

La importancia del contexto en el análisis de las secuencias formulaicas (SF) y su aprovechamiento en ELE: aproximación sociocognitiva y etnopragmática a las actitudes de hablantes nativos

Narciso Miguel Contreras Izquierdo¹

Enviado: 1 de noviembre de 2021 / Aceptado: 17 de enero de 2022

Resumen. En la competencia léxica, considerada un componente central y transversal del sistema lingüístico, las denominadas unidades fraseológicas (UF) o secuencias formulaicas (SF) constituyen una amplia parte de la misma. En la enseñanza de segundas lenguas, el dominio de estas unidades es fundamental, pues aportan fluidez, precisión y mayor expresividad al discurso. Para el adecuado análisis, enseñanza y aprendizaje de estas expresiones es necesario atender tanto a sus características socioculturales, pues son el reflejo del *ethos* comunicativo de las comunidades que las emplean, como a las pragmático-discursivas por su dependencia situacional. Para ello, consideramos oportuno estudiar, desde una aproximación sociocognitiva y etnopragmática, las creencias y actitudes de los hablantes nativos sobre el marco situacional y el escenario prototípico en el que son empleadas. Nuestro estudio analiza, desde ese enfoque, las creencias y actitudes de hispanohablantes nativos sobre la función de despedida en contextos informales para el aprovechamiento de esta información en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE).

Palabras clave: Enseñanza del español como lengua extranjera (ELE); unidades fraseológicas; contexto; actitudes lingüísticas.

[en] The importance of context in the analysis of formulaic sequences (FS) and its use in SFL: sociocognitive and ethnopragmatic approach to the attitudes of native speakers

Abstract. In lexical competence, considered a central and transversal component of the linguistic system, the so-called phraseological units (PU) or formulaic sequences (FS) constitute a large part of it. In the teaching of second languages, mastering these units is essential, as they provide fluency, precision and greater expressiveness to speech. For the proper analysis, teaching and learning of these expressions, it is necessary to attend both to their sociocultural characteristics, since they are a reflection of the communicative ethos of the communities that use them, and to the pragmatic-discursive ones due to their situational dependence. For this, we consider it appropriate to study, from a sociocognitive and ethnopragmatic approach, the beliefs and attitudes of native speakers about the situational framework and the prototypical scenario in which they are used. Our study analyzes, from this approach, the beliefs and attitudes of native Spanish speakers about the farewell function in informal contexts to take advantage of this information in the field of Spanish as a foreign language (SFL).

Keywords: Teaching Spanish as a foreign language (SFL); phraseological units; context; linguistic attitudes.

Índice. 1. Introducción. 2. Las secuencias formulaicas (SF), componente esencial de la competencia léxica. 3. Dimensión sociocultural y pragmático-discursiva de las SF. 4. Las creencias y actitudes lingüísticas. 5. Estudio del contexto discursivo de las SF para la despedida en situaciones informales. 5.1. Metodología. 5.2. Análisis y comentario de los datos. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Contreras Izquierdo, N. M. (2023). La importancia del contexto en el análisis de las secuencias formulaicas (SF) y su aprovechamiento en ELE: aproximación sociocognitiva y etnopragmática a las actitudes de hablantes nativos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 93, 151-163. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.78615>

1. Introducción

Las unidades léxicas pluriverbales, denominadas “unidades fraseológicas” (UF) o “secuencias formulaicas” (SF) conforman un extenso conjunto del nivel léxico de un idioma, concebido como una compleja estructura formada por una amplia y variada red de elementos y considerado un componente central y transversal del sistema lingüístico (Battaner y López, 2019), de ahí su importancia en el terreno de los estudios lingüísticos, tanto por lo que se refiere a su concepción, descripción y análisis como a la enseñanza de lenguas (Hoey, 2005; Lewis, 1993, 1997).

¹ Universidad de Jaén (España).

Correo electrónico: ncontrer@ujaen.es.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8461-9844>

En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, y concretamente en el del español como lengua extranjera (en adelante ELE), se estima que el dominio de estas unidades léxicas pluriverbales es fundamental para el desarrollo de la competencia léxica y, por ende, de la competencia comunicativa de los estudiantes, pues aportan fluidez, precisión y expresividad a su discurso.

Para el estudio, análisis, enseñanza y aprendizaje de estas expresiones, además de los aspectos puramente lingüísticos referidos principalmente a su forma y significado, es imprescindible atender a otras propiedades, destacando su base sociocultural, pues reflejan la idiosincrasia, los hábitos y las costumbres de las comunidades de habla que las emplean, así como su modo de pensar y conceptualizar el mundo, lo que constituye el *ethos* comunicativo de dicha comunidad (Wierzbicka, 2006: 22-25).

Igualmente, debido a su dependencia situacional, es esencial la descripción de sus propiedades pragmático-discursivas, para lo cual nos parece adecuado manejar una concepción de base sociocognitiva del concepto de “contexto discursivo” (Corpas, 1996: 177; Coulmas, 1979: 244; Dijk, 2011, 2012; Escandell, 2014), según la cual los contextos forman construcciones mentales subjetivas de los hablantes, modelos mentales que rigen tanto la comprensión como la producción del discurso, y que constituyen una interfaz entre el discurso y la sociedad. Desde una perspectiva etnopragmática, dicho modelo mental constituiría el “escenario prototípico” (*prototypical scenario*), esto es, el contexto de uso prototípico o las circunstancias situacionales en las que prototípicamente se utilizan estas SF (Goddard, 2011: 85). En este mismo sentido, desde la etnografía de la comunicación, Hymes (1972) propuso el estudio de los eventos comunicativos a través de ocho componentes presentes en todas las interacciones verbales, entre los que se encuentran los elementos más relevantes de estos escenarios, y que resume en el acrónimo *SPEAKING*.

Toda esta información forma parte del conocimiento lingüístico procedimental –distinto del conocimiento declarativo del lingüista–, que posee el hablante, y que se basa en la actitud lingüística, esto es, el conjunto de creencias evaluativas compartidas por un grupo social sobre aspectos, hechos y comportamientos lingüísticos (Moreno Fernández, 2009). Desde esta consideración, estimamos que el estudio de este conocimiento del hablante puede proporcionar información significativa sobre los valores y usos lingüísticos de una comunidad de habla, con evidentes repercusiones tanto para la descripción lingüística como para la enseñanza de lenguas.

No obstante, como señala Gwiazdowska (2020: 86), frente a la abundancia de análisis de carácter semántico, formal o lexicográfico, se evidencia la escasez de aproximaciones de índole pragmática a estas unidades fraseológicas. Es por esto, por lo que, sobre esta base, nuestro estudio, apoyado en trabajos previos (Contreras y Rey, 2018a y 2018b, Contreras, 2021), pretende abordar el análisis las SF empleadas en español para la despedida en contextos coloquiales, ya que, a nuestro entender, dicha función discursiva ejemplifica ostensiblemente todo lo expuesto hasta ahora. Para recopilar esa información, creemos que los estudios sobre actitudes lingüísticas de los hablantes nativos pueden resultar útiles, pues cuentan ya con cierto desarrollo en el ámbito hispánico (Cestero y Paredes, 2018: 47), aunque también es cierto que todavía no disponemos de conocimientos muy amplios al respecto, por lo que esperamos que este trabajo represente un ejemplo del valor de la actitud como indicador explicativo de comportamientos sociales y lingüísticos que pueden emplearse en la formación de estudiantes de ELE.

Para ello, nos basamos en una encuesta realizada a 521 hablantes nativos de español mediante la que compilamos un extenso volumen de datos sobre las creencias y el uso de SF empleadas para la despedida en situaciones informales. El análisis de esta información se ha realizado tomando como base el modelo *SPEAKING* de Hymes (1972) anteriormente citado, arrojando conclusiones relacionadas con diversos aspectos relativos a fenómenos tanto de tipo sociocultural como pragmático-discursivo.

