



Universidad
de Alcalá

**LAS FÓRMULAS ORACIONALES EN LA
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA**

**Máster Universitario en Formación de profesores
de español**

Presentado por:

D. GUILLERMO VILLALÓN DEMMER

Dirigido por:

Dr. D. MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ

Alcalá de Henares, a 10 de septiembre de 2019

ÍNDICE

PRÓLOGO	5
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. <i>Las fórmulas oracionales</i>	6
1.2. <i>Teorías pragmáticas</i>	7
1.2.1. Actos de habla, Grice y teoría de la relevancia	9
1.2.2. Teoría de la convención y la imaginación.....	12
1.2.3. Relación entre las teorías pragmáticas y las fórmulas oracionales	16
2. EL UNIVERSO FORMULAICO	18
2.1. <i>La situación de las fórmulas oracionales entre las unidades fraseológicas</i>	18
2.2. <i>Categorías intermedias: locuciones interjectivas y frases proverbiales</i> <i>(Casares)</i>	19
2.3. <i>Fórmulas oracionales y rutinarias</i>	20
2.4. <i>Clasificación de las fórmulas oracionales</i>	21
3. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA Y SU ENSEÑANZA EN ELE	24
4. LA COMPETENCIA FRASEOLÓGICA: INSTRUCCIONES DE USO E INTERPRETACIÓN. 28	
4.1. <i>La competencia fraseológica</i>	28
4.2. <i>Instrucciones de uso e interpretación</i>	29
4.3. <i>Instrucciones de uso e interpretación de las fórmulas oracionales en ELE</i>	30
5. LA PRESENCIA DE LAS FÓRMULAS ORACIONALES EN EL PCIC Y EL DFDEA . 31	
5.1. <i>El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)</i>	31
5.2. <i>El inventario de Funciones</i>	31
5.3. <i>Tácticas y estrategias pragmáticas</i>	32

5.4. <i>Fórmulas oracionales dentro del Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual (DFDEA)</i>	34
5.5. <i>Vaciado de las fórmulas oracionales cruzando el PCIC con el DFDEA</i> ..	34
6. PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS FÓRMULAS ORACIONALES EN LA CLASE DE ELE	37
6.1. <i>La enseñanza en el aula de ELE de las UF</i>	37
6.2. <i>Propuesta didáctica para la enseñanza de las fórmulas oracionales</i>	39
6.2.1. El programa de intercambio <i>Tufts-Skidmore Spain</i>	40
6.2.2. Desarrollo e inserción de las fórmulas oracionales dentro de la clase del programa	41
6.3. <i>Sesión práctica</i>	43
7. CONCLUSIONES	48
BIBLIOGRAFÍA	51
ANEXOS	54

PRÓLOGO

Era diciembre de 2015, una fría mañana en la que me encontraba sumido en correcciones de alumnos norteamericanos del programa de intercambio *Tufts-Skidmore Spain*. Uno a uno, ellos pasaban y revisábamos sus escritos, perfeccionando su español con el fin de que se desarrollaran adecuadamente en el entorno peninsular.

Lisa, una de mis alumnas, tras terminar de corregir aspectos sobre su redacción, me comentó que tenía compañeros de clase que eran maleducados porque se los encontraba en los pasillos de la facultad y ella los saludaba con un «¡Hola!» mientras que ellos contestaban con un «¡Hola! ¿Qué tal andas?». Así pues, cuando Lisa se disponía a contestarles a esa pregunta, que consideraba un tanto rara, con «Con los pies», su interlocutor ya se había marchado sin esperar su réplica.

Tras escucharla atentamente, me sentí aliviado, porque realmente esta cuestión tenía una sencilla solución que no implicaba males mayores. Por tanto, contesté a Lisa que, aunque pareciera lo contrario, los compañeros simplemente tenían intención de saludarla, pero no tenían *realmente* una intención de saber cómo se desplazaba, pues simplemente era una forma de saludar como *¡Hola!*, *¡Buenos días!*, etc.

En el ejemplo anterior se observa uno de los malentendidos interculturales que se puede encontrar diariamente un hablante no nativo porque, aunque conozca la lengua, es necesario saber interpretar si una expresión contiene un contenido implícito muy distinto de su significado literal. Como causa del desconocimiento de la idiomática de esta fórmula oracional, la alumna ha tenido una desfavorable percepción de su compañero de clase.

En definitiva, este ejemplo refleja una realidad: los actos de comunicación de un estudiante de lengua extranjera pueden ser un *caldo de cultivo* de malentendidos cuando interactúa con otro individuo en la lengua que el estudiante está aprendiendo. Los factores que pueden provocar fallos en la comunicación son ilimitados y, por tanto, este trabajo se centra en las fórmulas oracionales. ¿Por qué se han escogido para este proyecto las fórmulas oracionales? Se han elegido por su papel en los actos que continuamente realizan los hablantes por su idiomática, que puede dificultar su aprendizaje en la clase de ELE.

En definitiva, esta memoria está dirigida a la enseñanza de fórmulas oracionales en los niveles B2 y C1 para estudiantes de habla inglesa y para aquellos docentes no nativos que deseen conocer cómo funcionan dichos elementos y así poder enseñarlos en clase.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Las fórmulas oracionales*

Las fórmulas oracionales (FO en adelante) (Núñez, 2016: 74-75) son «estructuras fijas formalmente ya que su significado es unitario e idiomático» que poseen un «carácter independiente y autónomo desde el punto de vista semántico, [...] gozan de un significado completo, esto es, constituyen actos de habla» por si solas. Ejemplos de estas fórmulas son: *Buenos días*¹, *Allá él*² o *Ya veremos*³. Estas fórmulas se encuentran dentro de un conjunto más amplio de elementos denominado unidades fraseológicas (UF en adelante). Su uso dentro del español es común y, por ende, el estudiante no nativo de esta lengua debe estar familiarizado –si no con la mayoría– con una parte de estas. Así pues, la finalidad de su aprendizaje es que el individuo sepa desenvolverse en nuestro idioma y pueda comunicarse con sus hablantes sin que se produzcan fallos en dicha interacción.

Esta introducción nos lleva a varias preguntas. En primer lugar, unas generales: ¿cuál es la relación de las FO con el resto de UF? ¿cuál es su relevancia para los hablantes nativos? Y de ahí otras enfocadas a su enseñanza a aprendientes extranjeros, ¿qué FO enseñar? ¿cómo se puede hacer un aprendizaje más efectivo? ¿puede ser útil introducir en él unas instrucciones de uso? Finalmente, estas otras: ¿qué relación guarda la Pragmática con las FO y otras unidades fraseológicas?, ¿cómo insertar la enseñanza de la pragmática en ELE?

Estas preguntas y otras posteriores se responden a lo largo de este proyecto. En definitiva, los principales objetivos son aprender a diferenciar las FO de otras UF, encontrar unas instrucciones de uso e interpretación precisas para estudiantes y profesores, y desarrollar unos ejercicios concretos para los estudiantes americanos que se encuentran en un nivel B2–C1 a partir de las FO que aparezcan simultáneamente en el *Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual (DFDEA)* y los apartados de *Tácticas y estrategias pragmáticas* y de *Funciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

Aunque para el estudiante y el profesor no nativo, el único apartado necesario sea el último, es necesario el desarrollo de unos cimientos teóricos en los que se apoyen los

¹ *Buenos días*: Fórm. or. Se usa como saludo durante la mañana. A veces, *buenos días nos dé Dios*, o (reg) *buen día* (DFDEA: 387).

² *Allá él*: Fórm. or. Denota que el que habla se desentiende del problema y lo deja exclusivamente a la responsabilidad de la pers. Mencionada o aludida (DFDEA: 129).

³ *Ya veremos*: Fórm. or. Se usa para aplazar la resolución de algo, sin afirmarlo ni mirarlo. A veces con el incremento humorístico dijo un ciego (DFDEA: 1026).

elementos prácticos. Dichos pilares, principalmente, son el estudio de la pragmática, de las unidades fraseológicas y su aprendizaje en ELE.

Este trabajo se divide en seis apartados. Dentro de **1. Introducción** ya se ha desarrollado el motivo por el cual se empieza esta empresa y su estructura. Posteriormente, se incluyen dos apartados dedicados a la pragmática y su relación con las FO (aunque la pragmática en ELE tiene su posterior apartado). En **2. El universo formulaico**, se expone el lugar que ocupan las FO dentro de las unidades fraseológicas a partir de autores como Corpas Pastor (1997), Alvarado Ortega (2010) y Núñez Bayo (2016). El tercer apartado, **3. Competencia pragmática**, se centra en la relación indispensable entre pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. A partir de **4. Las unidades fraseológicas: competencia fraseológica e instrucciones de uso e interpretación**, se conoce qué clase de competencia es esta, por qué es necesaria y cómo influye en ELE, además de las instrucciones de uso e interpretación que mejoran el aprendizaje y utilización de las FO. A continuación, en **5. Su presencia en el PCIC**, se observa que dichas FO se encuentran presentes en los inventarios de *Tácticas y estrategias pragmáticas* y de *Funciones* del PCIC. Asimismo, se desarrolla un vaciado de las FO presentes en el *DFDEA* junto con los inventarios ya mencionados del *PCIC* en sus niveles B2 y C1. Por último, todos los elementos que se desarrollan previamente tienen su fruto en el apartado **6. Propuesta didáctica**. Este apartado es el más útil para los profesores no nativos y los estudiantes de ELE, pues se desarrollan unas instrucciones de uso e interpretación de las FO.

1.2. Teorías pragmáticas

Debido a la importancia de la Pragmática en este trabajo, es necesario dedicar unas páginas explicando qué es. Para exponer lo que es la pragmática se utiliza un ejemplo que el lector quizá conoce de primera mano: *Tengo frío*. Desde una perspectiva gramatical, esta oración contiene el verbo *tener* conjugado en primera persona de singular del presente de indicativo. Y el sustantivo *frío* tiene una función de complemento directo del verbo. En lo referente al plano léxico, esta frase se podría interpretar *grosso modo* como que el sujeto que la expone tiene frío en el cuerpo. Sin embargo, se puede observar en los siguientes ejemplos que su significado puede ser más amplio o diferente del que se acaba de mencionar.

Contexto 1: Cristina está en una clase del instituto un día de noviembre sentada junto a su compañero Alberto, que tiene al lado la ventana abierta.

Cristina: –Tengo frío.

Su compañero Alberto escucha a Cristina y cierra la ventana.

Contexto 2: Es verano y Cristina acaba de llegar a su casa (donde está puesto el aire acondicionado) y, feliz por ello, exclama:

Cristina: –¡Tengo frío!

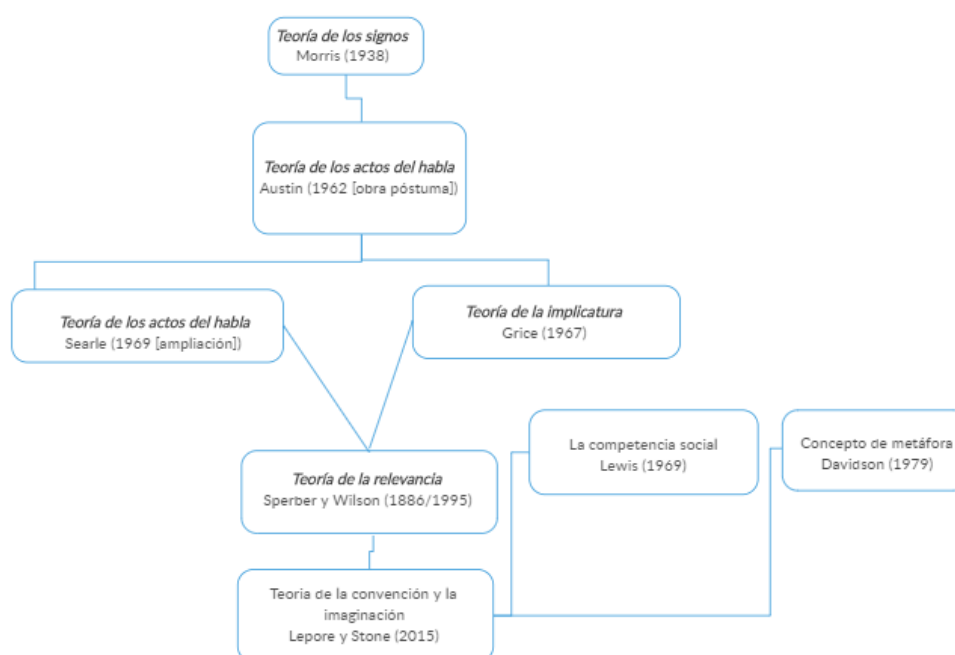
Contexto 3: Cristina está junto a su madre, que le acaba de comunicar que su tía abuela acaba de morir tras no superar un ictus. Cristina, con lágrimas en los ojos, le dice a su madre.

Cristina: –Tengo frío.

Acto seguido, su madre la abraza.

Como se puede observar en el primer contexto, esta persona expresa frío para que su compañero cierre la ventana. Es decir, utiliza encubiertamente una oración para transmitir una petición y orden de cerrar la ventana. El segundo contexto es el que más se acerca a la oración desde una perspectiva literal, aunque en este caso, el hecho de *tener frío* es algo positivo. Por último, el tercer contexto es el que recoge de manera encubierta la necesidad por parte de Cristina de recibir afecto tras la pérdida de un ser querido. Por tanto, se observa que, aunque la frase puede ser clara, presenta múltiples interpretaciones según el contexto donde se desarrolle. La pragmática es la ciencia que se encarga de estudiar el significado de un texto dentro de un contexto y de factores como la comunicación no verbal, el tono y volumen de la voz del emisor, etc. Recogemos en el siguiente esquema las teorías de las que va a hablarse a continuación:

Ilustración 1: Esquema con las teorías recogidas en este capítulo



1.2.1. Actos de habla, Grice y teoría de la relevancia

Pérez Cordón (2008) desarrolla en su artículo *Un sencillo acercamiento a la pragmática* dentro de la revista *RedELE* un recorrido por las teorías más importantes de la pragmática desde la segunda mitad del siglo XX⁴. Aunque la Pragmática existe desde la antigüedad clásica, no se integra a la lingüística hasta que Morris la enuncia dentro de su *Teoría de los signos* (1938)⁵. En dicha teoría, el autor denomina a la *relación pragmática* como la relación entre un signo y su usuario. Es decir, hay diferencia entre lo que se dice, y lo que realmente se quiere decir (como ocurre con el primer y tercer contexto). Así pues, el receptor necesita poder interpretar correctamente estos mensajes y es a lo que se le denomina *competencia pragmática* que, entre otros aspectos, se sirve del código social detrás del lingüístico.

Varias décadas después, Austin (1962) establece tres tipos de actos del habla:

- *Locutivos* son aquellos que se realizan por el hecho de «decir algo» (poseen el significado).

⁴ Al incluir las principales teorías de la pragmática expuestas por Pérez Cordón (2008), se introducen las referencias bibliográficas que ha utilizado, aunque no se hayan leído para este trabajo en su fuente originaria. Este es el caso de Austin (1962), Grice (1989), Morris (1985), Searle (1969), Sperber y Wilson (1995).

- *Ilocutivos* son los que se desarrollan en el momento en el que se dice algo (poseen la fuerza); acciones con una intención concreta que se realizan a partir del uso de un enunciado. Por ejemplo, transmitir reproches, preguntas, órdenes, afirmaciones.
- *Perlocutivos* son aquellos que son realizados como consecuencia de haber dicho algo (logra efectos), y hace referencia a los efectos producidos. Por ejemplo, las intervenciones lingüísticas pueden en los receptores sorprender, divertir, consolar, enamorar, enfadar, etc.

Posteriormente, Searle (1969), alumno de Austin, continúa su labor centrándose en los *actos de habla ilocutivos*, considera que hablar un lenguaje es una especie de conducta que tiene unas normas, reglas y actitudes. Todos los actos lingüísticos (y no solo los ritualizados) se rigen por reglas. Searle considera un *acto de habla* como la unidad mínima de comunicación lingüística. Dichos actos (que no tienen por qué ser una oración), se pueden clasificar en: *asertivos* (expresan cómo es algo), *directivos* (dan órdenes), *compromisivos* (compromete a quien los profiere a hacer determinadas acciones), *expresivos* (muestran sentimientos), *declarativos* (producen cambios institucionalizados). Aun así, para que estos actos se desarrollen es necesario que haya unas condiciones preparatorias. Asimismo, también es necesaria la condición de sinceridad, que consiste en la necesidad de que los interlocutores sean sinceros para que los actos del habla se lleven a cabo.

En un camino propio, Grice, en su conferencia *Lógica y conversación* (1967), expone que el *principio de cooperación* es un acuerdo mediante el que los integrantes de una conversación están obligados a cooperar en el intercambio lingüístico. Así pues, el individuo cuando establece una conversación es porque tiene un propósito común con los interlocutores de esta. En síntesis, Grice plantea cuatro máximas o principios que regulan la conversación entre emisor y receptor. Dichos principios son aplicados por los interlocutores constante e inconscientemente y, cuando no se cumplen (o «violán») dichos principios, la comunicación se puede acabar rompiendo o alterando. Las máximas son:

- *Máxima de cantidad*: en breves palabras significa «decir lo justo», la contribución del emisor ha de ser informativa, pero no debe haber un exceso de información. Este criterio está relacionado con el *principio de economía del lenguaje*. Un ejemplo claro es cuando una persona le pregunta a otra persona por un hecho concreto, como puede ser que si le ha sentado bien el

desayuno. Y el interlocutor responde afirmativamente, exponiendo qué ha desayunado y haciendo un especial hincapié al origen de cada producto, que es de un supermercado que está al lado de su dentista, que es un excelente hombre cuya hija está haciendo medicina. Como se puede observar, el primer interlocutor ha preguntado por un aspecto preciso y breve. Sin embargo, el segundo ha emitido información que no era reseñable dentro de esta comunicación.

