

Fórmulas fáticas en la enseñanza de la lengua española a extranjeros: de la teoría a la práctica

Anastasia Kutkova, Doctora en Filología,
profesora del Departamento de las Lenguas Iberorrománicas
de la Facultad de Filología,
Universidad Estatal Lomonósov de Moscú
a.kutkova@mail.ru

Resumen. El artículo consta de dos partes, que son la parte teórica dedicada a la exposición del tema de las fórmulas fáticas y su importancia comunicativa y metodológica y la parte práctica que abarca una serie de propuestas para la enseñanza y aprendizaje del uso de dichas fórmulas. En concreto, se trata de una clase de unidades que se utilizan específicamente y convencionalmente en el habla espontánea para resaltar o enfatizar el mantenimiento de la comunicación con el interlocutor; por ejemplo: vale, ¿vale?, ¿sabes?, ¿perdón?, ¡No me lo digas!, la verdad es que, mira, etc.

Palabras clave: fórmulas fáticas, español coloquial, español lengua extranjera.

Anastasia Kutkova

Phatic formulas in teaching Spanish as a foreign language: from theory to practice

Abstract. The presentation consists of two parts: the theoretical part presents the topic and proves the importance of studying phatic formulas from the communicative and methodological points of view; and the practical part contains sample assignments. It is a question of Spanish lexical units such as: vale, ¿vale?, ¿sabes?, ¿perdón?, ¡No me lo digas!, la verdad es que, mira, etc.

Key words: phatic formulas, colloquial Spanish, Spanish as a Foreign Language.

Como se sabe, el dominio de una lengua, tanto propia como extranjera, se manifiesta en su uso adecuado a la situación y al interlocutor, puesto que hablar una lengua no es sólo actuar, sino interactuar. De ahí que el objetivo principal del dominio de un idioma debería centrarse en desarrollar, a partir de ciertas actividades, la competencia y actuación comunicativas en el discurso espontáneo real cara a cara. Pero ¿cuáles son las características del discurso espontáneo? ¿qué unidades favorecen el procesamiento del diálogo real y coloquial? ¿Y en qué niveles y con qué actividades es rentable enseñar el uso coloquial de una lengua?

A manera de ejemplo que puede servirnos como punto de partida para nuestras reflexiones, veamos la transcripción de un audio que se puede considerar auténtico, es decir, no producido para los fines didácticos, sino en una situación comunicativa real.

Se trata de una opinión sobre un libro leído, opinión contada por una mujer hablante nativa de español, en una situación de comunicación espontánea informal:

Ah, vale no... un... l. el último libro que leí, **la verdad es que** ... me gustó bastante. Era un libro de una puertorriqueña. **Mira**, no me recuerdo ni del nombre. **Eh** ... pero me gustó mucho. Era sobre **eh** ... la vida de, **eh** ... una transexual que... cantante, una transformista, cantante, en... en... en Puerto Rico, **¿no?** Y ... **y bueno, pues**, un poco su vida, y ... **bueno**, me... me sorprendió bastante. Yo no había leído literatura de este tema, y me sorprendió bastante... ver como una mujer puede, como ... presentarte todo este mundo, **eh**... de u... forma tan realista. O sea, no había leído nada de esto. Y el libro tenía bastante humor, pero luego era bastante crudo, en realidad [1, en línea].

Como se puede observar, además de reformulaciones, pausas, repeticiones hay ciertas unidades léxicas, o expresiones, propias de la comunicación espontánea. Las expresiones a las que nos referimos están marcadas con cursiva: **ah, vale; la verdad es que; mira; eh; ¿no?; bueno; pues**. Son las expresiones estereotipadas, fijas, es decir, fórmulas dirigidas a resaltar o enfatizar el mantenimiento de la comunicación con el interlocutor, es decir, realizan la función fática de la lengua.

Vemos que se trata de los llamados estimulantes conversacionales, es decir, expresiones retardatarias (la verdad es que, bueno, pues), llamadas de atención (mira), interrogaciones retóricas (¿no?) que, sin esperar una acción directa por parte del interlocutor que evidentemente está escuchando con atención, lo comprometen directamente en la interacción, y al mismo tiempo permiten al hablante cubrir las pausas surgidas en su comunicación y dan expresividad al contenido. De ahí que las fórmulas fáticas constituyen ciertas apoyaturas léxicas en la conversación que cumplen la función de enlazar lo que se dice con lo que se viene diciendo o se va a decir, aun cuando a veces no haya ni siquiera una relación lógica. El significado de estas expresiones está relacionado con la situación contextual en la que aparecen, así que su significado puede variar según las circunstancias concretas de producción.

