

Hacia un modelo de análisis multidimensional de las secuencias formulaicas para su aplicación en ELE/EL2

Towards a Model of Multidimensional Analysis of the Formulaic Sequences for Its Application in SFL/S2L

NARCISO M. CONTRERAS IZQUIERDO
UNIVERSIDAD DE JAÉN
RUTH M.^a REY ARRANZ

La enseñanza del léxico, componente central del discurso, constituye uno de los retos más importantes para los profesores de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2). De entre las unidades que lo componen, las secuencias formulaicas (SF) forman parte de los segmentos léxicos cuyo tratamiento en el aula, según el enfoque léxico, mejora la naturalidad y fluidez de los aprendientes. Para ello, es fundamental la descripción y práctica de su uso en situaciones comunicativas concretas, tomando en consideración los factores pragmático-discursivos, socioculturales y cognitivos que inciden en la comunicación. Sobre la base de lo expuesto en un estudio anterior, en el que realizamos una primera aproximación al análisis de estas unidades léxicas tomando como modelo una expresión de amplia extensión en el ámbito hispanohablante para despedirse en situaciones coloquiales (“nos vamos a (tener que) ir yendo”), en este trabajo analizamos los datos recopilados mediante una macroencuesta a hispanohablantes con el propósito de profundizar en el conocimiento de dicha expresión y aportar información pertinente para la enseñanza y aprendizaje de las SF en ELE/EL2.

Palabras clave: *español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2); enseñanza del léxico; secuencias formulaicas*

Vocabulary teaching, a central component of the discourse, is one of the most important challenges for teachers of Spanish as a foreign or second language (SFL/S2L). Among the units that compose it, the formulaic sequences (FS) are part of the lexical segments whose treatment in the classroom, according to the lexical approach, improves the naturalness and fluency of the learners. For this, the description and practice of its use in concrete communicative situations is fundamental, taking into consideration the pragmatic-discursive, socio-cultural and cognitive factors that affect communication. On the basis of the findings of a previous study, in which we made a first approach to the analysis of these lexical units taking as a model an expression of wide extension in the Spanish-speaking environment to say goodbye in colloquial situations (“nos vamos a (tener que) ir yendo”), in this work we analyze the data collected through a macro-survey of Spanish speakers with the purpose of deepening knowledge of said expression and provide relevant information for the teaching and learning of FS in SFL/S2L.

Key words: *Spanish as a Foreign or Second Language (SFL/S2L); vocabulary teaching; formulaic sequences*

1. INTRODUCCIÓN

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, 2002: 126) define la competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo. En este sentido, emplear adecuadamente una unidad léxica implica disponer de una amplísima gama de conocimientos y destrezas sobre su forma, significado y uso.

Es por esto por lo que la enseñanza del vocabulario constituye uno de los retos más importantes para los profesores de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2), dificultad que ha centrado la atención en los últimos años de la lingüística y de la adquisición de lenguas, y que ha traído como consecuencia la consideración del léxico como componente central en el discurso y la necesidad de desarrollar nuevos avances metodológicos para su enseñanza y aprendizaje.

Entre los distintos tipos de unidades que componen la competencia léxica se encuentran las llamadas *secuencias formulaicas* (Erman y Warren, 2000; Wray, 2002), esto es, unidades pluriverbales como las colocaciones, marcadores discursivos, fórmulas sociales rutinarias, locuciones, etcétera. De entre todas ellas, nos centraremos en las fórmulas sociales rutinarias: expresiones prefabricadas y convencionales de interacción social fijadas por el contexto, utilizadas por los hablantes con un propósito social determinado (Gómez Molina, 2003: 11).

Estas fórmulas forman parte de los segmentos léxicos (*chunks*) propuestos por el enfoque léxico (Lewis, 1993, 1997), y su tratamiento en el aula estaría justificado por su alta frecuencia en el discurso, por lo que su conocimiento aporta fluidez y precisión al discurso de los alumnos.

No obstante, a pesar de la amplia bibliografía existente sobre estas unidades pluriverbales “prefabricadas” (Moreno Teva, 2012), se evidencia la ausencia de investigaciones empíricas en español que pongan a disposición de los profesores la información necesaria para su adecuada enseñanza, y que posibilite un aprendizaje efectivo por parte de los aprendientes de ELE/EL2. Para alcanzar una completa comprensión de estas fórmulas, explicar su uso, y con el objetivo último de adiestrar a nuestros alumnos, estimamos que es necesario realizar una aproximación multidimensional dentro del paradigma de las relaciones entre lengua, cultura y sociedad, puesto que “la lengua, cada uno de sus componentes y su dinámica se explican en relación con su entorno natural, cultural, social y situacional” (Moreno Fernández, 2012: 10). Todo ello desde una aproximación cognitiva que arroje luz en la descripción del uso lingüístico en situaciones comunicativas concretas, tomando en consideración los factores contextuales, socioculturales y pragmáticos que inciden en la comunicación.

Para este fin, debemos atender a diversas dimensiones, como son la lingüística, la sociolingüística, la pragmática, la etnolingüística y la intercultural, todo ello, como decimos, desde una concepción cognitiva y sobre la base de un relativismo lingüístico de formulación “débil”, ya que aunque la lengua parece no determinar el modo de pensamiento, sí media en nuestra percepción y conceptualización de la realidad, algo que podría influir en la forma en la que nos comportamos (también lingüísticamente) ante distintas situaciones.

Esto implica una aproximación multidisciplinar, aprovechando las aportaciones de disciplinas, hipótesis y teorías en los ámbitos de la lingüística cognitiva, la sociolingüística cognitiva, la pragmática, la etnolingüística y los estudios culturales.

En un trabajo anterior (Contreras y Rey, 2018) iniciamos el desarrollo de un modelo de análisis de estas unidades léxicas, tomando como ejemplo una función comunicativa básica, la despedida, en una situación comunicativa oral coloquial. En ese contexto, en español disponemos de un amplio abanico de expresiones, exponentes gramaticales de entre los que se selecciona el más adecuado en función de parámetros contextuales, pragmáticos y

discursivos. Para ilustrar estos planteamientos, en dicho trabajo (ibíd.) realizamos el estudio de la expresión “nos vamos a (tener que) ir yendo”.

Mediante el análisis de dicha fórmula, y desde esta perspectiva, intentamos arrojar luz sobre la “dimensión oculta” (Hall, 2003), el entramado de conocimientos y estrategias que rige el uso y selección lingüísticos, con el objetivo de aplicar todo ello a la formación en ELE/EL2.

Nuestro modelo se fundamenta en el propuesto por Hymes (1972) para la descripción de eventos comunicativos, denominado *SPEAKING*, y que recoge un amplio número de aspectos, tanto lingüísticos como situacionales y pragmáticos, necesarios para la interpretación de cualquier acto comunicativo, completándolo en nuestro caso con las aportaciones de teorías pragmáticas y culturales

En este trabajo, pretendemos dar un paso más en el desarrollo de este modelo de análisis, exponiendo los datos extraídos de una encuesta realizada a más de 500 informantes hispanohablantes de L1 en la que hemos incluido diversas variables como la edad, el sexo, la procedencia y la formación, así como cuestiones para indagar sobre aspectos relacionados con el conocimiento y uso de dicha expresión, tales como la situación comunicativa en la que se emplea, la relación entre los interlocutores, la intención comunicativa o elementos quinésicos asociados.

Con ello, pretendemos validar la utilidad de dicho modelo para el análisis de este tipo de expresiones, así como llamar la atención sobre la importancia de tomar en consideración aspectos pragmático-discursivos y socioculturales para su enseñanza y aprendizaje en ELE/EL2.

2. IMPORTANCIA DEL LÉXICO Y LAS SF EN ELE/EL2

Durante los últimos años, en los ámbitos de la lingüística y de la adquisición de lenguas, el léxico se ha ido constituyendo en un elemento central del discurso. Como docentes de ELE/EL2, debemos ser conscientes de que para desarrollar la competencia léxica de nuestros estudiantes, estos deben disponer de una amplia y variada red de conocimientos y destrezas sobre su forma, significado y uso.

De entre los distintos tipos de unidades que componen la competencia léxica, destacan las denominadas secuencias formulaicas (SF), para las que existen diversas y variadas definiciones. Una de la más extendida en la actualidad es la de Wray (2002: 9), para quien estas expresiones tienen en común el hecho de ser una combinación de palabras, continua o discontinua, que es o parece ser prefabricada, esto es, que se almacena y recupera de la memoria como un todo en el momento de su uso, en lugar de ser un enunciado construido palabra por palabra a partir del conocimiento que se tiene de la gramática.

Igualmente, es importante destacar que son secuencias de palabras que los nativos sienten como la manera preferida y natural de expresar una idea particular o propósito, aunque haya otras formas expresivas también posibles (Sánchez Rufat, 2011 y 2017). De este modo, el dominio de estas unidades, que pueden llegar a constituir la mitad del discurso nativo (Erman y Warren, 2000), mejora la competencia comunicativa de los aprendientes, pues aporta fluidez y precisión al discurso, tanto en la comprensión como en la producción.

