

FRASEOLOGÍA APLICADA A LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Antonio Cano Ginés

Universidad de La Laguna

Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello

Laura Arroyo Martínez

Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN

Este trabajo se encuentra dentro del campo de investigación de la fraseodidáctica aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Los objetivos del mismo son presentar una propuesta de tipología de las diferentes unidades fraseológicas, señalar cuáles deberían ser los criterios de selección para exponer estas unidades léxicas en el aula, aportar pautas básicas para su enseñanza y presentar una tipología de actividades basada en las estrategias de aprendizaje que deben desarrollar los estudiantes, así como las fases temporales durante las cuales estas estructuras son aprendidas. Como conclusiones de la investigación, se demuestra que es necesario trabajar en tres líneas preferentes: vaciado de las unidades fraseológicas que se encuentran en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, elaboración de su clasificación didáctica y confección de unidades didácticas. Asimismo, se debe poner en marcha la confección de unidades didácticas específicas para el aprendizaje de este tipo de unidades léxicas.

PALABRAS CLAVE: fraseología, español como lengua extranjera, fraseodidáctica, competencia fraseológica.

PHRASEOLOGY APPLIED TO THE ACQUISITION OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

This work belongs to the research field of Phraseodidactics applied to the teaching of Spanish as a foreign language (ELE). The objectives of our research are: to present a typology proposal for the different phraseological units, to point out what the selection criteria should be to showcase these lexical units in the classroom, to provide basic guidelines for their teaching, and to present a typology of activities based on the strategies of learning that students must develop, together with the temporal phases through which these structures are learned. As conclusions of the research, it is shown that it is necessary to work on three preferential lines: the data dump of the phraseological units found in the Curricular Plan of the Cervantes Institute, the elaboration of their didactic classification, and the creation of didactic units. Likewise, the creation of specific didactic units for learning about this type of lexical units is considered to be an ensuing task.

KEYWORDS: Phraseology, Spanish as a foreign language, Phraseodidactics, Phraseological competence.

DOI: <https://doi.org/10.25145/j.refull.2023.46.18>

REVISTA DE FILOLOGÍA, 46; junio 2023, pp. 365-386; ISSN: e-2530-8548



1. INTRODUCCIÓN: NECESIDAD DE LA FRASEOLOGÍA EN EL AULA ELE. NACIMIENTO DE LA FRASEODIDÁCTICA

Desde la inclusión del método comunicativo en los años 80 del siglo pasado y los enfoques derivados de sus principios: enfoque por tareas, metodología orientada a la acción, etc., se empezó a poner de manifiesto la importancia que posee el aprendizaje del léxico en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Con anterioridad a la llegada del método comunicativo, la enseñanza de lenguas extranjeras se apoyaba en el dominio estrictamente formal, con el grueso del peso didáctico en la adquisición de conocimientos lingüísticos, prioritariamente morfosintácticos, lo que impedía a los estudiantes alcanzar un nivel comunicativo eficiente y adecuado, sobre todo en lo relativo al manejo de las destrezas orales.

Gracias a la consolidación de este paradigma comunicativo cambiaron radicalmente las propuestas didácticas que se realizaban dentro del aula de lenguas extranjeras. Asimismo, se desarrollaron avances notables en las técnicas pedagógicas, tanto para la explicación de elementos lingüísticos y socioculturales como para el diseño de actividades y el tratamiento de la corrección de errores en el aula. Este cambio de paradigma didáctico se alcanzó plenamente con la llegada del enfoque léxico (Pérez Serrano 2017) y, con él, el interés por la integración de la fraseología en el aula ELE.

Como resultado de todo ello, la bibliografía científica sobre la adquisición del léxico se incrementó notablemente, de manera que en el estado actual de la investigación se pueden encontrar estudios relevantes sobre cómo se aprende el vocabulario de una lengua extranjera desde diversos enfoques teóricos y aplicados, como pueden ser trabajos sobre metodología de la enseñanza del léxico (Pablo Núñez 2019), sobre los procesos de adquisición del vocabulario (Ainciburu 2014) o sobre disponibilidad léxica y ELE (Paredes García 2016), entre otros.