Al mismo tiempo, desde el punto de vista lógico, todas las fórmulas indicadas son prescindibles, como lo demuestra el siguiente ejemplo, que, artificialmente rehecho sin las fórmulas fáticas, mantiene su significado y su sentido más o menos completo:

[...] el último libro que leí, [...] me gustó bastante. Era un libro de una puertorriqueña. [...] no me recuerdo ni del nombre. [...] pero me gustó mucho. Era sobre [...] la vida de [...] una transexual [...]... cantante, una transformista, cantante, [...] en Puerto Rico, [...] su vida [...] me sorprendió bastante. Yo no había leído literatura de este tema, y me sorprendió bastante... ver como una mujer puede [...] ... presentarte todo este mundo, [...] de [...] forma tan realista. [...] no había leído nada de esto. Y el libro tenía bastante humor, pero [...] era bastante crudo [...].

El ejemplo citado es material esencialmente narrativo, en el que se excluye la alternancia espontánea de turnos propia del diálogo real, por eso en él no aparecen otras fórmulas con función fática, muy frecuentes en la interacción coloquial, como:

1) las de apertura y cierre de la comunicación: fórmulas de saludo, presentación y despedida (**¿qué hay? ¿le atienden?, hasta luego, etc.**), fórmulas de cortesía (**perdona/perdone, por favor, etc.**), interjecciones, vocativos, pronombres sujeto de segunda persona, imperativos sensoriales (**eh, oye/oiga, señor**), etc.;

2) las fórmulas que sirven para la cooperación interlocutiva, señalando que el canal sigue abierto y la atención despierta (**ya, claro, no me lo digas, etc.**), y que puede hacer uso de su turno de palabra;

3) ciertos estimulantes conversacionales de carácter expresivo-fático, como los vocativos (**hombre, mujer, tío/a...**), los imperativos (**mira, oiga, figúrate, fijese, imagínate, etc.**), interrogaciones retóricas (**¿verdad?, ¿vale?, ¿no?, ¿ves?, ¿sabes, etc.?**), algunas fórmulas retardatarias iniciales (**ya sabes que, ¿te he dicho que...?, ¿Que te iba a decir yo?, mira que te digo, etc.**), etc.

4) enlaces coloquiales (**entonces, pues, que, como, etc.**) que enlazan las diversas partes del enunciado.

5) nexos temáticos (**total que, en fin, etc.**), que anuncian e introducen una determinada orientación en el contacto interlocutivo, prolongándolo (**por cierto, a todo esto, lo dicho., como te decía, otra cosa, a propósito, en resumen, etc.**).

6) expresiones estereotipadas con las que el hablante completa el sentido del enunciado sin necesidad de detenerse a precisarlo (**y bueno, y tal, y no sé qué, etc.**) [2, pp 311–312].

Como se puede ver, tenemos ya un repertorio bastante vasto de los tipos de fórmulas fáticas más frecuentes en el lenguaje coloquial, y de sus diferentes funciones.

El carácter polifuncional de gran número de tales fórmulas hace que se admitan en muy variados contextos discursivos, lo que plantea el problema de determinar los valores básicos que les corresponden para poder trabajar con ellas en el aula de español lengua extranjera.

Además, en su mayoría son expresiones que no aportan, en rigor, información relevante al enunciado y son prescindibles, como ya lo hemos visto.

Al mismo tiempo, el papel que desarrollan en la interacción coloquial es importante, dado que pueden expresar el deseo por parte del hablante de mantener contacto con el interlocutor, como demuestra el curioso par de ejemplos que cita J. Portolés [3, p.131]:

¡Cállate!

¡Cállate, mujer!

De las dos frases la primera parecerá menos cortés que la segunda donde aparece la fórmula fática **mujer**.

Además de la gran diversidad de formas que presentan dichas fórmulas y la inespecificidad de sus funciones, el significado de algunas depende de la entonación. Para citar un ejemplo veamos el caso del marcador **hombre**:

- 1) HOMbre (elevación tonal de la primera sílaba expresa asombro)
 - ¡**Hombre**, Julio! ¡Cuánto tiempo sin verte! ¿Qué tal?
 - Ya te digo, tío. Muy bien, ¿y tú?
- 2) HomBRE (entonación descendente en la segunda sílaba expresa desacuerdo)
 - Yo creo que al final vamos a suspender todos
 - **Hombre**, yo creo que no [4, p. 30].