De entre todas las unidades que conforman las SF, y como ya hemos avanzado, nos centraremos en las fórmulas rutinarias, que podríamos considerar expresiones institucionalizadas asociadas a una función básica (como es la despedida en español). Estas expresiones, fórmulas de interacción social,

[...] son, esencialmente, fórmulas sociales que están fijadas por el contexto, que responden a expresiones prefabricadas y convencionales utilizadas por los hablantes con un propósito social

determinado y que los aprendices pueden reconocer como procedimientos similares que se dan en sus respectivas lenguas maternas. (Gómez Molina, 2003: 11)

No obstante, y a pesar de su evidente interés en el desarrollo de la competencia léxica de los alumnos, faltan aplicaciones significativas de los avances teóricos y de los resultados de investigaciones empíricas sobre estas unidades que promuevan un aprendizaje efectivo. En este sentido, estimamos que una orientación metodológica adecuada para la enseñanza y aprendizaje de estas fórmulas es el enfoque léxico, desarrollado por Michael Lewis (1993, 1997). Para dicho autor, el léxico es el eje central del proceso de desarrollo de la competencia comunicativa (“la lengua consiste en léxico gramaticalizado, no en gramática lexicalizada”, Lewis, 1993: 51), y para ello propone partir del aprendizaje de bloques prefabricados de palabras (*chunks*), segmentos léxicos empleados con mucha frecuencia por los hablantes nativos en sus interacciones.

Lewis sugiere que haya una mayor atención en la presentación del léxico en las clases de lengua extranjera y, por supuesto, un trabajo explícito proporcionando siempre un contexto (situación extralingüística) y un cotexto (entorno lingüístico). De ese modo, los aprendientes no solo deben conocer el significado de las palabras, sino también el uso y las restricciones de cada unidad léxica. Para ello, es necesario exponer al aprendiente a una gran cantidad de *input*, llevando al aula textos de diferentes tipologías y modalidades.

Como vemos, estas fórmulas rutinarias están incluidas en los segmentos léxicos (*chunks*) tratados por Lewis, y su tratamiento en el aula estaría justificado por los principios que acabamos de comentar: los hablantes perciben y almacenan estos segmentos en su lexicón como un todo, y asociados a contextos comunicativos determinados, lo que repercute positivamente en la competencia comunicativa de los aprendientes: al percibir, entender, recuperar y producir estas unidades como un bloque mejora su fluidez en la interacción comunicativa (Martín, 2012: 61 y ss.).

3. APROXIMACIÓN MULTIDIMENSIONAL AL ANÁLISIS DISCURSIVO DEL LENGUAJE FORMULAICO

Partimos de los planteamientos de Wray (2008: 87), para quien un modelo lingüístico que pretenda explicar el lenguaje formulaico no solo ha de tener en cuenta la estructura lingüística, sino también la motivación de su uso, es decir, cómo el comportamiento social y psicológico de los hablantes determina su comportamiento lingüístico.

Para ello, estimamos que debemos abordar el análisis lingüístico en función de la situación o contexto comunicativo en el que tiene lugar la interacción, empleándose distintos registros que se extienden sobre el *continuum formal-informal (colloquial)*. La importancia de dicha variación en el análisis discursivo, y en concreto para el estudio que nos proponemos realizar, se debe a que tal y como afirma Briz (2010: 20-31) la distinción *formal-informal* actúa a modo de *eje* sobre el que giran el resto de diferentes escalas de registros, sociolectos, dialectos, géneros y medios.

Para describir el proceso de selección y uso lingüístico que el hablante realiza en una situación determinada dentro de dicho *continuum*, estimamos que debemos partir de la relación entre lengua, pensamiento, cultura y sociedad, y sobre la base de un relativismo lingüístico de formulación “débil”: la lengua, aunque no parece determinar el pensamiento, sí media en nuestra percepción y conceptualización de la realidad, algo que podría influir en la forma en la que nos comportamos ante distintas situaciones.

Por tanto, el modo en el que percibimos y conceptualizamos nuestro entorno influiría en nuestro comportamiento, puesto que “los usos lingüísticos se producen en escenarios discursivos, entendidos como modelos cognitivos de interacción verbal que surgen en

contextos específicos de una realidad social y que están integrados por secuencias de actos de habla” (Moreno Fernández, 2012: 24). Abundando en este sentido, Caravedo (2014) estima que la selección de varias realizaciones posibles está motivada por razones de índole social y afectiva, como una manifestación de las preferencias lingüísticas que el individuo recibe en su entorno implícita o explícitamente.

Como vemos, procesos cognitivos como la percepción del mundo, el pensamiento, la memoria, la atención o la toma de decisiones serían cruciales para entender y explicar los fenómenos de variación: “la lengua se entiende como un instrumento para significar, categorizar y conceptualizar” (Aijón y Serrano, 2010: 117). Es por esto por lo que el proceso de selección de una variable frente a otra podría explicarse mediante principios generales de la cognición humana.

De ser esto así, sería fundamental una aproximación cognitiva a la noción de *contexto*, puesto que, como afirma Van Dijk (2012: 12-13), “no es la situación social «objetiva» la que influye en el discurso, ni es que el discurso influya directamente en la situación social: es la definición subjetiva realizada por los participantes de la situación comunicativa la que controla esta influencia mutua”. Por lo tanto, en línea con lo que señalan Amenós y Ahern (2017: 182), el contexto debe considerarse una construcción mental de los hablantes, una extensa red de información, datos y creencias acerca del tema, de la situación en la que se encuentran y del interlocutor, y que sirve como base para la construcción e interpretación del discurso.

Por otro lado, para entender y explicar las diferencias en el registro empleado en una situación determinada es importante atender igualmente al conocimiento social, puesto que la adecuación de un enunciado a una situación comunicativa tiene mucho que ver con el papel social que se atribuye a determinados usos del idioma. Esta capacidad para adecuar pragmáticamente la producción lingüística propia (y también la de juzgar la adecuación pragmática de la producción de otros hablantes) es el resultado del conocimiento adquirido en el proceso de socialización. Precisamente, algunos de los mayores avances dentro de las ciencias cognitivas en los últimos años se han producido en el ámbito de la *cognición social*, esto es, la interrelación entre los procesos neuronales y cognitivos individuales y la dimensión colectiva, social, y que ayudaría a comprender y explicar la relación entre la percepción y la comunicación (Amenós y Ahern, 2017: 181-183).¹

Igualmente, para el análisis discursivo que proponemos, y desde esta perspectiva cognitiva y social, consideramos oportuno acercarnos al concepto de “cortesía verbal” (Brown y Levinson, 1987), herramienta de relación social relacionada con la imagen (*face*) de las personas que regula la conducta verbal durante la interacción, persiguiendo el equilibrio social entre los interlocutores, evitando vulnerar la imagen del otro empleando estrategias retóricas como la atenuación y la intensificación, pues en ocasiones es necesario suavizar o reforzar adecuadamente un enunciado para evitar ser considerado maleducado o falto de sensibilidad.

Estas normas de conducta comunicativa propias de las comunidades de habla que necesitan conocer y aplicar los hablantes para comunicarse adecuadamente en una comunidad dada son estudiadas por la etnografía de la comunicación, uno de cuyos máximos representantes es Hymes (1972), que destaca entre otras cosas por la creación de un método para la descripción y análisis de los acontecimientos del hablar a partir de ocho componentes que se dan en todas las interacciones verbales, y recogidos en el acrónimo *SPEAKING*.²

Como podemos ver, nuestra propuesta está revestida de la consideración de que en la interacción, los interlocutores pueden partir de un modelo comunicativo, una concepción e

¹ Para más información sobre este concepto y su relación con la comunicación intercultural y el aprendizaje de lenguas véanse, entre otros, los trabajos de Escandell-Vidal (2009, 2009b y 2009c).

² Remitimos al trabajo de Olmo (2004) para más información sobre dicho modelo.

interpretación de la realidad y un sistema de valores distintos, todo ello mediado por pautas culturales que influirán en nuestro comportamiento lingüístico. A este respecto, Garfinkel (1972: 304) apuntaba que “la base de la cultura no es la información compartida, sino las normas compartidas de interpretación”.³

El hecho de que los patrones de interpretación y de comportamiento comunicativo pueden diferir de una cultura a otra es susceptible de provocar diversos problemas al aprender una LE/L2 debido a malentendidos culturales, entendidos desde la pragmática intercultural como *interferencias sociopragmáticas* (Amenós y Ahern, 2017: 186) relacionadas con la incapacidad de comprender e interpretar los pensamientos, sentimientos y acciones de otras personas (así como también expresar sentimientos, emociones, o necesidades propias de forma adecuada), la dificultad para usar o comprender expresiones faciales, tono de voz, bromas y sarcasmo, frases y dichos comunes, y algunas reglas sociales no escritas (como mantener la distancia adecuada al hablar con otras personas).

Para Escandell-Vidal (2009b) estos problemas tienen como base la cognición social, ya que, una vez establecidos, los valores de una lengua y una cultura difícilmente pueden modificarse: el sistema de valores y pautas sociales, una vez conformado con el *input* del entorno nativo del individuo, puede perder la capacidad de incorporar nuevos datos, por lo que la cognición social tiende a fosilizarse.

Esto no significa que no podamos aprender después de esa etapa, pero lo conseguimos empleando otras estrategias: no mediante el aprendizaje del conocimiento implícito, procedimental, sino como adquirimos conocimiento factual y habilidades, esto es, mediante el conocimiento declarativo. Por ello, los aprendientes deben activar un proceso consciente para frenar la respuesta automática de su sistema en L1 y generar respuestas reguladas conscientemente.⁴

Por lo tanto, para propiciar un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa que favorezca la comunicación intercultural debemos hacer conscientes a los estudiantes de esas diferencias para tratar de evitar los posibles malentendidos que puedan surgir (Escandell-Vidal, 2009b: 2-3).

