

De las unidades fraseológicas al conocimiento fraseológico

From Phraseological Units to Phraseological Knowledge

Manuel Martí Sánchez

Universidad de Alcalá, España.

RESUMEN

Este artículo presenta las unidades fraseológicas a través del análisis de sus propiedades y de las que se derivan de su pertenencia a la categoría superior del lenguaje formulaico. Con la información recabada, nos cuestionamos sobre la naturaleza del saber cómo que tienen los hablantes de estas unidades fraseológicas. Propuesta desde la Didáctica, la competencia fraseológica se revela como un concepto no bien definido, lo que lleva a concluir que debe hablarse de un conocimiento fraseológico, en vez de competencia, descrito en términos de instrucciones de uso e interpretación.

PALABRAS CLAVE: competencia fraseológica, construcciones, lenguaje formulaico, lugares comunes, unidades fraseológicas.

ABSTRACT

In this paper, phraseological units are presented by examining their features and the features derived from their belonging to the highest category of formulaic language. On this basis, the nature of knowhow that speakers of these phraseological units have is challenged. From a didactic point a view, phraseological competence is an ill-defined concept, which leads to the conclusion that phraseological knowledge is the right term to be used, instead of phraseological competence. Phraseological knowledge is described in terms of instructions for use and interpretation.

KEYWORDS: Phraseological Competence, Constructions, Formulaic Language, Common Places, Phraseological Units.

A Ana María González Mafud y a todos los profesores cubanos a los que tuve el honor de conocer en el pasado enero de 2017

Previo

Interesado por las unidades fraseológicas (en adelante, UF) y su relación con las combinaciones de palabras más o menos libres, llevo desde hace un tiempo interrogándome por el conocimiento de los hablantes gracias al cual saben qué quieren decir, cuándo y para qué se emplean expresiones tales como:

1. dar (-se) balijú (Cuba, 'darse importancia, darse bombo');

2. bailar en casa del trompo (Cuba, 'ponerse a realizar una actividad delante de personas mucho más competentes');
3. mirar con ojos de carnero degollao ('muy enamorado');
4. se ha quedado para vestir santos (dicho normalmente de una mujer, 'se ha quedado soltera');
5. meter la pata;
6. cambiarle el agua a los peces (Cuba, 'orinar');
7. ave que vuela, a la cazuela (Refranero multilingüe del Instituto Cervantes, 'todo es aprovechable').

En este artículo quiero profundizar por este camino, en un sentido que, espero, servirá también para alcanzar una visión más completa de las UF. El orden utilizado en la exposición es el siguiente. Primero, serán recordadas las propiedades de las UF. En este repaso ocuparán un papel importante las señaladas por Nunberg, Sag y Wasow (1994). Esta referencia preparará el apartado siguiente, donde se situarán las UF en la categoría superior del lenguaje formulaico. Hacerlo ofrecerá un aspecto esencial de las UF: su doble condición de construcciones y usos sociales.

Toda esta información pondrá delante la pregunta acerca de la naturaleza del conocimiento que tienen de las UF los hablantes y, desde ella, ante la respuesta dada por la *Didáctica de la fraseología y la fraseodidáctica románica* (González-Rey, 2016). Esta pregunta ha consistido en proponer una competencia nueva: la competencia fraseológica. Su análisis revela un concepto poco consistente, pero, cuya realidad obliga no abandonarlo y a profundizar en su naturaleza. Así lo he sentido cuando expongo las instrucciones de uso e interpretación de las UF, con las que finaliza este recorrido.

¿Qué son las unidades fraseológicas?

Propiedades

Las UF son combinaciones estables de palabras caracterizadas por dos propiedades fundamentales. Según la primera de estas propiedades, el sentido y uso de una UF no es plenamente calculable. Es lo que se conoce de modo más o menos equivalente como idiomaticidad, fijación semántica (Penadés, 2017, pp. 219-221) o convencionalidad (Nunberg, Sag y Wasow, 1994, p. 492). Lo vemos en estos nuevos ejemplos donde el significado y reglas de uso de las combinaciones no se deducen composicionalmente con la única ayuda del léxico y la sintaxis:

8. el año de la pera
9. martirio chino
10. ley seca
11. carne de cañón

En todas ellas, no basta con el léxico y la sintaxis para entender que «el año de la pera» no es un año dedicado a esta fruta o que «martirio chino» no es necesariamente un martirio infligido por o a personas de esta nacionalidad y que frecuentemente no se refiere a un tormento físico, ni siquiera, necesariamente, a un tormento que alguien causa voluntariamente a otro. Tampoco es suficiente el conocimiento del léxico y de las reglas de la sintaxis para entender y saber usar

que una «ley seca» no designa el absurdo de una ley sin humedad, ni que «carne de cañón» se refiere a carne alguna de la pieza artillera.

En segundo lugar, las UF se repiten, literalmente, como discurso repetido que son.¹ En contra del planteamiento habitual que identifica repetición con fijación, que las UF deban repetirse no quiere decir necesariamente que todos los hablantes las reproduzcan en los mismos términos, sino que, cuando un hablante las usa, sabe que tiene que repetirla idénticamente a como cree que se dice, de modo que, si no lo hace, sabe que está cometiendo un error. Esta manera de ver la repetición flexibiliza la exigencia de la fijación, con las consecuencias deseadas de liberar al Usuario de la obligación, al menos casi siempre, de encontrar la forma canónica en medio de un conjunto de variedades.

Consecuencia de que el origen de muchas UF se encuentra en la fraseologización de un sintagma o un enunciado desgajado de un discurso o conversación, está otra característica fundamental, aunque menos general que las dos anteriores: muchas de las UF no están consolidadas del todo, son solo la interpretación preferida dentro un determinado escenario comunicativo. Aun en Cuba, no es difícil imaginar situaciones en que «cambiar el agua a los peces» no tiene el sentido fraseológico. Por ejemplo, en un acuario donde un empleado le dice a otro que el otro día no cambió el agua a los peces.

Menos definitorias, pero también reveladoras son las propiedades de la figuratividad, la proverbialidad, la informalidad y la afectividad, señaladas por Nunberg, Sag y Wasow (1994, pp. 492-493). La figuratividad se relaciona con la existencia de figuras literarias en las UF, de modo principal la metáfora. Lo vemos en estos ejemplos con metáforas animales:

12. paloma (hacer la) (Cuba, 'lavar la única ropa que se tiene');
13. estar de buen año (España, 'estar algo gruesa una persona');
14. Juan es para echarlo de comer aparte (España, 'ser alguien de carácter difícil, que se aconseja evitar');
15. perro ladrador, poco mordedor;
16. la cabra tira al monte (España, 'se dice de alguien cuyas malas inclinaciones inevitablemente se manifiestan');
17. a todo cerdo le llega su San Martín (España, 'toda persona que obra mal acaba pagándolo').