2. Las secuencias formulaicas (SF), componente esencial de la competencia léxica

En los últimos años, el nivel léxico y el desarrollo de la competencia léxica han centrado la atención de los estudios en el ámbito de la lingüística teórica y en el de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, alcanzando la consideración de componentes centrales y transversales del lenguaje y de su enseñanza, ya que a través del léxico es posible el acceso a los otros niveles como el fonológico, el semántico, el morfológico, el sintáctico y el pragmático (Battaner y López, 2019; Hoey, 2005; Lewis, 1993, 1997).

La actual concepción del léxico de una lengua describe un complejo sistema que comprende una amplia y variada gama de unidades que, básicamente, podemos dividir en dos grandes grupos: las que coinciden con la unidad “palabra” (unidades léxicas monoverbales) y las que constan de más de una palabra (unidades léxicas pluriverbales). Por lo que se refiere a las segundas, las unidades léxicas pluriverbales, denominadas tradicionalmente “unidades fraseológicas” (UF) y más recientemente “secuencias formulaicas” (SF) en el ámbito de la enseñanza de idiomas, es innegable su importancia en el componente léxico de cualquier idioma, ya que pueden llegar a constituir la mitad del discurso del hablante (Erman y Warren, 2000), y por lo tanto su dominio mejora el discurso de los aprendientes dotándolo de mayor precisión, fluidez y expresividad, tanto en el proceso de producción como en el de comprensión (Boers y Muñoz, 2021: 63; Martín Noguero, 2012: 61 y ss.; Moreno, 2012: 36 y ss.; Pérez, 2017: 25; Szyndler, 2015: 203; Timofeeva, 2012: 326 y ss.).

Estas combinaciones de palabras son denominadas por Coseriu (1986: 297-298) “discurso repetido”, concepto que comprende todo lo que se repite de forma más o menos idéntica con una extensión y fijación variables. Frente a este tipo de combinación de palabras, encontramos la “técnica libre”, que incluye los elementos que forman la lengua y las reglas para su combinación y modificación.

Por lo que se refiere a las características básicas de estas unidades (Alvarado, 2010; Battaner y López, 2019; Corpas, 1996; García-Page, 2008; Penadés, 1999; Ruiz Gurillo, 1997; Timofeeva, 2012; Wray, 2002; Zuluaga, 1980), en los estudios se repite su carácter poliléxico (formadas por más de una palabra), la idiomática o no composicionalidad semántica (“el rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación”, Zuluaga, 1980: 122) y la fijación (“la propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas”, Zuluaga, 1980: 99).

Por otro lado, debido a la complejidad de este subconjunto del léxico, existe cierta controversia en su clasificación, de ahí que se hayan propuesto numerosas y diversas taxonomías que incluyen distintas categorías y denominaciones (Casares, 1950; Erman y Warren, 2000; García-Page, 2008; Ruiz Gurillo, 1997; Zuluaga, 1980). Por nuestra parte, sin el ánimo de entrar en el fondo de la cuestión, asumimos la clasificación realizada por Corpas (1996), que las divide en tres esferas: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos, aunque, a su vez, cada una de estas esferas puede subdividirse en otras más específicas atendiendo a criterios pragmáticos y semánticos.

Esta clasificación, la más generalmente extendida, nos parece acertada porque plantea una concepción amplia de la fraseología, pues incluye unidades pluriverbales formadas al menos por dos palabras y con la oración como límite superior. Por otro lado, se basa en los criterios de enunciado –entendido como “una unidad de comunicación mínima, producto de un acto de habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero que también puede constar de un sintagma o una palabra” (Corpas, 1996: 50) – y de fijación, ya sea en la norma, en el sistema o en el habla. De acuerdo con Olímpio (2006: 2), el hecho de que esta taxonomía parta de los criterios de enunciado y fijación para la delimitación del sistema fraseológico “tiene implicaciones pedagógicas, ya que facilita la presentación y la práctica de las UF”, lo que constituye otro argumento a favor del uso de esta clasificación concreta en el ámbito de la fraseodidáctica.

En el terreno de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la consideración del nivel léxico como eje central del proceso de desarrollo de la competencia comunicativa forma la base del enfoque léxico de Lewis (1993, 1997), pues para este autor “la lengua consiste en léxico gramaticalizado, no en gramática lexicalizada” (Lewis, 1993: 51). Más concretamente, destaca la importancia del aprendizaje de *chunks*, bloques prefabricados de palabras, segmentos léxicos empleados con mucha frecuencia por los hablantes nativos en sus interacciones, y que se corresponderían en líneas generales a las SF.

Igualmente, tanto en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, 2002, 2021) como en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006) se reconoce la importancia de estas SF: ambas obras incluyen, además de léximas simples, un amplio número de unidades léxicas pluriverbales, ya que, desde una perspectiva nocional, mantienen una concepción amplia de unidad léxica que atiende la dimensión combinatoria del léxico.

3. Dimensión sociocultural y pragmático-discursiva de las SF

Tal y como sucede con otras unidades léxicas, las SF evidencian aspectos sociales y culturales de las comunidades de habla que las emplean, tales como su idiosincrasia, hábitos y costumbres, e incluso, desde una perspectiva cognitiva, reflejan el modo de pensar y de conceptualizar la realidad.

Teniendo esto en cuenta, para una adecuada descripción de la actuación comunicativa del individuo no es suficiente con la caracterización formal del sistema lingüístico empleado, sino que también es preciso atender a la dimensión sociocultural del idioma, que hace referencia al modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales que se dan en una determinada sociedad, y que está compuesta por un complejo entramado de aspectos que, a pesar de no ser puramente lingüísticos, influyen directamente en la interacción comunicativa, como son los referentes, saberes, comportamientos, habilidades y actitudes socioculturales, que configuran la identidad histórica y cultural de la comunidad de habla. Dichos conocimientos, formas de pensar, comportarse y expresarse, compartidos en mayor o medida por el grupo social, forman el *ethos* comunicativo (Wierzbicka, 2006: 22-25; Baran, 2010: 140).

Igualmente, es primordial la descripción de las propiedades pragmático-discursivas de estas unidades por su dependencia situacional, para lo que nos parece productivo adoptar una concepción con base sociocognitiva del concepto de “contexto discursivo” (Corpas, 1996: 177; Coulmas, 1979: 244; Dijk, 2011, 2012; Escandell, 2014), según la cual los contextos, *situational frames* (Coulmas, 1979) o marcos situacionales (Corpas, 1996: 177), son construcciones mentales, esquemas cognitivos, de los hablantes. Estos modelos contextuales permiten y controlan tanto la producción como interpretación del discurso, así como su adaptación a la situación comunicativa, y por tanto constituyen una interfaz entre el discurso y la sociedad, entre lo personal y lo social (Dijk, 2012: 14).

Dichos modelos comprenden distintos tipos de factores interrelacionados como el entorno espacial y temporal en el que tiene lugar la comunicación (contexto espacio-temporal), las circunstancias percibidas por los interlocutores mientras hablan y el propio discurso que van construyendo (contexto situacional), las características sociales de los interlocutores (contexto sociocultural) y el conocimiento del mundo compartido por los hablantes, así como las intenciones que persiguen ellos mismos y las que presuponen en sus interlocutores (contexto cognitivo). Desde esta concepción, “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” (Dijk, 2012: 13).