Con el siguiente ejemplo queremos demostrar el carácter polivalente de las fórmulas fáticas: En cuanto a la crisis, **bueno/pues**, es evidente que hay que salir ya [4, p. 31].

Se puede ver que en ciertos contextos las fórmulas **pues** y **bueno** son sustituibles, pero ¿son sinónimos en todos los contextos? Es evidente que no. A continuación propondremos una posible clasificación didáctica de usos de estas dos fórmulas, altamente frecuentes en la conversación coloquial.

Bueno sirve

- 1) para iniciar un turno de palabra
 - a. como inicio de la intervención: **Bueno, niños**, ¡a la cama! ... que es muy tarde
 - b. como respuesta a una pregunta: ¿Qué te apetece hacer este fin de semana? – **Bueno**, realmente no tengo preferencias, tú decides
- 2) para reformular algo que se ha dicho y organizar o gestionar el cierre de la conversación:
 - a. corrigiendo o matizando lo que se ha dicho:

Cuando yo era joven tenía mucho éxito con las chicas. **Bueno**, en realidad, lo sigo teniendo ahora que soy mayor también.
 - b. cambiando de tema:
 - ¿Qué tal te encuentras? – Hoy mejor, la verdad. **Bueno**, voy a ver qué quiere Jaimito, que me parece que me está llamando.
 - c. concluyendo la conversación o preparando el cierre de la misma:

Bueno, chicos. Me voy, que tengo muchas cosas que hacer.
- 3) para cerrar enumeraciones (= en fin)

En el zoo había elefantes, monos, jirafas, tigres, **bueno**, de todo.
- 4) para comunicar al interlocutor una reacción a algo que se ha dicho:
 - Voy a hacer la compra yo. Tú te encargas recoger a los niños.
 - **Bueno**. ¿? Y a qué hora nos vemos
- 5) para expresar desacuerdo o enfado:

¡Pero **bueno**! ¿Qué pasa aquí? ¿Os parece normal todo este ruido? [4, pp. 25–26].

Veamos ahora el uso de la fórmula fática **pues**. La experiencia profesional demuestra que la gran variedad de casos de su uso y el hecho de que no pertenece, aparentemente, a una categoría gramatical conocida (como en el caso de **bueno, hombre, oye, mira**, etc.) hacen de esta fórmula un elemento misterioso del discurso oral para los estudiantes extranjeros.

La fórmula **pues** sirve:

- 1) para ganar tiempo:
 - ¿Cuál es la clave para acceder a la página web?
 - **Pueeees**... no me acuerdo.
- 2) para interrumpir:
 - Y claro, como no le quería hacer daño...
 - ... **pues** tú dile las cosas bien claritas.
- 3) para retomar el hilo de un discurso
 - [...] y ella cogió sus cosas y se fue de casa....
 - ... oye, perdona, ¿qué hora es?
 - Las dos.... **pues** eso, lo que te estaba contando, que ella se fue
- 4) como apoyo para la continuación del discurso:

Y si hay que ayudarle a tu hermano, **pues** se le ayuda.
- 5) para introducir respuestas afirmativas, negativas y conclusiones:
 - ¿O sea que te ha insultado y tú no le has dicho nada?
 - **Pues** no. ¿Qué podía decirle? / – **Pues** sí, le insulté yo también [4, pp. 27–28].

Pero aquí viene la pregunta: ¿hasta qué punto puede ser útil la clasificación citada, o cualquier otra semejante, en la enseñanza de la lengua española a extranjeros? Cualquiera de las respuestas será discutible.

Primero, porque el ámbito al que pertenecen estos elementos discursivos es, en su mayoría, el ámbito de la pragmática y la sociolingüística, por tanto, será imposible, sobre todo en los niveles iniciales, proponer las clasificaciones que existen sobre el tema, ya que además de inútil sería poco rentable, dado que en las clases prácticas los estudiantes suelen estar especialmente interesados en usar correctamente las unidades léxicas y no en clasificarlas.