La proverbialidad es la característica de las UF por la que son «usadas para describir –e implícitamente, para explicar– una situación repetida de particular interés social» (estar inquieto, hablar informalmente, divulgar un secreto o cualquier otra) (Nunberg, Sag y Wasow, 1994, p. 493). En este modo proverbial de describir una situación la figuratividad aparece una y otra vez:

18. ese chico es un manojo de nervios;
19. ese conductor va pisando huevos (España, 'muy despacio').

La vinculación de las UF con una determinada situación se ve en fórmulas, paremias y alguna otra expresión:

20. halar / llevar / tener cogido por el narigón;
21. acere qué bolá / qué bolá;
22. y dale Juana con la palangana.

Son todos ejemplos del español cubano. El ejemplo (20) se emplea para cuando alguien es obligado a hacer algo a la fuerza. El (21) es un saludo informal, propio de los jóvenes y el (22) se utiliza para manifestar fastidio ante la insistencia cansina de alguien. Cuando examine la condición de usos sociales de las UF (§ 2.2), volveré sobre la proverbialidad de las UF.

Informalidad y afectividad son propiedades que ya han podido verse en muchos de los ejemplos aparecidos hasta ahora, claramente relacionadas entre sí. La informalidad de las UF está detrás del carácter local de muchas de ellas, de modo que hablantes de otras variedades pueden desconocerlas. Seguramente, pocos hispanohablantes que no sean nicaragüenses ignoran que «(estar con) los últimos machetazos» es encontrarse al final de un trabajo que puede ser fácilmente escolar.

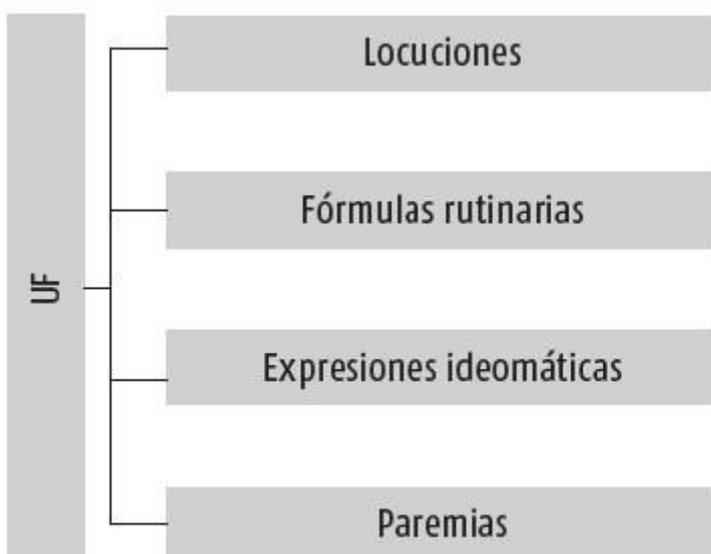
Figuratividad, proverbialidad, informalidad y afectividad explican que, al ser expresiones especiales, muchas UF desarrollen posibilidades comunicativas que las convierten, en la forma marcada, en parejas sinonímicas como en:

- 23. quedarse soltera / quedarse para vestir santos;
- 24. engañar a alguien / tomarle el pelo.

Este hecho encuentra una explicación muy interesante en un principio idiomático y comunicativo universal que Levinson (2004) denomina «principio de manera»: «Lo que se dice de un modo anormal indica una situación anormal, o los mensajes marcados indican situaciones marcadas» (pp. 212-240).

Clases

Básicamente, las UF se clasifican en cuatro grandes clases:



Fuente: Elaborado a partir de Muñoz-Basols, 2016, p. 443.

Las locuciones son UF que equivalen a una parte de la oración, de ahí que puedan clasificarse en nominales («el cuento de nunca acabar», «callejón sin salida»...), adjetivas («de turno», «de

andar por casa», «mondo y lirondo»...), verbales («hacer oídos sordos», «poner los puntos sobre las íes»...), etc. Las fórmulas rutinarias son mayoritariamente enunciados empleados para una determinada función y en situaciones concretas («¡hasta luego!», «¿qué tal?», «¿cómo qué no?»...). Las expresiones idiomáticas es la clase peor definida, lo que no extraña dada la presencia del término «expresión».² Aquí caben todos esos enunciados fraseológicos que no son ni fórmulas ni paremias, y que J. Casares denominó «frases proverbiales» (Núñez Bayo, 2016, pp. 16-17) o García-Page (2008, p. 152) «locuciones oracionales»:

25. dame pan y llámame tonto;
26. contigo pan y cebolla;
27. haber sus más y sus menos;
28. éramos pocos y parió la abuela.

Finalmente, las paremias, entre las que destacan los refranes, son enunciados fraseológicos que transmiten una enseñanza:

29. quien se ríe del mal del vecino, el suyo viene de camino;
30. mocedad ociosa, vejez achacosa;
31. quien de joven no corre, de viejo, trota.

El lenguaje formulaico

En el mundo anglosajón, está muy extendido el término «lenguaje formulaico». Sus rasgos identificatorios coinciden con los de las UF:

- está constituido por varias palabras;
- tiene un solo significado o función;
- está prefabricado o almacenado y es recuperado mentalmente como una sola palabra (Wood, 2015, p. 3; Dobrovol'skij, 2016).

Sin embargo, cuando se examina con detención lo que con él se cubre, se observa rápidamente que la extensión del lenguaje formulaico es mayor que la de las UF. La revisión de Wood (2015, pp. 8-16) de las áreas investigadas en torno al lenguaje formulaico a partir de 1970 da una buena idea de cómo el lenguaje formulaico cubre un área bastante mayor que la de las UF. Nos fijamos en dos realidades del universo formulaico particularmente interesantes para la comprensión de las UF: las construcciones y los usos sociales. Gracias a ello, podremos completar la descripción de las UF del apartado anterior.

Las unidades fraseológicas son construcciones

Construcción es uno de los términos primitivos de la sintaxis (Bouard, 2007, pp. 72-74), que por eso mismo no ha solido definirse. Las construcciones han llegado hasta hoy, por ejemplo, hasta la *Gramática descriptiva de la lengua española* dirigida por I. Bosque y V. Demonte o hasta la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE y de la ASALE.

En los últimos tiempos la vieja construcción se ha revitalizado de la mano del cognitivism lingüístico, donde ha surgido una gramática de construcciones, que la «considera la unidad fundamental de la teoría lingüística, y, por tanto, como pieza esencial para la descripción y

explicación en su totalidad del conocimiento que los hablantes tienen de una lengua, así como del uso que estos hacen de ella» (González-García, 2012, p. 259).