En este mismo sentido, el MCER (2002: 54) también recoge la importancia del contexto en el comportamiento comunicativo del hablante, puesto que esta obra postula que el contexto externo es filtrado e interpretado por diversos elementos del usuario (percepción, atención, experiencia, memoria, clasificación, categorización lingüística), elementos que influyen en la percepción del contexto sobre la base de diversos factores del individuo (intenciones, línea de pensamiento, expectativas, reflexión, necesidades, motivaciones, intereses, condiciones y restricciones de actuación, estado de ánimo). Esa interpretación forma el contexto mental del hablante, que se refleja igualmente en la lengua de la comunidad, y que se adquiere en el transcurso de la maduración, educación y experiencia.

Por tanto, en la interacción lingüística, los interlocutores parten de un modelo comunicativo, una concepción de la realidad y un sistema de normas y valores determinados por la cultura. Tanto es así que interpretamos nuestro entorno mediante unas pautas culturales, concibiendo la cultura “la forma convencional que toma la acción en cualquier área de actividad, el conjunto de reglas con las que organizamos esa forma, y el proceso, decurso o discurso, en el que esas reglas se ponen en juego” (Díaz de Rada, 2010: 216). Por tanto, la lengua es también un sistema de acción social cargado de significados culturales, un código cultural, un modo de interpretar la realidad (Hall, 1989).

Esto significa que la selección de un exponente lingüístico en una situación determinada puede deberse no solo a diferentes variables como la procedencia geográfica, la edad, el nivel social, la familiaridad y ciertos rasgos estilísticos, sino también al valor y al sentido determinado que una comunidad de habla asigna a ese exponente, asociando cada forma convencionalizada a una función y a un contexto, y que determina que su empleo comunicativa, social y culturalmente sea adecuado o inadecuado (Moreno Teva, 2012: 37).

Estos planteamientos tienen una clara relación con el aprendizaje de lenguas y con la comunicación intercultural (Escandell, 2009, 2009b y 2009c), pues el mal uso o el desconocimiento de estas unidades por parte de un hablante no nativo puede provocar un discurso forzado, que no se ajuste a lo esperado, con el riesgo de atentar contra convenciones relacionadas con la cortesía y producir malentendidos culturales, perjudicando así la comunicación (Alvarado, 2010: 47 y ss.; Velázquez, 2018: 32). En estos casos, pueden producirse lo que la pragmática intercultural denomina “interferencias sociopragmáticas” (Amenós y Ahern, 2017: 186; Amenós, Ahern y Escandell, 2019: 106-107), debidas a la falta de pericia para interpretar y comprender los pensamientos, sentimientos y acciones de otras personas de forma adecuada, y también a la incapacidad de expresar los propios.

Por consiguiente, para el desarrollo de la competencia léxica, debemos hacer conscientes a los estudiantes de todas estas rasgos y valores de las SF para evitar los posibles malentendidos que puedan producirse (Escandell, 2009: 2-3). Para ello, como profesores de ELE, es preciso conocer tanto las estructuras y exponentes lingüísticos como las normas de interacción y de interpretación que controlan el uso de estas unidades.

Compartimos así el planteamiento de Wray (2008: 87), quien estima que, para un completo conocimiento y el uso adecuado de las SF no solo ha de tenerse en cuenta su estructura lingüística, sino también la motivación que propicia su uso, es decir, es necesario atender a los factores socioculturales, psicológicos y cognitivos de los hablantes, puesto que estos determinan su comportamiento lingüístico.

En el ámbito de los estudios lingüísticos, ya Coseriu (1981, 1982) relaciona la descripción de las reglas de la forma y la función de la lengua con la realidad extralingüística. Para este autor, el lenguaje es una forma primaria y fundamental de la cultura (formada por saberes, creencias e ideas, y que abarca todo aquello que forma parte de la tradición cultural de un pueblo, de su forma de vivir y de estar en el mundo), pues la crea y la transmite y, a su vez, la cultura conforma y determina el sistema lingüístico. Por tanto, el lenguaje debe ser estudiado y entendido en su contexto cultural (Coseriu, 1982), y para ello establece las bases de la etnolingüística, disciplina que estudia “la variedad y variación del lenguaje en relación con la civilización y la cultura” (Coseriu, 1981: 10).

Además de lo expuesto hasta ahora, nos parece igualmente interesante la aproximación que a este tema ha realizado la etnoprágmatología, disciplina que trata de entender los usos lingüísticos con una perspectiva intracultural, describiendo para ello el guion cultural (*cultural script*), compuesto por los valores, creencias, conductas y formas de comunicarse que son propias de una comunidad de habla (Fernández, 2020: 410; Goddard, 2004, 2006; Goddard y Wierzbicka, 2004: 157; Peeters, 2013) y que constituyen el *ethos* comunicativo de dicha comunidad (Wierzbicka, 2006: 22-25; Baran, 2010: 140). Todo ello actúa como un “telón de fondo interpretativo del discurso y del comportamiento social en un contexto cultural particular” (Goddard y Wierzbicka, 2004: 157).

Estas normas de conducta comunicativa también interesan a la etnografía de la comunicación, disciplina que describe lo que necesita saber un hablante para comunicarse adecuadamente en una comunidad dada y

cómo se adquieren esos saberes. Entre sus objetivos, destaca la creación de un modelo de descripción y análisis de los eventos comunicativos en las comunidades de habla (Moreno Fernández, 1998: 301). Dicho modelo cristaliza en el acrónimo *SPEAKING* propuesto por Hymes (1972), que recoge ocho componentes esenciales observables en las interacciones verbales: situación, participantes, objetivos, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género. El interés de este modelo reside en que permite la caracterización holística de cualquier intercambio comunicativo, atendiendo a sus características lingüísticas, pragmático-discursivas y socioculturales (García Marcos, 1999; Olmo, 2004), motivo por el cual lo adoptamos para nuestro estudio.

4. Las creencias y actitudes lingüísticas

Estos valores, creencias y conductas descritos anteriormente se manifiestan en la actividad comunicativa a través de la actitud lingüística, entendida como un conjunto de creencias evaluativas generales, sobre las lenguas, las variedades, los fenómenos lingüísticos y los comportamientos comunicativos en sociedad, pues tal y como señala Moreno Fernández (2009: 843), esta actitud lingüística es una “manifestación de la actitud social del individuo, centrada y referida específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad”. Estas creencias y actitudes son generalmente compartidas por un grupo social y, por tanto, forman parte de la identidad social de los hablantes (Moreno Fernández, 2009: 834), y se reflejan en la forma en la que los miembros del grupo utilizan el lenguaje: por ejemplo, lo que deciden decir o no decir y cómo lo dicen (Kramsch, 1998: 6).

Todo ello se produce gracias a la percepción, mecanismo mental básico y esencial de la actividad cognitiva que permite poner en juego los sentidos para reconocer el mundo externo (Caravedo, 2014: 76-77) y que, por tanto, como señala Schmid (2014: 147 y ss.), constituye el punto de partida para todas nuestras construcciones sociales, nuestras relaciones individuales y grupales, siendo un mecanismo elemental para identificarse con el endogrupo y diferenciarse del exogrupo. Así, la percepción lingüística sería básicamente la capacidad de recibir impresiones o sensaciones procedentes del uso de las lenguas (Moreno Fernández, 2015: 217).

En el caso del nivel léxico, estas creencias y actitudes se concretan en la conciencia metaléxica (*metalexical awareness*), referida a la conciencia etnometapragmática que el hablante tiene sobre estas expresiones, y que puede resumirse en “pienso así sobre estas palabras” (Goddard, 2015: 198).

Por lo que se refiere al estudio de las actitudes lingüísticas, al ser estados internos no observables directamente, han de inferirse a partir de las respuestas de los individuos en términos de aprobación o desaprobación (Blanco *et al.*, 2016: 198), a través de sus opiniones y creencias sobre el idioma, las variedades y el uso de la lengua, y que influyen en su propia conducta lingüística.