- *Máxima de cualidad*: «sé sincero», se rige por dos submáximas: no hay que decir algo que se crea falso y no se ha de decir algo de lo que no se tengan pruebas suficientes. Un ejemplo claro es cuando un padre le pregunta a su hijo por la nota de un examen, el hijo le dice que ha aprobado, pero realmente ha suspendido. En ese momento, el padre no sabrá la verdad. Sin embargo, si la actitud del hijo se repite, cuando lleguen las calificaciones finales del trimestre con varias asignaturas suspensas, el padre sabrá que su hijo no ha sido sincero.

- *Máxima de relación*: «hay que ser relevante», lo que se diga ha de guardar relación con lo que se está hablando. Si un individuo pregunta a otro por la hora, y este responde «he comido pasta», se viola esta máxima, rompiéndose la comunicación. Este tipo de *violaciones* se producen, por ejemplo, en los debates políticos, cuando un interlocutor le recrimina a otro que «no ha respondido su pregunta».

- *Máxima de modo*: se debe «ser claro con lo que se dice», consiste en las siguientes submáximas: evitar la oscuridad de expresión, evitar la prolijidad innecesaria y el desorden. Un ejemplo puede ser cuando un mecánico empieza a contar con un lenguaje plagado de tecnicismos de la mecánica cómo ha reparado el coche a su propietario. Dicho propietario no va a comprender la mayoría de la información que se le está exponiendo.

Asimismo, Grice también diferencia entre «lo que se dice» y «lo que se quiere decir», entre el mensaje literal y lo que comunica. Dicho contenido puede ser un contenido implícito, añadido al significado literal, y se denomina *presuposición*. Esta presuposición se recoge en los actos de habla indirectos, donde se quiere decir algo más de lo que realmente se recoge en el contenido proposicional. Dichos actos, además, son usados con más frecuencia de la que se es consciente. Un ejemplo es cuando una pareja está cenando una sopa y uno le comenta al otro: «La sopa está sosa», automáticamente, el receptor le entrega la sal a su interlocutor. En este caso, el emisor no ha emitido un acto de habla exhortativo, pero el receptor ha asumido que dicha información era una petición para darle la sal. Este tipo de información *oculta* es lo que estudian, entre otros aspectos pragmáticos, Sperber y Wilson.

Dan Sperber y Deirdre Wilson desarrollan la que se conoce como *teoría de la relevancia* en su libro *Relevance. Communication and Cognition* (1986). La principal idea que se recoge es que el emisor puede expresar un acto que tenga distintos significados. Es decir, que haya una diferencia por parte del emisor entre «lo dicho» y «lo que se quiere decir». Por tanto, esta teoría tiene como objetivo aportar un mecanismo deductivo explícito para conocer los procesos y estrategias que ayudan a alcanzar la interpretación pragmática desde el significado literal.

Según Sperber y Wilson, Grice (1989) explica que para que haya éxito en una comunicación ha de haber una cooperación entre los interlocutores, pero lo importante es saber la razón de dicha cooperatividad. El motivo para Sperber y Wilson es que los participantes tienen algo que ganar: adquirir conocimientos, información relevante, etc. Asimismo, dentro de los mecanismos de comunicación humana, se pueden distinguir dos tipos: *codificación–decodificación* (convencional) y *ostensión–inferencia* (no convencional o no establecido). Respecto al segundo, el denominado *estímulo–ostensivo* atrae la atención del receptor, enfocándola hacia la intención del emisor con el fin de averiguar cuáles son las verdaderas intenciones de este.

Así pues, para que la comunicación funcione han de producirse tres aspectos: que el receptor se percate del estímulo ostensivo que va dirigido a él (1), que el emisor haya realizado el estímulo de manera inintencionada y hacia el receptor que lo ha recibido (2) y, por último, que el receptor muestre interés por desvelar la intención y qué quiere decir el emisor (3). Sin embargo, en ocasiones, los individuos que se comunican proceden de distintas culturas y esto puede producir dificultades en el funcionamiento de la emisión y adquisición de los estímulos ostensivos. Dicho aspecto es necesario trabajarlo concretamente en las clases de ELE, haciendo especial énfasis en que la comunicación puede fallar y que no por ello se debe considerar un fracaso por parte del aprendiente.

En lo referente a cómo se generan estas inferencias, Sperber y Wilson desarrollan un sistema formal de deducciones basado en diferentes capacidades: la memoria, la capacidad de almacenar o borrar datos de esta, de leer y escribir; el acceso a la información de entradas léxicas en un diccionario y la capacidad de comparar propiedades formales.

1.2.2. Teoría de la convención y la imaginación

Bien es cierto que la *Teoría de la Relevancia* es la teoría más aceptada por la comunidad lingüística. Sin embargo, en la actualidad ha surgido una teoría que replantea lo expuesto por las teorías ya mencionadas. Esta teoría se denomina *Teoría de la*

convención y la imaginación (Lepore y Stone, 2015) y la recoge Graciela Reyes⁶ en *Palabras en contexto. Pragmática y otras teorías del significado* (2018: 371–390). Seguimos su resumen.

El concepto de *convención* hace referencia a las convenciones del conocimiento del lenguaje y de las estrategias retóricas de una comunidad. La noción de *imaginación* consiste en que la interpretación de un enunciado a veces no depende de convenciones, sino de la creatividad y la imaginación del individuo, como ocurre cuando se interpreta un poema, hay un lenguaje figurado y retórico.

Lepore y Stone (2015) expresan que la lengua se utiliza para aspectos muy diversos y que el lenguaje que utilizamos siempre es el mismo, pero cambia la forma de relacionarnos con él. Por ende, rechazan el principio de Grice de *cooperatividad* o el de *relevancia*, que defiende que todas las interpretaciones lingüísticas siguen los mismos procesos. Estos autores afirman que los procesos interpretativos son distintos y dependen de si el contexto es una conversación o son figuras poéticas o literaturas.

La teoría que desarrollan estos dos lingüistas cuestiona las ideas preconcebidas sobre la Semántica y la Pragmática. Ambos son dos dominios del conocimiento diferentes. Primero, la Semántica describe la relación arbitraria entre las palabras y sus interpretaciones en contexto de uso, acorde con las normas de un lenguaje particular. Segundo, la Pragmática analiza qué acciones realizamos con nuestras contribuciones a la conversación como puede ser pedir, prometer, narrar, etc. Dicha identificación solo es posible si los interlocutores muestran qué hacer y los oyentes reconocen estas acciones.

Grice se inspira en la Pragmática recibida para desarrollar el significado intencional. La división entre Semántica y Pragmática dentro de esta teoría está marcada para Grice por la *implementación conversacional*. Asimismo, la *implicatura* es el significado comunicado implícitamente que le interlocutor debe inferir en cada ocasión de uso del lenguaje. Las implicaturas se calculan partiendo de lo que el hablante dice explícitamente y teniendo en cuenta si el contenido implícito hace avanzar los propósitos de la conversación.

En inglés, la teoría de Lepore y Stone se ha denominado como *Imagination and convention*, Reyes ha traducido el título de esta teoría al español de manera literal. Pero ¿por qué convención e imaginación? Esto se debe a que los autores hacen referencia a dos tipos de interpretaciones lingüísticas. Bien se puede utilizar el lenguaje para que el

⁶ Las referencias de este apartado procedentes de Davidson (1979) Lepore y Stone (2015) y Lewis (1969), han sido extraídas de Reyes (2018):

individuo se relacione y coopere con otros individuos (*convención*). Bien se puede utilizar para mostrar una experiencia y compartirla con otros individuos y que ellos la interpreten de manera libre (*imaginación*). Por tanto, aunque el individuo utilice siempre el lenguaje, no siempre se relaciona igual con este. Así pues, al contrario que lo expuesto por Grice, esta teoría considera que no todas las interpretaciones lingüísticas siguen los mismos procesos. Además, los autores consideran la teoría de Grice como «esquelética» (2018: 373) desde una perspectiva semántica.

Las convenciones gramaticales y discursivas son, para Lepore y Stone, las más importantes dentro de la interpretación lingüística. Asimismo, enriquecen sus ideas, como el concepto de *convención*, que parte del concepto de *competencia social* tratado por Lewis (1969), o el concepto de *metáfora* presentado por Davidson (1979) para el lenguaje poético o la *imaginación*.

Dentro de la *teoría de la implicatura*, Lepore y Stone explican que la *implicatura* se define como el significado que se encuentra más allá de los significados literales de las palabras usadas, inferidas por los oyentes y cumpliendo el principio de cooperación. Sin embargo, Lepore y Stone no comparten esta perspectiva e interpretan que los individuos son cooperativos y esto les conduce a poner en común fórmulas o convenciones que, tras asentarse en la comunidad, facilitan la cooperación. La *Teoría de la convención y la imaginación* propone que los individuos recuperen los significados implícitos y explícitos a través del reconocimiento de las convenciones, que se encuentra dentro de su conocimiento del lenguaje y de la competencia social. Al igual que existe la convención de que los coches deben circular por la derecha en la mayoría de los países y los individuos siguen esta convención para coordinarse y no producir accidentes. Desde una perspectiva discursiva, existen convenciones compartidas por los hablantes para, por ejemplo, organizar el discurso como investigación, argumentación, negociación, etc.

Con el fin de exponer los fallos que se encuentran en el concepto de *implicatura*, Lepore y Stone cuestionan un ejemplo clásico de Grice. En este ejemplo el contexto es que el sujeto A se ha quedado sin gasolina en el depósito del automóvil.

Sujeto A: —No tengo gasolina.

Sujeto B: —Hay una gasolinera a la vuelta de la esquina.

Grice distingue, por una parte, el *significado convencional o explícito*, que es lo dicho por el sujeto B y, por otra parte, el significado de la *implicatura*, que la gasolinera

está abierta y es la solución al problema del sujeto A. Sin embargo, para Lepore y Stone lo que sucede en este ejemplo es que los hablantes comparten «una estrategia retórica convencional» (2018: 376) que consiste en que, si un individuo emite un problema, el individuo receptor responde con una sugerencia para solventar el problema. Sin embargo, quizá en otra comunidad de hablantes, la respuesta del sujeto B pudiera entenderse como una reacción hostil, como una invitación a ir juntos a la gasolinera, etc.

Ocurre lo mismo en otros casos como el siguiente: un cliente le dice a un camarero «¿Me puede traer un café?». Según Grice, este acto es un *acto de habla indirecto*. La supuesta implicatura del enunciado, donde el cliente está pidiendo un café —y no preguntando sobre si se lo puede traer o no— en realidad no es una implicatura, sino un significado convencional, que forma parte del conocimiento del lenguaje de una comunidad. Es decir, el camarero ha interpretado la petición del cliente a partir de la convención que existe en su comunidad sobre cómo pedir de forma amable a un trabajador una determinada petición.

Así pues, dentro de esta teoría es necesario conocer múltiples conceptos interrelacionados entre sí. Dentro de la *convención* —aquellos comportamientos compartidos dentro de una misma comunidad de hablantes a la hora de interpretar un enunciado—, es necesario conocer los conceptos de *intención*, *coordinación* y de *marcador conversacional*. Primero, la intención comunicativa del hablante no coincide siempre con el significado de lo expuesto por el hablante (en oposición a lo que defiende Grice) sino que dicho significado coincide con las convenciones de la conversación. Asimismo, la intención según la *teoría de la convención y la imaginación*, entendida como la predisposición que compromete al interlocutor para realizar una acción, es ubicua y heterogénea, y los métodos para reconocerla varían. En total, hay dos tipos de *intención*, la *intencionalidad prospectiva*, que coincide con la intención que expone Grice; donde el interlocutor confecciona un evento para el futuro. Y la *intencionalidad directa*, cuya finalidad es enlazar el significado de un enunciado a unas determinadas convenciones.

Segundo, el concepto de *coordinación* (ya mencionado junto al ejemplo de la conducción automovilística) está muy ligado a las convenciones. Esto se produce a causa de que las convenciones surgen para evitar los problemas comunicativos de coordinación que puedan producirse entre los interlocutores. Es decir, las personas se coordinan dentro de una conversación cuando en esta se reconocen las intenciones de los otros y hay expectativas mutuas.

Tercero, el concepto de *marcador conversacional* es relativo a un marcador abstracto que se utiliza para recopilar las reglas previamente acordadas por los interlocutores (explícitas e implícitas), y estas reglas deciden qué aspectos de la conversación se recogen o no en dicho registro, como preguntas importantes de la conversación o los acuerdos a dichas preguntas.

Sin embargo, tal y como se ha mencionado, estos conceptos no sirven siempre en la interpretación lingüística del enunciado. Para esto, Lepore y Stone desarrollan la segunda parte de la teoría, que tiene que ver con la *imaginación*. La diferencia con la *convención* es que mediante la segunda no se intenta captar el significado que ha querido emitir el emisor, sino la imagen. La imagen es la interpretación libre, improvisada, única que hace cada receptor con un enunciado que recibe. Esta actividad, por tanto, no consiste en recuperar un significado, sino en crearlo libremente, sin que la interpretación previa del emisor tenga validez. Dentro de esta parcela de la teoría se encuentra el *lenguaje figurado* (que acoge a la *metáfora*, la *ironía* o el *sarcasmo*) y la *imaginación poética*, que permite interpretar el enunciado de forma libre y enlazarlo con la realidad de cada individuo.

1.2.3. Relación entre las teorías pragmáticas y las fórmulas oracionales

¿Qué relación existe entre las teorías pragmáticas expuestas y las FO? Tal y como se ha mencionado, la Pragmática considera que comunicarse es hacer cosas con palabras (acto ilocutivo) y producir un determinado efecto en el interlocutor (acto perlocutivo). Así pues, cuando se utiliza una fórmula oracional (al igual que ocurre con otras UF) se produce un acto comunicativo donde el emisor quiere producir un determinado efecto en el receptor. Es importante conocer el acto perlocutivo que existe detrás de cada FO con el fin de que el estudiante no nativo aprenda su significado, su uso e interpretación. Por tanto, es importante conocer cómo se relaciona la Pragmática primero con la enseñanza de español como lengua extranjera y, segundo, con la enseñanza de las FO y su uso. Esta relación entre la Pragmática y la enseñanza o aprendizaje en ELE trata de manera más precisa en el capítulo 3. La competencia pragmática y su enseñanza en ELE.

¿Qué relación puede haber entre la *Teoría de la convención e imaginación* y las FO? Lo que se ha denominado dentro de esta teoría como convención puede relacionarse con las instrucciones de uso e interpretación que se han mencionado previamente y que se desarrollan en los próximos apartados. Pues es cierto que el significado intrínseco a la fórmula oracional puede ser distinto en cada comunidad de habla o estrato sociocultural (incluso dentro de la misma lengua). En definitiva, esta teoría puede favorecer la

explicación del proceso pragmático y semántico del uso de las FO, unidades que son el objeto de estudio del siguiente apartado.

2. EL UNIVERSO FORMULAICO

2.1. La situación de las fórmulas oracionales entre las unidades fraseológicas

Las FO son un conjunto de estructuras que han sido estudiadas bajo la Fraseología, ciencia que estudia lo que se ha denominado como UF. Aunque nuestro mayor interés está en las fórmulas y en las categorías más próximas, es preciso contar con una definición general de las UF (I. Penadés 1999) y su estructura Corpas (1996)

Por una parte I. Penadés (1999: 11-12) expone que las UF son «combinaciones de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y en su significado», cuya clasificación se rige por los distintos niveles lingüísticos a los que pertenecen: palabras o enunciados, léxico o gramatical. En la definición de I. Penadés, se observan dos características básicas de las UF: la estabilidad en su combinación o fijación, y la idiomatidad, donde la suma del significado de sus componentes no coincide con el significado de su estructura.

En otro orden de cosas, Corpas Pastor (1997: 52) agrupa las UF en tres esferas. La *Esfera I* contiene las UF que están establecidas por la norma, pero no constituyen enunciados complejos, como es el caso de las colocaciones. La *Esfera II* recoge las UF que han sido fijadas en el sistema, pero que no tienen carácter de enunciado como ocurre con las locuciones. Dentro de la *Esfera II*, aparecen agrupadas las UF que tienen carácter de enunciado y su fijación procede del habla, como es el caso de los enunciados fraseológicos, donde se encuentran las FO.

Corpas (1997: 132–133), siguiendo la definición de Zuluaga (1980)⁷, diferencia en la *Esfera III* dos subgrupos de enunciados fraseológicos: las paremias y las fórmulas rutinarias (a partir de ahora FR). Las primeras son «estructuras que tienen autonomía textual y significado referencial» cuyos subtipos son los enunciados de valor específico (no poseen valor de verdad general): *las paredes oyen*. Citas cuyo origen es desconocido, originarios de textos orales o escritos por personajes famosos (reales o ficticios) como *Ande yo caliente, ríase la gente*, de Góngora. Y, al contrario, los refranes tienen un origen desconocido: *más vale pájaro en mano que ciento volando*.

También, hay un conjunto de estructuras entre las FR y las paremias, que se cuentan en los *lugares comunes* (Corpas 1997: 150) y que pueden presentar un significado

⁷«Las unidades que en nuestro análisis llamamos enunciados fraseológicos funcionan, pues, como secuencias autónomas del habla, su enunciación se lleva a cabo en unidades de entonación distintas; en otras palabras, son unidades de comunicación mínimas». ZULUAGA, A. (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter D. Lang., pp 192.

denotativo literal que coincide con las paremias. Dicho significado puede ser una verdad aceptada (*solo se vive una vez*), una cuasitautología (*un día es un día*) o la expresión de una experiencia (*la vida da muchas vueltas*). Y su relación con las FR es de tipo convencional, por ejemplo, para atenuar la complejidad del acto comunicativo.