Las construcciones son todas esas «correspondencias convencionales entre una forma y su contribución semántica y/o función discursiva» (González-García, 2012, p. 254). Así entendidas, toda UF es una construcción, aunque cualquier construcción no es necesariamente una UF. Para comprenderlo es muy útil la distinción de Fillmore, Kay y O'Connor (1988).

Según Fillmore, Kay y O'Connor (1988) las construcciones (llamadas significativamente *idioms*) se dividen en «formales o esquemáticas y sustantivas o léxicamente plenas» (pp. 505-506). Las construcciones formales o esquemáticas se caracterizan por seguir un esquema abstracto con unos huecos (*slots*) que se cubren con determinadas unidades léxicas de especificación variable:

32. Siempre que X [verbo] Y [sujeto], SUCESO NEGATIVO. Ej. Siempre que viene tu cuñado, tenemos una discusión.
33. ¿Sabes X (SUCESO QUE SE PRESUME DESCONOCIDO Y QUE VA A DESPERTAR LA CURIOSIDAD DEL INTERLOCUTOR)? Ej. ¿Sabes que Bernardita era gascona?
34. Se ponga como se ponga, tú sigue las instrucciones. / Sea quien sea, no abras. / Seguiremos hasta el final, caiga quien caiga.
35. Como + SUBJUNTIVO [SUCESO MOLESTO REITERADO], AMENAZA. Ej. Como siga molestando, va a haber que decirle algo.
36. Ya que X, podías PETICIÓN. Ej. Ya que estás aquí, podías ayudarme.
37. Con lo buena chica que eras...
38. Si (no) + PRET. PLUSC. SUBJUNTIVO, CONSECUENCIA NEGATIVA. Ej. Si te hubieras portado mejor con tu padre, ahora no estarías castigado.

Las construcciones sustantivas o léxicamente plenas son las UF, pues está especificado el léxico que aparece. Que sean construcciones sustantivas no impide que respondan a algún esquema formal. Este es evidente en las locuciones adverbiales de (39), llamadas por Sánchez Ferlosio (2005, p. 43) «adverbiales tristes»; o de los refranes de (40):

39. A oscuras, a ciegas, a solas, a secas, a medias, a escondidas, a osadas, a tientas, a rastras, a hurtadillas, a gatas (o a gachas), a tontas y a locas, a trancas y barrancas.
40. A buen entendedor, pocas palabras / a palabras necias, oídos sordos / a buen gato, buen rato / a buen hambre no hay pan duro / a quien madruga, Dios lo ayuda / a cada olla, su cobertera / a cada pajarillo le gusta su nidillo; a cada puerta, su dueña / a cada uno lo suyo / a camino largo, paso corto / a canas honradas, no hay puertas cerradas / a buen servicio, mal galardón.

Todas las locuciones de (39) se atienen al esquema A + SUSTANTIVO FEMENINO PLURAL. En los refranes de (40), la correspondencia que se establece entre dos hechos se sustenta en un esquema binario, en el que el primer elemento viene introducido por la preposición *a*, lo que lo presenta como la realidad afectada por el segundo elemento.

La reaparición con esta fuerza de las construcciones, gracias al cognitivismo, ha servido para sacar a las UF de su marginalidad multiseccular. Si el planteamiento de la gramática de las construcciones es correcto –y en lo general me lo parece bastante–, las UF serían manifestación

de un fenómeno absolutamente general que mostraría que los enunciados en la comunicación más que «generarse se acuñan» (Dobrovolskij, 2016, p. 76), así como que «toda combinatoria es siempre restringida» (Bosque, 2004, pp. LXXXIII- LXXXIV).

En palabras de la representante más conocida de la gramáticas de las construcciones A. Goldberg (2006): «el conocimiento del lenguaje de los hablantes consiste en series de pares forma-función que se aprenden sobre la base de la lengua que se escucha en torno a ellos» (p. 227). Las construcciones servirían, además, para explicar de modo menos abrupto el paso del lenguaje infantil al adulto. Para el psicolingüista norteamericano D. Tomasello, los niños manejan más que reglas combinatorias para construir oraciones, «construcciones concretas, basadas en elementos lingüísticos específicos», vinculadas a acciones estereotípicas ligadas a su experiencia lingüística (pedir, protestar, acusar, dar por terminado algo, manifestar admiración) (en Gonzálvez-García, 2012, p. 271).

Las unidades fraseológicas son usos sociales

La investigación sobre el lenguaje formulaico ha servido también para poner de relieve la condición de usos sociales de muchas de las UF (Wood, 2015, pp. 5-6). Fórmulas y expresiones idiomáticas, aunque no solo ellas, son formas del comportamiento social. Este aspecto fascinante de las UF es la base de la investigación que está desarrollando M. E. Olímpio de Oliveira (2015), siguiendo los presupuestos de la etología humana, corriente fundada por el austriaco I. Eibl-Eibesfeldt.

Dentro de este marco, se estudian las relaciones entre la comunicación no verbal y verbal. Esto se hace observando la frecuente asociación que se produce entre determinadas fórmulas y ciertos signos no verbales, pensemos en las fórmulas de implorar perdón o despedirse y ciertos signos kinésicos. Pero la etología no se queda aquí, sino que va más lejos, reflexionando sobre las bases universales y culturales de tales relaciones (Olímpio de Oliveira, 2015, pp. 159-161), desde el prisma del «alto grado de ritualización del comportamiento hablado» (Eibl-Eibesfeldt, citado por Olímpio de Oliveira, 2015, p. 162).

El segundo aspecto de las UF como usos sociales procede de que locuciones y paremias (sobre todo, estas) son tópicos. Es lo que puede verse en esta colección de lugares comunes en la cultura española:

41. «La niña del exorcista» / «La orquesta del Titanic»...;
42. cambio de cromos / intercambio de sillones / líneas rojas / hoja de ruta / cheque en blanco / dar un paso al lado...;
43. no se trata de buscar culpables / no es una historia de buenos y malos
44. no te hagas el héroe / no te metas en problemas;
45. Alcázar de San Juan, buenas tortas y mal pan;
46. en Alcázar de San Juan, mucho vino y poco pan;
47. los de Guadalajara, por la noche mucho, pero por la mañana, nada.

Las locuciones de (41) y (42) son combinaciones que aparecen una y otra vez en el discurso hablado y escrito de muchos españoles. De (43-47) son ejemplos claros de tópicos fraseologizados.

La competencia fraseológica

La competencia fraseológica, fruto fraseodidáctico

Desde hace tiempo, domina en la didáctica de las lenguas el enfoque competencial, para el cual los objetivos de la enseñanza de una lengua se cifran en el alcance por parte de los aprendientes de unas competencias.