Estos estudios cuentan con cierto desarrollo y tradición en el análisis de los procesos de variación y cambio lingüísticos, con aportaciones desde la psicología social, la sociolingüística, la sociología, la antropología, etcétera, aunque en el ámbito del español no ha sido un tema destacado en la investigación lingüística hasta entrado el siglo XXI, cuando ha alcanzado un alto grado de interés (Amorós y Quesada, 2019; Cestero y Paredes, 2014, 2018; Chiquito y Quesada, 2014; Moreno y Moreno, 2004), principalmente desde la dialectología perceptiva y la sociolingüística cognitiva (Moreno Fernández, 2015).

Estas disciplinas y enfoques coinciden en la idea de que para una adecuada descripción de la lengua es necesario conocer y tener en cuenta las percepciones e ideas subjetivas del hablante sobre los fenómenos de su propia lengua, y no solo centrarse en los datos objetivos obtenidos por el científico mediante la observación (Schmid, 2014: 147), ya que, como apunta Moreno Fernández (2009: 32), la interpretación de los hablantes y los estudiosos del lenguaje no tiene por qué coincidir: el lingüista realiza una observación *etic*, es decir, objetivamente vista y lejana a la comunidad hablante y a su cultura, mientras que el hablante construye un conocimiento *emic* desde el interior de sus propios espacios culturales, conformados por la interacción y las circunstancias sociales (Díaz de Rada, 2010: 63-76; Quesada, 2014: 261).

Todo lo expuesto tiene su reflejo en el MCER, pues concretamente en el apartado “Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación”, se alude a una cierta conciencia metalingüística que se define como “la sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, que supone el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas” (2002: 105). Del mismo modo, en el PCIC (2006) se señala que los alumnos deben alcanzar seis objetivos culturales en el área de ELE, entre los que se incluye la visión de la diversidad cultural y las normas y convenciones sociales.

5. Estudio del contexto discursivo de las SF para la despedida en situaciones informales

5.1. Metodología

Partiendo de trabajos previos (Contreras y Rey, 2018a y 2018b, Contreras, 2021), pretendemos completar lo presentado en ellos con opiniones de hispanohablantes nativos con diversas características sociales y personales sobre el uso de SF empleadas para despedirse en situaciones informales.

Para recopilar esta información, elaboramos un cuestionario en el que nos centramos primordialmente en la situación comunicativa, la relación entre los interlocutores, las funciones y los patrones sociales, culturales y pragmáticos de estas SF, así como en las creencias y la actitud lingüística de los hablantes sobre dichos exponentes lingüísticos.

El cuestionario fue confeccionado mediante la aplicación “Google Forms” (<https://goo.gl/FMGtbQ>), y para la recolección de datos se siguió un procedimiento de selección aleatorio, remitiendo por correo electrónico un mensaje a potenciales informantes en el que se solicitaba su colaboración, obteniéndose 521 respuestas válidas de hablantes nativos de español.

Entendemos que el método de encuesta a distancia ha contribuido a reducir la paradoja del observador, riesgo que se produce con otros instrumentos como las entrevistas cara a cara, en las que el entrevistador puede influir al encuestado, que puede fingir estar de acuerdo con una cuestión para ganar el reconocimiento del entrevistador, hecho que se denomina “deseabilidad social” (*social desirability bias*) (Garrett, 2005; Schmid, 2014: 156-7).

Concretamente, en este trabajo nos basamos en la información recogida en la pregunta 15: “¿Puede indicar más expresiones que utilice para despedirse en una reunión informal? Puede comentar si cree que hay alguna diferencia entre ellas (para qué la empleamos, con quién, cuándo, si es vulgar...)”.

Por lo que se refiere a las variables de estudio, en las investigaciones de dialectología perceptual sobre algún aspecto del español, tradicionalmente se manejan datos tanto geolingüísticos como sociolingüísticos, tales como el sexo, la edad, la instrucción formal y la procedencia (Quesada, 2014: 265), por lo que serán estas las que atenderemos en nuestro análisis. En la Figura 1 podemos apreciar las distribuciones, que son las comúnmente empleadas en este tipo de estudios, y las proporciones de los datos recogidos.

De entre estas variables, es evidente la importancia del origen de los encuestados, tanto por la significativa información geolingüística que aporta como por la orientación panhispánica que puede representar. Es por esto por lo que seguimos la clasificación de Moreno Fernández (2014), que divide el español en ocho importantes variedades dialectales o geolectales: castellana, andaluza, canaria, caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense y chilena.

Por otro lado, y como podemos apreciar, las cifras relativas al origen evidencian importantes diferencias en el número de encuestados de cada variedad, hecho que se debe a la imposibilidad de recoger muestras proporcionales al número de hablantes de las ocho comunidades geolectales, riesgo que, como señala Moreno Fernández (2015: 236), debe afrontarse en investigaciones con muestras internacionales. Esto podría reducir la validez de los resultados de nuestro análisis, por lo que las conclusiones en este sentido deben tomarse con cierta prudencia. A pesar de todo ello, estimamos que la información recopilada puede ser valiosa por lo que describe, esto es, las percepciones, creencias y actitudes de los hispanohablantes sobre las distintas SF empleadas para la despedida en situaciones informales.

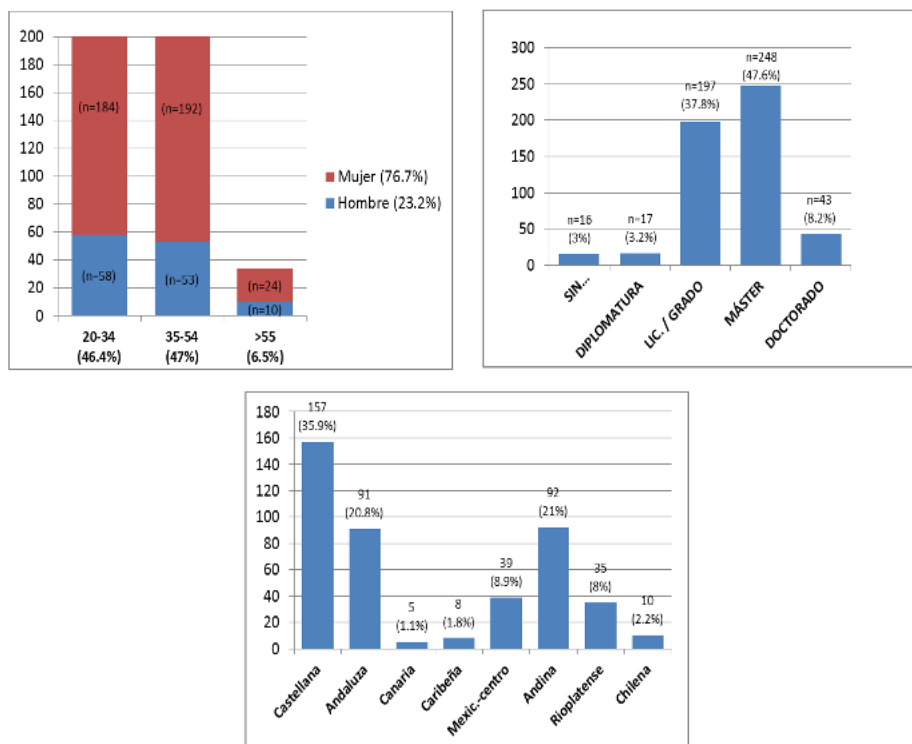


Figura 1. Variables de estudio (sexo, edad, nivel de instrucción y procedencia)

5.2. Análisis y comentario de los datos

Como hemos adelantado, utilizamos para nuestro análisis el modelo *SPEAKING* de Hymes (1972), aunque nos centramos principalmente en los aspectos relativos al contexto o escenario prototípico como son la situación (*situation*), participantes (*participants*), secuencia de actos (*act sequence*) y clave (*key*), pues ya en un trabajo previo (Contreras, 2021) analizamos otros elementos básicos como los objetivos (*ends*) y las normas de interacción y de interpretación (*norms*).

