulas rutinarias en relación con su intención comunicativa y con los aspectos socioculturales que las determinan. Buscamos entender al otro en su propia cultura haciendo hipótesis, por ejemplo, sobre situaciones en las que mostramos nuestro consentimiento en una conversación y los distintos tipos de expresiones que podemos utilizar para ello, las fórmulas que se usan habitualmente para interrumpir a nuestros interlocutores en la interacción [5] o cómo expresamos nuestro rechazo en diferentes momentos.

Como podemos observar a través de estos ejemplos de prácticas que podemos llevar a nuestra clase de ELE, como profesores podemos hacer uso de las fórmulas rutinarias como un elemento que nos ayude a ser conscientes y hacer conscientes a nuestros estudiantes de los aspectos culturales que, a veces, nos pasan desapercibidos por resultarnos familiares. Debemos tener los ojos abiertos a todas aquellas características que conforman la realidad sociocultural en la que la lengua toma forma y adquiere significado y, de esta forma, podremos trabajar las diferentes dimensiones que son necesarias desarrollar para conseguir que nuestros estudiantes sean unos interlocutores eficaces en sus intercambios comunicativos en español.

5. CONCLUSIONES

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, a la hora de ayudar a nuestros estudiantes a llegar a ser hablantes competentes en español, debemos procurar no solo facilitar el desarrollo de su competencia comunicativa sino también el de sus habilidades como hablante intercultural.

[5] En este sentido, Wessling (1999: 278) propone un análisis conversacional para trabajar aspectos como los turnos de palabra, maniobras conversacionales en el intercambio comunicativo para interrumpir, tomar la palabra o cederla.

Partiendo de la idea de que «conversar en otra lengua significa actuar en otro contexto cultural» (Spinger 2006: 150), hemos visto que la lengua y la cultura conforman una sola entidad indivisible. Además, debemos ser conscientes de que en el aula de ELE están presentes en todo momento dos realidades, la lengua y cultura del estudiante, que constituyen su punto de partida para analizar e interpretar todo lo que ocurre en el aula, y la lengua y cultura meta, que son el objeto de estudio y de interés y que plantean continuamente retos lingüísticos y culturales al estudiante. Debemos tener en cuenta tanto la cultura del alumno, sus creencias, sus características lingüísticas, sus hábitos y costumbres socioculturales, como aquellas que son propias de las sociedades en las que se habla español y propiciar un trabajo en el que ambas culturas estén presentes en la búsqueda de un desarrollo global de estudiante como hablante de español.

Así, hemos visto que, al ser las fórmulas rutinarias un ejemplo de elemento lingüístico dotado de una gran impronta cultural, al venir determinadas por un contexto de uso y una intención comunicativa, al depender su uso de diferentes elementos extralingüísticos y socioculturales, reúnen una serie de características que hacen de ellas un elemento que favorece la reflexión cultural y, por tanto, el desarrollo tanto de la competencia comunicativa como de la competencia intercultural. Al llevar al aula de ELE el tratamiento de las diferentes dimensiones que dan forma y sentido a las fórmulas rutinarias ayudaremos a fomentar el trabajo integrado y complementario de los contenidos lingüísticos y culturales, lo que aportará a nuestros estudiantes de español una serie de conocimientos y herramientas que les permitirán desarrollarse como hablante plurilingüe y pluricultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado Ortega, M. B. (2007). «Las fórmulas rutinarias como unidades fraseológicas». *ELUA* 21: 1-13. Documento de Internet disponible en «http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9929/1/ELUA_21_01.pdf». Fecha de consulta 20.02.2013.

Byram, M., y Fleming, M. (2009 (1998)). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. Edinumen.

Castillo Carballo, M. A. (2002). «Conocimiento cultural en la adquisición de la L2: La fraseología». En *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. Eds. M. Pérez y J. Coloma. Madrid. 209-216. Documento de Internet disponible en «http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0209.pdf». Fecha de consulta 19.02.2013.

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

De Castro, M. (2009). «Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico». En *Expolingua 1999. Monográficos MarcoEle* 9. Eds. L. Miquel y N. Sans. Madrid: Fundación Actilibre. 67-86. Documento

de Internet disponible en «http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.decastro.pdf». Fecha de consulta 01.03.2013.

Fernández Prieto, M. J. (2004). «La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas». En *Actas del XV congreso internacional de ASELE*. Eds. M. A. Castillo *et alii*. Sevilla: Universidad. 349-356. Documento de Internet disponible en «http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/ 15_0347.pdf». Fecha de consulta 21.02.2013.

González Blasco, M. (2009). «Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula». En *Expolingua 1999. Monográficos MarcoEle* 9. Eds. L. Miquel y N. Sans. Madrid: Fundación Actilibre. 109-127. Documento de Internet disponible en «http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.gonzalez.pdf». Fecha de consulta 01.03.2013.

Iglesias Casal, I. (2003). «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas». *Carabela* 54: 5-28.

Instituto Cervantes. «Competencia intercultural». En *Diccionario de términos clave de ELE*. Documento de Internet disponible en «http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm». Fecha de consulta 22.02.2013.

— «Comunicación intercultural». En *Diccionario de términos clave de ELE*. Documento de Internet disponible en «http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comintercult.ht m». Fecha de consulta 22.02.2013.

— «Interculturalidad». En *Diccionario de términos clave de ELE*. Documento de Internet disponible en «http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm». Fecha de consulta 22.02.2013.

— (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

Martín Noguerol, M. (2012). *Las fórmulas rutinarias en el aula de ELE inicial: Justificación de su estudio y análisis de manuales*. Memoria de máster. Universidad de Barcelona Virtual.

— (2012). «¿Qué se dice en español cuando…? Las fórmulas rutinarias y las situaciones sociales de comunicación en los niveles iniciales». En *Actas del III simposio internacional de didáctica del español para extranjeros*. Ed. O. Abenójar. Argel: Instituto Cervantes. 65-75. Documento de Internet disponible en «http://argel.cervantes.es/imagenes/File/Actas_simposio_2012.pdf». Fecha de consulta 17.02.2013.

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, Grupo Anaya, Instituto Cervantes. Documento de Internet disponible en «http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf». Fecha de consulta 23.02.2013.

Miquel, L., y Sans, N. (2004). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». *Red ELE* 0 (Primera edición: 1992 en *Cable* 9: 15-21). Documento de Internet disponible en «http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Re-

vista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9». Fecha de consulta 03.03.2013.

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

Springer, B. (2010). «Van un español, un inglés y un alemán en un barco…: Encuentros interculturales y su incorporación en clase». En *Expolingua 2006. Monográficos MarcoEle* 10. Eds. L. Miquel y N. Sans. Madrid: Fundación Actilibre. 139-151. Documento de Internet disponible en «http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.spinger.pdf». Fecha de consulta 02.03.2013.

Wessling, G. (2009). «Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula». En *Expolingua 1999. Monográficos MarcoEle* 9. Eds. L. Miquel y N. Sans. Madrid: Fundación Actilibre. 267-281. Documento de Internet disponible en «http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.wessling.pdf». Fecha de consulta 01.03.2013.

Yoshino, Y. (2008). *La enseñanza de las fórmulas rutinarias en el aula de ELE*. Memoria de investigación. Universidad de Alcalá de Henares. Documento de Internet disponible en «http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_trimestre/2010_BV_11_19Yoshino.pdf?documentId=09 01e72b80e19f2a». Fecha de consulta 22.02.2013