Consecuencia de esta atmósfera ha sido la proliferación de competencias (léxica, pragmática, estratégica, sociolingüística, (inter)cultural, interraccional, conversacional, plurilingüe, funcional, psicolingüística, discursiva, textual, lectora, apreciativa, metafórica, digital, literaria...) que giran alrededor de la competencia comunicativa.

Una de estas nuevas competencias ha sido la competencia fraseológica (CF). La razón de postularla descansa en la evidencia del complejo de conocimientos, destrezas, competencias y conciencia metalingüística, gracias al cual se reconocen y reproducen, se evalúan sus usos y, a veces, se crean o modifican. Semejantes capacidades explican que se haya empezado a hablar también de CF, en una muestra más de esa tendencia sin tasa de añadir nuevas competencias.

Así vista, la CF es la consecuencia de la intuición de algunos expertos, fundamentalmente pertenecientes al campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, que, parafraseando conocidas palabras de Chomsky, los ha llevado a postular una CF identificable con el conocimiento del hablante ideal de una lengua por el cual utiliza e interpreta eficientemente las UF de esa lengua. Este conocimiento ideal de las UF sería el objeto si no de la Fraseología, sí, al menos, de su didáctica.³

Así las cosas, no hay problema con la CF. Este surge cuando quiere transformarse la intuición en un concepto científico, es decir, en una idea clara y distinta sistematizada en una teoría, siguiendo el modelo de la competencia lingüística y gramatical de Chomsky. Tal meta no se ha logrado por tres razones:

- Porque la CF es una noción de la didáctica de las UF o fraseodidáctica, no de la Fraseología teórica, de la que habría sido esperable un mayor desarrollo teórico.
- Porque el conocimiento que los hablantes tienen de las UF es inestable e inseguro.
- Porque tampoco está claro el concepto de competencia ni la situación de la CF entre las competencias comunicativas.

Paso a analizar las dos últimas razones.

Problemas de la competencia fraseológica

La complejidad del conocimiento de los usuarios de las UF

El primer problema que se encuentra quien aspira manejar con una cierta seguridad es el referente de la CF, el conocimiento que tiene el hablante de las UF. Ese conocimiento está afectado por una inseguridad tal que dificulta mucho, por no decir que impide, pensar en la CF del hablante fraseológico ideal, si no del español, al menos, de alguna de sus variedades.

Muchos hablantes nativos actuales del español de España no tienen claro el sentido de la locución «templar gaitas» ('proceder con talante pacificador en un entorno conflictivo') o ignoran el sentido de «ungüento amarillo» ('remedio que irónicamente se supone aplicable a todos los casos', según el DRAE). ¿Estos hablantes nativos quedan fuera del usuario fraseológico ideal? Casi ningún hablante nativo del español conoce la fórmula «contigo, no, bicho», a no ser que se encuentre entre los jóvenes españoles, para rechazar humorísticamente a alguien que realiza alguna proposición, generalmente amorosa. ¿También los que la desconocen quedan fuera del usuario fraseológico actual?

La competencia gramatical descansa en el concepto de gramaticalidad que lleva a los hablantes a discriminar las oraciones bien o mal formadas, pero, ¿existe algo semejante en la CF? Seguramente, los nativos no tienen problemas en detectar el error cometido por un extranjero al decir «estoy en la nube», en vez de «en las nubes», o por un nativo que usa «a la voz de pronto», por «a bote pronto». Los errores de este tipo ha sido una fuente tradicional de burlas.

Sin embargo, ¿puede hacerse lo mismo con «a pie» o «a pies juntillas», «llamarse a altana» o «andana», «de carrerilla» o «de carretilla», «hacer la peineta» o «la peseta», «a Seguro lo llevaron preso» o «a segura lo llevaron preso»...? Lo más que pueden decir los hablantes nativos en estos casos es que ellos lo dicen habitualmente así o así lo han escuchado. Un indicio de esta inseguridad es la presencia de fórmulas legitimadoras o de disculpa del tipo: «como se dice aquí», «no sé si en tu lugar se dice así», «yo lo aprendí así»...

48. Pero tengo una curiosidad, ¿cómo empezó todo? Porque sus socios –Juan Arenas, su compadre Paco López, Hidalgo...– eran gente más bien humilde, «cortita» o de los «tiosos», como se dice en el argot de por aquí de Andalucía (CREA⁴ Tiempo, 30/04/1990, «Lo que no conté a Mercedes Mila»).

49. Nuestro país figura con una puntuación no del todo mala, ni del todo buena, como es la de 60 sobre 100. Algo así como las calificaciones de ciertos estudiantes que pasan exámenes «dejando pelos en la talanquera», como se dice (CREA El Tiempo, 01/07/1998, «Trato "razonable"»).

Llaman la atención, por otra parte, las dificultades que suelen tener los hablantes, aunque sean nativos, para terminar los refranes. De muchos de ellos solo se enuncia la mitad, seguramente porque no se recuerda la segunda parte, lo que no es óbice para que exista la idea de que ese final tiene una forma concreta que debía saberse, aunque se haya olvidado.

Se está, pues, ante un conocimiento inseguro como manifiestan esta inestabilidad y estos errores de uso e interpretación. Hay errores de los que los hablantes competentes son fácilmente conscientes, como en estos cruces:

50. *Nos viene al dedillo (por «nos viene como anillo al dedo», cruce con «conocer algo al dedillo»).

51. *Ecurrir el muerto (por «escurrir el bulto», cruce con «cargarle el muerto a alguien»).

Sin embargo, hay otros en los que descubrirlos es imposible para la mayoría de los hablantes nativos. «Al paio» es, según el DRAE, parte de la locución verbal «estar / quedarse al paio» ('estar a la expectativa, para actuar cuando sea necesario'). Es muy raro que alguien la emplee

hoy en España así y con este sentido. Lo normal es que los hablantes empleen construcciones donde solo aparece «al paio» mostrando indiferencia hacia algo. Parece clara la influencia de la vulgar «traérsele floja»:

52. Había que ganar al Atleti y lo demás se la traía *al paio* al universo entero (CORDE El Mundo, 20/11/1995, Carlos Toro, «El fútbol, interpretación de la política»).

Igualmente, pocos hablantes son capaces de distinguir entre «hacerse a la idea» ('aceptarlo, familiarizarse con cierta idea'), «hacerse una idea de algo» ('imaginárselo o formarse concepto de algo') y «hacerse la idea» ('formarse un propósito').⁵

«Brindis al sol» es una locución nominal de origen taurino ('algo que se hace solo por apariencia, con conocimiento de su insignificancia'), sin embargo, en las respuestas que he recibido entre los universitarios, mayoritariamente nativos, he encontrado paráfrasis del tipo:

53. «Brindis al sol» (se utiliza para festejar algo). Ej. Hagamos un *brindis al sol* por María. / Hacer un *brindis al sol* o brindis a la vida.