Para ello, como profesores de ELE/EL2, debemos conocer en profundidad tanto las estructuras lingüísticas como las normas de interacción socioculturales que regulan su uso.

4. METODOLOGÍA E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

4.1 Hipótesis de investigación

A partir de investigaciones previas, planteamos unas hipótesis que serán contrastadas con los datos hallados a través de los instrumentos de recolección de datos propuestos. Las hipótesis son las siguientes:

- 1) La expresión “nos vamos a (tener que) ir yendo” es ampliamente conocida y empleada en el ámbito hispanohablante.
- 2) Su uso se ve afectado por factores de variación como edad, sexo y origen.
- 3) Se emplea en situaciones informales.
- 4) Se emplea con hablantes con los que se tiene un grado medio-alto de confianza.

³ En esta línea de interpretación del concepto *cultura*, nos parece muy adecuada la definición que propone Escandell-Vidal (2009: 74): “lo que generalmente llamamos cultura es una colección de formas de pensar y comportarse que los miembros de un grupo comparten como resultado del proceso de socialización y que determinan sus creencias y comportamiento” [la traducción es nuestra].

⁴ Escandell-Vidal (2009b: 30 y ss.) presenta algunas técnicas y actividades que podemos emplear como profesores para favorecer este proceso.

- 5) Existen diferencias apreciables con otras expresiones empleadas en la misma situación y con la misma finalidad.
- 6) No utilizar esta expresión u otras similares de forma adecuada puede atentar contra la imagen de los otros.
- 7) Existen gestos asociados al uso de esta expresión.

4.2 *Diseño y desarrollo de la investigación*

Partimos de nuestro trabajo (Contreras y Rey, 2018), y queremos completar lo aportado allí con datos de uso real de hispanohablantes nativos con diversas características sociales y personales.

Esta investigación presenta un diseño mixto de integración múltiple, que implica la recolección y análisis a partir de la integración de los datos, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Las fases de nuestra investigación comienzan con el establecimiento de hipótesis y el diseño y realización de la encuesta. Para ello, hemos utilizado la aplicación “Google Forms”, remitiendo por correo electrónico un mensaje a potenciales encuestados solicitando su colaboración.⁵ La encuesta se llevó a cabo entre el 12/09/2017 y el 8/12/2017. Una vez obtenidos los datos, estos fueron organizados y revisados en un archivo *Excel* para poder realizar un análisis cualitativo y cuantitativo (descriptivo e inferencial). En el primer caso, el análisis descriptivo se centró en la descripción de las variables individuales mediante tablas de frecuencia, mientras que para las preguntas categóricas se realizaron tablas de frecuencia y gráficos de sectores. Por su parte, para el estudio de la relación entre variables se han empleado tablas de contingencia con la prueba de independencia Chi-cuadrado. Finalmente, con los datos arrojados por dicho análisis y estudio, pudimos comprobar la validez de las hipótesis de partida planteadas, extrayendo las conclusiones finales del estudio.

4.3 *Población y muestra*

Una muestra debe ser representativa del universo que va a servir de base al estudio. Dado que los núcleos sobre los que potencialmente puede aplicarse nuestra metodología son muchos y diferentes entre sí, la muestra-tipo que se propone tiene un objetivo principal: permitir la recogida de habla partiendo de unos parámetros comparables desde un punto de vista sociológico y estilístico. Esto quiere decir que proponemos trabajar sobre un universo relativo común a todas las comunidades de habla hispánicas, que garantice la comparabilidad de los materiales.

Para elegir a los informantes se siguió un procedimiento de selección aleatorio, recogiendo 521 respuestas de hablantes nativos de español.

4.4 *Variables*

Para nuestro estudio, que se refiere al uso real de la expresión seleccionada entre hablantes nativos de español, nos pareció adecuado el tratamiento de la variedad sexo y edad, ya que dicho uso podría estar condicionado por dichas variables. En cuanto a la edad, y a la vista de lo que se ha decidido en otras investigaciones del mundo hispánico y con un deseo de primar la simplicidad sobre la casuística, proponemos distinguir tres generaciones: 1ª de 20 a 34 años; 2ª de 35 a 54 años; 3ª de 55 años en adelante.

⁵ La encuesta está disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/FMGtbQ>

Otra variable que hemos tenido en cuenta es la formación de los encuestados, centrándonos en hablantes con formación universitaria y de posgrado, ya que estimamos que lo recomendable para estudiantes extranjeros es partir de la enseñanza de un estándar culto, en su modalidad oral, para que con esa base descubran, a través del proceso de enseñanza o la interacción con otros hablantes, las demás variedades (cultas o no). Dicha norma ejemplar dependerá del país en el que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de los intereses de los alumnos (Mangado, 2007: 55).

Finalmente, es evidente que una variable central para el estudio de esta expresión es el origen de los encuestados, por la significativa orientación panhispánica que añade al estudio. Es por esto por lo que empleamos la clasificación de Moreno Fernández (2014), quien divide el español en ocho importantes variedades dialectales o geolectales: castellana, andaluza, canaria, caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense y chilena⁶.

4.5 Instrumentos de investigación

El principal instrumento de investigación empleado ha sido la encuesta. En ella, además de las variables que acabamos de comentar (edad, sexo, formación y origen), incluimos una serie de preguntas abiertas con el objetivo de recopilar información y datos sobre el conocimiento y uso de la expresión, centrándonos principalmente en la situación comunicativa, la relación entre los interlocutores, las funciones y los patrones sociales, culturales y pragmáticos de la misma.

5. ANÁLISIS

5.1 Análisis discursivo

En Contreras y Rey (2018), realizamos un exhaustivo análisis de la expresión “nos vamos a (tener que) ir yendo” tomando como base el modelo *SPEAKING* de Hymes (1972), por lo que a continuación solo presentamos lo más destacado de dicho análisis.

Nos encontramos ante una expresión que se emplea en una interacción verbal informal, en un escenario espacial (“escena” o “atmósfera psicosocial”), privado (la casa de unos amigos) o público (un bar, un restaurante...).

Las características socioculturales y psicosociales determinan el “papel” de los participantes (amigos, conocidos...), entre los que se establece un “vínculo socioafectivo”, en este caso una relación de igualdad funcional y social entre los hablantes, una relación vivencial de proximidad y un marco discursivo familiar.

Por lo que se refiere a las funciones comunicativas de dicha expresión, se pretende en primer lugar anunciar el inicio del proceso de irse sin vulnerar la imagen de los otros interlocutores (cortesía), aunque pueden perseguirse otros objetivos, como el deseo de que algún interlocutor, o todos, impidan la partida, y que puede cumplirse o no.

En cuanto a la clave (grado de formalidad/informalidad de la interacción), podemos determinar que existe un alto grado de informalidad y un tono íntimo debido a elementos como el registro utilizado o las expresiones de cortesía.

Las normas de interpretación, referidas a los marcos de referencia compartidos, permiten interpretar adecuadamente tanto lo dicho como lo no dicho, y funcionan en términos de lo que habitualmente se considera como una actuación apropiada para una situación determinada. Estas normas tienen una base cultural, y en este sentido, esta expresión es

⁶ Ver Moreno Fernández (2014) para una mayor caracterización de estas variedades.

reflejo de una cultura de alto contexto, puesto que la mayor parte de la información está en el contexto físico o interiorizado de la persona; polícrona, ya que se suele producir la simultaneidad de las acciones; y de acercamiento, pues la prioridad son las personas y las relaciones humanas, existe una gran tendencia a mostrar cercanía social y a construir relaciones de confianza duraderas, y los planes cambian a menudo y fácilmente (Hall, 1978 y 1989; Briz, 2007).

Del mismo modo, tomando como referencia las dimensiones establecidas por Hofstede, Hofstede y Minkov (2010) para caracterizar las distintas culturas, el uso de este exponente evidenciaría un alto grado de intolerancia a la incertidumbre, pues anunciamos nuestra despedida con mucha antelación, intentando así evitar la tensión y la confrontación directa que se produciría, por ejemplo, abandonando precipitadamente el lugar con un escueto “adiós, me voy”.

Se emplea, de este modo, la atenuación, categoría pragmática referente a la cortesía que minimiza la fuerza ilocutiva de los actos de habla para ser cortés verbalmente y no herir la imagen de quienes reciben el mensaje (Albelda y Briz, 2010: 238 y ss.). En este caso, el hablante intenta no ser tajante al despedirse y reducir así el riesgo para la imagen del interlocutor. Otro modo de atenuación lingüística (Albelda y Briz, 2010) consiste en la justificación (explicación del propio comportamiento o de lo expresado en el habla). En esta situación, en muchas ocasiones la expresión se completa con una justificación que se introduce con una estructura lexicalizada (“(lo que pasa) es que”, “porque...”, “como...”, etcétera).

Finalmente, su empleo demuestra cierto colectivismo, ya que evidenciamos que nuestra cultura está más enfocada en el “nosotros” que en el “yo”. Igualmente, concedemos importancia al fortalecimiento de las relaciones, y tendemos a mantener la armonía.

5.2 Análisis de los datos

A continuación realizaremos el análisis de los datos, tanto de un modo descriptivo como inferencial, comentando las variables recogidas en el estudio. Tras esto, y con base en estos mismos datos, comprobaremos la validez de las hipótesis planteadas.

5.2.1 Sexo y edad

Comenzando por el sexo y la edad de los participantes en la encuesta, y tal y como podemos apreciar en la Figura 1, las mujeres (400) representan el 76.7% de los encuestados, frente al 23.2% de hombres (121).