Sin embargo, las FO, o FR (según el autor) no han sido delimitadas como conjunto desde el inicio de los estudios fraseológicos. Aspecto que se observa en el siguiente apartado, donde aparecen divididas en distintas categorías.

2.2. *Categorías intermedias: locuciones interjectivas y frases proverbiales (Casares)*

Julio Casares inició en los tiempos modernos la Lingüística en España, entre sus investigaciones se encuentra el estudio de las UF. Dentro de los conceptos que el propio autor desarrolla (1950: 185), interesan en esta memoria el de *frase proverbial* y el de *locución interjectiva*. Por una parte, tal y como indica Núñez (2016: 15), las *frases proverbiales* no pueden incluirse dentro de las locuciones ni de los refranes y, por tanto, se pueden recoger dentro de las FO. Asimismo, estas frases proverbiales han recibido, tal y como recoge Casares (1950), múltiples acepciones, entre las que destaca *expresión*, *giro*, *frase* (que carecen de matiz técnico necesario para denominar así a este conjunto) y *frase hecha* (cuya segunda definición en el *DRAE* de 1947 puede englobar a las locuciones). Así pues, Casares escoge el término de *frase proverbial* acorde a los siguientes aspectos. Primero, el origen de dichas expresiones, que proceden de un texto o un dicho que se volvió popular a partir de la anécdota o el suceso histórico al que hace referencia como, por ejemplo, *Zamora no se ganó en una hora*. Segundo, la independencia funcional que convierte frases en elementos autónomos, rasgo que las diferencia de las locuciones, pues estas no pueden ser el único elemento de una oración. Para Núñez (2016: 17), la independencia y el origen de cita de las frases proverbiales las acerca a las FO. Pamies (2019) recuerda que una *frase proverbial* puede surgir de una cita histórica cuyo origen se olvida. Ejemplo de esto es la expresión *échale guindas al pavo*, que significa asombro por la facilidad que alguien tenga para desarrollar una actividad. Esta cita surge en 1936 por Imperio Argentina dentro de la película *Morena Clara*, pero los hablantes olvidaron dicho origen.

Respecto a las *locuciones interjectivas* (Casares 1950: 208), se encuentran dentro de la subcategoría de las *locuciones significantes* (que poseen significado o sentido)

englobadas, a su vez, en las locuciones⁸. Las locuciones interjectivas son exclamaciones, votos, reniegos o juramentos formadas por varias palabras. Sin embargo, estas locuciones, al contrario que el resto, pueden ser independientes y, como consecuencia, hay fraseólogos que posteriormente las han introducido en otros apartados, como Zuluaga (1980) al denominarlas *enunciado fraseológico interjectivo*, o Corpas (1997) que las considera como *FR expresivas*.

2.3. Fórmulas oracionales y rutinarias

En el apartado previo, se ha observado que las FO no empezaron teniendo una categoría propia y no se las ha denominado con un mismo nombre. Dentro de la Lingüística española, los expertos han delimitado –variando ocasionalmente sus criterios– este conjunto de unidades fraseológicas bajo diversos nombres o las han introducido en diferentes grupos. Actualmente, las delimitaciones entre unos grupos de UF y otros siguen sin estar claras. Núñez (2016: 73) recoge algunos de los términos que se han utilizado para nombrar a este conjunto de UF: *frase adverbial* y *locución interjectiva* (Casares (1950), *enunciado fraseológico* (Zuluaga, 1980), *expresión y fórmula* (Varela y Kubarth, 1994), *fórmula rutinaria* (Corpas Pastor, 1997), *fórmula pragmática* (Ruiz Gurillo, 1998), *fórmula oracional* (Seco, Andrés y Ramos, 2004), *locución oracional* (García Page, 2008), *fórmula rutinaria* (Alvarado Ortega, 2010), y *locución interjectiva* entre otros términos (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009). Además, todas estas definiciones no eliminan la posibilidad de que en un futuro se denominen con otro nombre.

Así pues, se puede observar que, incluso en la actualidad, las FO se han considerado parte de otras categorías, como es el caso de la *NGLE*. Esto demuestra que la labor de delimitación de un corpus tan amplio y variado es muy compleja debido a que hay características, como la autonomía semántica o funcional, que comparten total o parcialmente con otras UF. El hecho de que tengan diversas características provoca que los autores se fijen más en unas características o en otras y, como consecuencia, que tengan diferentes nombres tal y como se ha observado.

En definitiva, ¿por qué *fórmula oracional*? Aunque los estudios del principio de la década resultan muy complejos, se considera que, puesto que se desarrolla en este trabajo

⁸ Casares (1950: 170) define la locución como «la combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como la suma del significado normal de los componentes».

un vaciado del *DFDEA*, se utiliza —siguiendo las reflexiones de Núñez (2016: 74–75)— el término *fórmula oracional*. Por una parte, *fórmula* hace referencia a su carácter fraseológico, tal y como indica el *Diccionario de la Lengua Española (DLE)* en su tercera acepción es una «Manera fija de redactar algo», esta acepción muestra su estructura comúnmente invariable. Asimismo, posee un su significado idiomático. Núñez no ha decidido utilizar *enunciado* porque este es un término que abarcaría demasiado. Por otra parte, se ha elegido el término *oracional* por su función comunicativa, no tanto por su función estructural. El término *oracional* semánticamente sirve «para aludir igualmente a su carácter independiente y autónomo», pues estas *fórmulas* constituyen *actos del habla*.

Una vez elegido el término que se utiliza en este trabajo y los motivos que han llevado a escogerlo, se prosigue con la clasificación desarrollada para diferenciar las FO de otros tipos de UF y de otros tipos de fórmulas.

2.4. Clasificación de las fórmulas oracionales

Núñez (2016: 111–112) ha desarrollado esta clasificación basándose en una perspectiva que engloba la Fraseología, la Lexicografía, la Pragmática y la Sociolingüística. Así pues, este sistema permite, posteriormente, una aproximación de las FO a los aprendientes de ELE. Antes de desarrollar dicha clasificación, es importante mostrar qué problemas ha encontrado la experta durante el proceso de delimitación. El primer problema se origina en la naturaleza teórica, pues no hay un consenso para determinar y definir las FO. Acorde con el enfoque que desarrolle el investigador, las FO se incluyen (o no) de manera dependiente en grupos superiores. Hay autores como Zuluaga (1980), cuyas clasificaciones están desarrolladas desde una perspectiva formal y semántica. Sin embargo, investigadoras como Corpas (1997) o Alvarado Ortega (2010), desarrollan la clasificación desde una perspectiva pragmática, discursiva y social.

El segundo problema es el carácter metodológico, pues no hay una homogeneidad entre los expertos en materia de los criterios utilizados para diferenciar unas unidades fraseológicas de otras. Zuluaga (1980) delimita las unidades fraseológicas mediante criterios formales, aunque teniendo también en cuenta su naturaleza pragmática y contexto. Por su parte, Corpas (1997) analiza siguiendo criterios semánticos y funcionales. Como consecuencia de tener múltiples clases por el uso de múltiples perspectivas, es complicado hacer una introspección efectiva en este *universo* y sus clasificaciones, produciéndose solapamientos entre estas categorías o duplicación de estas. Un claro ejemplo que ilustra esta diatriba lo expone Núñez (2016: 110) entre

fórmulas discursivas o pragmáticas, pues si se conciben desde la Fraseología (que atiende a sus características internas como las formales, semánticas y la idiomática) son unidades fraseológicas. Sin embargo, si se conciben desde la Pragmática (que sigue un criterio funcional) se analizan acorde a su función en el discurso siendo consideradas como marcadores discursivos. En definitiva, es una tarea muy compleja la diferenciación entre los rasgos internos y los rasgos funcionales; el significado propio y su función en el discurso.

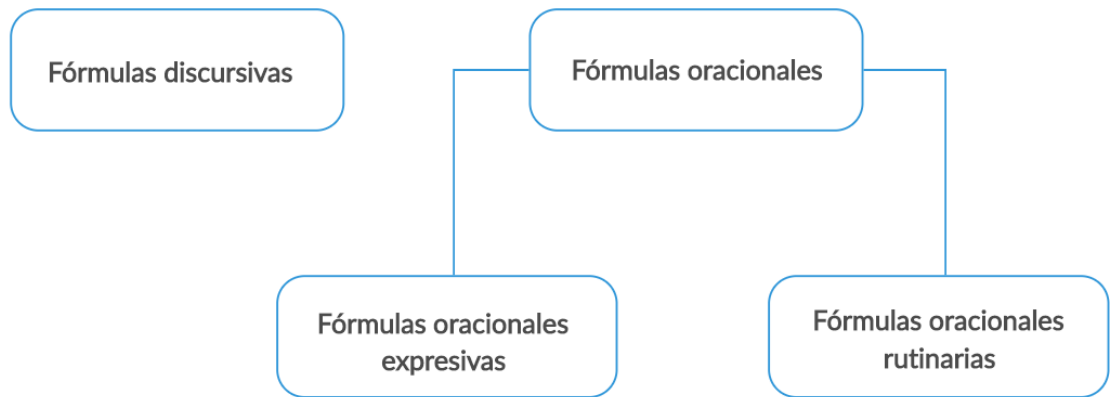
Aun así, es viable alcanzar una clasificación distinguiéndose entre las fórmulas discursivas, más cercanas a los marcadores del discurso, pues no poseen una función comunicativa ni tienen fuerza ilocutiva, y su función es *metadiscursiva* —se encargan de estructurar el discurso, por lo que se acercan a los marcadores discursivos— como, por ejemplo, *me explico, y punto, o a ver si me entiendes*. Frente a las fórmulas discursivas, se encuentran las FO (que expresan sentimientos, estados de ánimo, etc.) que son divididas a su vez —como se ve a continuación— por rasgos semánticos formales: si la unidad funciona como elemento integrante del discurso o sí, además, posee carga semántica y fuerza ilocutiva.

Según estos rasgos expuestos en Núñez (2016), las FO pueden dividirse *entre las FO expresivas y las FO rutinarias*. Las *FO expresivas se caracterizan porque* «su significado se relaciona, al menos, con una función comunicativa del tipo expresar sentimientos, ira, decepción, tristeza, etc. Estas unidades constituyen, por tanto, actos del habla (de los que son exponentes lingüísticos) que vienen exigidos fundamentalmente por el contexto lingüístico» (Núñez 2016:112). Algunos ejemplos de FO expresivas recogidas en el *DFDEA* son: *es cierto, ya lo creo, ya veremos, esa es otra*, etc.

Respecto a las *FO rutinarias*, son elementos cuyo significado «se vincula igualmente a una función comunicativa similar a las mencionadas para las fórmulas expresivas, si bien los actos de habla que constituyen vendrán determinados por el contexto extralingüístico que impone un comportamiento del hablante sujeto a una cierta rutina; lo que conduce a la obligación o conveniencia de saludar, despedirse, agradecer, etc.» Núñez (2016:112). Algunos ejemplos de este tipo de fórmula oracional son: *buenos días, muchas gracias, no hay de qué*, etc.

En síntesis, dentro de este TFM, se estudian las FO expresivas y rutinarias con el fin de acercarlas a los estudiantes de ELE. Esta empresa se desea alcanzar mediante el vaciado de FO del inventario de *Funciones* del *PCIC*. Sin embargo, antes de realizar este vaciado, es necesario volver en el siguiente apartado a la Pragmática y su contextualización en ELE, ya que las FO (como ya se ha observado) poseen un alto contenido pragmático.

Ilustración 2 Clasificación de las FO de Núñez (2016:112)



3. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA Y SU ENSEÑANZA EN ELE

Tal y como señalan Amenós *et al.* (2012: 17–56)⁹, la Pragmática se integra en la enseñanza de L2 ya a partir de los trabajos del Consejo de Europa con su primer hito: El *Threshold Level* (1975). Como consecuencia de ello, se incorporan a este enfoque metodológico la descripción de la lengua basada en nociones y funciones comunicativas, definiciones procedentes de Austin (1962) y Searle (1965). Posteriormente, los profesores e investigadores, por un lado, se interesan por los conceptos pragmáticos como la cortesía verbal, los mecanismos de intensificación y atenuación de los enunciados. Por otro lado, cobran importancia las investigaciones sobre la competencia intercultural de los aprendices. En conjunto, esto se materializa en Europa en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (2001).

Paralelamente, en la década de los 90 se encuentran los primeros manuales que cuidan la relación entre las intenciones de los hablantes y los aspectos morfológicos y sintácticos. Aunque, debido a la solidez metodológica, adecuación descriptiva y claridad explicativa, en muchas ocasiones el autor del manual presenta aspectos lingüísticos a partir de percepciones personales, subjetivas y sin contrastar información.

Así pues, este fenómeno que comienza en los primeros manuales de los años 90 se acentúa a inicios del siglo XX donde se tienen en consideración teorías pragmáticas como la ya mencionada *teoría de la relevancia* (Sperber y Wilson, 1986/ 1995) (apartado 1.1, página 8). Sperber y Wilson exponen que el individuo intenta obtener el máximo beneficio cognitivo con el mínimo esfuerzo de procesamiento, seleccionando aquellos estímulos que proporcionen información más útil. Así, tal y como indican Amenós *et al.* (2012: 22) «la inferencia tiene un papel esencial en la interpretación de los enunciados». Además, lo ejemplifican con la siguiente conversación:

Juan: —¿Quieres un café?

Marta: —Un café me impediría dormir.

Solo a partir del contexto, que es casi ilimitado que puede tener múltiples variables, se puede saber si María acepta o declina el café. Por ejemplo, una de las múltiples opciones es que Juan y María son estudiantes, y si María quiere dormir, no se lo tomará.

⁹Las referencias de este apartado procedentes de Austin (1962), Blakemore (1987), Escandell-Vidal (2006), Escandell-Vidal y Leonetti (2011), Searle (1969), Sperber (1996), Sperber y Wilson (1993), Van EK y Alexander (1975) y Vanpatten (1996) han sido extraídas del artículo de Amenós *et al.* (2012).

Sin embargo, si están en época de exámenes y necesita estar despierta, María estará aceptando el café. Otro de los ejemplos que exponen los autores es que el cambiar una sola conjunción modifica absolutamente el significado del enunciado, como ocurre en el siguiente caso:

Pablo: Hace mucho tiempo que no veo a Luis, ¿cómo le va?

María: Opción A: Pues... es profesor y gana bastante.

Opción B: Pues... es profesor, pero gana bastante.

El cambio del conector provoca que, en la primera opción, María desarrolle una afirmación con dos aspectos relacionados. Sin embargo, en la opción segunda, María indica un aspecto inesperado entre ambas afirmaciones, pues el hecho de que ser profesor normalmente no reporte un gran emolumento económico y ella se encuentre sorprendida.

Tal y como recoge Escandell–Vidal (2006), Blakemore (1987) y Wilson (1993) describen que dentro de la *teoría de la relevancia* se encuentran dos tipos de significados lingüísticos según lo que aporten al proceso de interpretación. Primero, aquellas expresiones que definen aspectos de la realidad, llamadas *expresiones conceptuales*, como es el caso (dentro del ejemplo) de *café, dormir, dinero, profesor*. Segundo, las expresiones que guían las inferencias del destinatario son denominadas *expresiones procedimentales*, como es el caso de *y* o *pero* en el ejemplo anterior. Por tanto, las unidades lingüísticas con significado gramatical son expresiones procedimentales que, debido a su abstracción, un hablante nativo no sabrá explicar. Por el contrario, las unidades léxicas son conceptuales y los hablantes son capaces de explicarlas (Escandell–Vidal y Leonetti 2011).

La didáctica de las expresiones procedimentales en L1 y L2 es diferente: Los hablantes nativos utilizan dichas expresiones procedimentales automática e inconscientemente y como soporte para las expresiones conceptuales (Sperber, 1996). Por el contrario, los hablantes de L2 presentan dificultades, especialmente cuando en un contexto pueden aparecer dos expresiones procedimentales y su elección se basa en los aspectos intencionales del emisor.

También, los hablantes extranjeros tienen muchas dificultades en el inicio de su aprendizaje en expresión y para reconocer las inferencias. Sin embargo, gracias a la práctica, mejoran estos aspectos. Por tanto, aunque un aprendiz conozca los usos gramaticales de una unidad procedimental, su capacidad para comunicarse con hablantes

nativos se verá perjudicada si no maneja las inferencias asociadas a dichas unidades procedimentales. En definitiva, es necesario conocer cómo es el aprendizaje de las unidades procedimentales en L2, porque la *teoría de la relevancia* no está pensada para la enseñanza de una lengua extranjera, como puede ser el español en el ejemplo de la nota, a pie de página, número 22.

El estudio desarrollado por Amenós *et al.* (2012)¹⁰ expone unas conclusiones generales (Amenós *et al.* [2012: 49–51]) para la enseñanza de ELE, que es lo que interesa dentro de este TFM.