Si se categorizan estos ejemplos como testimonios de la inestabilidad del conocimiento de las UF, la conclusión sobre la CF no puede ser otra que no está bien definida, no puede ser fuente de reglas determinísticas como lo es la competencia gramatical. Incapaz de efectuar cálculos, de la CF no puede decirse lo que Escandell y Leonetti (2015) dicen con motivo de la competencia gramatical:

La computación gramatical opera por medio de procesos con propiedades definitorias propias. En primer lugar, los procesos gramaticales son algorítmicos, es decir, las relaciones de dominio y de dependencia entre constituyentes se establecen de acuerdo con principios sistemáticos y regulares, cuyos resultados son siempre predecibles. Son, en este sentido, procesos monotónicos, en los que la validez del procedimiento derivativo garantiza la validez del resultado, con independencia de los contenidos. Los procesos gramaticales son, además, procesos locales, en los que solo interviene la información directamente presente en la misma expresión lingüística (p. 576).

Esta inseguridad de la CF es lo que nos ha llevado a hablar de la aporía de la Didáctica de la fraseología: esta debe proporcionar a los estudiantes instrucciones claras y seguras, pero acerca de una realidad que es bastante lo contrario.

La distinción entre lo que puede y no puede conocerse científicamente aparece en Chomsky bajo la forma de la oposición entre problema y misterio. Los primeros son los retos a los que puede hacer frente la ciencia, los otros, la exceden (Eguren y Fernández Soriano, 2004, pp. 58-59). Por la irregularidad de las UF, por su dependencia de lo extralingüístico, es posible que la determinación de la naturaleza de las UF y de la CF caiga dentro de los misterios.

La CF como competencia entre las otras competencias comunicativas

El problema empírico que supone el conocimiento fraseológico de los hablantes nativos para la constitución de la CF en concepto científico se complementa con el problema teórico que encierran el propio concepto de competencia y la inclusión de la CF entre las competencias

comunicativas. También, desde este punto de vista y en contra de la opinión común, es un error hablar de «competencia» fraseológica. Eso creemos por un conjunto de razones encontradas.

En primer lugar, el concepto matriz de competencia adolece de una notable imprecisión.⁶ Este hecho supone una importante diferencia con lo sucedido en gramática. En la gramática chomskiana, no se habló de competencias, solo de una competencia gramatical (o lingüística), constituida el objeto de la teoría y del análisis:

Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracción, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento al uso real (Chomsky, 1970, p. 5).

Nadie duda de que esta competencia gramatical ha sido muy estudiada, objeto de profundas monografías, favorables o críticas (Caravedo, 1990; Coseriu, 1992). Todo lo contrario a lo sucedido con la CF. Los especialistas en Didáctica de las lenguas que se han ocupado de ella no la han examinado en modo ni mínimamente cercano al de los gramáticos formales, han aceptado el supuesto de que es una de las muchas competencias, acogiendo a un sentido genérico muy poco seguro, donde se confunde con conocimiento, habilidades o destrezas: «Hay tal confusión y debate en torno al concepto de “competencia” que es imposible identificarlo o atribuirle una teoría coherente, o llegar a una definición capaz de acomodar y reconciliar todos los modos diferentes en que el término es usado» (Winterton, Delamare-Le Deist y Stringfellow, 2006).⁷

Ya dentro de las competencias, la CF se ha situado en las competencias comunicativas de la lengua. De este modo, a la confusión que genera entender la CF como competencia se suma su condición de competencia comunicativa. Como es bien sabido, la competencia comunicativa surgió en el ámbito de la Etnografía de la comunicación, para trasladarse rápidamente a la didáctica de las lenguas.⁸

Tal trasvase ha debilitado el perfil de la competencia comunicativa, es lo que suele suceder cuando se importa un término de un campo disciplinar a otro.

Para Hymes (1972, p. 60), la competencia comunicativa es ese conocimiento acerca de «cuándo hablar, cuándo no, así como de qué hablar, con quién, de qué manera». Por la competencia comunicativa, «un niño es capaz de alcanzar un repertorio de actos verbales, tomar parte en acontecimientos verbales y evaluar su logro». A partir de esta idea inicial, como suele suceder, la competencia comunicativa se ha inflado y multiplicado, tanto en la propia teoría de Hymes, con sus inconsistencias (Acard, 2005; Coste *et al.*, 2012), como en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Ante la heterogeneidad de competencia comunicativa, donde convergen lo específicamente lingüístico, lo cultural y los aspectos universales de la cognición humana, parece que no puede hablarse de competencia gramatical en el mismo sentido en que se hace de la comunicativa, indudablemente peor definida (Escandell, 2011, pp. 219-228). La competencia comunicativa es difusa, integrada, dependiente del contexto e interdependiente del uso. Mientras, la competencia gramatical es específica, procedimental, tácita e independiente del contexto y del uso (Eguren y

Fernández Soriano, 2004, pp. 41-44). Por otro lado, la competencia gramatical está determinada por principios estructurales y sistemáticos, y ligada a la habilidad para adquirir la lengua materna (Eguren y Fernández Soriano, 2004, pp. 35-41, 47-54).

Por su propia naturaleza, la competencia comunicativa se ha escindido en muchas competencias. En el «Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas» (MCER)(Consejo de Europa, 2002) se postulan las siguientes competencias comunicativas de la lengua: lingüísticas (léxica, gramatical y semántica, fonológica, ortoépica y ortográfica), sociolingüística y pragmáticas (discursiva, organizativa y funcional).