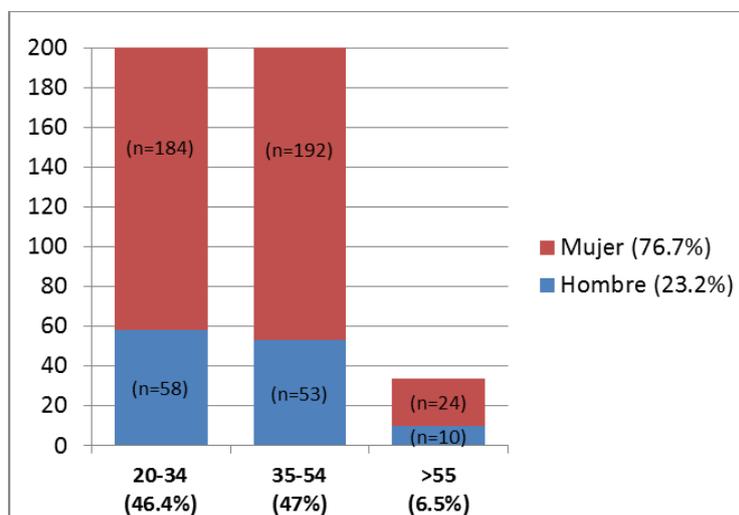


Figura 1: Edad y sexo

En cuanto a la edad, vemos que el grupo mayoritario es el comprendido entre los 35 y 54 años (n=245, 47%), aunque seguido muy de cerca por el grupo anterior, el de los encuestados con edades comprendidas entre los 20 y los 34 años (n=242, 46.4%). Finalmente, el grupo de mayores de 55 años representa solo el 6.5% del total de encuestados, con 34 personas.

5.2.2 Formación

Como podemos apreciar en la Figura 2, son mayoría los que han realizado un máster (n=248, 47.6%), seguidos por los licenciados o graduados (n=197, 37.8%). Por su parte, los doctores representan el 8.2% del total (n=43), mientras que los diplomados y personas sin titulación (estos son estudiantes de grado), presentan cifras similares: 3.2% (n=17) y 3% (n=16) respectivamente.

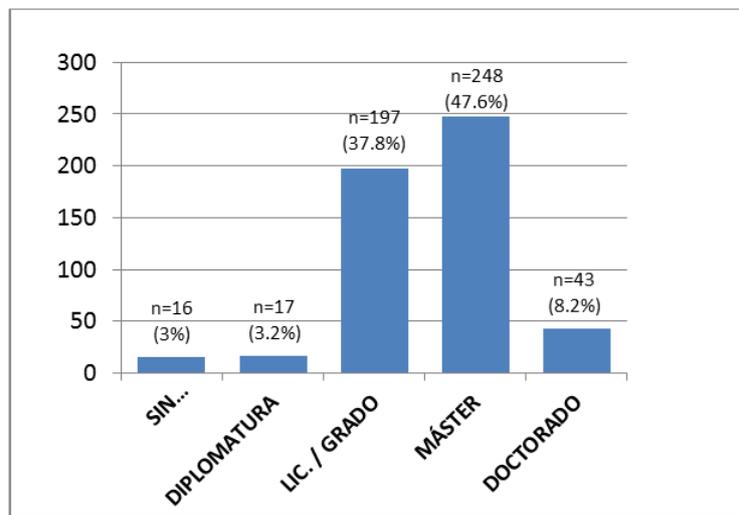


Figura 2: Titulación

5.2.3 Origen

Comenzando por una macrodivisión de los encuestados, tenemos 322 españoles (61.8%) y 184 hispanoamericanos (35.3%). Para concretar algo más esta variable, y tal y como incluimos en la Figura 3 y en la Tabla 1 y, hemos desagregado estos datos en las ocho variedades que hemos utilizado en nuestro estudio, matizando que de los 322 encuestados españoles, solo 253 han precisado la región de origen.

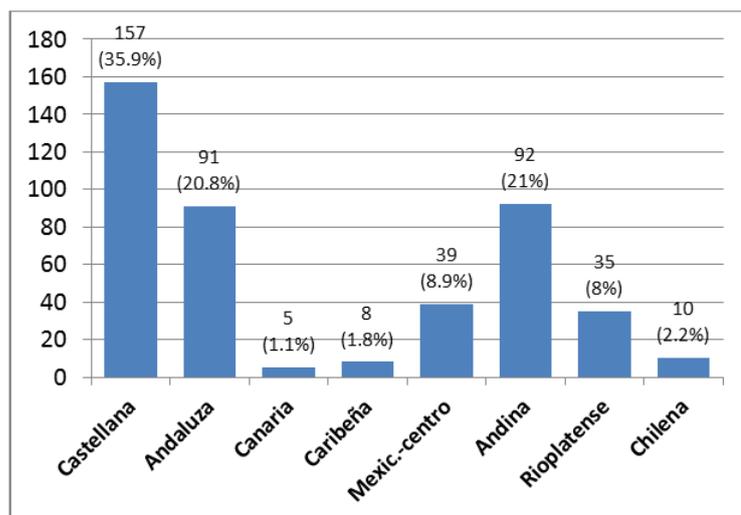


Figura 3: Origen

Como podemos apreciar, el mayor porcentaje de encuestados lo representan los pertenecientes a la variedad castellana (35.9%), seguidos por los de procedencia andina (21%), andaluza (20.8%), mexicana-centroamericana (8.9%), rioplatense (8%), chilena (2.2%), caribeña (1.8%) y canaria (1.1%).

Tabla 1: Origen

A. ESPAÑA
1. Castellana (157)
2. Andaluza (91)
3. Canaria (5)
B. AMÉRICA
4. Caribeña (8)
Cuba (4)
Puerto Rico (2)
República Dominicana (2)
5. Mexicano-centroamericana (39)
México (21)
Guatemala (2)
Honduras (10)
Nicaragua (3)
Costa Rica (2)
Panamá (1)
El Salvador (0)
6. Andina (92)
Venezuela (16)
Colombia (41)
Ecuador (17)
Perú (13)
Bolivia (5)
7. Rioplatense (35)
Argentina (26)
Uruguay (8)
Paraguay (1)
8. Chilena(10)

Estas cifras relativas al origen evidencian grandes diferencias en el número de encuestados de cada variedad, algo que se debe a la imposibilidad de recoger muestras

proporcionales al número de hablantes de las ocho comunidades de habla. Esto, evidentemente, reduce la validez de los cálculos de dependencia de los resultados de nuestro estudio, por lo que las conclusiones en este sentido deben tomarse con cierta prudencia.

5.2.4 Conocimiento y uso de la expresión

En cifras generales (Figura 4), se evidencia un amplísimo número de encuestados (n=487, 93.4%) que afirman conocerla, frente a un escueto 6.5% (34 encuestados), que admiten no conocerla. De este modo, podemos constatar que nos encontramos ante una expresión muy conocida en el ámbito hispanohablante.

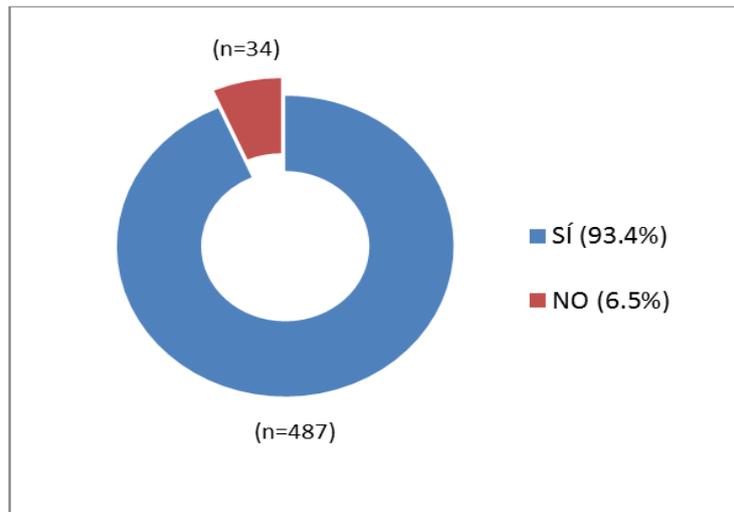


Figura 4: *Conoce la expresión*

No obstante, para una mejor descripción de dicho conocimiento, nos ha parecido oportuno realizar igualmente un análisis inferencial, relacionando este dato con otras variables, como son el sexo, la edad y el origen de los hablantes.