Todas estas aportaciones han sido decisivas en la creación de nuevos programas académicos, así como en el diseño de nuevos materiales, dado que han proporcionado un anclaje teórico suficiente, y en constante evolución, que ha permitido seleccionar un léxico relevante y rentable desde un punto de vista pedagógico. De igual manera, los sucesivos aportes a la investigación (Hernández Alcaide 2015; Arribas Esteras 2005 o García Fernández 2020) han permitido confeccionar actividades que, mediante la presentación del vocabulario de manera contextualizada y la activación real del mismo (la puesta en uso real de las palabras), consiguen resultados considerablemente mejores que los que se alcanzaban mediante al aprendizaje memorístico del vocabulario, tanto en las destrezas de comprensión como en las de producción orales y escritas¹.

¹ En este sentido, conviene recoger las cuatro dimensiones que asocian al aprendizaje del léxico Santiago Guervós y Fernández González (2017: 286). Los citados investigadores ponen de relieve que hay que considerar el número de palabras que los estudiantes pueden aprender, el grado de conocimiento de cada una de ellas, la red de relaciones que se pueden establecer entre sí y la red que existe con la correspondencia de la L1.



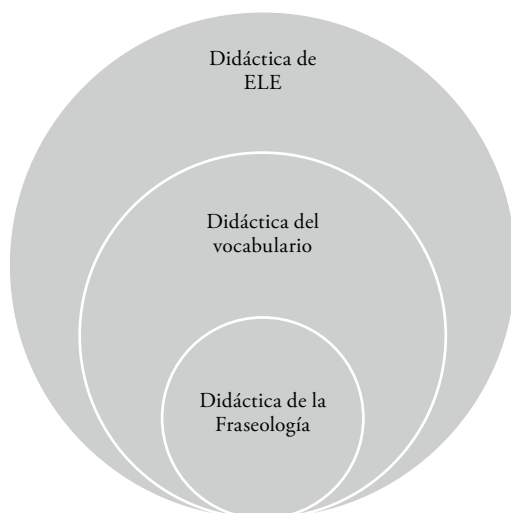


Gráfico 1: Lugar de la fraseodidáctica en la didáctica de lenguas extranjeras.

En este sentido, el presente trabajo se centrará en el estudio de una parte acotada del léxico que deben aprender los estudiantes de lenguas extranjeras: las unidades fraseológicas (en adelante, UF). Para ello, en la presente introducción vamos a explicar dos conceptos: el de *fraseología* y, el que para nosotros es más relevante, el de *fraseodidáctica*, entendida como una disciplina relativamente reciente en las investigaciones de ELE. En apartados posteriores se realizará una definición y caracterización de las UF, así como una propuesta sobre qué papel deben tener estas unidades léxicas en el aula de ELE, qué criterios deben regir su selección y qué consideraciones deben tenerse presentes para lograr que las UF tengan su espacio en las programaciones de cursos ELE.

Como punto de partida, definiremos el concepto de *fraseodidáctica*. Antes de abordar el desarrollo del concepto, es conveniente señalar que hacemos referencia a una disciplina aplicada y que tenemos que partir de la disciplina teórica de la que nace: la fraseología. La fraseodidáctica, también denominada en una primera etapa *didáctica de la fraseología*, se encuentra dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras y, dentro de esta, incluida en la enseñanza del vocabulario, como mostramos en el gráfico 1.

La fraseodidáctica, por consiguiente, tiene como objeto de estudio la enseñanza de las UF. Estas unidades léxicas complejas no se enseñan ni se aprenden como palabras simples², no tanto por su pluriverbalidad, sino por el esfuerzo cognitivo

² Esto se considera un lugar común en los estudios sobre fraseodidáctica, aunque hemos encontrado una voz parcialmente disidente que, por su trayectoria, debemos referenciar. Frente a



que supone para el estudiante atender a factores como la idiomaticidad³ y su sentido pragmático, que dependerá de la situación comunicativa en la que se empleen. Así las cosas, su didáctica hace necesarias unas particularidades diferenciadas que se deben tener presentes en la planificación de la enseñanza y en la creación de materiales adecuados. Estas razones explican por qué surge la fraseodidáctica como disciplina y, a continuación, daremos cuenta de cuáles son los principales hallazgos que se han consolidado en esta disciplina hasta el momento.