De algún modo, los usuarios conocen las UF, pero es un conocimiento disperso, habida cuenta de la heterogeneidad de las UF, donde se mezclan habitualmente unidades gramaticales, léxicas y textuales (Martí, 2012). Entre ellas, el lugar de la CF es peculiar, pues no posee un estatuto autónomo, sino que se halla diseminada entre otras competencias, porque la autonomía de la CF respecto a otras competencias es muy débil. ¿Cómo aislar la CF de la competencia gramatical al explicar el uso de la locución «a fuer de»? ¿cómo separarla de la competencia léxica con «de extranjis»? ¿el papel indicativo de fuerza ilocutiva en un enunciado de la locución «y todo (se puso a cantar y todo)»... no debe recogerse en las competencias pragmáticas?, ¿el uso de es «de echarlo de comer aparte» a qué competencia corresponde, a la CF o a la sociocultural o intercultural?... En fin, ¿son posibles una CF y la competencia paremiológica de algunos paremiólogos como entidades independientes? En medio de todo ello, ¿qué queda de privativo para la CF? Esto explica que algunos prudentemente hablen de «componente (evitando el término competencia) fraseológico» (Montoro del Arco, 2005) y de que otros le confieran un carácter transversal. Es el caso de M. Conca (1999, p. 326) o de A. Alessandro (2011, pp. 210-219). Esta última autora señala su subordinación a la competencia léxica, pero también a la competencia funcional y organizativa (adscrita a la competencia pragmática), a la competencia sociocultural, incluso a la metafórica. Lo que le permite concluir:

El empleo de las UF como unidades de la interacción social y las funciones que estas desempeñan en el discurso hacen que el desarrollo de la competencia fraseológica requiera un trabajo a distintos niveles, desde el puramente lingüístico (conocimiento morfosintáctico, léxico y semántico) hasta el sociolingüístico y el pragmático, incluyendo las competencias generales del MCERL (Consejo de Europa, 2002), en particular el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural (Alessandro, 2011, p. 215).⁹

El conocimiento fraseológico

La CF no resuelve las dudas, entonces, ¿en qué consiste ese *saber cómo*, constituido por ese complejo de conocimientos, destrezas, competencias y conciencia metalingüística, gracias al cual se reconocen y reproducen las UF, se evalúa su uso y, a veces, se crean o modifican?

A estas alturas del discurso, admito estos dos supuestos: a) existe un conocimiento fraseológico, que permite, entre otras cosas, reconocer como UF expresiones antes no vistas;¹⁰ y b) este conocimiento no está bien definido, por un conjunto de razones que responden al marco en que se ha formulado y a su propia naturaleza.

De ambos datos infiero que no se debe hablar impropriamente de CF, pero sí de conocimiento fraseológico. Este se entiende como un equivalente de la competencia redefinida en el sentido

visto más arriba, pero al que me resisto a llamar «competencia», porque esta redefinición no basta para resolver todos los problemas comentados que afectan al término.¹¹

La naturaleza de ese conocimiento, de bastante interés cognitivo y didáctico, lo he presentado en términos de una doble instrucción de uso y de interpretación. Estas instrucciones de procesamiento y uso de las UF son dos: a) úsense e intérpretense idiosincrásicamente y, corolario de la anterior, b) reproduzcanse literalmente e intérpretense de este modo.

Ambas instrucciones, que remiten a las dos características tradicionales de la idiomática y la fijación, se explican por la relevancia funcional de las UF, reflejo de un hallazgo comunicativo individual devenido en tradicional. Así, los hablantes saben que las UF deben reproducirse al pie de la letra –como productos prefabricados, inventariados que son.

Como fruto de su uso, toda forma lingüística concreta adquiere una dimensión idiomática asociada a la variación. «Sentir» no representa lo mismo en «Siento que te hayas disgustado» que en «Siento frío» o que en «Siento que viene». En el caso de las UF, la idiomática tiende a ser mayor y más sistemática por su habitual vinculación con la cultura de una comunidad de habla, de ahí la calificación de idiosincrásica de su primera instrucción. En (54) «cosa mala» no es estrictamente un atributo del dolor, sino una manera de mostrar su intensidad y eso el hablante lo sabe cuando dice:

54. Resulta que anoche me empezaron a doler las muelas que era una *cosa mala* (CORDE Jiménez de Diego, Luis 2002, «Memorias de un médico de Urgencias»).

Sin pertenecer a su comunidad de habla, es difícil dominar las UF de los ejemplos (55-56), consiguientemente, entenderlas y usarlas bien, aunque se conozca la lengua neutra y a pesar de la ayuda de los principios universales como el principio M de Levinson (2004), según el cual: «lo que se dice de un modo inusual, no es normal» (p. 74). Es lo que sucede con los muy idiosincrásicos «Bendito problema» (el de un entrenador español de fútbol que debe decidir entre dos figuras a quién poner de titular) o «(Acepto / Aceptemos) pulpo como animal de compañía», fórmula usada para manifestar resignación al aceptar algo que no convence, pero que se admite por intereses superiores:

55. Bale es un grandísimo jugador. Si viene, es un *bendito problema* para el entrenador (<<http://www.rtve.es/deportes/20130816/isco-bale-seria-bendito-problema-para-ancelotti/739280.shtml>>).

56. *Aceptemos pulpo como animal de compañía* (<http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/febrero_13/04022013_01.htm>).

Un aspecto de esta instrucción de uso es la inserción de la UF en las construcciones que las hacen posibles. Tal aspecto se manifiesta en que en estos dos ejemplos con «Lo que hay que tener» solo en (58) hay UF:

57. Cine de romanos a la italiana con todo *lo que hay que tener*: músculos, erotismo y acción, y nada más (CREA, *La Vanguardia*, 02/07/1995, «Cine en televisión»).

58. «Tú no tienes *lo que hay que tener* para ponerte delante de un toro», le dijo a Ruiz Miguel el compañero albañil, que era aficionado a la fiesta y lector de *El Ruedo* (CREA, *El País*, 02/10/1989, «Todo empezó por un gallo de pelea»).

La doble instrucción de úsese e interprétese idiosincrásicamente puede plantearse en términos de restricciones combinatorias, como se ha visto en el ejemplo anterior o sobre un contenido originario. En primer lugar, se restringe su referencia y su categorización. Es lo que sucede en (59), donde «ponerse las botas» significa ‘alcanzar una gran satisfacción, generalmente de carácter material’, frente a (60), donde es más difícil que haya UF, porque «ponerse las botas» mantiene su literalidad:

59. Subimos a la montaña y nos *pusimos las botas*.

60. Nos *pusimos las botas* y subimos a la montaña.

Las restricciones a las que están sujetas las UF, fruto de esas instrucciones de uso, pueden ser también sobre su prosodia o su fuerza ilocutiva. Para que los dos «y eso» de (61) y (62) se distingan deben recibir su entonación distintiva:

61. Virginia, un abrazo grande y eso: ¡feliz verano!

62. Virginia, un abrazo grande y eso.

En (61) «y eso» apunta a algo esperable que se dice a continuación. En (62) es una manera de omitir algo por obvio. En este caso, el resto de la despedida ritual. «Lo importante es la salud» o «que estamos bien» son fórmulas que se emplean para manifestar conformidad cuando no se ha obtenido un premio que podía esperarse. La locución adverbial «Hoy por hoy» siempre limita una afirmación y «a sabiendas», a menudo encierra el reproche de una mala acción consciente:

63. No asistió a la reunión *a sabiendas* de que debía.

Conclusiones

Este artículo ha estado dominado por el deseo de comprender la naturaleza de las UF desde la perspectiva del conocimiento que tienen de ellas los hablantes. La indagación acerca de este conocimiento condujo inevitablemente a la noción de CF. Tras la primera impresión, el juicio que merece esta CF es que no está bien establecido. La causa de la imprecisión de la que adolece la CF hay que buscarla en su propia naturaleza: la CF es una noción mal definida –cuando no directamente, no definida– a causa de la complejidad e irregularidad de su propia referencia.¹² No ha ayudado, precisamente, a aclararla el trabajo realizado por quienes la establecieron o hablan de ella, básicamente, en el campo de la Fraseodidáctica. Tal vinculación con esta, en vez de con la Fraseología teórica, ha servido para hacerla más oscura. Primero, por el dominio de los intereses prácticos en la Fraseodidáctica. Segundo, porque esto condujo a su inserción en el complejo mapa de las competencias comunicativas de la lengua.