Segundo, porque la expresión oral que tiene lugar en el aula, se tiende a una presentación normativa del lenguaje, a una actitud correctora del profesor, así que no es fácil incluir expresiones de valor sólo fático (específicamente orales, asignificativas y aparentemente innecesarias) en los inicios del aprendizaje, en los niveles A1, A2. Por cierto, así se explicará la presencia en los diálogos de clase y en los libros de textos de material conversacional en el que se trabaja el léxico y la estructura de la frase con todos sus elementos explícitos y con ausencia casi total de fórmulas fáticas:

- Hola, Rafael, ¿qué estás haciendo?
- Estoy llamando por teléfono a mis primos, pero están comunicando.
- ¿Qué hacen ahora tus primos?
- Pepe está estudiando este año quinto de geografía en la Universidad de Madrid. Y Luis está trabajando ya como ingeniero en una empresa multinacional. ¿Te acuerdas de ellos?
- Sí, claro, aunque ya hace mucho tiempo que no los veo. ¿En qué estás trabajando tú ahora?
- Estoy preparando un estudio sobre la contaminación atmosférica. ¿Y tú?... [5, p. 94].

Los diálogos de este tipo, poco usuales en la realidad de la lengua hablada, descontextualizados y adaptados al nivel de competencia lingüística del estudiante, pierden naturalidad y, al fin, no ayudan a desarrollar su fluidez oral ni su competencia comunicativa.

Resumiendo lo dicho y hablando de la enseñanza de las fórmulas fáticas en la clase de español como lengua extranjera, hay que señalar que la práctica sistemática de estos elementos en el aula de español lengua extranjera es imprescindible puesto que llegar a entender las estrategias discursivas del uso coloquial del lenguaje supone aumentar la competencia comunicativa e interpretativa del alumno. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que la enseñanza de tales fórmulas presenta algunas dificultades. Las más significativas de estas dificultades están relacionadas con la manera de presentar dichas fórmulas en clase, el material empleado para su presentación y, en muchos casos, el problema de faltas de equivalencia lingüística entre la lengua nativa del alumnado y el español.

Las dificultades aumentan cuando la enseñanza ocurre fuera de un contexto de inmersión lingüística con un profesor no nativo, como lo es en mi caso personal. Es cuando el profesor necesita operar con un esfuerzo mayor para proporcionar a los alumnos actividades con el mayor número de contextos reales de uso posible para cada fórmula.

Por consiguiente, creemos que la base de dichas actividades prácticas debe ser la escenificación, sobre todo en los niveles iniciales.

Como se sabe, la escenificación es otra forma de desarrollar la fluidez y la expresión oral. Al mismo tiempo, hay que tomar en cuenta que cuando hacemos el teatro no interactuamos, solo aprendemos un papel y lo reproducimos. De ahí que las propuestas de actividades que traigo aquí están pensadas para el nivel A2-B1 y sirven para desarrollar la fluidez y la expresión oral del alumno.

La tarea que se propone aquí consiste en hacer doblaje de una escena del cortometraje *Anónimos* (2011, España/Italia). La sinopsis de la película es el siguiente: dos personas hablan por teléfono móvil mientras se buscan en Venecia, y durante casi toda la película el único contacto entre ellos se produce a través de teléfono.

A continuación, pongo la transcripción de la escena, que dura 01 minuto 03 segundos:

- F: **Es que** soy fotógrafo. Y tú ¿qué? ¿Estás de vacaciones o....?
- M: Sí, mmmm, **bueno**, no... Algo así.
- F: Pero ¿estás sola? ¿te están esperando?
- M: No, no, no, **¡qué va!**, vine sola... Larga historia.
- F: Oh, mientras hablamos, una pregunta: ¿cómo eres?
- M: ¿En qué sentido?
- F: En el sentido que hay mucha gente, ¿cómo te voy a reconocer? Cómo tienes el pelo..., **cosas así**
- M: Ah, **pues**, llevo puesto un vestido, tengo el pelo largo y un teléfono pegado a la cara.
- F: Ya te veo, creo. Felipe, **mucho gusto**.
- M: María, **encantada**.
- F: Te imaginaba distinta.
- M: ¿Distinta? ¿Cómo?
- F: **No sé**, distinta. Eres pelirroja.
- M: **Bueno**, un poco.