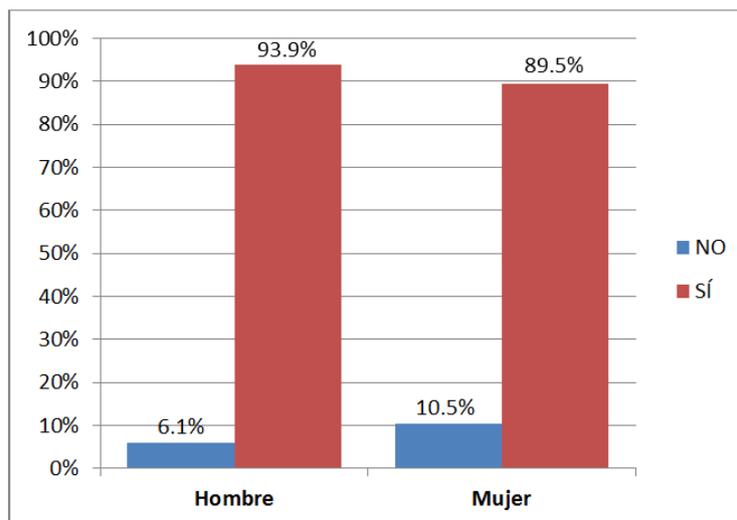


Figura 5: *Conoce la expresión (sexo)*

Por lo que se refiere a la primera variable (Figura 5), se observa un menor conocimiento entre las mujeres (89.5%), frente al 93.9% que se da entre los hombres. Aunque

las diferencias no son muy significativas, el resultado de la prueba Chi cuadrado (9.54657E-85) demuestra una gran dependencia de la variable “sexo” en el conocimiento de esta expresión.⁷

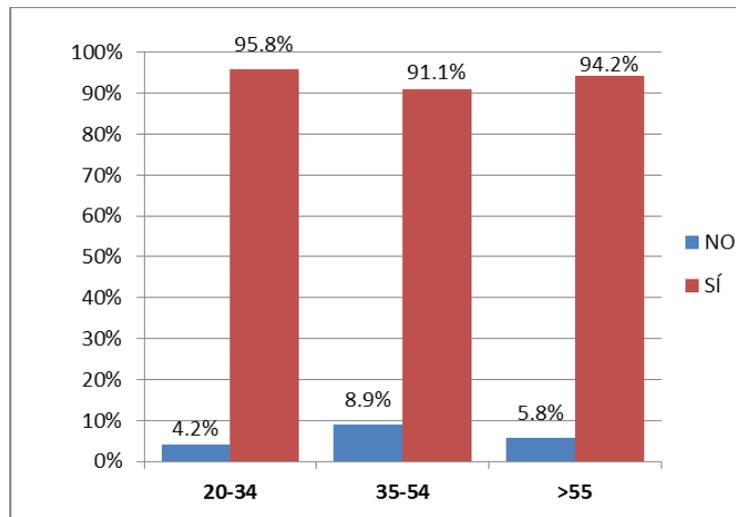
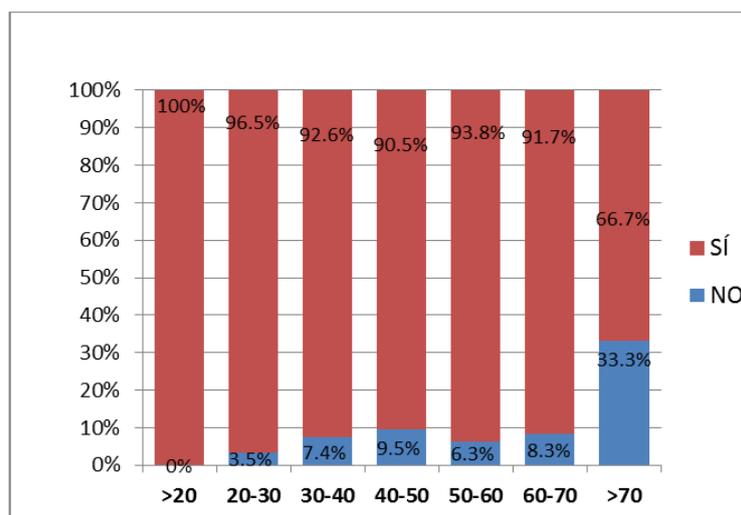


Figura 6: Conoce la expresión (edad-1)

Del mismo modo, teniendo en cuenta la variable “edad”, también se aprecian tendencias reseñables (Figuras 6 y 7). Como podemos constatar en la Figura 6, en el que hemos dividido a los encuestados en tres grupos etarios, el mayor desconocimiento se da entre los hablantes comprendidos entre 35 y 54 años.

No obstante, para precisar algo más este dato, hemos realizado una subdivisión de los grupos por edad de diez en diez años. En este caso (Figura 7), además de confirmarse que en general el mayor desconocimiento de la expresión se produce conforme avanza la edad, es bastante amplio (hasta un 33.3%) en los encuestados de mayor edad (>70 años).



⁷ Este hecho podría estar relacionado con el supuesto apego femenino a las formas de prestigio. Según diversos estudios en el ámbito de la sociolingüística, parece evidente que las mujeres son más conscientes de la valoración que su comunidad hace de los fenómenos del lenguaje, y patrocinan aquellos con un mayor estatus en la evaluación social. Para conocer más sobre este tema, remitimos a García Mouton (2000: 52-53) y a López Morales (1993: 118).

Figura 7: Conoce la expresión (edad-2)

Por tanto, podemos concluir que la edad es un factor determinante en el conocimiento de la expresión, hecho que confirma la prueba Chi-cuadrado realizada a esta variable (3.8901E-149).

Finalmente, nos ha parecido interesante comprobar la influencia del origen de los encuestados para ofrecer información útil e interesante de valor panhispánico. De este modo (Figura 8), los hablantes desconocen la expresión más en América que en España, y dentro de América, el grado de desconocimiento es bastante mayor (27.2%) en la zona andina, seguida de la zona caribeña (12.5%), la rioplatense (5.7%) y la centro-mexicana (5.1%). En el resto de zonas, chilena, andaluza, canaria y castellana, se dan porcentajes muy altos de conocimiento.

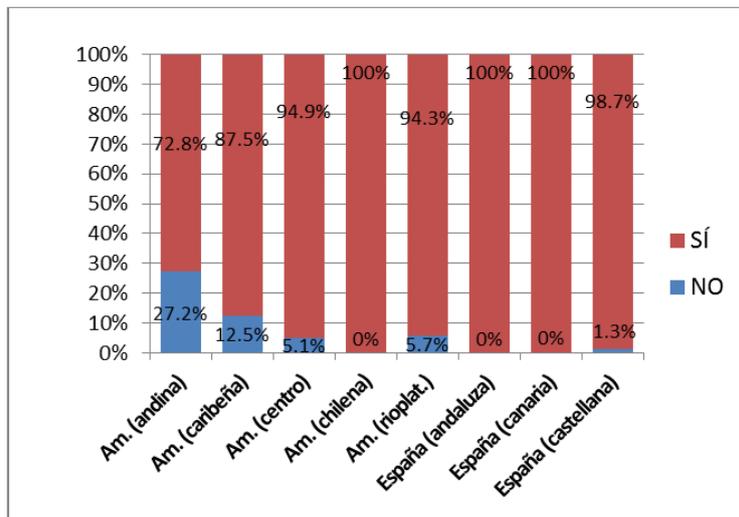


Figura 8: Conoce la expresión (zona)

De nuevo, para confirmar que el origen de los hablantes influye en el conocimiento de la expresión, hemos realizado la prueba Chi-cuadrado, y esta presenta un alto índice de dependencia de dicha variable (1.069E-109)

El siguiente paso es analizar su uso entre los hablantes encuestados. La Figura 9 muestra los porcentajes, destacando que el 82.6% de encuestados afirman emplear la expresión, frente a un 14.8% que no lo hacen, y un 2.5%, que precisan que, aunque la utilizan, lo hacen en pocas ocasiones.

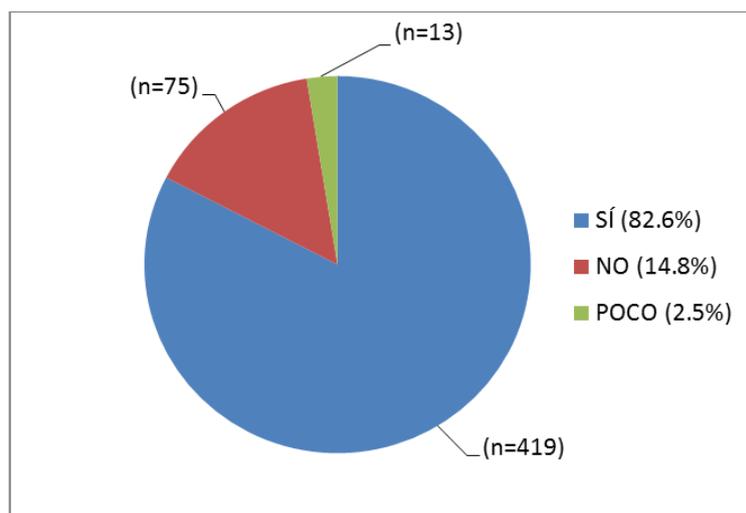


Figura 9: Uso de la expresión

De este modo, y como vimos en la Figura 4, se evidencia una diferencia de casi diez puntos porcentuales entre los encuestados que admiten conocer la expresión (93.4%) y los que la emplean (82.6%).

Profundizando algo más en el uso de la expresión, nos interesaba conocer en qué situaciones y con qué personas la emplean. Así, un amplio porcentaje de los encuestados (95.5%) responde que la emplean con amigos, familia, conocidos, y en general con personas de confianza, frente a un 4.5%, que afirma emplearlo con cualquier persona. De este modo, confirmamos el hecho de que su uso depende de la relación entre los interlocutores, y es mucho más habitual con personas con las que establecemos un vínculo socioafectivo íntimo y de confianza. No obstante, en los siguientes epígrafes profundizaremos algo más en estos aspectos.

Por lo que se refiere a la situación comunicativa en la que es habitual el empleo de la expresión, hasta 128 encuestados expresan explícitamente que la utilizan en situaciones informales. Al ser esta una pregunta abierta, abordaremos esta cuestión en profundidad más adelante.

Si concretamos algo más la posible influencia del vínculo socioafectivo de los hablantes en el uso de la expresión, la Figura 10 muestra los porcentajes en cuanto al empleo con desconocidos o con personas con las que no existe confianza, y como podemos apreciar, hasta un 81.9% de los encuestados no la emplea, lo que confirma la importancia de dicho vínculo.