Comenzando por una descripción general, según la clasificación que Alvarado (2010: 126 y ss.) realiza de este tipo de SF, nos encontramos ante fórmulas rutinarias que sirven para organizar el discurso y se emplean para finalizar de forma ritual el intercambio conversacional. Además, como ya señalaba Corpas (1996: 187), estas expresiones codifican las relaciones sociales de los participantes en la interacción, de ahí el interés por el estudio de las normas socioculturales y pragmático-discursivas que regulan su uso.

Con una aproximación etnopragmática, Fernández y Goodard (2020: 7) establecen el guion cultural (*cultural script*) del acto de habla de despedida en el ámbito hispanohablante, que presenta como esquema semántico o base semántico-pragmática común (*semantic template*, Goodard, 2011: 105) la idea de que es importante despedirse verbalmente, expresar el deseo de poder quedarse más tiempo para seguir conversando y lamentarse por no poder hacerlo (Fernández y Goodard, 2020: 18):

Para despedirnos en un contexto de encuentro social

en muchos momentos es así:

alguien está con otro alguien,

ese alguien no puede estar más con ese otro alguien,

en esos momentos es bueno si ese alguien dice algo así:

“es bueno estar contigo, quiero estar contigo más tiempo, quiero decirte muchas palabras, no puedo estar más en este lugar, siento algo malo por eso.”

si ese alguien dice algo así, el otro alguien siente algo bueno por eso

Comenzando ahora el comentario de los datos obtenidos mediante el cuestionario, las respuestas de los encuestados arrojan un amplísimo repertorio de SF, cercano al centenar, que se emplean para despedirse en situaciones informales, aunque también es cierto que algunas están relacionadas, son variaciones de la misma o comparten formantes.

Como marco general de su análisis, destacamos que los hablantes ofrecen un amplio y abundante caudal de información y valoraciones de tipo lingüístico, sociocultural y pragmático-discursivo de base cognitiva, basado en la percepción y la valoración de su propia variedad, así como de otras más o menos cercanas.

La primera consideración que debemos realizar es que, en diversos casos, hemos encontrado ejemplos que evidencian que nos encontramos ante valoraciones sociales compartidas, algo que confirman los comentarios en los que se emplea el plural (“utilizamos”, “empleamos”), o alguna expresión que denota la conciencia de pertenencia al grupo de habla (“aquí en mi país se dice”, “por aquí se usa”):

- (1) “Chao”. No es vulgar y la utilizamos de manera informal con amigos o personas de confianza (mujer, Venezuela, 53).
- (2) Aquí en mi país se dice “me barajo” (mujer, Ecuador, 44).
- (3) Por aquí se usa la de “creo que vamos a tener que hacer ideas” (hombre, España, 39).

Esto demuestra que algunos indicadores lingüísticos como el empleo de “nosotros” frente al “yo” pueden servir también como medidas indirectas de las evaluaciones. En este caso, el uso del plural indicaría que las personas se sienten parte de un grupo significativo para ellas (Blanco *et al.*, 2016).

Del mismo modo, y en este sentido, estos comentarios aportan abundante e interesante información de carácter diatópico sobre el uso dialectal de ciertas expresiones, a veces con una precisión incluso regional, y que también forman parte del conocimiento compartido de los interlocutores (4-8):

- (4) En Argentina se utiliza mucho la palabra “chau” (mujer, Argentina, 55).
- (5) “Chao pescao”, expresión utilizada en la costa caribe colombiana (mujer, Colombia, 35).
- (6) En Cuba se usa “Me voy echando”, “Me piro” (mujer, Cuba, 45).
- (7) “Vamos a ir recogiendo el chiringuito”. Creo que es una expresión de mi pueblo o de mi zona en concreto (mujer, España, 34).
- (8) En la península de Yucatán es común cuando nos despedimos decir “samma” (hombre, México, 60).

En el modelo *SPEAKING*, esta información de tipo diatópico se incluye en los “instrumentos”, concretamente en las variedades del habla, que engloban aquella parte del repertorio verbal que se elige y se activa en un intercambio concreto, pero las incluimos aquí por su importante valor informativo.

Siguiendo ahora con los componentes del modelo relativos al contexto discursivo, por lo que se refiere a la situación, esta se entiende en un doble sentido. En primer lugar, a la localización espacial y temporal, y en ella se tienen en cuenta tanto las fronteras espaciales externas (los límites del lugar donde se desarrolla la interacción) como las internas (marcadas por una cierta organización interior del espacio que afecta a la comunicación). Del mismo modo, las fronteras temporales externas serían el principio y el fin del hecho comunicativo, mientras que las internas permitirían distinguir determinadas secuencias o “subeventos” comunicativos incrustados en el acontecimiento global (9-10):

- (9) Cuando estamos en casa de amigos o familiares y se hace tarde se suele decir la expresión “bueno, esta gente querrá comer/cenar dependiendo de la hora que sea para expresar que es tarde y es momento de irse (mujer, España, 23).
- (10) “venga...” para despedirse muy rápido de alguien que encuentras por la calle y con el no apetece hablar (mujer, España, 29).

En segundo lugar, atendemos a la “escena psicosocial”, pues la atmósfera psicosocial nos hace asociar a determinadas organizaciones espaciotemporales unos hechos comunicativos y no otros. Por ejemplo (11 y 12), la casa de unos amigos y un bar nos sugieren una interacción verbal informal:

- (11) “Vámonos, que esta familia querrá acostarse” (cuando son varias las personas las que se van y están en casa de los anfitriones) (hombre, España, 30).
- (12) “Levantar el campamento” Ej: (en un bar) (mujer, España, 26).

Incluso, encontramos apreciaciones temporales muy precisas en el sentido de la frecuencia con la que se encuentran los interlocutores, la posibilidad o no de volver a encontrarse o incluso si el nuevo encuentro se va a producir algo más tarde (13):

- (13) “A ver si quedamos otra vez” (se utiliza cuando ves a gente conocida y de confianza pero no muy a menudo). “Hasta la vista” [...] es una forma de expresar a alguien que no lo vas a volver a ver más). “Ahora nos vemos” (Es una forma de despedirse de los amigos de confianza y quedar luego más tarde para salir hacer otra cosa con ellos porque los vas a volver a ver) (hombre, España, 24).

Un elemento central en el modelo de Hymes y, en general, en todas las teorías, modelos e hipótesis que intentan describir y analizar el contexto discursivo, lo constituyen los participantes en la interacción. Como destaca Dijk (2012: 307) “los factores contextuales más poderosos, además de las siempre relevantes categorías de los objetivos y el conocimiento de los participantes, son las categorías (construidas) de los participantes: los roles, el género y las identidades culturales y las clases sociales, así como también las relaciones entre los participantes”.

De ellos debemos atender a las características socioculturales (edad, sexo, clase, identidad étnica, estatus, papeles, repertorio verbal, bagaje de conocimientos, etcétera), aunque de todas estas características solo deben seleccionarse aquellas que son relevantes para la descripción del hecho comunicativo y que influyen en la producción y comprensión del discurso.