1. Aunque los aprendices sean capaces de manejar perfectamente un modo verbal o un tiempo verbal determinado, no significa que su conocimiento de uso sea similar al de un hablante nativo. Es decir, que conozca su estructura no significa que conozca sus funciones operativas e inferencias posibles.
2. Para aprender la gramática de una L2 es necesario la práctica de dicha lengua, pues su adquisición está más vinculada a estructuras y ejemplos concretos que abstracciones de tipo general. Por tanto, para aprender una lengua es necesario practicarla en un entorno real.
3. En lo que respecta a la alternancia modal, no se ha observado que haya diferencias entre los hablantes que tienen el francés como lengua materna y los que tienen el inglés, por más que la estructura gramatical del francés sea similar al español.
4. Las informaciones léxicas y pragmáticas son importantes para interpretar las expresiones gramaticales. Esto tiene como consecuencia que la mejor manera de que un estudiante interprete mejor un enunciado es poniéndole ejemplos que contengan cierta redundancia, pues para el aprendiente no siempre es fácil captar todos los elementos inferenciales del enunciado.
5. Los autores coinciden en que los resultados en este estudio se acercan a algunos de los puntos expuestos por la *teoría del procesamiento del input* de VanPatten (1996). En dicho trabajo se expone que los aprendientes, al procesar el *input*, inicialmente prestan atención al contenido y, posteriormente, a la forma, pues

¹⁰Dicho estudio consiste la observación del fenómeno de confusión del uso de los modos indicativo y subjuntivo en las estructuras condicionales que utilizan la conjunción *si*, un ejemplo de esto es el siguiente: Era una situación muy comprometida: **si aprobaba aquella ley, se creaba un conflicto** con todos los demás países; si no la aprobaba, se creaba un conflicto con la extrema derecha republicana, donde en esta frase los aprendientes pueden cambiar la forma del imperfecto de indicativo *aprobaba* por la forma del imperfecto de subjuntivo *aprobara*. Este estudio se realizó en dos grupos de estudiantes avanzados de ELE con francés e inglés como L1.

primero se procesan las expresiones y palabras que aportan contenido. Seguidamente, la información léxica antes que la gramatical y, asimismo, la morfológica que aporta carga significativa. Además, los estudiantes solo pueden asimilar los aspectos formales si pueden interpretar con poco esfuerzo los aspectos de contenido. Es decir, si se quiere que el estudiante aprenda una determinada estructura lingüística, es necesario que aparezcan ejemplos cuyo contenido léxico ya haya sido asimilado previamente por el aprendiente.

Si se llevan las conclusiones de Amenós *et al.* al aprendizaje de las FO, se pueden llegar a las siguientes ideas para aplicar en el sexto capítulo durante el desarrollo de las actividades prácticas:

- Aunque un aprendiente conozca la estructura de una FO, esto no significa que el conocimiento que se tiene sobre esta sea comparable al de un hablante nativo.
- Para aprender las FO, es necesario que se practiquen, especialmente, en un entorno real.
- Aunque se vayan a desarrollar actividades para estudiantes americanos, perfectamente se pueden aplicar a estudiantes de otras lenguas.
- Para que se aprenda correctamente una FO es necesario que se muestren varios ejemplos de su uso. Asimismo, si estos contextos son, especialmente al principio, redundantes, más fácil es su aprendizaje.
- Si los aprendientes asimilan primero el contenido y luego la forma, es necesario dentro de las FO enseñar reiteradamente a los estudiantes que el contenido de las FO no es la suma del contenido de sus componentes, sino que es distinto.

Aunque estos puntos nos aporten información sobre cómo enseñar las FO, aún se necesitan procedimientos o directrices más precisos que se encuentran recogidos en el siguiente apartado.

4. LA COMPETENCIA FRASEOLÓGICA: INSTRUCCIONES DE USO E INTERPRETACIÓN.

4.1. La competencia fraseológica

Las UF existen debido a que hay un conjunto de conocimientos, destrezas, competencias y conciencia metalingüística gracias al cual se reconocen y reproducen; se evalúa su uso, se crean y modifican. Tal y como indica Martí (2014: 3), hay autores que, siguiendo el modelo abierto por la competencia gramatical (o lingüística) de Chomsky, consideran que hay una *competencia fraseológica* que se relaciona con el conocimiento e interpretación de las UF que posee un hablante ideal. Sin embargo, el camino para teorizar suscita problemas como la imprecisión del concepto de *competencia*, la propia autonomía de la *competencia fraseológica* frente a otras competencias, como la *gramatical*. Asimismo, no se puede hablar de un hablante ideal pues el uso de la UF dependerá, en parte, del grupo sociocultural al que pertenezca el individuo: no hay un corpus estandarizado. Por el contrario, es cierto que existe cierta capacidad de percepción gramatical y los hablantes, tal y como indica el autor, se pueden corregir unos a otros. Por ejemplo, ocurre con la locución *estoy en la nube** que, si un hablante lo utiliza, probablemente el otro le corrija diciendo que es *estoy en las nubes*. Aunque hay otros ejemplos más complejos donde no sería tan habitual la corrección, como es el caso de *llamarse a andana** en vez de *llamarse a altana* ('acogerse a sagrado' y de ahí, 'desentenderse de alguna responsabilidad'), forma en que aparece la locución en el *DLE*. Por tanto, sobre la competencia fraseológica, comparada con la competencia gramatical de los generativistas, se cierne el problema de la falta de límites.

Sin embargo, la competencia fraseológica no ha ofrecido estos problemas a la Fraseodidáctica por ser una ciencia práctica, no así a la Fraseología teórica, donde la *competencia fraseológica* es desconocida. Dentro de la Fraseodidáctica, la *competencia fraseológica* ha sido situada dentro de las competencias comunicativas, aunque no cuenta con un estatuto autónomo dentro de estas, como es el caso de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Por ende, se encuentra diseminada en diversas competencias.

En lo referente a los usuarios, tienen un conocimiento disperso de las UF que se materializa en inestabilidad y errores en el uso e interpretación. Dichos errores pueden ser inconscientes, como indica el autor en *escurrir el muerto**, donde se confunden *escurrir el bulto* con *cargar el muerto a alguien*. Martí (2014:8-9) concluye que, en lugar

de utilizar o estudiar una *competencia fraseológica*, es mejor centrarse en las instrucciones de uso e interpretación de las UF.

4.2. Instrucciones de uso e interpretación

Las UF (Martí 2012:122) son unidades pragmagramaticales y pragmaléxicas con características pragmáticas, léxicas y gramaticales. Como unidades pragmagramaticales y pragmaléxicas, son cancelables, ha de haber una inferencia que capte el oyente para que la UF se entienda, y son consecuencia de un cambio, por el que una combinación libre se vuelve fija e idiomática.

Consecuencia de su función pragmático–discursiva, las UF contienen la siguiente instrucción: deben usarse e interpretarse de manera idiosincrásica, y deben reproducirse literalmente. Ambas instrucciones hacen referencia a las dos características que comparten las UF: la idiomática y la fijación. Asimismo, se debe tener en cuenta que las UF están sujetas a la variación, pues sus instrucciones son culturalmente dependientes, y dichas instrucciones pueden aplicarse igualmente a la prosodia.

Dichas restricciones son ejemplificadas para *hacer visibles* las características que rodean las UF. Primero, utilizar la metáfora como mecanismo para el cambio semántico de las UF como, por ejemplo, en «Ese compañero hace muy bien de *chico de los recados*». Segundo, existen UF que necesitan de valencias gramático–semánticas, como es el caso de *importar un pimiento*, donde *#Le importa un pimiento* queda incompleto. Es correcto en su uso literal, pero la locución necesita de un elemento adicional.

—¡No voy a ayudarte! —le advirtió el Camaleón—. No quiero que piensen que también fui cobarde.

—A mí *me importa un pimiento* lo que esta gente piense —le hizo notar el canario—. Soy yo quien tiene que vivir con mi conciencia, y no quiero cargarla con una muerte inútil [...]. (CREA)

Como se puede observar en el ejemplo, el emisor expone que no le importa nada el pensamiento de un determinado grupo de personas. Sin dicho elemento, la oración quedaría incompleta y no se comprendería.

Tercero, existen UF con restricciones relacionadas con la fuerza ilocutiva y la prosodia. Uno de los ejemplos más claros del autor se encuentra en el uso de la locución *Con un ciego*, que significa ‘estar borracho’. Sin embargo, para que se entienda —y no se considere como frase literal— es común, junto con otros marcadores pragmáticos, alargar la vocal y la suspensión. El ejemplo donde se observa es: «Vi a María salir del bar

con un ciego». Si no se alarga la vocal, se puede pensar que María va acompañada de una persona con ceguera. Por el contrario, alargando la vocal se activa la idiomática del término.

En definitiva, el autor expone que son más necesarias unas instrucciones sobre el conocimiento fraseológico existente que una competencia fraseológica que acaba siendo poco clara y, por ende, carente de una finalidad didáctica. Añade que es mejor hablar de instrucciones porque hay un carácter transversal y complejo de dicho conocimiento, pues este atraviesa las competencias lingüística, léxica y gramatical. También, la heterogeneidad de las UF —junto con las vacilaciones y lagunas existentes entre los usuarios— complica la definición de competencia y competencia comunicativa. Por tanto, las instrucciones de uso e interpretación deben delimitar un conocimiento, unas destrezas, una competencia y una conciencia concretas.

4.3. Instrucciones de uso e interpretación de las fórmulas oracionales en ELE

Frente a un panorama donde ni la Fraseología Teórica ni la Fraseodidáctica han conseguido aún delimitar las UF por completo, el profesor de ELE debe llevar a la clase unas UF claras y con las que el estudiante pueda sentirse seguro. Así pues, Martí (2012: 133) plantea una propuesta con dos niveles para su enseñanza. Primero, se debe delimitar la enseñanza de UF a locuciones, paremias y FR, presentándolas de una forma dinámica, ejemplificándola (con los modelos más claros y significativos) y atractiva, enseñándoles aspectos tales como, por ejemplo, la prosodia, el contexto de uso (no todas las UF pueden utilizarse en todos los registros), etc. Segundo, se deben desarrollar ejercicios donde se identifiquen y clasifiquen dichas UF, con la finalidad de que adquieran una *conciencia metafraseológica* que les permita utilizarlas como los hablantes nativos. Dicha identificación debe contener unas *instrucciones de uso e interpretación* que se pueden delimitar con cada una de las FO.

Tal y como se ha observado en el apartado 4.2. Instrucciones de uso e interpretación, las *instrucciones de uso e interpretación* son las siguientes. Las FO deben interpretarse y usarse de manera idiosincrásica (atendiendo a su idiomática), deben reproducirse literalmente e interpretarse de ese modo (atendiendo a su fijación). Asimismo, están sujetas a la variación diatópica y, por ende, este trabajo se centra en el español de España. Deben conocerse los elementos o valencias que necesitan las FO para completarse (en el caso de que necesite de elementos externos). Y, por último, hay FO que deben articularse con una prosodia concreta para que se active su naturaleza formulística.

5. LA PRESENCIA DE LAS FÓRMULAS ORACIONALES EN EL *PCIC* Y EL *DFDEA*

5.1. *El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*

Para conocer la presencia de la pragmática en ELE, es necesario en este punto hacer mención del *PCIC*. Este es uno de los proyectos más importantes desarrollado por el Instituto Cervantes, máxima institución especializada en ELE, proveedora de material a los profesores, promotora de la lengua y cultura españolas por todo el mundo. El *PCIC* es un proyecto concluido en 2006 que tiene como finalidad fijar los conocimientos que ha de tener un estudiante acorde a los distintos niveles de aprendizaje, mediante la prescripción del Consejo de Europa en el año 2001 por parte de su programa *MCER*. Este programa sugiere diferenciar seis niveles de una lengua (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Dentro de este documento se encuentran varios apartados relacionados con la pragmática y las FO, entre ellos destacan el inventario de *Funciones* (capítulo 5) y el inventario de *Tácticas y Estrategias pragmáticas* (capítulo 6). El primero engloba las acciones que los usuarios de la lengua desarrollan en una comunicación como, por ejemplo, describir, preguntar, rechazar, etc. El segundo contiene aquellos recursos que el estudiante puede utilizar para un uso efectivo de la lengua en torno a un determinado contexto. Coincide con el inventario de *Gramática* en determinados aspectos, pues su objetivo de estudio es el mismo, pero desde distintas perspectivas.

5.2. *El inventario de Funciones*

Las funciones son ese tipo de actividades que los individuos realizan a partir del uso de la lengua, dichas actividades son agrupadas en seis capítulos desarrollados a continuación. Sin embargo, previamente es necesario remarcar que el concepto de función para el *PCIC* no es el mismo que se utilizar en el *MCER*, pues el primero considera como funciones lo que el segundo desliga en funciones y microfunciones. El *MCER*, mediante el desarrollo de la competencia funcional, intrínseca a la competencia pragmática, estudia las microfunciones como «categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra en una interacción».

En lo referente a las funciones recogidas, se ha decidido solo recoger funciones propias del español peninsular, pues es el único que ha sido suficientemente estudiado. Las marcas coloquiales no aparecen hasta el nivel B2 y continúan en adelante, aunque no

se encuentran elementos del habla vulgar. Asimismo, a partir del nivel B2 se recogen expresiones idiomáticas y frases hechas. Respecto al documento, cada uno de los ejemplos que aparecen son completados por el campo léxico al que pertenecen, la esfera de actividad en la que actúan, etc. Y el modo, que delimita si aparecen en un grado de planificación del discurso u otro, y el canal utilizado (oral o escrito).

El *PCIC* presenta las funciones del lenguaje recogidas en seis capítulos. **1. Dar y pedir información**, que engloba todas las formas mediante las que un usuario puede emitir o recibir conocimientos de otro. **2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos**, este capítulo trata la modalidad o actitud del emisor con respecto a su enunciado y su receptor (valoración, certeza, duda, opinión, obligación). **3. Expresar gustos, deseos y sentimientos**, aquí se le aportan herramientas para que el estudiante como emisor desarrolle funciones comunicativas relacionadas con la volición y las emociones. **4. Influir en el interlocutor**, se recogen las funciones que consisten en influir en el receptor como, por ejemplo, pedir, sugerir, dar permiso, amenazar, etc. **5. Relacionarse socialmente**, el capítulo contiene aquellas funciones más convencionales dentro de la sociedad, como saludar, despedirse, dar el pésame, hacer un brindis, etc. **6. Estructurar el discurso**, donde se abarcan aquellas funciones que ayudan al usuario a realizar una correcta cohesión del discurso.

Con el aumento de nivel, se encuentran más funciones. Asimismo, en los niveles A1 y A2 aparecen expresiones fijas, que utilizan estructuras, como el subjuntivo, que aún no manejan los propios estudiantes. Por último, con cada ejemplo puede que aparezcan recursos paralingüísticos asociados a un determinado elemento, como puede ser el lenguaje no verbal.

5.3. Tácticas y estrategias pragmáticas

Tal y como se ha expuesto, la Pragmática capacita a los individuos a conocer los recursos de los que dispone la lengua para emitir e interpretar enunciados con una determinada intención comunicativa. Así como la interiorización de los procesos que permiten activar tácticas y estrategias para lograr el éxito en la comunicación.

Este capítulo del *PCIC* se subdivide en tres bloques, clasificados a su vez acorde a los niveles establecidos por el *MCER*, cuya finalidad es la eficiencia en el momento en el que el profesor o el alumno desee hacer alguna consulta. Asimismo, dicho capítulo presenta una visión global de la pragmática actual, sin atenerse a una única escuela.

Dentro del capítulo se ofrece una serie de conocimientos declarativos y prescriptivos de fenómenos pragmáticos relacionados con el uso de la lengua, pero también se sientan las bases para el análisis de la comunicación. Es decir, cómo y por qué comunicamos.

Por una parte, las *tácticas* están relacionadas con la selección de un recurso concreto en cada situación. Por otra parte, las *estrategias* consisten en los procedimientos de decisión por los que el usuario o aprendiente de una lengua debe satisfacer un determinado propósito comunicativo. Al igual que una misma estrategia puede concretarse en tácticas diferentes, una misma táctica puede responder a estrategias distintas. Por ende, es necesario que haya una separación de contenidos en este epígrafe.

El capítulo se subdivide en tres grandes inventarios:

- 1) *Construcción e interpretación del discurso*: describe recursos, tácticas y estrategias relacionados con la construcción del discurso, por ejemplo: marcadores del discurso, deixis, tácticas para señalar información nueva o compartida, o procedimientos de cita. También, incluye los aspectos relacionados con la interpretación, es decir, los valores ilocutivos que adquieren los enunciados en el intercambio comunicativo. Estos permiten identificar inferencias e implicaturas que permiten diferenciar lo que se dice de lo que se quiere comunicar. Asimismo, se incluyen indicadores de ironía y metáforas.
- 2) *Modalización*: el objeto de estudio son las tácticas y estrategias usadas por el emisor para manifestar su actitud frente al destinatario. En sí, recogen los mecanismos de creación del discurso estrechamente relacionados con la perspectiva del emisor.
- 3) *Conducta interaccional*: recoge aspectos que afectan al hablante en su relación con el oyente: cuestiones relacionadas con la cortesía verbal; atenuadora y agradadora. Recursos lingüísticos, tácticas y estrategias pragmáticas que el hablante utiliza para atenuar o intensificar los efectos de un acto de habla del interlocutor. Además, deben tenerse en cuenta también aspectos socioculturales, cuyo conocimiento es imprescindible para la interpretación de la conversación. Dentro del inventario de Tácticas y estrategias pragmáticas aparecen diferentes tipos de unidades fraseológicas, entre las que se destacan posteriormente las FO.

5.4. Fórmulas oracionales dentro del Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual (DFDEA)

Por último, el DFDEA es un diccionario que, desde su perspectiva lexicográfica, recoge un importante corpus de unidades fraseológicas, entre las que se encuentran las locuciones —en sentido estricto y en sentido amplio (colocaciones y construcciones de sentido comparativo)—, las FO y las fórmulas expletivas.