Que la CF sea un concepto problemático, no empece que el uso e interpretación de las UF impliquen un *saber cómo* –que incluye conocimientos, destrezas, competencia y conciencia-específico, que he presentado en forma de instrucciones de uso e interpretación propias de las UF.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACARD, A. (2005): «The ‘Communicative Competence’ Controversy», *Assian EFL Journal*, vol. 7, n.º 3, Jember, <http://www.asian-efl-journal.com/September_05_ac.php> [08/ 12/ 2012].

- ALBRECHT, J. (2003): «El paradigma incompleto de E. Coseriu: tarea pendiente para la tercera generación», *Odisea*, n.º 3, Almería, pp. 41-54, <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1376/Odisea03_Albrecht.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [03/08/2012].
- ALESSANDRO, A. (2011): «Investigación en la acción educativa. Las unidades fraseológicas pragmáticas en la didáctica del español y del italiano como lenguas extranjeras», Universidad de Murcia. Tesis doctoral dirigida por P. Guerrero Ruiz y P. Zamora Muñoz.
- BOSQUE, I. (2004): «Combinatoria y significación. Algunas reflexiones», *Redes, Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, pp. LXXVII-CLXXIV.
- BOSQUE, I. y GALLEGO, Á. J. (2017): «La gramática en la enseñanza media. Competencias oficiales y competencias necesarias», <http://filcat.uab.cat/clt/membres/professors/d72a87_c296026810ba44e7ac2e31f656560a94.pdf> [23/06/2017].
- BOUARD, B. (2007): «L’Invention Terminologique et Conceptuelle du Complément Dans la Grammaire Française (1660-1863)», en *Actes du Colloque des Doctorants ColDoc 2007: «Le Vocabulaire Scientifique et Technique en Sciences du Langage»*, pp. 69-87, <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00360937>> [28/12/2016].
- BIANCHI, L. (2011): *Migliore la CompetenzaFrasesologica. Un Corpus per lo Studente di Interpretazione: l’Esempio della Crisi Economica (2007-2009)*, Aracne Editrice, Roma.
- CACCIARI, C. (2014): «Processing Multiword Idiomatic Strings: Many Words in One», *The Mental Lexikon*, vol. 9, n.º 2, Amsterdam, pp. 267-293.
- CARAVEDO, R. (1990): *La competencia lingüística: crítica de la génesis y del desarrollo de la teoría de Chomsky*, Gredos, Madrid.
- CENOZIRAGUI, J. (2004): «El concepto de competencia comunicativa», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera*, SGEL, Madrid, pp. 449-465.
- CELCE-MURCIA, M. (2007): «Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching», en E. AlcónSoler y M. P. SafontJordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, Springer, Dordrecht, pp. 41-57.
- CHOMSKY, N. A. (1970): *Aspectos de una sintaxis del español*, Aguilar, Madrid. Traducción española de C. P. Otero.
- CHOMSKY, N. A. (1980): *Rules and Representations*, BasilBlackwell, Oxford.
- CONCA, M. (1999): «La CompètenciaFrasesològica en l’Aprentatge de Llengües», en M. García et al. (eds.): *Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme*, Universidad de Valencia, pp. 325-332.

- CONSEJO DE EUROPA (2002): «Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación», Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte-Instituto Cervantes-Anaya, Madrid, <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [19/07/2010].
- COSERIU, E. (1992 [1980]): *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*, Gredos, Madrid.
- COSTE, D.*et al.* (2012) : «Hymes et le Palimpseste de la Compétence de Communication Tours, Détours et Retours en Didactique des Langues», *Langage et Société*, n.º 139, París, pp. 103-123.
- DOBROVOL'SKIJ, D. (2016): «Fraseología y gramática de construcciones», *Language Design*, n.º18, Granada, pp. 71-106, <http://elies.rediris.es/Language_Design/LD18/LD18_03_DOBROVOLSKII.pdf> [07/01/2017].
- EGUREN, L. y FERNANDEZ SORIANO, O. (2004): *Introducción a una sintaxis minimalista*, Gredos, Madrid.
- ESCANDELL, M. V. (2011): *Introducción a la Pragmática*, Ariel, Barcelona.
- ESCANDELL, M. V. y LEONETTI, M. (2015): «La interfaz sintaxis / pragmática», en Á. J. Gallego (ed.), *Panorama de sintaxis*, Akal, Madrid, pp. 569-603.
- FILLMORE, CH. J.; KAY, P. y O'CONNOR, M. C. (1988): «Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: the Case of let Alone», *Language*, n.º 64, pp. 501-538.
- GARCÍA-PAGE, M. (2008): *Introducción a la fraseología española: estudio de las locuciones*, Anthropos, Barcelona.
- GOLDBERG, A. (2006): *Constructions at Work*, Oxford University Press, Oxford.
- GONZALEZ-REY, M. I. (2016): «Une Approche Analogique à la Compétence Phraséologique: Une Double Compétence, Intégrale et Intégrée», *Language Design*, n.º 18, pp. 165-188, <http://elies.rediris.es/Language_Design/LD-SI-2016/10-Gonzalez-Rey.pdf> [08/05/2017].
- GONZÁLVIZ-GARCÍA, F. (2012): «La(s) gramática(s) de construcciones», en I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (dirs.), *Lingüística cognitiva*, Anthropos Editorial, Barcelona, pp. 249-280.
- HYMES, D. H. (1972): *On Communicative Competence*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, <<http://humanidades.uprrp.edu/smjeg/reserva/Estudios%20Hispanicos/esp3246/Prof%20Sunny%20Cabrera/ESPA%203246%20-%20On%20Communicative%20Competence%20p%2053-73.pdf>> [09/10/2014].
- HYMES, D. H. (1984): *Vers la Compétence de Communication*, Hatier CREDIF, París. Traducción de F. Mugler y nota preliminar de D. Coste.
- LEVINSON, STEPHEN C. (2004 [2000]), *Significados presumibles. La teoría de la implicatura conversacional generalizada*, Gredos, Madrid. Versión española de B. Expósito y M. Martí Sánchez.