Por ejemplo, el papel, esto es, el comportamiento discursivo que se espera de alguien en una situación social determinada teniendo en cuenta su estatus, es interesante porque depende de la situación y ayuda a construir la situación. Cada hablante está constituido por un conjunto de papeles que puede desempeñar y selecciona uno de ellos por la situación en la que se encuentra o porque quiere crear, a través de esa selección, una determinada atmósfera comunicativa. Así, en los siguientes ejemplos (14-15), los hablantes atribuyen ciertas expresiones en función del papel (madre, conductor de autobús, compañeros de trabajo, jefes, miembros de la familia...):

- (14) “Vamos que nos vamos” [...] Puede ser, por ejemplo, una madre a un hijo, o un conductor de autobús a los pasajeros que están subiendo (mujer, España, 36).
- (15) “Chau, nos vemos”; “Nos hablamos”; “Nos estamos viendo”; “Besos, que te vaya bien”; “Buen finde” (compañeros de trabajo, familia); “Hasta luego”; “Hasta pronto” (jefes, desconocidos) (mujer, Argentina, 29).

En el caso de aspectos relacionados con dichas características socioculturales, una precisión frecuente es el estrato social que emplea la SF en función del grupo generacional y/o el sexo (16-20):

- (16) Los jóvenes usan últimamente “adios”, una manera de hacerlo más “cool”, de su edad, casi jerga (mujer, Venezuela, 48).
- (17) Algunas expresiones poco ortodoxas y posiblemente solo utilizadas entre los más jóvenes pueden ser: “nos vemos al ratón”, “nos vidrios”, “nospi”, “nos pillamos”, “ta luego” o “tesuer” (mujer, Colombia, 26).

- (18) “Chaufa”, para decir “chau”, [...] (lo utilizan más los hombres) o “Chaito”, que lo utilizan más las mujeres (hombre, Perú, 50).
- (19) “Vaya usted con Dios” o “ve con dios”, expresiones que siempre he oído en mi familia (sobre todo, en mis abuelos y tíos más mayores) (mujer, España, 22).
- (20) “Bueno gente, me voy a la mierda...” Vulgar, utilizada entre varones jóvenes generalmente (hombre, Uruguay, 30).

Igualmente, por lo que se refiere al nivel sociocultural de los hablantes, encontramos numerosas alusiones a la diferenciación en el *continuum* culto-vulgar, indicando principalmente si la expresión les parece o no vulgar (21-26):

- (21) “Como dijo Andrea: suerte muerte, gonorrea” (Muy vulgar pero en broma entre amigos) (hombre, Colombia, 27).
- (22) También hay una manera vulgar acá en el Ecuador: “me la saco” (mujer, Ecuador, 28).
- (23) “Venga a cascarla” (extremadamente vulgar) (hombre, España, 40).
- (24) “Nos vemos”. “Hasta pronto”. “Cuídense”. [...] Son coloquiales y de uso común entre adultos educados (mujer, Costa Rica, 68).
- (25) Otra expresión que es muy vulgar entre amigos es: “Bueno che, me voy a la mierda” (mujer, Argentina, 52).
- (26) En el lenguaje vulgar conozco expresiones equivalentes a estas como: “Ya me voy a ir haciendo pedo de aquí, me agarró la tarde” (mujer, Honduras, 44).

No obstante, debemos matizar que, en ocasiones, algunos informantes parecen confundir “vulgar” (variedad diastrática) con “coloquial/informal” (variedad diafásica), por lo que estas valoraciones deben tomarse con cierta cautela (27):

- (27) “Nos vimos”, “esta gente se querrá ir a dormirla ya”, etc. Todas en situaciones de lenguaje vulgar (mujer, España, 34).

Del mismo modo, las relaciones entre los interlocutores constituyen una dimensión esencial para la correcta interpretación del discurso. Esta relación (jerárquica o entre iguales, íntima o distante) constituye el vínculo socioafectivo (28-32):

- (28) “Nos estamos viendo”, “seguimos en contacto” (en situaciones informales o formales en las que tenemos confianza con el receptor del mensaje) (hombre, Argentina, 37).
- (29) Por ejemplo: “chao, nos vemos”, pero es una expresión para uso entre personas que tienen una relación de mayor confianza, y de edades similares. No es vulgar, sino de uso entre personas del mismo nivel (mujer, Chile, 64).
- (30) “Te veo luego”, “chao nos vemos”, “chaito”... [...] son para despedirse cuando estás en contextos familiares o con personas muy cercanas, de mucha confianza (mujer, Venezuela, 55).
- (31) “Me voy”, “habrá que irse”, “es hora de retirarse”, “¿nos vamos?”, “ahuecando el ala”, “me piro” (las dos últimas, vulgares). Todas estas expresiones corresponden a un contexto coloquial propio de una conversación con un interlocutor perteneciente al círculo cercano de amistades o familia” (mujer, España, 42).
- (32) “Chao” o “Chaos”, si hay varias personas, es una expresión muy informal y denota cercanía afectiva entre los participantes de la reunión (hombre, Colombia, 56).

La secuencia de actos es otro componente del modelo que se refiere al modo en el que se estructura y organiza lo que se va expresando en la interacción, e igualmente a la forma en que los temas se presentan, se desarrollan o cambian (33-34):

- (33) Para despedirse después de una comida “voy a hacer la del roto”, refiriéndose a que acaba de terminar de comer y ya se va a ir [...] (mujer, Chile, 25).
- (34) En cualquier caso, la frase puede depender también de si se dice en primer lugar, en el segundo o en el tercero, porque es muy violento despedirse e irse rápidamente... suele haber dos o tres “avisos”. Es una cuestión cultural (mujer, España, 35).

Por su parte, la clave (35-41) debemos entenderla como el grado de formalidad/informalidad o coloquialidad de la interacción, así como el tono de la misma (seria/lúdica, íntima/distante, etcétera):

- (35) “Me voy a tener que ir”, “Me tengo que ir”, “Me tengo que retirar” (Las primeras dos son más informales y la última la utilizo en ocasiones mas formales) (mujer, Argentina, 43).
- (36) “Me largo, “me abro” (muy informales). “Hasta la próxima” (no demasiado informal, pero tampoco formal, diría yo) (mujer, España, 24).
- (37) “Fue un gusto haber compartido con Uds.” “Nos estamos viendo” Muy formal, con gente que recién conoces o jefes con quienes no frecuentas (mujer, Perú, 40).
- (38) “Me la saco”, “tengo que volar”, “voy soplado”, “chuta, vuelo compa” (todas estas son informales y se usan cuando hay confianza con la otra persona) (hombre, Ecuador, 23).
- (39) Con amigos: “Ahí te ves”, “topamos”, “suerte”, “topes”, “asomarás”, “ahí nos vidrios”, es lenguaje completamente informal (mujer, Ecuador, 37).
- (40) “Nos vamos que esta gente se querrá acostar”, muy informal y casi de broma (mujer, España, 41).
- (41) “Parto con dolor” (Cuando uno no se quiere ir; chiste de doble sentido entre parto (partir) y parto (parir) (hombre, Colombia, 27).

Para concluir nuestro estudio, sobre la base de estos ejemplos y atendiendo a diversos trabajos en el terreno de los estudios culturales y de la comunicación intercultural, como ya evidenciamos en trabajos anteriores (Contreras y Rey, 2018a y 2018b, Contreras, 2021), podemos destacar que, en el ámbito hispanohablante, estas SF, como exponentes lingüísticos empleados para la función de despedirse en situaciones informales, son expresión de un *ethos* comunicativo propio de culturas de alto contexto, puesto que la mayor parte de la información reside en la situación o se halla implícita en el propio mensaje, tal y como hemos podido confirmar en los ejemplos propuestos en nuestro estudio, ya que los marcos contextuales de los hablantes incluyen un amplísimo volumen informativo sobre los elementos relevantes del acto comunicativo, relativos a la situación y a los participantes, y que por tanto no es necesario explicitar en el discurso porque forman parte de su base común, el conocimiento compartido por los interlocutores (Dijk, 2011: 57).