Entre el 5% de encuestados que han contestado “depende”, las razones que se aducen son, precisamente, la naturaleza de la situación en la que emplea y el grado de confianza con los interlocutores.

En este caso también nos interesa profundizar en las causas que frenan su empleo. Así, hasta 101 encuestados afirman que se debe al alto grado de familiaridad, mientras que 165 personas admiten no utilizarla con personas con las que no tienen confianza debido a que es una expresión coloquial-informal.

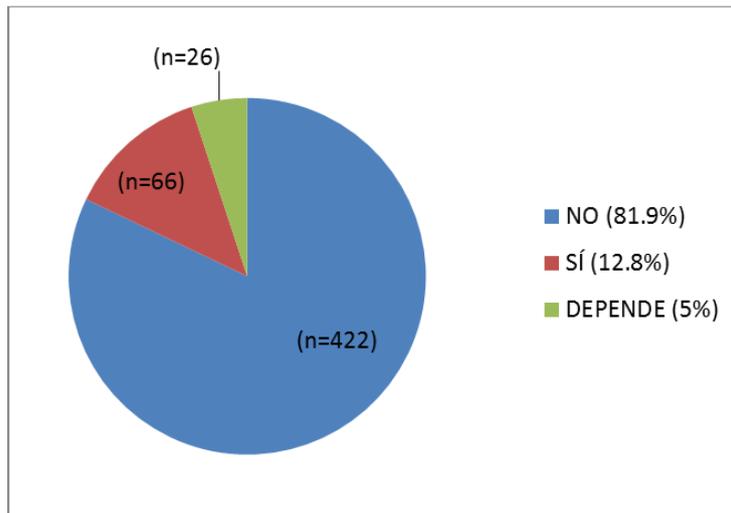


Figura 10: *Uso con desconocidos*

Por otro lado, también encontramos 48 personas que aducen otras causas para no emplearla con desconocidos, aludiendo a aspectos tanto formales (les parece “redundante”, “incorrecta”, “pleonástica”, “complicada”, “copiada del inglés”, “mal estructurada”, etcétera) como a otros de tipo sociolingüístico (“es irrespetuosa”, “descortés” o “vulgar”).

Si analizamos estadísticamente estas respuestas, podemos apreciar una mayor tendencia de estas consideraciones negativas entre la población femenina (70.8%, frente al 29.2% masculino),⁸ con una edad comprendida entre los 20 y los 34 años (un 43.75%; el 41.66% entre los 35-54 años, y solo un 14.5% entre los mayores de 55 años), y de origen español (60.4%, frente al 39.6% en Hispanoamérica).

Atendiendo ahora de nuevo a la situación comunicativa, nos referiremos a su posible uso en situaciones formales. En este caso (Figura 11), el 89.8% admite no emplearla en este tipo de situación, frente al 8.1% que sí la emplea, y solo el 1.7% que la emplearía o no dependiendo del grado de confianza con el resto de interlocutores.

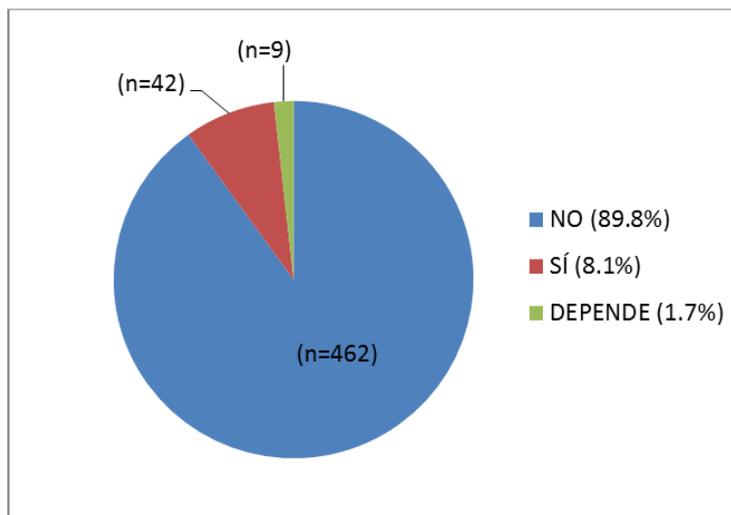


Figura 11: *Uso en situaciones formales*

⁸ De nuevo, podríamos encontrarnos ante la hipótesis del mayor apego femenino a las formas lingüísticas de prestigio, comentada en la nota 7.

En el primer caso, ese alto porcentaje de hablantes no la emplea, en general, porque estiman que se trata de una expresión informal, inadecuada por tanto para una situación formal. Igualmente, como ocurría en el apartado anterior, encontramos 30 personas que afirman no emplearla debido a cierta incorrección desde el punto de vista gramatical (les parece una “construcción extraña”, “copiada del inglés”, “redundante”). Igualmente, se aducen otros motivos de tipo sociolingüístico, como que su uso demuestra un nivel cultural bajo, indica falta de respeto, es poco elegante o vulgar. En cuanto a las tendencias, podemos afirmar que son las mismas que en el caso anterior por lo que respecta a la edad, sexo y procedencia.

5.2.5 Diferencia con otras expresiones similares

Del total de encuestados, solo 510 han respondido a la cuestión sobre las posibles diferencias de dicha expresión con otras usualmente empleadas para despedirse, y de ellos hemos dado por válidas solo 433 respuestas, ya que el resto no responde al contenido de la pregunta. Del mismo modo, varios incluyen diversos motivos, por lo que en total tenemos 523 valores diferentes.

En la Figura 12 podemos comprobar que la principal diferencia con el resto de expresiones empleadas para despedirse radica en que esta la emplean como el “aviso” de la despedida, que se concibe como un proceso casi ritual (169 respuestas). Recogemos algunos testimonios:

- (1) “La utilizo en el típico caso en el que las despedidas son eternas, una se despide pero siempre se va quedando un ratito más” (Mujer, Perú, Lima, 33 años).
- (2) “[...] cuando quiero decir que dentro de poco se me hará tarde así q empezaré los rituales de despedidas, que en español duran mucho” (Mujer, España, Andalucía, 39 años).
- (3) “La utilizo mucho antes de despedirme en sí, es más para comunicar a los demás interlocutores que dentro de poco (o de 20 minutos) me voy a marchar. Normalmente viene seguido de "¿pero ya te vas?" o "¿dónde vas con tanta prisa?" por la otra parte” (Hombre, España, Andalucía, 25 años).

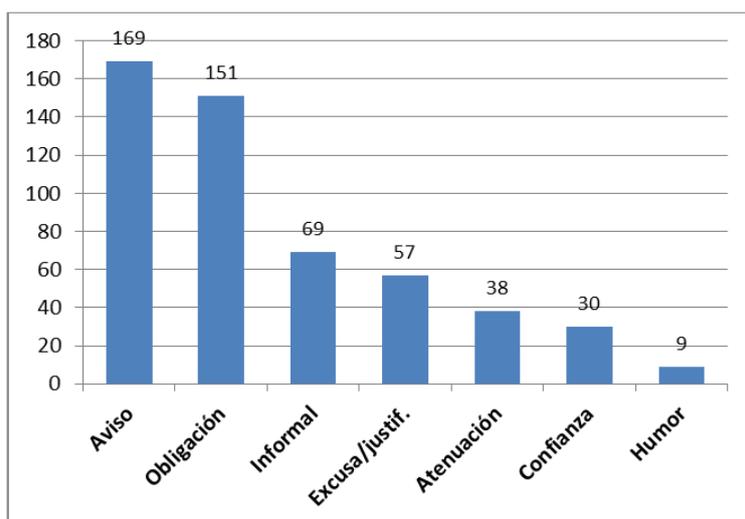


Figura 12: Diferencia con otras expresiones

Igualmente, un amplio número de hablantes (151) expresan el matiz de obligación (real o ficticia) que implica el empleo de la expresión:

- (4) “Cuando quiero dar a entender que me voy porque no me queda más remedio que hacerlo (no porque esté deseando irme)” (Mujer, España, Asturias, 50 años).
- (5) “Se ve como una obligación (necesidad) que realmente no se desea. Parece una forma muy educada y enriquecedoramente compleja de decir que estoy muy bien con vosotros pero las circunstancias me obligan a irme” (Mujer, España, 35 años).

Dicho valor de obligación está relacionado con el hecho de que, en ocasiones, la expresión se emplea como excusa o justificación (real o fingida) para marcharse de una situación incómoda o aburrida. En nuestra encuesta, 57 personas lo indican así:

- (6) “[...] estoy en un entorno aburrido, quizás no formal pero donde hay que evitar brusquedades porque debo cumplir con estar ahí, y utilizo la expresión como excusa planteando que tengo una obligación en otro sitio” (Hombre, España, 48 años).
- (7) “También me sirve de excusa cuando no me apetece seguir hablando, no me agrada la persona o me siento incómoda en la conversación con alguien” (Mujer, España, Cataluña, 54 años).

Otra diferencia importante es el grado de formalidad de la expresión, ya que hasta en 69 ocasiones los encuestados se refieren a la coloquialidad de la misma, frente al resto, que utilizan en situaciones más formales o neutras.

Igualmente, la relación entre los interlocutores se aduce como motivo para el empleo de la expresión, y así encontramos 30 respuestas que se refieren a la confianza y familiaridad con los interlocutores como rasgo distintivo.