- MARTI SANCHEZ, M. (2012): «El proceso de constitución de las unidades fraseológicas y algunos problemas fundamentales», *Lingüística en la red*, n.º X, Alcalá de Henares, <http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico10-articulo4.pdf> [15/09/2012].
- MIJANGOS, G. (2016): «Skills: de comodín en la educación a protagonista de una estrategia europea», *Puntoycoma*, n.º 149, Madrid, pp. 3-7.
- MONTORODEL ARCO, E. T. (2005): *Aproximación a la historia del pensamiento fraseológico español: las locuciones con valor gramatical en la norma culta*, Universidad de Granada. Tesis doctoral dirigida por A. Pamies y M. Á. Pastor Milán, <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/677/1/15476893.pdf>> [27/07/2013].
- MUÑOZ-BASOLS, J.(2016): «Enseñanza del lenguaje idiomático», en J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*, Routledge, Londres-Nueva York, pp. 442-453.
- NUNBERG, G.; SAG, I. A. y WASOW, TH.(1994): «Idioms», *Language*, vol. 70, n.º 3, pp.491-438.
- NÚÑEZ BAYO, Z. (2016): *Las fórmulas oracionales en el español coloquial*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares. Tesis doctoral dirigida por I. Penadés Martínez.
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA, M. E.(2015): «Aportaciones de la etología humana a los estudios lingüísticos: el caso de la fraseología», *Pragmalingüística*, n.º 23, Cádiz, pp. 150-170.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I.(2017): «La enseñanza de las unidades fraseológicas», en A. M. Cestero e I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R.(2005): *Glosas castellanas y otros ensayos (diversiones)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá/ Fondo de Cultura Económica, Alcalá de Henares-Madrid.
- SAVIGNON, S. (1972): *Toward Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, Center for Curriculum Development, Philadelphia.
- WINTERTON, J.; DELAMARE-LE DEIST, F. and STRINGFELLOW, E. (2006): «Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the Concept and Prototype», *Cedefop Reference Series*, n.º 64, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048_en.pdf> [14/12/2013].
- WOOD, D. (2015): *Fundamentals of Formulaic Language. An Introduction*, Bloomsbury, Londres-Nueva York.

RECIBIDO: 22/3/2017

ACEPTADO: 2/5/2017

Manuel Martí Sánchez. Universidad de Alcalá, España. Correo electrónico: manuel.marti@uah.es

Notas Aclaratorias

1. Sobre este concepto fundamental en la teoría de las UF son interesantes las reflexiones de J. Albrecht (2003, pp. 45-46), gran conocedor del pensamiento de Coseriu, de quien procede el concepto de «discurso repetido». El discurso repetido «abarca todo aquello que, en el hablar de una comunidad, se repite en forma más o menos idéntica, como discurso ya hecho o combinación más o menos fija, como fragmento por largo o breve que sea, de “ya dicho”» (Albrecht, 2003, p. 45).
2. Sobre la vaguedad de este término en la fraseología española, recurso fácil cuando no se sabe dónde clasificar una UF, puede verse Núñez Bayo (2016, p. 25).
3. Su objetivo es: «el desarrollo de la competencia fraseológica» (Alessandro, 2011, p. 211).
4. CREA son las siglas del Corpus de Referencia del Español Actual de la Real Academia de la Lengua Española. Cito las búsquedas de acuerdo al modo como lo hace el propio corpus, <<http://corpus.rae.es/creanet.html>>.
5. Esta información procede de la Fundación del Español Urgente (Fundéu), <<http://www.fundeu.es/recomendacion/hacerse-una-idea-no-es-lo-mismo-que-hacerse-a-la-idea>>.
6. Seguramente, esta imprecisión tiene que ver con el doble origen de la presencia de las competencias en la enseñanza: el cognitivo y el económico, preocupado de que la formación se asocie a «la empleabilidad, la productividad y el crecimiento» (Mijangos, 2016, p. 3). Evidentemente, no se afronta igual la definición de «competencia» desde un marco u otro, ni el rigor es igual.
7. Quizá ya pueda suavizarse algo este juicio. Así, en el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) se distinguen conocimientos, destrezas y competencias. Los conocimientos son el resultado de la asimilación de la información adquirida a través del aprendizaje. Las destrezas son las habilidades para aplicar el conocimiento y usar el saber-cómo para completar tareas y resolver problemas. Las competencias proveen la habilidad para usar conocimiento, destrezas y habilidades personales, sociales y/o metodológicas, en situaciones de trabajo o de aula y en el desarrollo personal. De haberse aplicado más a la didáctica de las lenguas extranjeras esta distinción fundamental seguramente nuestro artículo estaría menos justificado. Un breve examen, también interesante, del concepto de competencia, unido al de habilidades (*skills*) se encuentra en Mijangos (2016). Bosque y Gallego (en prensa) representa un examen, mucho más detallado y profundo, de las competencias tal y como se entienden en la enseñanza secundaria.
8. D. H. Hymes (1984) ya se refirió al papel de la competencia comunicativa en el punto seis del posfacio de 1982 a su monografía de 1973. Aunque en el origen del concepto siempre está Hymes, no puede olvidarse el papel de S. Savignon (1972), quien por los mismos años que aquel hablaba de enseñar la competencia comunicativa en la didáctica de lenguas extranjeras. «Competencia pragmática» es el nombre que le da Chomsky a la competencia comunicativa de Hymes. Para Chomsky (1980), la competencia pragmática es el «conocimiento de las condiciones y manera de usar apropiadamente, de acuerdo con las distintas intenciones» (p. 225). Un buen panorama

de la competencia comunicativa en la didáctica de las lenguas extranjeras se encuentra en Cenozlragui (2004). En el sistema educativo español se habla, en este mismo sentido, de la competencia en comunicación lingüística.

9. Sobre la integración de la CF entre las competencias comunicativas, recomiendo que se consulte Celce-Murcia (2007, pp. 45, 47), que habla de competencia formulaica, y González-Rey (2016).
10. Las investigaciones de C. Cacciari (2014) sobre el procesamiento de tales combinaciones son bastante concluyentes respecto a la existencia de este conocimiento. Sobre el hecho, Wood (2015, pp. 53-66) contiene buena información.
11. Un detalle significativo sobre la indefinición de la CF, es que dos grandes figuras de la Fraseología, D. Dobrovolskij y A. Pamies, editaran en 2012 un volumen sobre competencia lingüístico-cultural y motivación.
12. Bianchi (2011) es un ejemplo de ello: pese a que en el título aparece la competencia fraseológica, esta no se define en momento alguno.