Igualmente, estas SF son propias de culturas de acercamiento, en las que se priorizan las personas y las relaciones humanas, evidenciándose una gran tendencia a la cercanía social y al establecimiento y mantenimiento de relaciones de confianza duraderas (Hall, 1978, 1989). En este mismo sentido, muchas investigaciones han señalado la tendencia de los hispanohablantes, incluso por encima de posibles diferencias regionales y personales, a buscar la cercanía interpersonal en el estilo conversacional informal (Fernández y Goodard, 2020: 5).

Por su parte, atendiendo al modelo propuesto por Hofstede *et al.* (2010) para caracterizar las distintas culturas con base en diversas dimensiones, los exponentes empleados para la despedida en situaciones informales reflejarían un alto grado de intolerancia a la incertidumbre, pues es frecuente anunciar la marcha con mucha antelación para intentar evitar así la tensión y la confrontación directa que se produciría abandonando precipitadamente el lugar con un escueto “adiós, me voy”. Esto se debe, como precisan Fernández y Goodard (2020: 15 y 16) a que el acto de habla de la despedida es potencialmente amenazante para la imagen de los interlocutores, por lo que para mitigar dicho riesgo se emplean varios turnos de precierre y cierre y, como decimos, se anuncia anticipadamente la partida para que ambas partes se mentalicen para el fin inminente del encuentro.

Finalmente, estas SF demuestran cierto colectivismo, puesto que nuestra cultura se centra más en el “nosotros” que en el “yo”, y, como hemos dicho, concedemos una gran importancia al fortalecimiento de las relaciones, tendiendo a mantener la armonía y la solidaridad. Todo esto está relacionado con el concepto de filiación, es decir, el deseo de identificación con el grupo (Hofstede *et al.*, 2010).

Por tanto, como hemos podido comprobar, los hablantes, disponen de un amplio conocimiento *emic* sobre estas SF, desarrollado por la interacción y las circunstancias sociales en su espacio cultural, integrado por un amplio bagaje de información relacionado con categorías contextuales como la situación espacial y temporal, las características relevantes de los interlocutores (edad, sexo, clase, identidad étnica, estatus, papeles, repertorio verbal, bagaje de conocimientos, etcétera), la relación entre ellos (jerárquica o entre iguales, íntima o distante), la secuenciación de la interacción, la clave (formal/informal o coloquial), así como el tono de la misma (serio/lúdico, íntimo/distante, etcétera). Igualmente, estas SF atesoran y transmiten otras dimensiones y valores culturales como la cercanía social, la cortesía, el fortalecimiento de las relaciones, la armonía, la solidaridad y el colectivismo.

Todo ello forma parte de un marco contextual, una representación mental, de carácter sociocognitivo al que debería atender el profesor de ELE cuando presente estas unidades léxicas a sus alumnos para su enseñanza y aprendizaje, ya que estos deben conocer no ya las expresiones lingüísticas, sino los marcos contextuales en los que son empleadas para construir en su mente representaciones mentales semejantes a las propias de los hablantes nativos (Escandell, 2014: 76), que favorezcan tanto una apropiada interpretación como un empleo adecuado.

6. Conclusiones

Sobre la base de la consideración de las SF como elemento clave en el desarrollo de la competencia léxica del aprendiente y, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, entendemos que para la comprensión, explicación y práctica del uso de estas fórmulas en la interacción comunicativa, es de suma importancia atender al componente pragmático-discursivo, cognitivo y sociocultural.

De la misma forma, podemos concluir que el modelo de análisis aquí presentado, con una aproximación sociocognitiva y etnopragmática, puede resultar útil para el análisis de SF con el objetivo de recopilar un amplio caudal informativo de tipo sociocultural y pragmático-discursivo que sirva al profesor de ELE para adiestrar a sus alumnos en el uso adecuado de estos exponentes lingüísticos en los diferentes contextos en los que pueden ser empleados.

Igualmente, este enfoque podría ser apropiado para la explicación y práctica de estos exponentes en el aula con el objetivo de desarrollar en la mente de los discentes marcos contextuales, representaciones mentales, similares a las de los hablantes nativos que propicien la comprensión y producción apropiada y adecuada de estas unidades léxicas.

Finalmente, y como prospectiva para futuros trabajos, sería necesario el diseño de propuestas en el ámbito de la fraseodidáctica, con una base sociocognitiva y etnopragmática como la aquí esbozada, para que los docentes de ELE presenten y practiquen esta información relevante y que sus alumnos puedan interpretar y emplear satisfactoriamente estas SF en cualquier situación comunicativa real.

7. Referencias bibliográficas

- Alvarado Ortega, M.^a Belén (2010). *Las fórmulas rutinarias del español: teoría y aplicaciones*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Amenós Pons, José y Ahern, Aoife K. (2017). La pragmática cognitiva: aportaciones para la formación de profesores de ELE. En Nikleva, D. G., ed., *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias*, 177-202. Bern: Peter Lang.
- Amenós, José, Ahern, Aoife K. y Escandell, M.^a Victoria (2019). *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*. Madrid: Edinumen.
- Amorós Negre, Carla y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (2019). Percepción lingüística y pluricentrismo: análisis del binomio a la luz de los resultados del proyecto *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-Speaking Latin America (LIAS)*. *Estudios Lingüísticos. Universidad de Alicante*, 33, 9-26.
- Baran, Marek (2010). El concepto de ethos comunicativo y su validez en los estudios de pragmática sociocultural. *Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 11, 139-153. <https://bit.ly/314rNIM>
- Battaner Arias, Paz y López Ferrero, Carmen (2019). *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Blanco, Amalio, Sánchez, Flor y Horcajo, Javier (2016). *Cognición social*. Madrid: Pearson.
- Boers, Frank y Muñoz Basols, Javier (2021). Acquisition of idiomatic language in L2 Spanish. En Joe Barcroft y Javier Muñoz-Basols, eds., *Spanish Vocabulary Learning in Meaning-Oriented Instruction*, 62-88). Oxford: Routledge. DOI:10.4324/9781315100364-5
- Caravedo, Rocío (2014). *Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Casares, Julio (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Cestero, Ana M.^a y Paredes, Florentino (2014). Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación. En D. da Hora, J. Lopes Ribeiro y R. Marques de Lucena, eds., *Estudos Lingüísticos e Filológicos. XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, 1-13. Brasil: ADALTECH-ALFAL.
- Cestero, Ana M.^a y Paredes, Florentino (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios del centro-norte de España hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología*, LIII/2, 45-86. <https://bit.ly/3nHVyXr>
- Chiquito, Ana Beatriz y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (eds.) (2014). Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes. *Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS)*, 5. <https://bit.ly/2It09sl>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya e Instituto Cervantes. <https://bit.ly/2IkNko4>
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. <https://bit.ly/3E4Thfs>
- Contreras Izquierdo, N. M. y Rey Arranz, R. M.^a (2018a). “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. <https://goo.gl/ZDgVqa>