Otro valor interesante es el de atenuación: el hablante se siente en la obligación de mitigar el efecto negativo de la despedida, protegiendo su imagen social. En este caso, 38 encuestados lo expresan:

- (8) “Se usa para mitigar la despedida. Porque me da pereza irme, porque me resulta incómodo decir que me voy a ir, porque van a insistir en que me quede, por ejemplo” (Mujer, España, Cantabria, 26 años).
- (9) “Es una expresión "atenuadora", hay un tipo de excusa, es poco directa. Es muy cortés, con baja amenaza para el interlocutor, proteger mi imagen social” (Mujer, México, 47 años).

Finalmente, algunos hablantes (9), atribuyen a la expresión cierto matiz humorístico:

- (10) “Se usaba y se usa en el sur de Ecuador (Loja) entre gente joven y adulta en ocasiones informales y en tono de broma” (Mujer, Ecuador, 50 años).

5.2.6 *Adecuación en situación informal*

En la siguiente pregunta intentamos comprobar si, en el ámbito hispánico, las despedidas en una reunión informal son más o menos “cercanas” o “cálidas”, y la posible existencia de diferencias en función de ciertas variables como el sexo, la edad o el origen. Para ello, planteamos si estiman que, en una reunión con personas de confianza, alguien podría sentirse molesto ante el hecho de que uno de los interlocutores solo dijera “adiós, hasta luego”, u otras expresiones similares, y se marchara inmediatamente.

De modo general (Figura 13), hasta un 61% de las respuestas confirman que una despedida rápida y con expresiones más generales puede resultar descortés, frente al 31%, que no lo considera así. Igualmente, hemos encontrado un 8% de respuestas que incluyen ciertos matices a la situación planteada.

Para explicar dicha descortesía, la mayoría de encuestados (146) aducen que dicha despedida les resulta demasiado “abrupta”, “seca”, “fría” o “tajante”, ya que en una situación

así se espera una explicación por parte del que se despide (85 encuestados así lo comentan), puesto que las despedidas en nuestra cultura, en situaciones informales, suelen ser largas (54 respuestas en este sentido). Por tanto, una despedida rápida denota algún tipo de problema o incluso enfado por parte de la persona que abandona la conversación (49 respuestas lo señalan).

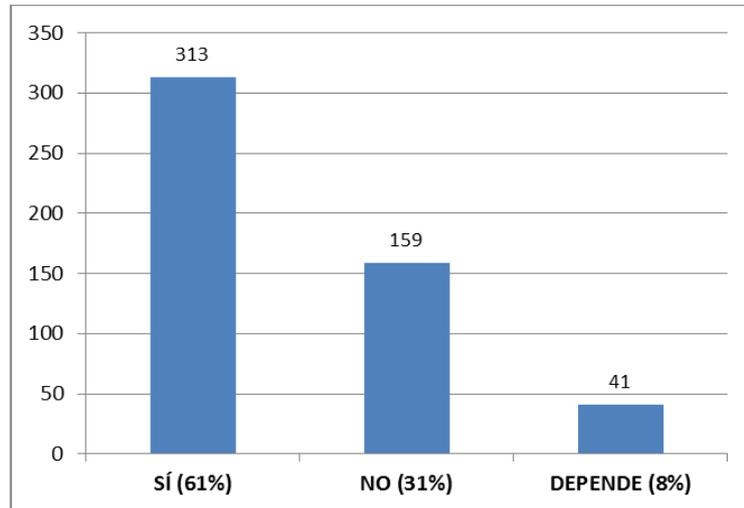


Figura 13: Adecuación despedida situación informal

Por su parte, los que estiman que esta despedida no implica descortesía ni otro valor negativo, entienden que en una situación de confianza con amigos, familiares... este tipo de expresiones más generales son adecuadas (53 respuestas), y que por lo tanto no es necesario justificar la partida (11 respuestas).

Finalmente, un 8% de los encuestados no se decantan por una u otra opción, ya que consideran que depende del grado de confianza entre los interlocutores (16 respuestas), así como de la situación en la que se desarrolla el intercambio comunicativo (10 respuestas). Por otro lado, los elementos paralingüísticos como la entonación y los extralingüísticos tales como gestos y movimientos (16 respuestas) también juegan un papel determinante en este sentido para decidir la adecuación de este tipo de despedida.

Como podemos ver, existen notables diferencias en la apreciación de esta situación entre los encuestados, por lo que nos ha parecido adecuado analizar la posible influencia de algunas variables como el sexo, la edad y el origen en dicha apreciación.

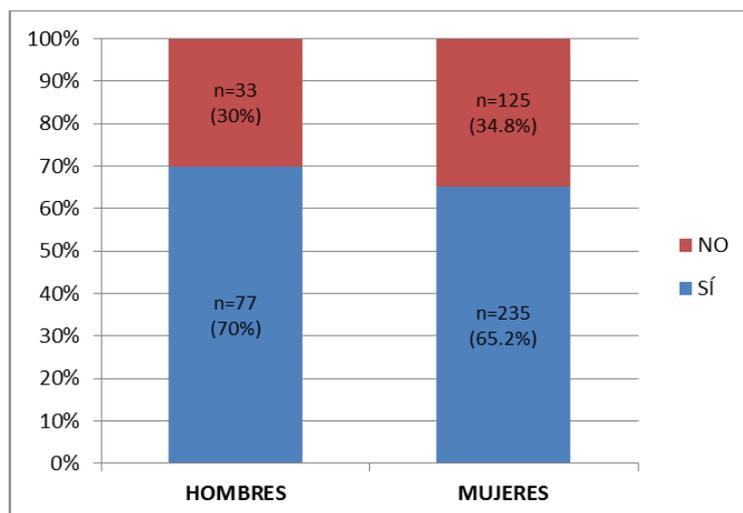


Figura 14: Adecuación despedida situación informal (sexo)

Comenzando por el sexo (Figura 14), no se evidencian contrastes apreciables, puesto que solo existe una pequeña diferencia entre los hombres que opinan que sí es una despedida algo abrupta (70%) y las mujeres que se manifiestan en el mismo sentido (65.2%).

Donde sí encontramos una mayor influencia es en la variable “edad” (Figura 15), puesto que existe una clara tendencia: a menor edad, mayor es el porcentaje de encuestados que estiman inadecuada una despedida informal que se produce de forma rápida y con expresiones generales, sin ninguna explicación. Así, en la franja de edad de 20 a 34 años, dicho porcentaje alcanza el 73.4%, disminuyendo progresivamente al 62.2% en la franja de 35 a 54 años, y al 44.4% entre los mayores de 55 años.

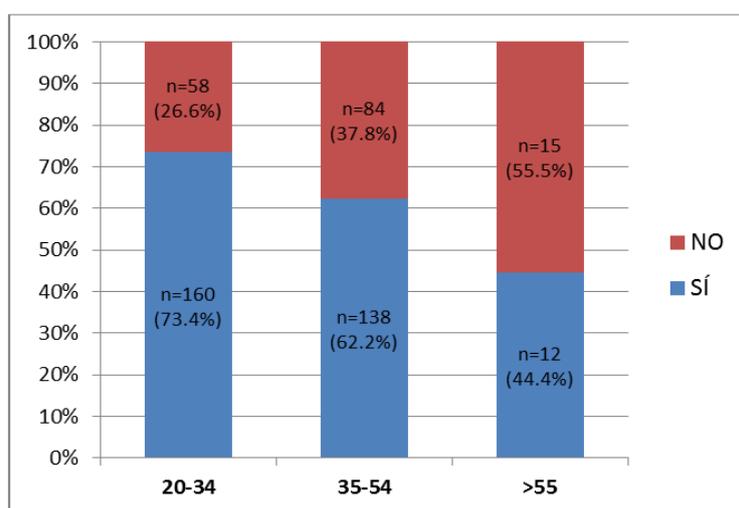


Figura 15: Adecuación despedida situación informal (edad)

Del mismo modo, el origen (Figura 16) se confirma como un factor totalmente determinante en esta cuestión: en líneas generales podemos decir que la respuesta positiva es más propia de las variedades españolas (76.20%) que de las americanas (50%). Además, también existen notables desigualdades si tenemos en cuenta las ocho variedades que hemos comentado anteriormente, y que oscilan entre el 100% de respuestas afirmativas en la

variedad canaria y el 37.5% de la caribeña, aunque en estos dos casos debemos tener cuenta el reducido número de encuestados.

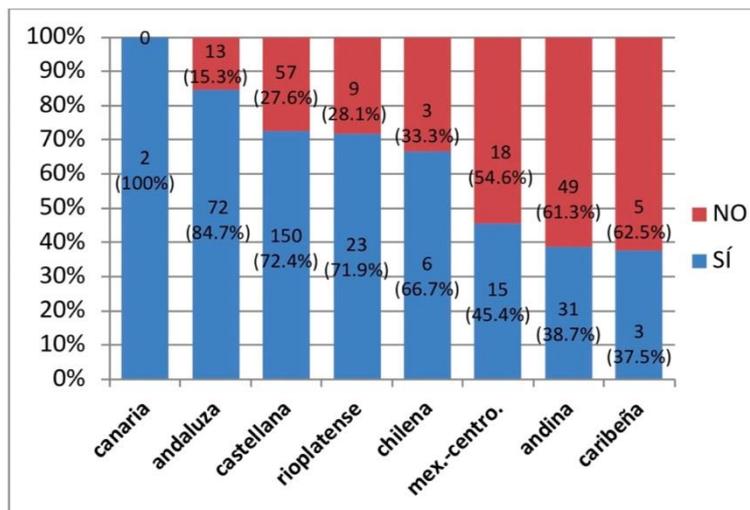


Figura 16: Adecuación despedida situación informal (origen)

De todos modos, incluso si descartáramos dichos resultados extremos por dicho motivo, se aprecian amplias diferencias entre las variedades peninsulares (andaluza y castellana), la rioplatense y chilena, las cuatro con altos porcentajes de respuestas positivas, y la variedad mexicano-centroamericana y andina, con porcentajes mucho más bajos.