La tarea empieza con visionado de la escena, dos o tres veces, al mismo tiempo los estudiantes tratan de escribir todo el diálogo. Después, leen lo escrito, intercambiando la información adquirida y comentando lo que han comprendido y lo que, no. Luego cada uno elige un personaje y lo representa. Si hay más alumnos que personajes, la actividad se hace en grupos; el número de personas que forman un grupo coincide con el número de personajes. Al elegir los personajes, se hace el doblaje, es decir, el alumno y su personaje hablan juntos a la vez. En esta etapa el diálogo se lee en grupos, cada uno lee su réplica en su turno. Esta actividad se repite varias veces, ya que es necesario que los alumnos aprendan sus frases y sean fluidos. La siguiente actividad consiste en hacer el doblaje, es decir, hacer el papel al mismo ritmo que lo hace el personaje, metiendo el dramatismo. La idea es hacer que los alumnos aprendan sus frases lo antes posible, ya que cuanto antes las memoricen, será mejor para su fluidez. Luego el profesor pone la película sin audio. La idea es quitar la voz para que sean los alumnos quienes doblan la película, es decir, tienen que leer su frase y meterla cuando convenga. Para eso sería importante que vieran una vez más la escena y marcaran enfado, sonrisa, asombro, tono irónico o cuando hay que hacer una pausa muy larga, etc. Después, en el mismo grupo, se representa la escena otra vez, se intenta a imitar el ritmo con el teatro que corresponde, pero esta vez sin leer la frase. Hay que repetir las réplicas muchas veces para finalmente memorizarlas. Finalizamos haciendo un buen doblaje, sin mirar el texto escrito.

No es una tarea fácil, pero normalmente las frases que se trabajan durante el doblaje se quedan en la memoria y la expresión oral del estudiante va mejorando. El doblaje es útil para aprender el uso de las fórmulas fáticas porque, si están en la película y el estudiante las repite porque están en su papel, al final acaba diciéndolas en su vida porque ha interiorizado sus réplicas. Además de ser muy divertido, de aprender sin darse cuenta, hacer doblaje en el aula es muy útil porque el alumno detecta el ritmo del idioma extranjero, interioriza la entonación que, como ya hemos visto en el caso de **hombre**, es capaz de cambiar el significado del enunciado.

Hablando del doblaje en el aula de español, hay que señalar también la ventaja que tiene en comparación con otro tipo de escenificación, el teatro. Es que cuando llevamos el teatro al aula, es muy difícil quitarles la vergüenza a los alumnos. Cuando se les pide que interpreten un rol, que se pongan de pie, que finjan, a algunos les resulta fácil, pero a la mayoría la interpretación les da vergüenza, porque no son actores y emocionalmente se bloquean. Y esto se limpia con el doblaje porque no hay que exponerse. Al fin, resulta que el doblaje es una actividad similar al teatro, pero donde quitamos todo el componente de bloqueo emocional, la exposición y la actuación.

En los niveles altos, de perfeccionamiento, cuando queremos que nuestros estudiantes sean conscientes del lenguaje que usan, podemos proponerles la actividad de análisis del discurso coloquial, para profundizar sus conocimientos podemos proponerles también clasificaciones didácticas de las fórmulas fáticas basadas en distintos estudios llevados a cabo sobre el español coloquial, pero en los niveles bajos la tarea más rentable y eficaz es el doblaje, que no trabaja la interacción, sino desarrolla la fluidez de la expresión oral del alumno.

Con esta breve revisión querría señalar, primero, que las fórmulas fáticas contribuyen de manera significativa al fenómeno de la competencia pragmática de los aprendices de segunda lengua.

En el caso específico del español, debido a la altísima frecuencia de estos recursos discursivos y a la multiplicidad de sus funciones en distintos contextos, es imprescindible que las fórmulas fáticas se aprendan en el aula a partir de un nivel inicial, puesto que este material representa un recurso muy útil para que los alumnos aprendan a desenvolverse en la conversación en español de manera eficaz, natural y adecuada.

Y la actividad que, según mi experiencia profesional, es más rentable y eficaz en todos los niveles, y sobre todo en niveles bajos, es el doblaje, dado que hace al estudiante que memorice e interiorice el uso coloquial de la lengua de manera fácil y divertida, y además el doblaje, que no supone exposición, les ayuda a los estudiantes tímidos a quitar la vergüenza y el bloqueo emocional.

Literatura

1. Piñeros, C. E. Dialectoteca del español, The University of Iowa [en línea: 17/04/2018] URL: <http://dialects.its.uiowa.edu/main.html>
2. Vigara Tauste, A. M. Las expresiones de función fática en la enseñanza de español a extranjeros // ASELE, Actas II – 1990. – pp. 299–312.
3. Portolés, J. Marcadores del discurso. – Barcelona, Ariel Letras, 2011. – p. 183.
4. Re, A. Conversación y marcadores en el aula de E/LE: los casos de bueno, pues, hombre. – Salamanca, Universidad de Salamanca, 2010. – p. 54.
5. J. Sánchez Lobato [et al.]. Nuevo español 2000. Nivel elemental. Libro de alumno. – Madrid, SGEL, 2009. – p. 280.