- Contreras Izquierdo, N. M. y Rey Arranz, R. M.^a (2018b). Hacia un modelo de análisis multidimensional de las secuencias formulaicas para su aplicación en ELE/EL2. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 17, 20-44. <https://bit.ly/2TMMarg>
- Contreras Izquierdo, N. M. (2021). El ethos comunicativo en el tratamiento de las secuencias formulaicas en ELE. En M.A. Moreno y M. Torres, coords., *Estudios del léxico en el ámbito universitario del siglo XXI*, 75-101. Barcelona: Octaedro.
- Corpas Pastor, Gloria (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, Eugenio (1981). La socio- y la etnolingüística: su fundamentación y sus tareas. *Anuario de las Letras*, XIX: 5-29.
- Coseriu, Eugenio (1982). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, Eugenio (1986). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Coulmas, Florian (1979). On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of Pragmatics*, 3, 239-266. Doi: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(79\)90033-X](https://doi.org/10.1016/0378-2166(79)90033-X)
- Díaz De Rada, Ángel (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Dijk, Teun A. van (2011). *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona: Gedisa.
- Dijk, Teun A. van (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Erman, Britt y Warren, Beatrice (2000). The idiom principle and the open-choice principle. *Text*, 20, 87-120. <https://bit.ly/3Ek83zk>
- Escandell Vidal, M.^a Victoria (2009a). Social cognition and second language learning. En R. Gómez-Morón *et al.*, eds., *Pragmatics Applied to Language Teaching and Learning*, 1-39. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Escandell Vidal, M.^a Victoria (2009b). 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*, 65-96. Berna: Peter Lang.
- Escandell Vidal, M.^a Victoria (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*, 7-24. Ministerio de Educación. <https://goo.gl/3b7Ceb>
- Escandell Vidal, M.^a Victoria (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.
- Fernández, S. (2020). Una introducción a la teoría de la Metalengua Semántica Natural (NSM) y su aplicación a la pragmática. *Pragmática Sociocultural*, 7/3, 1-24. <https://bit.ly/3nDuGrD>
- Fernández, Susana y Goddard, Cliff (2020). Una aproximación al estilo comunicativo de cercanía interpersonal del español a partir de la teoría de la Metalengua Semántica Natural. *Pragmática Sociocultural*, 7/3m, 1-25. <https://bit.ly/2PTKkPP>
- García Marcos, Francisco M. (1999). Los componentes de la actividad lingüística. En García Marcos, F. *Fundamentos críticos de sociolingüística*, 288-311. Almería: Publicaciones de la Universidad.
- García-Page Sánchez, Mario (2008). *Introducción a la fraseología española*. Madrid: Anthropos.
- Garrett, Peter (2005). Attitude measurements. En Ulrich, A. *et al.*, eds., *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, 2^a ed., 1251-1260. Berlin, New York: de Gruyter.
- Goddard, Cliff (2004). "Cultural Scripts": a New Medium for Ethnopragmatic Instruction. En Achard, M. y Niemeier, S., eds., *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, 143-163. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Goddard, Cliff (2006). Ethnopragmatics: A new paradigm. En Goddard, C., ed., *Ethnopragmatics: Understanding discourse in cultural context*, 1-29. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Goddard, Cliff (2011). *Semantic Analysis: A Practical Introduction* (2^a ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Goddard, Cliff (2015). "Swear words" and "curse words" in Australian (and American) English. At the crossroads of pragmatics, semantics and sociolinguistics. *Intercultural Pragmatics*, 12(2), 189-218. Doi: <https://doi.org/10.1515/ip-2015-0010>
- Goddard, Cliff y Wierzbicka, Anna (2004). Cultural scripts: What are they and what are they good for? *Intercultural Pragmatics*, 1/2, 153-166. Doi: <https://doi.org/10.1515/iprg.2004.1.2.153>
- Gwiazdowska, Agnieszka (2020). El papel del co(n)texto en la interpretación de las unidades fraseológicas. *Linguistica Silesiana*, 41, 85-103. Doi: 10.24425/linsi.2020.133266
- Hall, Edward T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili [original en inglés: *Beyond Culture*, 1976].
- Hall, Edward T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial [original en inglés: *The Silent Language*, 1959].
- Hoey, Michael (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Abingdon: Routledge.
- Hofstede, Geert, Hofstede, Gert J. y Minkov, Michael (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hymes, Dell (1972): Models of the interaction of language and social life. En Gumperz, J. y Hymes, D., eds., *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, 35-77. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. <https://bit.ly/2IWhigd>
- Kramsch, Claire (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training.

- Lewis, Michael (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Londres: Teacher Training.
- Martín Noguero, María (2012). ¿Qué se dice en español cuando...? Las fórmulas rutinarias y las situaciones sociales de comunicación en los niveles iniciales. En Abenójar, O., ed., *Actas del III simposio internacional de didáctica del español para extranjeros*, 57-64. Argel: Instituto Cervantes. <https://goo.gl/PZcsdB>
- Moreno Fernández, Francisco (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, Francisco (2009). Hacia una sociolingüística cognitiva de la variación. En Veyrat, M y Serra, E., eds., *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*, vol. II, 839-854. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, Francisco (2014). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, Francisco (2015). La percepción global de la similitud entre variedades de la lengua española. En: Jeppesen, K. y Lindschouw, J., eds., *Les variations diastématisées et leurs interdépendances dans les langues romanes*, 217-237. Estrasburgo: EliPhi.
- Moreno Fernández, Francisco y Moreno Fernández, Juliana (2004). Percepción de las variedades lingüísticas de España por parte de hablantes de Madrid. *Lingüística Española Actual*, XXVI/1, 5-38. <https://bit.ly/3GxU4ru>
- Moreno Teva, Inmaculada (2012). *Las secuencias formulaicas en la adquisición de español L2*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo. <https://bit.ly/2PPLtYs>
- Olímpio de Oliveira, M.^a Eugenia (2006). Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera. *RedELE*, 5. <https://bit.ly/33bVnHP>
- Olmo Pintado, Margarita (2004). Aportaciones de la etnografía de la comunicación. En Sánchez, J. y Santos, I., dirs., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 165-178. Madrid: SGEL.
- Peeters, Bert (2013). Language and cultural values: Towards an applied ethnolinguistics for the foreign language classroom. En Peeters, B., Mullan, K y Béal, C., eds., *Cross-culturally speaking, speaking cross-culturally*, 231-259. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Penadés Martínez, Inmaculada (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros.
- Penadés Martínez, Inmaculada (2017). La enseñanza de las unidades fraseológicas. En Cestero, A. M.^a y Penadés, I., eds., *Manual del profesor de ELE*, 311-355. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Pérez Serrano, Mercedes (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Madrid: Arco/Libros.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel (2014). División dialectal del español de América según sus hablantes. Análisis dialectológico perceptual. *Boletín de Filología*, XLIX/2, 257-309. <https://bit.ly/2XXNxVz>
- Ruiz Gurillo, Leonor (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universidad.
- Saracho Arnáiz, Marta (2016). Una metodología para la enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE. *Boletín de la ASELE*, 55, 17-31. <https://bit.ly/3nGHk9p>
- Saracho Arnáiz, Marta (2016b): Cómo desarrollar la competencia fraseológica en la clase de ELE. En Cruz Moya, O., coord., y Lamolda González, M.^a A., comp., *La formación y competencias del profesorado de ELE: Actas del XXVI Congreso Internacional ASELE*, 921-931. Granada: ASELE. <https://bit.ly/30PgVP1>
- Schmid, Désirée (2014). Percepción y actitud lingüística: el castellano serrano en contraste con el castellano costeno en el Ecuador. *e-CRIT*, 6, 145-157. <https://bit.ly/2TFKTO6>
- Szyndler, Agnieszka (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 197-216. <https://bit.ly/3BmYjCl>
- Timofeeva, Larissa (2012). *El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado*. Madrid: Liceus.
- Velázquez Puerto, Karen (2018). *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Wierzbicka, Anna (2006). *The English Language: Meaning and Culture*. Nueva York: Oxford University Press.
- Wray, Alison (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, Alison (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.
- Zuluaga, Alberto (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Franckfurt: Peter Lang.