Dentro del grupo de las locuciones en sentido estricto se encuentran las locuciones nominales (*abogado de causas perdidas*), pronominal (*este cura*), adjetiva (*con toda la barba*), verbal (*dar la batalla*), adverbial (*de la noche a la mañana*), prepositiva (*en orden*), conjuntiva (*puesto que*) o interjectiva (*toma ya*). Respecto a las colocaciones en sentido amplio, se incluyen unidades fraseológicas como *prestar atención*. Asimismo, también son locuciones en sentido amplio las construcciones de comparativo, iniciadas siempre por el adverbio *como* o la estructura *más que*, como en el caso de *más largo que un día sin pan* o *más lento que el caballo del malo*.

Respecto a las FO, son definidas de la siguiente manera en el presente documento (DFDEA, 2004: XVII):

enunciados de forma fija y sentido peculiar que —a diferencia de las locuciones— no están integrados dentro de una oración funcionando en ella como palabras (nombre, verbo, etc.), sino que funcionan como oraciones por sí mismas. [...] Esto no quiere decir que sean siempre oraciones independientes. Por el contrario, es frecuente que la fórmula oracional vaya coordinada o subordinada a aquella a la que acompaña. [...] Y hay ocasiones en que la fórmula no puede usarse como autónoma.

Un aspecto que caracteriza a estas unidades según la presente obra es que, a diferencia de las locuciones, la variación morfológica que puede tener el verbo es limitada, como ocurre en la fórmula oracional *Cuéntaselo a tu abuela*, donde el imperativo cuenta solo puede variar en lo referente a personas dentro de dicho imperativo (tú, usted, vosotros, ustedes).

5.5. Vaciado de las fórmulas oracionales cruzando el PCIC con el DFDEA

Tras desarrollar en qué consiste y qué contiene el apartado de *Funciones* del PCIC, se explica cómo se ha desarrollado el vaciado de las FO que aparecen tanto en el *Inventario* como en el DFDEA. En concreto, el vaciado se ha desarrollado en los niveles B2 y C1 que son los que interesan especialmente en este trabajo. Aunque este vaciado se

desarrolle en forma de recuadro en el *ANEXO I*, es necesario exponer qué metodología se ha seguido para su elaboración.

En primer lugar, tal y como ya se ha explicado, se han recogido del inventario aquellas UF que sean consideradas FO siguiendo los criterios de Núñez (2016). En este punto se aprecia la primera criba formulística, pues en esta memoria solo interesan las FO (que son de dos tipos: expresivas y rutinarias) pero no las fórmulas discursivas. En este caso, es necesario explicar que, mientras las primeras y las segundas tienen un contenido léxico: bien pueden utilizarse para expresar emociones, sentimientos, etc., bien son utilizados con un objetivo funcional como despedirse, agradecer, saludar, etc. Las terceras solo aportan un componente discursivo, carecen de una fuerza ilocutiva siendo su función únicamente metadiscursiva (como marcador del discurso). Ejemplos de algunas fórmulas discursivas que aparecen en el inventario de Funciones en los niveles mencionados son: *¿No crees que...?, ¿Cómo lo ves?, ¿Lo ves?, Espera un momento, déjame terminar, Un momento, ya termino*. Como se puede observar, únicamente aporta información relacionada con el discurso: comenzar, apelar al interlocutor, interrumpir, etc.

Hecha esta delimitación, el *ANEXO I* incluye las FO divididas en rutinarias y expresivas y, a continuación, clasificadas por niveles. El orden de aparición está basado en la función bajo la que están recogidas en el *PCIC*.

Asimismo, en el siguiente recuadro se observa cómo se han clasificado:

Fórmula en el PCIC	Fórmula en el DFDEA	Categoría DFDEA	Marca	Definición	Función	Instrucciones de uso e interpretación
¿Tendría la amabilidad/bondad de ...?	¿tendría (usted) la amabilidad de + <i>infin</i> ? // tenga (usted) la	<i>fórm or</i>		Se usa como petición cortés. Tb sin DE + <i>infin</i> con la	4.1. Dar una orden o instrucción	De forma atenuada

Como se observa en el recuadro anterior, primero aparece registrada la FO tal y como aparece en el inventario. En muchas ocasiones, en el inventario las fórmulas llevan asociadas más elementos textuales, como es el caso de *A ver si nos vemos/nos volvemos a ver (pronto)*, que en el *DFDEA* corresponde con la quinta acepción de *A ver*. Por tanto, para su búsqueda, lo que se ha realizado es delimitar cuál o cuáles son los elementos más importantes dentro de la estructura formulística del inventario y hacer una búsqueda de dichos elementos en el *DFDEA*. Por ende, lo siguiente que se recoge en el recuadro es la FO tal y como aparece registrada en el *DFDEA* y, a continuación, los aspectos principales

que se recogen como si se recoge como fórmula oracional (*fórm or*), interjección, etc., su registro de uso (en el caso de que tenga uno específico, como puede ser vulgar, coloquial.), y su definición. En el siguiente espacio, se expone qué función desarrolla según el inventario (que es a su vez la tercera forma de agrupación que se utiliza) y que en ocasiones engloba al apartado principal de la función con el subapartado, un ejemplo de esto es *1.3.2. Dar información corrigiendo otra información previa señalando que el enunciado previo es improcedente*, donde se engloba *1.3. Dar información* con su subapartado *1.3.1. Corrigiendo otra información previa*. Por último, se muestran las instrucciones de uso e interpretación.

Con estos elementos un profesor que enseñe ELE, cuya lengua materna no sea el español, puede comprender mejor cómo funcionan las FO y así preparar materiales para clase siguiendo, por ejemplo, la hoja de ruta planteada en el sexto apartado.

6. PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS FÓRMULAS ORACIONALES EN LA CLASE DE ELE

6.1. *La enseñanza en el aula de ELE de las UF*

Dentro de este epígrafe se recogen las ideas de dos artículos relacionados con las UF. El primero, corresponde a I. Penadés (2001: 83–101)¹¹ y se expone cómo se deben enseñar las FR¹² haciendo hincapié en determinadas preguntas. El segundo artículo, de Serradilla (2014: 73–98) muestra una aplicación práctica de las locuciones en la clase de ELE que se puede encaminar al aprendizaje de las FO. Ambos artículos se desarrollan de manera práctica en el epígrafe 6.3.

Las FR son estructuras que tienen la forma de una oración, cuya singularidad es su uso específico en las interacciones sociales, siendo habituales y cumpliendo funciones específicas en situaciones predecibles. Su relación con la pragmática es muy próxima pues están estrechamente vinculadas a las máximas de Grice (1975): cantidad, cualidad, relación o modalidad. Asimismo, la lingüista destaca que la definición lexicográfica de las FR las relaciona con las funciones lingüísticas de una situación de habla determinada desarrollada por los interlocutores. Con el fin de que los estudiantes de ELE manejen adecuadamente estas UF, es útil explicarlas a partir de su contenido nocio–funcional. Dicho contenido ha sido delimitado por diversos autores, entre los que destacan Fernández Cinto (1991), Gelabert *et al.* (1996). Este último documento mencionado es uno de los pilares en los que se apoyó el Instituto Cervantes para desarrollar el *PCIC* (2006), en el que se basa este trabajo.

Así pues, I. Penadés (2001: 94–95) plantea unas cuestiones que también se han de desarrollar en esta investigación: ¿qué FR concretas hay que enseñar? ¿en qué nivel hay que enseñar una FR determinada? ¿qué tipos de ejercicios hay que realizar con ellas? Y, para concluir, la autora propone varias ideas importantes. Primero, no es adecuado enseñar una FR por la familia léxica a la que pertenezcan sus componentes pues, por ejemplo, todas las FR que contienen la palabra *madre* no suelen coincidir con la definición de dicha palabra a causa de la idiomatidad intrínseca a las FR¹³. Segundo, el profesor debe ser en última instancia la persona que revise cuáles son las FR que se van a estudiar,

¹¹ Dentro de este artículo se recogen dos referencias que no se han leído directamente: Fernández Cinto (1991) y Gelabert *et al.* (1996).

¹² Aunque las FR son una subclase de las FO, las ideas sobre la enseñanza de las FR en ELE de Penadés son extensibles a todas las FO.

¹³ Desde una perspectiva semántica, un ejemplo de esto es que las locuciones *de puta madre*, *madre patria*, *madre mía*, *sacar de madre* no coinciden en sus significados, aunque posean en sustantivo *madre*.

pues es quien conoce las circunstancias que rodean al grupo de estudiantes, y cada grupo tiene unas necesidades exclusivas. Finalmente, como respuesta a la última pregunta, la función lingüística es más importante que la naturaleza fraseológica, siendo la primera la perspectiva que se debe abordar para la preparación de actividades. Aunque en segunda instancia, es prioritario que los estudiantes conozcan las principales características de las FR, con el fin de que sepan diferenciarlas, aunque no las hayan utilizado ni aprendido previamente.

Por último, Serradilla (2014: 82–90) desarrolla una propuesta didáctica y su aplicación para las locuciones. Este artículo es útil porque las locuciones y las FR comparten determinadas características lingüísticas.

Primero, ¿qué locuciones hay que enseñar? Para delimitar la parcela de locuciones que se ha de aprender dentro del vasto corpus de locuciones que existe es necesario tener en cuenta cuatro aspectos. Se deben enseñar locuciones que tengan una alta frecuencia de uso haciendo referencia a dos factores: el *CREA* y la experiencia y conocimiento del profesor. Asimismo, es necesario adaptar las locuciones según la geolocalización del estudiante o el objetivo del curso: si se están enseñando dentro de su país o está en contacto con una comunidad hispanohablante, o si está estudiando español para trabajar o viajar a una comunidad hispanohablante concreta. Por ende, es necesario adecuar el corpus de locuciones a los fines prácticos del estudiante (aspecto que motiva más al individuo en su aprendizaje). Además, también se ha de tener en cuenta que las locuciones que se enseñen deben ser útiles en determinadas situaciones comunicativas.

Segundo, ¿cuándo se van a enseñar las locuciones? Según el *MCER*, estas deben enseñarse en niveles avanzados. Sin embargo, la autora defiende que se deben enseñar desde el principio, pues es gratificante para los estudiantes novatos.

Tercero, el proceso de enseñanza debe iniciarse con «modelos reales de lengua» y, la autora –que coincide con I. Penadés (2001: 95)– es contraria al aprendizaje por un único término base, pues se está estudiando unidades que poseen idiomática y, por tanto, el significado de ese «término base» no coincide entre unas unidades y otras. Asimismo, tampoco está de acuerdo con llevar mucha teoría a clase, simplemente las características básicas como que las locuciones pueden contener metáforas, su pluriverbalidad, su idiomática y su fijación. Por último, es necesario que los estudiantes conozcan el contexto donde pueden utilizarse las locuciones con el fin de no parecer “maleducados” en situaciones concretas. Esto incluye que, en el caso de que las clases se desenvuelvan en una región hispanohablante, el profesor ha de dedicar un

tiempo de clase para conocer qué expresiones han aprendido los estudiantes para poder explicar su significado y dónde pueden utilizarlas ya que es probable que tengan contacto tanto con expresiones formales como con expresiones coloquiales y vulgares.

Respecto a su propuesta didáctica, la autora escoge fragmentos de textos no aleatorios, que tengan un interés para el estudiante y un contexto para que haya una concreta comprensión de las expresiones. También, se ha de tener en cuenta el nivel de los estudiantes para equilibrar la dificultad de estos textos. Por tanto, la autora propone utilizar fragmentos de periódicos donde aparezcan las locuciones y que, posteriormente, se enlacen con otras actividades.

En concreto, las fases del aprendizaje pueden dividirse en distintos ejercicios: un calentamiento donde se desarrollen preguntas relacionadas con el conocimiento previo del estudiante sobre las locuciones; si las conoce, si hay en su lengua, en qué contextos se usan. A continuación, empieza la actividad de contacto con las locuciones, se exponen las locuciones que se van a trabajar y se desarrolla su contexto de uso, y otros contextos u otros ejemplos donde aparezcan. Según el nivel, es importante que las expresiones aparezcan en el texto en negrita con el fin de que el alumno las reconozca. La segunda actividad tiene como objetivo que los estudiantes asimilen y reproduzcan las locuciones. Por ende, los alumnos buscarán ejemplos en el *CREA* y los exponen en clase.

Finalmente, el alumnado, por grupos, debe desarrollar en clase una última tarea que consiste en redactar un texto periodístico donde se utilice esta locución. Dichas noticias son leídas en clase con el fin de evaluar los conocimientos obtenidos por el alumno. A modo de tarea final, el grupo puede ir creando un corpus con las locuciones que vayan aprendiendo, con su definición, el contexto donde se pueden usar y algunos ejemplos de estas.

6.2. Propuesta didáctica para la enseñanza de las fórmulas oracionales

En los apartados anteriores se ha desarrollado, por una parte, qué son y cómo son las FO, la Pragmática que las rodea y, por otra parte, la enseñanza de la Pragmática en ELE, el *PCIC* (donde se recogen las FO dentro del inventario de *Funciones*), y un ejemplo de cómo enseñar locuciones (unidades fraseológicas como las FO) en la clase de ELE. Por tanto, a continuación, se desarrolla una propuesta sobre cómo enseñar las FO en una clase de ELE dentro del programa de intercambio de las universidades americanas de *Tufts* y *Skidmore*.

6.2.1. El programa de intercambio *Tufts-Skidmore Spain*

Este programa de intercambio es desarrollado por las universidades americanas de *Tufts University* (Boston) y *Skidmore College* (Nueva York). Los estudiantes americanos vienen a España y desarrollan sus estudios académicos durante uno o dos semestres dentro de universidades españolas (como la Universidad de Alcalá) viviendo en casas de acogida con una familia nativa. Esto obliga al estudiante a una completa inmersión en la cultura peninsular y en la lengua española. Así pues, los estudiantes que acceden a este programa deben tener como mínimo el nivel B1 estipulado por el *MCER*. Sin este nivel, los estudiantes no tendrán la capacidad para desenvolverse adecuadamente en la mayoría de las situaciones con las que se encuentren durante el intercambio.

Dentro de las actividades obligatorias del programa, se encuentra la clase de aprendizaje de ELE que tiene como fin el perfeccionamiento del idioma y el aportar al estudiante un espacio donde resolver las dudas lingüísticas que vayan teniendo en su vida cotidiana. Las clases de ELE tienen una duración de una hora y media durante los martes y jueves por la tarde, y el número de alumnos es de seis a ocho personas.

Respecto al número de clases, si el periodo lectivo del programa es desde el 3 de septiembre hasta el 19 de diciembre, los alumnos van a recibir un total de 32 clases que varía según las festividades o las actividades extraescolares que proponga el propio programa de intercambio. Como ya se ha mencionado, los estudiantes que vienen han demostrado mediante diferentes pruebas de carácter teórico, práctico, oral y escrito que poseen un nivel B1 de español. Por tanto, para homogeneizar a la clase, el mes de septiembre se dedica a reforzar las carencias que el docente vea que los estudiantes presentan en este nivel, entre estos aspectos, las FO de nivel B1. Seguidamente, octubre y hasta el 24 de noviembre se dedican al nivel B2 (donde el último día deben hacer una prueba de nivel). Y, finalmente, la última semana de noviembre y diciembre los estudiantes comienzan la primera mitad del nivel C1 con el fin de asentar prioritariamente aquellas destrezas que más hayan desarrollado en esta inmersión lingüística (también con una prueba final de nivel).

Respecto a las FO, estas pertenecen a una pequeña parcela dentro de todo lo que deben aprender los estudiantes. Por tanto, dentro del aula se dedica a las FO un tiempo limitado, pero no estanco, que varía según la capacidad de asimilación de las FO por parte del aprendiente.

6.2.2. Desarrollo e inserción de las fórmulas oracionales dentro de la clase del programa

Las FO están al servicio de las funciones del lenguaje, es decir, de todo lo relacionado con la comunicación y cuyo principal uso es en el contexto oral. Por ende, los ejercicios que se pueden hacer con dichas fórmulas pueden ser más dinámicos que otros como, por ejemplo, los ejercicios de perfeccionamiento de la gramática.

Respecto a las FO, su aprendizaje se va a desarrollar los jueves tras una fase previa de calentamiento en la clase, donde el docente pregunta a los estudiantes por aquellas palabras o expresiones que hayan escuchado a lo largo de esa semana y desconozcan o consideren que no hayan captado su significado correctamente. Al ser clases distendidas, es imposible delimitar el tiempo que se utiliza para cada actividad y, por ello, se dan minutos aproximados. Por ejemplo, esta actividad previa puede durar en torno a 10-15 minutos. Respecto a la actividad de las FO, puede durar aproximadamente entre 20 o 30 minutos. En total se desarrollan tres sesiones de aprendizaje de las FO por cada nivel impartido (B1, B2 y C1).

Nivel B1	Días 12, 19 y 26 de septiembre
Nivel B2	Días 10, 17, 24 y 14 de noviembre
Nivel C1	Días 21 y 28 de noviembre y 5 y 12 de diciembre

Tal y como se ha mencionado en este mismo apartado, para desarrollar esta propuesta se han seguido algunas de las directrices de Amenós *et al.* (2012), I. Penadés (2001) y Serradilla (2014). Al igual que plantea I. Penadés, en estas sesiones impartidas dentro del programa de intercambio, las FO se enseñan principalmente agrupadas por su contenido nocio-funcional, y no por familia léxica. Asimismo, el número de FO que existen en español es inmenso y, por tanto, solo se introducen en el aula las FO que tienen más importancia por su uso e intervención en la comunicación en la lengua española. Respecto a Serradilla, expone que, si el estudiante se encuentra en una determinada zona geográfica de habla hispana, es necesario que las FO pertenezcan a la dicha zona. También, se ha de motivar al estudiante en su aprendizaje como, por ejemplo, enseñándole FO más complejas. Por último, ambas autoras afirman que se debe llevar a clase las características básicas de las FO con el fin de que las distingan.