5.2.7 Gestos asociados

Siendo conscientes del amplio volumen de información que se transmite a través del canal extralingüístico mediante elementos proxémicos y quinésicos, y que debemos tener en cuenta para interpretar adecuadamente los intercambios comunicativos, hemos incluido esta cuestión en nuestro estudio, encontrándonos con que hasta un 69.5% de los encuestados relacionan esta expresión con algún gesto, que presentamos en la Figura 17.

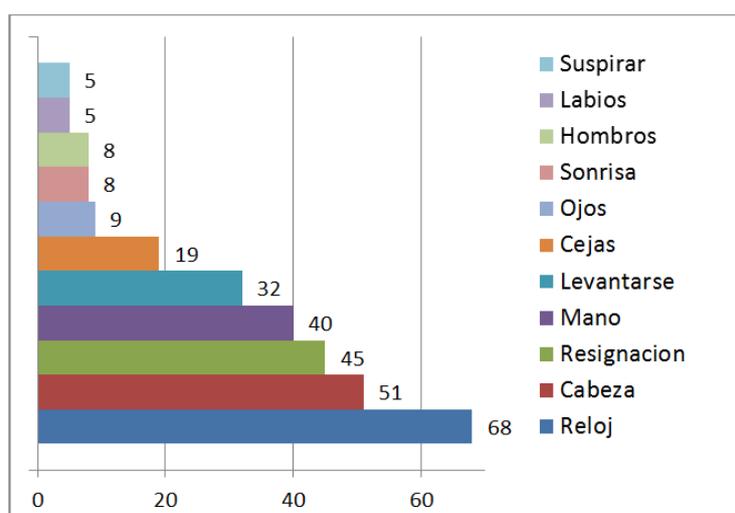


Figura 17: Gestos asociados

Como se observa, existe un amplio abanico de gestos asociados a la expresión, tales como mirar/señalar el reloj (68), inclinación de cabeza (51), gesto de resignación/pena/tristeza (45), saludo moviendo la mano (40), etcétera. Igualmente, podemos apreciar que varios de estos gestos están relacionados con la expresión de cierta resignación, pena o tristeza, algo claramente vinculado a la función atenuadora que hemos comentado anteriormente.

5.3 Comprobación de hipótesis

Sobre la base del análisis de los datos que hemos realizado, podemos afirmar que se confirman las hipótesis de investigación que planteamos, ya que la expresión analizada es ampliamente conocida y empleada en el ámbito hispanohablante, aunque su uso se ve afectado por factores de variación como la edad, el sexo y el origen de los hablantes.

Por lo que se refiere a su uso, se confirma que se emplea en situaciones informales con hablantes con los que se tiene un medio-alto grado de confianza, que existen diferencias apreciables con otras expresiones empleadas en la misma situación y con la misma finalidad, y que dicha expresión va ligada a ciertos gestos típicos que refuerzan su función comunicativa.

Finalmente, no utilizar esta expresión u otras similares de forma adecuada puede atentar contra la imagen de los otros, lo que confirma el valor atenuador de la misma.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, las secuencias formulaicas, abordadas desde la perspectiva de la variación lingüística, representan un aspecto clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE/EL2. Así pues, para la comprensión y explicación del uso de estas fórmulas en la interacción comunicativa, destacamos la importancia de la toma en consideración de elementos lingüísticos, pragmático-discursivos, cognitivos, sociales y culturales, explicitando los usos sociales determinados de los exponentes lingüísticos en los diferentes contextos en los que estos pueden ser empleados.

En el caso concreto de la expresión analizada en este trabajo, el modelo de análisis planteado desvela un gran volumen de información implícito para los nativos, y que estos aplican de manera automática en situaciones reales: se trata de una expresión muy conocida y empleada en el ámbito hispanohablante en contextos informales para despedirse de hablantes con los que se mantiene un medio-alto grado de confianza, aunque la edad, el sexo y el origen puede incidir en su uso. Del análisis se desprende su valor atenuador, puesto que no utilizar esta expresión u otras similares de forma adecuada puede atentar contra la imagen de los otros. Además, esta atenuación se refuerza con ciertos gestos típicos que la suelen acompañar.

Por lo tanto, estimamos necesario que los docentes sean conscientes de todo lo expuesto, y que presenten y practiquen de forma explícita e intencional esta información relevante y necesaria para que sus alumnos puedan utilizar y comprender adecuadamente esta expresión en cualquier situación comunicativa real.

Finalmente, podemos concluir que el modelo aquí presentado puede resultar útil para el análisis de otras SF, con el objetivo de dotar al profesor de información pertinente para el desarrollo de la competencia léxica de los aprendientes.

REFERENCIAS

Aijón Oliva M. A. y Serrano, M. J. (2010). Las bases cognitivas del estilo lingüístico. *Sociolinguistic Studies*, 4(1), 115-144.

Albelda Marco, M. y Briz Gómez, A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En M. Aleza y J. M. Enguita (Coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales* (pp. 237-260). Valencia: Universitat de Valencia.

Amenós Pons, J. y Ahern, A. (2017). La pragmática cognitiva: aportaciones para la formación de profesores de ELE. En D. G. Níkleva (Ed.), *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias* (pp. 177-202). Bern: Peter Lang.

Briz Gómez, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual*, 29(1), 5-40.

Briz Gómez, A. (2010). El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co. sobre las variedades diafásicas. En I. Fonte y L. Rodríguez Alfano (Comps.), *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje* (pp. 21-56). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: University Press.

Caravedo, R. (2014). *Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Consejo de Europa (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC. Recuperado de <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>

Contreras Izquierdo, N. M. y Rey Arranz, R. M^a. (2018). “Nos vamos a (tener que) ir yendo”: variación lingüística y español como lengua extranjera (ELE). Una aproximación multidimensional desde una perspectiva cognitiva. *E-AESLA*, 4, 43-52. Recuperado de <https://goo.gl/ZDgVqg>

Erman, B. y Warren, B. (2000). The idiom principle and the open-choice principle. *Text*, 20, 87-120.

Escandell-Vidal, V. (2009). Social cognition and intercultural communication. En V. Guillén-Nieto, C. Marimón-Llorca y C. Vargas-Sierra (Eds.), *Intercultural Business Communication and Simulations and Gaming Methodology* (pp. 65-96). Berna: Peter Lang.

Escandell-Vidal, V. (2009b). Social cognition and second language learning. En R. Gómez-Morón, M. Padilla Cruz, L. Fernández Amaya y M. de la O Hernández López (Eds.), *Pragmatics Applied to Language Teaching and Learning* (pp. 1-39). Newcastle: Cambridge Scholars.

Escandell-Vidal, V. (2009c). La comunicación intercultural: aspectos cognitivos y sociales. En J. F. Barrio Barrio (Coord.), *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Sofía, abril de 2008 (pp.7-24). Ministerio de Educación. Recuperado de <https://goo.gl/3b7Ceb>

García Mouton, P. (2000). *Cómo hablan las mujeres*. Madrid: Arco Libros.

Garfinkel, H. (1972). Remarks on ethnomethodology. En J.J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 301-323). Oxford: Basil Blackwell.

Gómez Molina, J.R. (2003). Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE. *Mosaico*, 11, 4-8. Recuperado de <https://goo.gl/m6PWqH>

Hall, E.T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili [original en inglés: *Beyond Culture*, 1976].

Hall, E.T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial [original en inglés: *The Silent Language*, 1959].

Hall, E.T. (2003). *La dimensión oculta*. México: Siglo Veintiuno Editores [original en inglés: *The Hidden Dimension*, 1966].

Hofstede G., Hofstede, G. J y Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-77). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. London: Teacher Training.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. London: Teacher Training.

López Morales, H. (1993). *Sociolingüística* (2ª ed.). Madrid: Gredos.

Mangado, J. J. (2007). Norma idiomática y lengua oral. En E. Balsameda (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 39-64). Logroño: Universidad de La Rioja-ASELE. Recuperado de <https://goo.gl/RKKXYZ>

Martín Noguero, M. (2012). *¿Qué se dice en español cuando...?* Las fórmulas rutinarias y las situaciones sociales de comunicación en los niveles iniciales. En O. Abenójar (Ed.), *Actas del III simposio internacional de didáctica del español para extranjeros* (pp. 57-64). Argel: Instituto Cervantes. Recuperado de <https://goo.gl/PZcsdB>

Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva: proposiciones, escolios y debates*. Madrid: Editorial Iberoamericana/Vervuert.

Moreno Fernández, F. (2014). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno Teva, I. (2012). *Las secuencias formulaicas en la adquisición de español L2*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Olmo Pintado, M. del. (2004). Aportaciones de la etnografía de la comunicación. En J. Sánchez e I. Santos (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 165-178). Madrid: SGEL.

Sánchez Rufat, A. (2011). Léxico gramaticalizado y lengua formulaica: algunas precisiones al enfoque léxico. *Sintagma*, 23, 85-98.

Sánchez Rufat, A. (2017). Estrategias para la enseñanza de secuencias formulaicas en el aula de español como lengua extranjera. En D. G. Níkleva (Ed.), *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias* (pp. 257-282). Bern: Peter Lang.

Van Dijk, T.A. (2012). *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wray, A. (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.