Con el fin de seguir las directrices previas, se ha desarrollado la clase de ELE en torno a estos aspectos. Tal y como se afirma, es importante saber qué FO se han de enseñar, tanto desde su relevancia dentro de la comunicación como desde su uso diatópico. El *PCIC* supone la mejor herramienta para seguir estas directrices pues su inventario de *Funciones* contiene las principales FO que se han de aprender por su relevancia comunicativa y por su pertenencia a la variedad diatópica peninsular. Asimismo, dichas FO están recogidas por su función comunicativa, que facilita su aprendizaje. En lo referente a la naturaleza de las FO, en la primera lección se recuerda a los estudiantes qué son estas fórmulas de forma sucinta, sin entrar en aspectos profundos y que no intervienen en el aprendizaje o la finalidad del estudiante. Por último, se introduce en los ejercicios una o varias FO al final del apartado cuyo contexto de uso sea coloquial o vulgar y no estén incluidas en el *PCIC*, pero sí en el *DFDEA*. Esto motiva al estudiante pues este quiere conocer su realidad más cercana dentro de su inmersión lingüística, la que comparte con su familia y con los amigos nativos que haga a lo largo del curso.

En lo referente al desarrollo de la clase, se incluyen algunos aspectos desarrollados por Amenós (capítulo 3) y Serradilla (capítulo 6), tal y como se observa a continuación:

1. Presentación de las FO. Se les pregunta a los estudiantes si conocen alguna de estas. En caso afirmativo, si conocen exactamente qué significan, su experiencia con ellas, si les resultó difícil su aprendizaje, etc. Esto ayuda a que los estudiantes intervengan y compartan su experiencia con el resto.
2. Se muestra a los estudiantes fragmentos de texto donde se utilizan esas FO, pero sin mostrar qué FO va en cada lugar. Se intenta analizar en clase a los interlocutores, sus pensamientos, emociones, qué quieren expresar, etc. Con el fin de obtener información léxica y pragmática sobre qué FO puede ser la adecuada. (Este apartado puede variar en orden con el número 3).
3. Se muestran las definiciones aportadas por el *DFDEA* de cada FO que se tiene intención de enseñar, aunque adaptadas a ELE en el caso de que sea necesario, y sus instrucciones de uso e interpretación en el caso de que sean necesarias.

4. Por parejas, se les pide a los estudiantes que busquen un ejemplo en el *CREA* que consideren que se adapte al significado de la FO. Posteriormente, deben crear un diálogo u otro tipo de manifestación escrita u oral (noticia, narración, etc.) donde se utilice esa FO. A continuación, dicha creación se comparte y se comenta con el resto de los compañeros.
5. Opcionalmente, se puede subir la creación desarrollada a las redes sociales para pedir la opinión de la comunidad hispanohablante, los comentarios más relevantes se analizan la siguiente semana.
6. Por último, se explican a los estudiantes una o dos FO que pertenezcan al español vulgar o coloquial, o que estén de moda entre los jóvenes.

6.3. Sesión práctica

A continuación, se expone un ejemplo práctico sobre cómo se pueden trabajar una sesión de FO. Dentro del vaciado que se ha desarrollado cruzando las FO que aparecen en el *PCIC* y en el *DFDEA*, se escogen las siguientes FO que corresponden con el contenido nocio-funcional recogido en el apartado 3. *Expresar gustos, deseos y sentimientos* del nivel B2. A continuación, se muestra el recuadro correspondiente con esta función:

Fórmula en el PCIC	Fórmula en el DFDEA	Categoría DFDEA	Marca	Definición	Función	Instrucciones de uso e interpretación
¡Ya está bien, (hombre)! // ¡Ya está bien de ...!	ya está bien	fórm or	col	Se usa como protesta para manifestar el deseo de que acabe una actitud o una situación molesta.	3.16. Expresar hartazgo	
¡Menos mal!	menos mal	fórm or		Se usa para ponderar algo que hace que las cosas sean mejores de lo que parecen o de lo que se teme. Puede ir seguida de una <i>prop</i> introducida por QUE. A veces se usa como <i>or independiente</i> .	3.21. Expresar alivio	
¡Qué le vamos a hacer!	¿qué se le va a hacer? // ¿qué le vamos a hacer?	fórm or	col	Expresa la necesidad de resignarse.	3.24. Expresar resignación	
¡(Pero) qué dices!	qué dices (2) // qué me dices // qué estás diciendo // qué me estás diciendo	fórm or	col	Se usa para manifestar sorpresa ante lo que se acaba de oír. Frec precedida de <pero>.	3.27. Expresar sorpresa y extrañeza	
¡No puede ser!	no puede ser	fórm or		Se usa para manifestar asombro o incredulidad ante lo que se acaba de oír, o ante lo que uno mismo expresa.	3.27. Expresar sorpresa y extrañeza	

1. Actividad de precalentamiento en la que se le pide al estudiante que comparta con el resto de la clase aquellas frases que haya aprendido a lo largo de la semana, siempre dentro de un espacio de 10-15 minutos, y en el caso de que

sean numerosas se tendrá una tutoría con este estudiante o se compartirán después de la clase.

2. Se muestran las FO que se van a estudiar en esta sesión junto a su definición, para que los aprendientes vayan conociendo qué significa.

- *¡Ya está bien, (hombre)! // ¡Ya está bien de ...!*

Definición: Uso coloquial. Se usa como protesta para manifestar el deseo de que acabe una actitud o una situación molesta.

- *¡Menos mal!*

Definición: Se usa para ponderar algo que hace que las cosas sean mejores de lo que parecen o de lo que se teme. **Nivel avanzado:** Puede ir seguida de una *prop* introducida por QUÉ.

- *¡Qué le vamos a hacer!*

Definición: Uso coloquial. Expresa la necesidad de resignarse.

- *¡(Pero) qué dices!*

Definición: Uso coloquial. Se usa para manifestar sorpresa ante lo que se acaba de oír.

- *¡No puede ser!*

Definición: Se usa para manifestar asombro o incredulidad ante lo que se acaba de oír, o ante lo que uno mismo expresa.

3. Se muestran los ejemplos donde pueden aparecer, sin mostrar su posición exacta, se analiza superficialmente qué es lo que quiere transmitir cada interlocutor. Asimismo, se les comenta que puede haber ligeras variaciones en la forma en la que están escritas las FO.

a) Texto 1¹⁴

La Señora lo miró y asintió con la cabeza.

–Es tu primera salida.

Pero yo, que la conozco tanto, me daba cuenta de que había perdido la mitad de su color. Y que cuando perdía su color, en seguida se le producían los mareos.

–Mejor volvamos, Juan, 🍷🍷🍷🍷 Fue un lindo paseo.

¹⁴ Posse, Abel. (1995): *La pasión según Eva*, Ed. Plantea, Barcelona.

Yo —y creo que también el General— nos sentimos aliviados, porque el calor era ya insoportable.

b) Texto 2¹⁵

Basili: Hace cuatro semanas que no nos vemos.

Mikel: Dos días antes del bombardeo de Durango.

Basili: ¡Qué barbaridad! Me enteré del bombardeo al mismo tiempo que me decían que estabas bien, que no te había pasado nada. ¡●●●●●! ¡Y qué alegría, entonces! Después, ya no he podido vivir, hasta ahora. ¡Mi vida!

c) Texto 3¹⁶

Eurimena: Qué complicada eres... (Intentando distraerla.) Levanta ese ánimo... Cuando mi segundo marido se ahogó en un lavabo...

Penélope: (Sonriendo a su pesar.) ¿Cómo, en un lavabo?

Eurimena: No lo sé. Era tan tozudo que ni siquiera muerto quiso decirme cómo... (Ríe Penélope.) Así, riéte... Cuando se ahogó, se terminó la vida para mí. De día era inaguantable, pero de noche... Un hombre de cama, tú me entiendes. Dos meses lo lloré sin parar. Luego, un día, de pronto, me dije: "Parece que hoy hace otra vez calor". Y a las cuatro semanas tenía otro marido... ¡●●●●●!

d) Texto 4¹⁷

Liquen: (Serio.) Quiero irme de aquí.

Alga: Macbeth nunca entendió a Shakespeare, pero tenía mucho de mi primer marido.

Liquen: ¡Quiero irme!

Alga: Tú más bien te pareces a Hamlet. (Sin transición.) Pero Liquencito, ¿cómo vas a irte?

Liquen: Quiero convertirme en ser humano.

Alga: ¡●●●●●!

Liquen: Quiero ser un hombre. Y tú, Alga, una mujer.

15 Amestoy Euguren, Ignacio. (1996): *Gernika, un grito. 1937. Tragedia actual en ocho escenas, con prólogo*, Madrid: Fundamentos.

16 Gala, Antonio. (1994): *¿Por qué corres, Ulises?*, Madrid, Editorial Espasa Calpe.

17 Vilalta, Maruxa. (1981): *Una mujer, dos hombres, un balazo*, México, Fondo Cultura Económica.

Alga: Eso es imposible.

Liquen: ¿Por qué imposible? Quiero amarte como se aman el hombre y la mujer.

Alga: (Complacida.) ¡Liquencito!...

e) Texto 5¹⁸

Fedra: Mírame, Hipólito... ¿No te dice nada mi cuerpo?

Hipólito: ¿No te dice nada mi cuerpo

Fedra: ¿Por qué me contestas con la misma pregunta? Bien sabes que tu cuerpo me atrae como el abismo al agua de los ríos...

Hipólito: ¿Se te puede contestar de otra manera, Fedra, que con tus propias palabras?... Sólo atiendes aquello que tú dices...

Fedra: ¡Pero es que te amo!

Hipólito: ¡No!

Fedra: ¿Qué es no?

Hipólito: ¡●●●●●●●●!

Fedra: Tú eres un hombre y yo una mujer... ¿Qué falla, entonces?

Hipólito: El resto...

Fedra: ¿Cuál?

Hipólito: Mi padre...

Fedra: ¿Teseo?

Hipólito: Tu esposo...

Fedra: Está lejos... Además, él sí que no me ama.

Soluciones

- ya está bien → Texto 1
- ¡Menos mal! → Texto 2
- ¡Qué le vamos a hacer! → Texto 3
- ¡(Pero) qué dices! → texto 4
- ¡No puede ser! → Texto 5

¹⁸ Omar, Alberto. (1989): *Hoy me he levantado trascendente*, Madrid, Marsó-Velasco.

4. Se pide a los estudiantes que busquen un ejemplo en el *CREA*, para ello se les enseña en los primeros días a utilizarlo.
5. Acto seguido, se comparten los ejemplos en clase para acordar con los propios compañeros si estos ejemplos son correctos y/o hay aspectos que no coinciden.
6. Se pide a los estudiantes que, por parejas, creen un ejemplo que pueda servir para mostrar el uso de la fórmula oracional. Este ejemplo puede tener como texto base una noticia, una narración o una escena dramática (esta última puede ser incluso representada en clase). Posteriormente, dicho ejemplo se compara en el aula y se sube a página de *Facebook* del programa de intercambios de *Tufts* y *Skidmore* para compartir los ejemplos con la comunidad hispanohablante. Así esta comunidad puede aportar con su experiencia como hablantes nativos aspectos que quizá no se puedan englobar en una sola clase.
7. Finalmente, se les pide a los estudiantes que escriban las FO vistas en esa sesión en un diccionario que se recogerá a final del cuatrimestre y que puntúa en la nota final.

7. CONCLUSIONES

Una investigación es un ejercicio que tiene como fin buscar y —si es posible— encontrar una solución a un problema o unas necesidades planteados previamente. Es un camino complejo donde se recogen unas preguntas, a las que se agregan otras, y que son contestadas unas y otras en su décima parte.

La enseñanza-aprendizaje de ELE tiene como objetivo que personas que no posean el español como lengua nativa puedan aprenderlo y utilizarlo para comunicarse con otros hablantes que la utilicen (tanto nativos como no nativos).

Por tanto, la investigación en la enseñanza-aprendizaje de ELE engloba satisfacer toda necesidad o superar aquellos obstáculos que impidan al estudiante no nativo alcanzar los conocimientos necesarios para comunicarse en la lengua española. La cantidad de obstáculos por superar genera un número ingente de preguntas y es impensable desarrollarlas en un solo trabajo sea TFM; tesina; tesis o congreso. Desde el último tercio del siglo XX y hasta la actualidad, la investigación dentro de la enseñanza-aprendizaje de ELE es abundante.

Así pues, entre todas las cuestiones que se podían tratar en la investigación sobre enseñanza-aprendizaje de ELE, hemos decidido centrar nuestro trabajo en el aprendizaje de las FO. Además, nos hemos enfocado en un grupo de aprendientes concretos: estudiantes universitarios procedentes del programa de intercambio *Tufts-Skidmore Spain* (que poseen un nivel B1-B2). La causa de la elección de las FO se encuentra en que son importantes en el proceso de comunicación tanto entre hablantes nativos como no nativos, y tienen unas características que las convierten en elementos únicos.

Con el fin de plantear una propuesta de enseñanza-aprendizaje de las FO, se ha definido antes qué es una UF y se ha precisado el lugar de las FO en ellas. Sin embargo, este trabajo no puede tener solo una perspectiva fraseológica. La comunicación es efectiva cuando se es consciente de los elementos que la rodean, y estos pertenecen al área de la Pragmática. Por tanto, ha sido necesario conocer el estado actual de dicha ciencia, tanto desde una perspectiva general como, en concreto, aplicada a las aulas de ELE.

Posteriormente, hemos vuelto a las FO, primero para categorizarlas, delimitando nuestro objeto de estudio y, segundo, exponiendo aspectos que pueden ayudar en su adquisición, como es el caso de la creación de instrucciones de uso e interpretación. A continuación, se ha trabajado el vaciado de FO dentro del inventario de *Funciones* del

PCIC y, por último, se ha desarrollado un ejemplo práctico sobre cómo se pueden enseñar estas FO en clase.

A lo largo del proyecto se han encontrado problemas de diversa índole, empezando con la elección del término que queríamos utilizar para delimitar y definir nuestras unidades fraseológicas (especialmente entre FO o fórmula rutinaria). Esto es consecuencia de que, dentro de la Fraseología, nuestro objeto de estudio ha sido examinado desde distintas perspectivas y teoría. Como consecuencia de esto, otro de los problemas que se produjo fue en el momento de hacer el vaciado de las FO en el *PCIC*, debido a que muchas FO habían sido recogidas con significantes o categorías distintas en el *PCIC* y en el *DFDEA*. Por ese motivo se decidió añadir una columna con el significante que aparece en cada obra.

Como puntos positivos, este TFM ha sido multidisciplinar al incluirse elementos de Fraseología, Pragmática, Didáctica de lenguas, etc. Esto es uno de los aspectos más enriquecedores que sacamos porque demuestra que para alcanzar una solución a una necesidad es importante el enfoque desde diferentes perspectivas, donde cada una aporta un componente imprescindible. Otro punto positivo ha sido la creación de materiales prácticos a partir de ejemplos reales que, consideramos, puedan despertar la curiosidad del estudiante.

En definitiva, esperamos que esta investigación aporte una metodología útil en la enseñanza de FO en la clase de ELE. Por una parte, para aquellos profesores — especialmente no nativos— que quieran aprender más sobre todos los mecanismos y elementos que rodean a estas UF expuestos a lo largo del proyecto. Y, por otra parte, para aquellos estudiantes que quieran conocer algunas de las FO que aparecen en el *PCIC* y aprender a cómo utilizar dichas UF.

Sin embargo, este no es el final del camino, pues hay preguntas que a lo largo del TFM han ido apareciendo, especialmente desde la perspectiva de la Didáctica en secundaria. ¿Qué es una FO para los estudiantes de instituto?, ¿sabrían distinguirlas de otros elementos fraseológicos?, ¿cómo podría impartirse una clase de adquisición o perfeccionamiento de uso de las FO en el aula?, ¿podrían utilizarse la misma metodología que en ELE?, ¿es viable crear un corpus que muestre la realidad de uso de las FO entre los adolescentes?, ¿expresiones como *Vaya fail*, *¡Qué triple te has marcado!*, *Oki Doki*, *Son los padres* o *¡Zas! en toda la boca* deberían considerarse FO? Indudablemente, estas

preguntas podrían necesitar múltiples investigaciones y más aún cuando nos encontramos ante un grupo tan heterogéneo y multicultural como es el de los adolescentes. Por el momento, nosotros nos despedimos con una FO que todos conocen: *¡Muchas gracias!*

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO ORTEGA, M. B. (2010): *Las fórmulas rutinarias del español: teoría y aplicaciones*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- AMENÓS, J., AHERN, A., GUIJARRO, P. (2012): «Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: la alternancia modal en las estructuras condicionales» en *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, RedELE, Madrid, pp. 17–56.
- AUSTIN, John L. (1962): *How to Do Things with Words*, Oxford: Oxford University Press.
- AUSTIN, John L. (1962): *How to Do Things with Words*, Oxford: Oxford University Press.
- BLAKEMORE, Diane (1987): *Semantic Constraints on Relevance*, Oxford: Blackwell.
- CASARES, J. (1950, 2.^a ed.): Introducción a la lexicografía moderna, *Revista de Filología Española*, Anejo LII. Madrid: CSIC.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya / Centro Virtual Cervantes.
- CORPAS PASTOR, G. (1997): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- DAVIDSON, Donald (1979): “What Metaphores Mean”, en Sacks, Sheldon, *On Metaphor*. Chicago, University of Chicago Press.
- ESCANDELL-VIDAL, Victoria (2006): “La Teoría de la Relevancia y sus implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras”, en FALK, J., J. GILLE y F. WACHTMEISTER BERMÚDEZ (eds.): *Discurso, interacción e identidad: Homenaje a Lars Fant*, Estocolmo: Stockholm Universitet.
- ESCANDELL-VIDAL, Victoria y LEONETTI, Manuel (2011): “On the Rigidity of Procedural Meaning”, en ESCANDELL-VIDAL, V., M. LEONETTI y A. AHERN (eds.): *Procedural Meaning: Problems and Perspectives*, Bingley: Emerald, pp. 81-103.
- FERNÁNDEZ CINTO, J. (1991), *Actos de habla de la lengua española. Repertorio*, Madrid, Edelsa/Edi 6.
- GARCÍA-PAGE, M. (2008): *Introducción a la fraseología española*. Estudio de las locuciones. Barcelona: Anthropos.
- GELABERT, M.^a J., MARTINELL, E., HERRERA, M. y MARTINELL, F. (1996, 1.^a ed.), *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles umbral, intermedio y avanzado. Versión bilingüe: español-inglés*, Madrid, SGEL.
- GRICE, Paul, (1989): *Studies in the Way of Words*. Cambridge y Londres, Harvard-University Press.

- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- LEPORE, Ernest y STONE, Matthew (2015): *Imagination and Convention. Distinguishing Grammar and Inference in Language*. Oxford, Oxford University Press.
- LEWIS, David K. (1969): *Conventions. A Philosophical Estudy*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2012): «La instrucción idiosincrásica de las unidades fraseológicas: Implicaciones teóricas y didácticas», en *Fraseologia & Paremiologia: seconda giornata di studio*, Roma, Italia, pp. 121–137.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2014): «¿Qué es la competencia fraseológica? Preguntas y alguna respuesta», *Paese che vai, usanza che trovi. Riflessioni su fraseologia e paremiologia*, Verona, Italia.
- MORRIS, Charles, (1985): *Fundamentos de la teoría de signos*, Barcelona: Paidós.
- NÚÑEZ BAYO, Zaida (2016): *Las fórmulas oracionales en el español coloquial*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- PAMIES, A. (2019) "La fraseología a través de su terminología". en Martín Ríos, J.J. (ed.) *Estudios lingüísticos y culturales sobre China*. Granada: Comares, pp. 105-134.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Alarcos.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2001): «Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de E/LE», *Carabela*, 50, pp. 83–101.
- PÉREZ-CORDÓN, Cristina. (2008). Un sencillo acercamiento a la pragmática. *RedELE: Revista Electrónica De Didáctica ELE*, (14), RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 2008, Issue 14.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa–Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [14-05-2019/3-09-2019]
- REYES, G. (2018): *Palabras en contexto Pragmática y otras teorías del significado* (Bibliotheca Philologica). Madrid: Arco Libros.
- RUIZ GURILLO, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- SEARLE, John (1969): *Speech Acts: An Essay on the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

- SECO, M., O. ANDRÉS y G. RAMOS (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: Aguilar.
- SERRADILLA CASTAÑO, A. (2012): «La fraseología en el aula de ELE: nuevos enfoques y propuestas didácticas» en *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, RedELE, Madrid, pp. 73–98.
- SPERBER, Dan y WILSON, Deirdre (1995): *Relevance. Communication and Cognition*, segunda edición, Oxford y Cambridge, Blackwell.
- SPERBER, Dan (1996): *Explaining Culture*, Oxford: Blackwell.
- VARELA, F. y H. KUBARTH (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.
- VAN EK, Jan y L. ALEXANDER (1975): *Threshold Level*, Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- VANPATTEN, Bill (1996): *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, Norwood, NJ: Ablex.
- WILSON, Deirdre y Dan SPERBER (1993): “Linguistic form and relevance”, *Lingua*, 90, 1/2, pp. 1-25.
- ZULUAGA, A (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter D. Lang.

ANEXOS

Anexo I: Vaciado de las FO del inventario de *Funciones* y de *Tácticas y estrategias pragmáticas del PCIC* cotejado con el *DFDEA*

Inventario de *Funciones*

FO rutinarias

Nivel B2

Fórmula en el <i>PCIC</i>	Fórmula en el <i>DFDEA</i>	Categoría <i>DFDEA</i>	Marca	Definición	
Con mucho gusto	con mucho gusto <con gusto>	fórm or		Se usa para manifestar asentimiento cortés a una petición o invitación. A veces <con gusto>.	4. un pe A cu
Lo lamento, pero...	lo lamento	fórm or		«lo siento».	4. un pe N cu
Es/Será un placer	sería / será un placer [algo (<i>infin</i> o <i>prop con QUE</i>)] para + <i>pron pers</i>	fórm or		Se usa para hacer un ofrecimiento o para aceptarlo. Frec se omite el <i>compl PARA</i> por consabido.	4. pr of in
¿(No) te importa/importaría si/que...?	¿(no) le importa/importaría + <i>infin</i> ?	fórm or		Se usa para pedir un favor.	4.
¿(no) te importa/importaría si/ que...	¿(no) le importa/importaría que + <i>subj</i> ? // ¿(no) le importa si + <i>ind</i> ? // si no le importa + <i>ind</i> // si	fórm or		Se usa para pedir permiso cortésmente.	4.

	no le importa que + <i>subj</i> // ¿no le importa + <i>subj</i> ? // no le importa + <i>subj</i> , ¿verdad?				
Estás en tu casa	estás en tu casa	fórm or		La usa el dueño de la casa para invitar al visitante a hablar o actuar con libertad o sin cumplidos. Frec fig.	4.
Será un placer	sería / será un placer [algo (<i>infin</i> o <i>prop con QUE</i>)] para + <i>pron pers</i>	fórm or		Se usa para hacer un ofrecimiento o para aceptarlo. Frec se omite el <i>compl PARA</i> por consabido.	4
Lo lamento, pero...	lo lamento	fórm or		«lo siento».	
¡Buenas!	muy buenas	interj	col	Se usa como saludo.	
¿Qué tal te va?	¿cómo te va? // ¿qué tal te va?	fórm or		Se usa para preguntar a alguien por la marcha de sus asuntos, frec como saludo.	
Es un placer (para mí) conocerte	es un placer // (<i>más raro</i>) un placer	fórm or		Se usa para contestar a un saludo de	5

				presentación.	
Lo siento, ha sido sin querer	lo siento	fórm or		Se usa como manifestación cortés de pesar por algo que puede molestar, o para suavizar una negativa o una opinión que es o puede ser contraria a la del interlocutor u oyente	5
No hay de qué disculparse	no hay de qué	fórm or		Se usa esp como fórmula de cortesía para contestar a las palabras GRACIAS, PERDÓN, o equivalentes.	5
Muy amable	muy amable // es usted muy amable	fórm or		Se usa para manifestar agradecimiento cortés.	5
Que te (lo) pases (muy) bien // Pásatelo (muy) bien	(que) usted lo pase bien <pasarlo bien>	fórm or	pop	Se usa como despedida, esp dirigida a alguien que marcha a alguna diversión. Tb <pasarlo bien>.	

Un abrazo de parte de...	un abrazo <recibe un (fuerte) abrazo>	fórm or		Se usa como fórmula de despedida cordial en cartas o conversaciones telefónicas, o encomendando un saludo a una tercera persona. En cartas, frec <recibe un (fuerte) abrazo>.	tr
Un beso de parte de...	un beso // muchos besos	fórm or		Se usa como despedida cariñosa en cartas o en conversaciones telefónicas, o encomendando un saludo a una tercera persona.	tr

Nivel C1

Fórmula en el PCIC	Fórmula en el DFDEA	Categoría DFDEA	Marca	Definición
¿Tendrías la amabilidad/bondad de ...?	¿tendría (usted) la amabilidad de + <i>infin</i> ? // tenga (usted) la amabilidad de + <i>infin</i>	fórm or		Se usa como petición cortés. Tb sin DE + <i>infin</i> , con la petición antepuesta.
¿Sería tan amable de ...?	¿sería (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE? // si es (usted) tan amable de + <i>infin</i>	fórm or		Se usa como petición cortés. Tb sin DE + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE,

	o <i>prop</i> con QUE // si fuera (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE			con la petición antepuesta.
¿Quieres/Puedes hacer(me) el favor de...? // ¿Haces el favor de + inf? // Hazme un favor + imperativo // Haz(me) el favor de + inf	hazme el favor // haz el favor // ¿me haces el favor? // ¿haces el favor?	fórm or		Se usa para manifestar una petición cortés, y tb con valor imperat. Gralm seguida de un <i>compl</i> DE + <i>infin</i> .
¿Quieres/Puedes hacer(me) el favor de...? // ¿Haces el favor de + inf? // Hazme un favor + imperativo // Haz(me) el favor de + inf	hazme el favor // haz el favor // ¿me haces el favor? // ¿haces el favor?	fórm or		Se usa para manifestar una petición cortés, y tb con valor imperat. Gralm seguida de un <i>compl</i> DE + <i>infin</i> .
¿Sería tan amable de ...?	¿sería (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE? // si es (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE // si fuera (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE	fórm or		Se usa como petición cortés. Tb sin DE + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE, con la petición antepuesta.

<p>¿Puedes hacerme el favor de...? // ¿Me harías el favor de...? ¿Podrías hacerme un favor? // Hazme un favor + imperativo</p>	<p>hazme el favor // haz el favor // ¿me haces el favor? // ¿haces el favor?</p>	<p>fórm or</p>		<p>Se usa para manifestar una petición cortés, y tb con valor imperat. Gralm seguida de un <i>compl</i> DE + <i>infin</i> .</p>
<p>¿Tendrías la amabilidad/bondad de darme/dejarme/prestarme/pasarme/traerme/alcanzarme...+ SN?</p>	<p>¿tendría (usted) la amabilidad de + <i>infin</i> ? // tenga (usted) la amabilidad de + <i>infin</i></p>	<p>fórm or</p>		<p>Se usa como petición cortés. Tb sin DE + <i>infin</i> , con la petición antepuesta.</p>
<p>¿Sería tan amable de darme/dejarme/prestarme/pasarme/traerme/alcanzarme...+ SN?</p>	<p>¿sería (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE? // si es (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE // si fuera (usted) tan amable de +</p>	<p>fórm or</p>		<p>Se usa como petición cortés. Tb sin DE + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE, con la petición antepuesta.</p>

	<i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE			
¿Te importa/importaría ayudarme?+a + inf	hazme el favor // haz el favor // ¿me haces el favor? // ¿haces el favor?	fórm or		Se usa para manifestar una petición cortés, y tb con valor imperat. Gralm seguida de un <i>compl</i> DE + <i>infin</i> .
¿Sería tan amable de ayudarme/de echarme una mano?	¿sería (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE? // si es (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE // si fuera (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE	fórm or		Se usa como petición cortés. Tb sin DE + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE, con la petición antepuesta.
¿Podrías hacerme/Me harías el favor de ayudarme a/con ...?	hazme el favor // haz el favor // ¿me haces el favor? // ¿haces el favor?	fórm or		Se usa para manifestar una petición cortés, y tb con valor imperat. Gralm seguida de un <i>compl</i> DE + <i>infin</i> .
(Eso) está hecho	eso está hecho			Se usa para ponderar la

				facilidad y rapidez de algo y frec la seguridad con que se piensa ejecutar lo pedido.
(Por mi parte) no hay inconveniente	no hay (ningún / el menor) inconveniente // no tengo (ningún / el menor) inconveniente // no tendría (ningún / el menor) inconveniente	fórm or		Se usa para manifestar aceptación u ofrecimiento. Frec con un <i>compl</i> EN + <i>infin</i> o EN QUE + <i>subj</i> .
¡Sin problema(s)!	sin problema(s) // ningún problema	fórm or	col	Se usa para manifestar asentimiento a lo dicho por el interlocutor. Frec con intención polémica.
¿Hay/Tienes (algún) inconveniente con/en ...?	¿hay (algún) inconveniente? // ¿tiene (algún) inconveniente? // ¿tendría (algún) inconveniente?	fórm or		Se usa para rogar algo o para pedir cortésmente autorización. Frec con un <i>compl</i> EN + <i>infin</i> o EN QUE + <i>subj</i> .
(Eso está) hecho	eso está hecho	fórm or		Se usa para ponderar la facilidad y rapidez de algo y

				frec la seguridad con que se piensa ejecutar lo pedido.
¿Qué hay?	¿qué hay?	fórm or	col	Se usa como saludo.
¿Qué pasa?	¿qué pasa? (2) (juv) <¿pasa, tío?> o <¿pasa contigo?>	fórm or	col	Se usa como saludo. Tb (juv) <¿pasa, tío?> o <¿pasa contigo?>.
Mil gracias // Un millón de gracias	muchas gracias <un millón de gracias>, (lit) <mil gracias>, <gracias mil>	interj		Expresa agradecimiento. Tb, enfático, <un millón de gracias> o (lit) <mil gracias> o <gracias mil>.
No hay de qué	no hay de qué	fórm or		Se usa esp como

				fórmula de cortesía para contestar a las palabras GRACIAS, PERDÓN, o equivalentes.
Lo lamento profundamente	lo lamento	fórm or		«lo siento».
¿Tendría la amabilidad/bondad de ponerme con ... + por favor?	¿tendría (usted) la amabilidad de + <i>Infin</i> ? // tenga (usted) la amabilidad de + <i>infin</i>	fórm or		Se usa como petición cortés. Tb sin DE + <i>infin</i> con la petición antepuesta.
¿Sería usted tan amable de ponerme con ...+ por favor?	¿sería (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE? // si es (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE // si fuera (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE	fórm or		Se usa como petición cortés. Tb sin DE + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE, con la petición antepuesta.
¿Tendría la amabilidad/bondad de ponerme con la habitación/extensión + número+por	¿tendría (usted) la amabilidad de + <i>infin</i> ? // tenga (usted) la amabilidad de +	fórm or		Se usa como petición cortés. Tb sin DE + <i>infin</i> , con la petición antepuesta.

	<i>infin</i>			
¿Sería usted tan amable de ponerme con ... + por favor?	¿sería (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE? // si es (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE // si fuera (usted) tan amable de + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE	fórm or		Se usa como petición cortés. Tb sin DE + <i>infin</i> o <i>prop</i> con QUE, con la petición antepuesta.
¿Le importaría transmitirle un mensaje?	¿(no) le importa/importaría + <i>infin</i> ?	fórm or		Se usa para pedir un favor.
¿Qué pasa?	¿qué pasa? (2) (juv) <¿pasa, tío?> o <¿pasa contigo?>	fórm or	col	Se usa como saludo. Tb (juv) <¿pasa, tío?> o <¿pasa contigo?>.

¿Qué es de tu vida?	¿qué es de tu vida?	fórm or	col	Se usa para preguntar, acerca de sus circunstancias actuales, a un interlocutor al que no se veía desde hace tiempo. A veces se usa como simple fórmula de saludo, sin esperar respuesta.

FO expresivas

Nivel B2

Fórmula en el PCIC	Fórmula en el DFDEA	Categoría DFDEA	Morfo	Definición	Función	Instrucciones de uso e interpretación
¿Y qué más?	¿Y qué más?	form	col	Se usa para expresar que lo que se pide se considera un abuso inadmisibile.	1.2. Pedir información Pedir información	El emisor se muestra irascible ante una situación que le parece injusta. El tono es airado y de enfado.
Ni idea	ni idea <ni remota idea>, (col) <ni pajolera idea>, <ni repajolera idea>, <ni puñetera idea>	form or		Se usa para ponderar la ignorancia. A veces precedido de un <i>adj</i> intensificador: <remota>, o, col, <pajolera>, o <repajolera>, o <puñetera>, o vulg, <puta>, o <zorra>.	2.21. Expresar desconocimiento	El emisor desconoce información sobre la cuestión que comparte el receptor. Esto suele producirse en el ámbito

	idea>,(v <i>ulg</i>)<ni puta idea>, <ni zorra idea>.					coloquial, no en un ambiente más formal.
¡Ya está bien, (homb re)! // ¡ Ya está bien de ...!	ya está bien	fórm or	ol c	Se usa como protesta para manifestar el deseo de que acabe una actitud o una situación molesta.	3.16. Expresar hartazgo	El emisor puede utilizar un tono seco, agresivo con el fin de que sea escuchado y se imponga su orden.
¡Menos mal!	menos mal	fórm or		Se usa para ponderar algo que hace que las cosas sean mejores de lo que parecen o de lo que se teme. Puede ir seguida de una <i>prop</i> <i>introducida</i> <i>por</i> QUÉ. A veces se usa como <i>or</i>	3.21. Expresar alivio	El tono del emisor es de alivio ante el suceso acontecido .

				<i>independiente.</i>		
¡Qué le vamos a hacer!	¿qué se le va a hacer? // ¿qué le vamos a hacer?	fórm or	col	Expresa la necesidad de resignarse.	3.24. Expresar resignación	El emisor muestra resignación ante un hecho por el cual considera que no puede hacer nada para cambiarlo.
¡(Pero) qué dices!	qué dices (2) // qué me dices // qué estás diciend o // qué me estás diciend o	fórm or	col	Se usa para manifestar sorpresa ante lo que se acaba de oír. Frec precedida de <pero>.	3.27. Expresar sorpresa y extrañeza	El emisor muestra una mezcla de sorpresa con desconcierto ante lo expresado por el receptor.
¡No puede ser!	no puede ser	fórm or		Se usa para manifestar asombro o incredulidad ante lo que se acaba de oír, o	3.27. Expresar sorpresa y extrañeza	El emisor muestra un alto grado de desconcierto

				ante lo que uno mismo expresa.		to y sorpresa ante lo ocurrido.
Bueno, (anda) está bien	está bien	fórm or		Expresa asentimiento o aprobación.	4.7.1. Responder a una orden, petición o ruego. Accediend o a su cumplimie nto.	El emisor acepta una petición del receptor, aunque con cierto recelo.
Bueno, ya veremos s	ya veremos (2)	fórm or	col	Respuesta con que se manifiesta reserva sobre si se cumplirá lo que alguien acaba de afirmar.	4.7.2. Responder a una orden, petición o ruego eludiendo el compromi so	El emisor acepta parcialmen te una petición del receptor, aunque dicha petición será aceptada posteriorm ente.
Bueno, ya veremos s	ya veremos (2)	fórm or	col	Respuesta con que se manifiesta reserva sobre	4.10. Denegar permiso	Se utiliza para denegar un permiso de

				si se cumplirá lo que alguien acaba de afirmar.		forma encubierta, atenuada, dejando la decisión para el futuro, aunque se puede dejar entrever mediante gestos negativos que la petición será rechazada.
Bueno, (anda) está bien	está bien	fórm or		Expresa asentimiento o aprobación.	4.16. Aceptar una propuesta , ofrecimie nto o invitación	El emisor acepta parcialmen te una petición del receptor porque no está seguro de su propia decisión.

(Muc ho) mejor , gracia s a Dios	gracia s a Dios (3) // (más raro) a Dios gracia s	fórm or		Se usa para ponderar algo que hace que las cosas sean mejores de lo que parecen o de lo que se teme. Puede ir seguida de una <i>prop</i> <i>introducida</i> <i>por</i> QUE. A veces se usa como <i>or</i> <i>independiente</i> .	5.2. Responder a un saludo	El emisor responde a un saludo del emisor mostran do cierto alivio por el buen camino por el que va una situació n.
Está bien, no pasa nada // Está bien, pero que sea la última vez/que no se vuelva a repetir	está bien	fórm or		Expresa asentimiento o aprobación.	5.11. Responde r a una disculpa	El emisor responde al receptor quitando peso al foco de la disculpa de forma parcial, dejando una cierta amenaza sobre las

						consecuen cias que pueden ocurrir si se vuelve a producir.
A ver si nos vemo s/nos vuelve mos a ver (pron to)	a ver (5)	fórm or	col	Seguido de una <i>prop interrog indirecta introducida por SI</i> , expresa deseo, gralm con sentido de exhortación.	5.21. Despedirs e	Es una despedida en la que el emisor no siempre tiene interés por volver a coincidir con el emisor. En España es común criticar a las personas que utilizan esta fórmula sin verdadera intención de materializa r este

						reencuentro.
¿Sí? No me digas	no me digas (2) // no digas	fórmula	col	Se usa para preguntar con admiración por algo que resultaría sorprendente. Seguido de una <i>prop con QUE</i> .	6.8. 2. Reaccionar al tema del relato	El emisor muestra interés por conocer más detalles sobre el relato, está sorprendido por la situación.

Nivel C1

Fórmula en el PCIC	Fórmula en el DFDEA	Categoría DFDEA	Marcador	Definición	Función	Instrucciones de uso e interpretación
¿Y eso?	¿Y eso?	fórmula	col	«¿por qué?» Referido a algo que otro ha dicho o hecho.	1.2.2. Pedir información expresando curiosidad	El emisor muestra interés por el relato o la información expuesta.
(Pero) ¿qué dices,	qué dices (1) // qué	fórmula	col	Se usa para manifest	1.3.1. Dar información	En respuesta a un

hombre?	me dices // qué estás diciendo // qué me estás diciendo			ar protesta o rechazo ante lo que se acaba de oír. Frec precedid a de <pero>.	corrigiend o otra informaci ón previa	enunciado afirmativ o o negativo. El emisor transmite rechazo con un tono agresivo, irrespetuo so hacia el receptor.
¡Qué va! (Pero) (si...)	qué va	fórm or	ol ^c	Se usa como negación enfática, frec como respuesta.	1.3.1. Dar informaci ón corrigiend o otra informaci ón previa	En respuesta a un enunciado afirmativ o o negativo. El emisor transmite rechazo con un tono agresivo, irrespetuo so hacia el receptor.

¡Venga ya! (Pero) si...	ve nga ya (2)	inte rj	c ol	Se usa para rechazar lo que se acaba de oír.	1.3.1. Dar información corrigiendo otra información previa	En respuesta a un enunciado afirmativo o negativo. El emisor transmite rechazo con un tono agresivo, irrespetuoso hacia el receptor.
Pero ¿qué (tonterías) dices?	qué dices (1) // qué me dices // qué estás diciendo // qué me estás diciendo	fórm or	col	Se usa para manifestar protesta o rechazo ante lo que se acaba de oír. Frec precedida de <pero>.	1.3.2. Dar información corrigiendo otra información previa señalando que el enunciado previo es impropio	En respuesta a un enunciado afirmativo o negativo. El emisor transmite rechazo con un tono agresivo, irrespetuoso hacia el

						receptor. El rechazo y falta de respeto hacia el emisor es más elevado que en los anteriores casos.
Así es, (+enunciado confirmativo)	eso es // así es	fórm or		Expresa aprobación o confirmación de lo que acaba de oírse o decirse.	1.5. Confirmar la información previa	El emisor confirma una afirmación previa sin reservas.
¡Así es!	eso es // así es	fórm or		Expresa aprobación o confirmación de lo que acaba de oírse o decirse.	2.9. Expresar acuerdo	El emisor confirma una afirmación previa sin reservas, de forma más rotunda que en la fórmula anterior.
¡(Pero)	qué dices (1)	fórm or	ol c	Se usa para	2.10. Expresar	El emisor transmite

qué dices!	// qué me dices // qué estás diciendo // qué me estás diciendo			manifestar protesta o rechazo ante lo que se acaba de oír. Frec precedida de <pero>.	desacuerdo o	rechazo con un tono agresivo, irrespetuoso o hacia el receptor.
De eso nada	nada de eso // de eso nada <de eso nada, monada >	fórmula	ol c	Se usa para rechazar decididamente lo que se acaba de oír o decir. En lugar del <i>pron</i> ESO puede ir un <i>sust</i> o un <i>adj</i> . A veces (humorístico) <de eso nada,	2.10. Expresar desacuerdo o	El emisor transmite rechazo con un tono agresivo encubierto. Midiendo su fuerza con el receptor.
¡Qué más da!	¿qué más da?	fórmula		«¿qué importa?» A veces con	3.6. Expresar indiferencia o	El emisor muestra indiferencia de una

				entonación exclam.	ausencia de preferencia	forma agresiva.
Hasta aquí hemos llegado	hasta aquí hemos llegado (2)	fórmula	col	Se usa para indicar el final definitivo de algo.	3.16. Expresar hartazgo	El emisor muestra hartazgo sobre un asunto, exigiendo de forma amenazadora un cambio.
¡Maldita sea!	maldita sea	interj	col	Expresa enojo o rechazo violentos.	3.17. Expresar enfado e indignación	El emisor muestra enfado de forma agresiva.
¡Que sea lo que Dios quiera!	que sea lo que Dios quiera // sea lo que Dios quiera	fórmula		Se usa para manifestar conformidad previa ante algo futuro que puede ser negativo	3.24. Expresar resignación	El emisor transmite resignación ante un hecho en el que no puede interferir.

				.		
¡Qué me dices!	qué dices (2) // qué me dices // qué estás diciendo // qué me estás diciendo	fórm or	col	Se usa para manifestar sorpresa ante lo que se acaba de oír. Frec precedida de <pero>.	3.27. Expresar sorpresa y extrañeza Expresar sorpresa y extrañeza	El emisor muestra interés por el relato o la información expuesta.
Ni hablar	ni hablar <ni hablar de eso>, <de eso ni hablar>, <ni hablar del asunto>, <ni hablar del peluquín >	fórm or	col	Se usa para rechazar decididamente lo que se acaba de oír o decir. A veces <ni hablar de eso> o <de eso ni hablar>, o <ni hablar del asunto>, o <ni hablar del peluquín>	4.7.3. Responder a una orden, petición o ruego negándose a su cumplimiento	El emisor muestra rechazo ante una orden del receptor de forma tajante, sin posibilidad de cambio de idea.

				.		
Ni hablar	ni hablar <ni hablar de eso>, <de eso ni hablar>, <ni hablar del asunto>, <ni hablar del peluquín >	fórm or	col	Se usa para rechazar decididam ente lo que se acaba de oír o decir. A veces <ni hablar de eso> o <de eso ni hablar>, o <ni hablar del asunto>, o <ni hablar del peluquín>	4.10. Denegar permiso Denegar permiso	El emisor muestra rechazo ante una petición del receptor de forma tajante, sin posibilidad de cambio de idea.
Ni se te ocurra	ni se te ocurra // que no se te* ocurra	fórm or		Se usa para expresar el consejo o la prohibició n de hacer lo que se expresa.	4.10. Denegar permiso	El emisor muestra rechazo ante una petición del receptor de forma tajante, sin posibilidad de cambio

						de idea. Incluye cierta amenaza encubierta.
Digas lo que digas / Hagas lo que hagas / Te pongas como te pongas.	diga lo que diga	fórm or		Se usa para rechazar una objección o un obstáculo, enfatzand o la propia afirmació n.	4.12. Rechazar una prohibició n	El emisor muestra rechazo ante una prohibició n del receptor de forma tajante, sin posibilidad de cambio de idea. En ningún caso cambiará de opinión.
Porque tú lo digas	porque tú* lo digas	fórm or	col	Se usa para manifestar rechazo ante lo que se acaba de oír.	4.12. Rechazar una prohibició n	El emisor muestra rechazo ante una prohibició n del receptor de forma tajante, retándole por ver quien tiene

						poder sobre quien.
¿¡Qué dices!?	qué dices (1) // qué me dices // qué estás diciendo // qué me estás diciendo	fórm or	ol c	Se usa para manifestar protesta o rechazo ante lo que se acaba de oír. Frec precedida de <pero>.	4.17. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación	El emisor muestra rechazo ante una propuesta del receptor de forma tajante, su tono es agresivo e irrespetuoso.
Ni hablar	ni hablar <ni hablar de eso>, <de eso ni hablar>, <ni hablar del asunto>, <ni hablar del peluquín >	fórm or	ol c	Se usa para rechazar decididamente lo que se acaba de oír o decir. A veces <ni hablar de eso> o <de eso ni hablar>, o <ni hablar del	4.17. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación	El emisor muestra rechazo ante una propuesta del receptor de forma tajante, su tono es agresivo e irrespetuoso.

				asunto>, o <ni hablar del peluquín> .		
Tú verás (lo que haces)	tu verás (2)	fórm or	col	Se usa para manifesta r a alguien su posibilida d u obligació n de decidir, frec como amenaza o mostrand o desinteré s por tal decisión. A veces con un <i>cd</i> que expresa el objeto de la decisión	4.19. Advertir	El emisor advierte sobre un aspecto. Asimismo hay un tono amenazant e al utilizar el valor de futuro.
(Ya)	ya verás	fórm or	col	Se usa	4.22.	

verás cómo...	(2)			para reforzar enfáticamente lo que se dice.	Prometer y comprometerse	
A ver si es verdad	a ver (5)	fórmula	col	Seguido de una <i>prop interrog indirecta introducida por SI</i> , expresa deseo, gramaticalmente con sentido de exhortación.	5.18. Responder a felicitaciones y buenos deseos	El emisor responde con deseo de que lo dicho por el receptor se cumpla.
Mucho mejor, gracias a Dios	gracias a Dios (1)	interjección		Expresa satisfacción porque ha sucedido algo que se deseaba.	6.6.2. Responder por el estado general de las cosas Responder por el estado general de las cosas	El emisor muestra alivio ante la situación por la que le ha preguntado el receptor.
A ver, empiezo	a ver (1)	fórmula	col	Se usa para	6.7.2. Reacciona	El emisor se dispone

por...				expresar el interés por mirar algo o enterarse de ello. A veces seguido de una <i>prop</i> interrog indirecta. La entonación puede ser interrog o enunciativa.	r a la solicitud de que comience un relato	a empezar un relato, pero debe hilar primero los sucesos que lo conforman .
A ver..., estaba diciendo que...	a ver (1)	fórm or	col	Se usa para expresar el interés por mirar algo o enterarse de ello. A veces seguido de una <i>prop</i> interrog indirecta.	6.25. Indicar que se desea continuar el discurso	El emisor se dispone a retomar un relato con una pequeña síntesis de lo expuesto con el fin de continuarlo ante la interrupció

				La entonación puede ser <i>interrogativa</i> o enunciativa.		n de una tercera persona ajena hasta ese momento a la conversación.
--	--	--	--	---	--	--

Inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*

Nivel B2

FO rutinarias

Fór mula en el PCIC	Fór mula en el DFDEA	Cat egoría DFDEA	M arca	Defi nición	Fu nción	Instru cciones de uso e interpretaci ón
Si no es molestia.	Si no le sirve de molestia	Fórm or		Se usa como expresión cortés, acompañando a una petición.	3.1.2. Cortesía verbal atenuado ra. Atenuaci ón del acto amenazador	El emisor realiza una petición que quizá no sea de buen agrado para el receptor.
Si no te importa	Si no le importa	Fórm or		Se usa para pedir permiso cortésm ente.	3.1.2. Cortesía verbal atenuado ra. Atenuaci ón del acto amenazador	El emisor realiza una petición que quizá no sea de buen agrado para el receptor.
No, no, por favor, no es molestia.	No es (ninguna) molestia	Fór mula de cortesía, usada como	F fórm or		3.2.2. Cortesía verbal valorizan te. La	El emisor elimina peso a la gravedad de la

		respuesta a las de NO TE MOLESTES , o ¿POR QUÉ TE HAS MOLESTA DO?			intensific ación cortés	afirmación que está realizando el receptor.
--	--	---	--	--	-------------------------------	--

FO expresivas

Fór mula en el PCIC	Fór mula en el DFDEA	Cat egoría DFDEA	M arca	Defi nición	Fu ncción	Instru cciones de uso e interpretaci ón
¿Tú crees?	¿tú crees?	Fórm or		Se usa para pedir confirmac ión de alfo que se acaba de oír.	2.11. Mostrar esceptici smo	El emisor muestra desconfianza ante la exposición del receptor con honestidad.

FO rutinarias

Nivel C1

FO rutinarias

Fór mula en el PCIC	Fór mula en el DFDEA	Cat egoría DFDEA	M arca	Defi nición	Fu ncción	Instru cciones de uso e interpretaci ón
El que suscribe	El que suscribe	Pron	A dmin	Yo, la <i>pers.</i> Que firma el escrito. Con <i>v</i> en 3ª pers.	1.3.4. La deixis textual	Se utiliza en los textos para no hacer uso de la primera persona.
¿Qué hay?	¿Qué hay?	Form or	ol C	Se usa como saludo.	3.1.1. Cortesía verbal atenuado ra. Atenuaci ón del papel del hablante o del oyente.	Puede utilizarse solamente a modo de saludo, sin realmente interés por parte del emisor de conocer el estado del receptor. Suele ir precedido de <i>¡Hola!</i> .
¿Podrías hacerme un favor?	Hazme el favor	Form or		Se usa para manifestar una	3.1.2. Cortesía verbal atenuado	Se quiere rogar de forma atenuada

				petición cortés, y <i>tb</i> con valor imperativ o	ra. Atenuaci ón del acto amenaza dor	que el receptor desarrolle una acción, con cortesía. No se le pide al receptor una simple respuesta afirmativa o negativa, sino una acción.
¿Será tan amable de cederme el asiento?	¿se ría (usted) tan amable de + <i>inf</i> o prop con QUE? (o si es (usted) tan amable, o si fuera (usted) tan amable de + <i>infin</i>	For m or		Se usa como petición cortés. <i>Tb</i> sin DE + <i>inf</i> o prop con Que, con la petición antepuesta	3.1.2. Cortesía verbal atenuado ra. Atenuaci ón del acto amenaza dor	Se quiere rogar de forma atenuada que el receptor desarrolle una acción, con cortesía. No se le pide al receptor una simple respuesta afirmativa

	o prop con Que).					o negativa, sino una acción.
¿Me puedes hacer el favor de fotocopia r ese informe?	Hazme el favor	Form or		Se usa para manifestar una petición cortés, y tb con valor imperativ o	3.1.2. Cortesía verbal atenuado ra. Atenuaci ón del acto amenaza dor	Se quiere rogar de forma atenuada que el receptor desarrolle una acción, con cortesía. No se le pide al receptor una simple respuesta afirmativa o negativa, sino una acción.
Sin ánimo de ofender, creo que se equivoca .	(dicho sea) sin ánimo de ofender	Fórm or	ol C	Acompañ a a una expresión o a una afirmació n que podría resultar ofensiva y molesta para el oyente.	3.1.3. Cortesía verbal atenuado ra. Atenuaci ón dialógic a	

FO expresivas

Fórmula en el PCIC	Fórmula en el DFDEA	Categoría DFDEA	Marca	Definición	Función	Instrucciones de uso e interpretación
¡Y yo que sabía!	Que sé yo (o yo que sé)	Fórmula	Col	No sé. <i>Con intención enfática;</i> a veces referido a la cantidad o a la importancia de lo que se dice, y otras como remate expletivo de lo enunciado.	2.5. 3. Desplazamiento de la perspectiva temporal. Ampliación del dominio del pasado al presente o al futuro	El emisor muestra desconocimiento absoluto sobre las consecuencias que hayan podido tener sus acciones previas, que están siendo denunciadas por el receptor.