Para explicar el nacimiento de la fraseodidáctica tenemos que partir de la situación que en los años 90 existía en cuanto al abordaje de las UF en el aula de ELE. Como se ha indicado con gran acierto, en aquellos momentos la situación se caracterizaba por «la falta de atención y el trato descuidado que reciben las unidades fraseológicas en la enseñanza de lenguas» (López Vázquez 2011: 533). Mantener esta situación era inviable porque los docentes eran conscientes de las dificultades que tenían para enseñar el rico caudal fraseológico del español en el aula de ELE y los estudiantes eran incapaces de aprender esta parcela del léxico mediante unas programaciones en muchos aspectos asistemáticas y con unas técnicas de ejercitación deficitarias.

Por lo expuesto hasta aquí, la fraseodidáctica nació y se ha consolidado como una rama de estudio dentro de la ELE ante una necesidad de aprendizaje real y que debía cubrirse. Aprender fraseología no es simplemente aprender un vocabulario «decorativo o secundario» para los aprendices, sino que el conocimiento fraseológico en sí mismo es necesario para conseguir que alcancen una competencia comunicativa plena, como han defendido con rotundidad autores como Timofeeva Timofeev (2013)⁴. Desde nuestro punto de vista, esta realidad ampara por sí misma la génesis y la continuidad de la literatura especializada en investigación fraseodidáctica.

Su principal objetivo no es otro «que las UF se reconozcan, aprendan y empleen como unidades poliléxicas con significado propio y que lo aprendido se pueda aplicar de manera adecuada a la situación comunicativa». (Szyndler 2015: 201). Y para lograr este objetivo, la disciplina se apoya en los enfoques actuales que maneja la enseñanza de ELE: la gramática pedagógica o cognitiva, el conocimiento que aporta la psicolingüística en relación con los procesamientos mentales que permiten retener el léxico, la lexicografía aplicada, la propia fraseología, etc.

este juicio generalizado, Alvar Ezquerro considera que esta diferenciación no está justificada. Según su criterio, al referirse a las UF, «para la enseñanza del español no debe preocuparnos demasiado si son fijas estas expresiones, los cambios que podamos encontrar en su interior, o las variaciones [...] que puedan sufrir, sino si debemos enseñarlas o no, y, de hacerlo, cuáles.» (Alvar Ezquerro 2003: 80). Por lo tanto, hay características propias como la fijación o la idiomaticidad que para Alvar no son concluyentes, como sí lo han sido para otros especialistas.

³ «La idiomaticidad es una propiedad de una lengua actualizada que resulta no solo de la presencia de expresiones lexicalizadas en el discurso sino de la combinación de construcciones tanto fijas como libres presentes en su elaboración» (González Rey 2020: 38).

⁴ «Cabe entender que el aprendizaje de una LE, así como la integración social y cultural de un extranjero en la comunidad lingüística de acogida, pasa también por la integración “fraseológica”, es decir, la incorporación de las UF a su discurso» (Timofeeva Timofeev 2013: 323).



Debemos hacer notar que la fraseodidáctica es una disciplina relativamente joven que, desde una perspectiva abierta, como ha defendido González Rey (2006)⁵, tiene todavía importantes aportaciones que realizar tanto en la enseñanza de segundas lenguas como de la propia lengua materna, disciplina en la que no avanza con tanto éxito. Es de esperar que, en los próximos años, aumente el caudal bibliográfico, tanto teórico como aplicado, en esta rama de la didáctica del español. Se hacen necesarios materiales para el aula centrados en la enseñanza de las UF no solo para ELE, sino también para su tratamiento en las clases de español como lengua materna.

2. DEFINICIÓN, TIPOS Y CARACTERÍSTICAS DE LAS UF

Para definir el concepto de UF debemos acudir a la disciplina teórica que lo ha conceptualizado y clasificado desde criterios variados⁶; es decir, a la fraseología. Es la fraseología teórica⁷, cuyo recorrido se inició en la tradición española en los años 50 del siglo pasado, la línea de investigación que, dentro del estudio de la lengua, se encarga de esta labor y que, en los últimos años, disfruta de una época de auge investigador⁸. En los próximos párrafos vamos a trazar un breve recorrido

⁵ González Rey señala, además, que «la fraseodidáctica consiste obviamente na didáctica da fraseoloxía, pero atribuíndolle un amplo radio de actuación. Por unha banda, debe incluírse neste concepto o ensino-aprendizaxe de todo elemento considerado como unidade fraseolóxica, é dicir, as fórmulas rutinieras, as expresións coloquiais, as locucións idiomáticas, as coloacións e as paremias. Por outra banda, debe formularse a súa didáctica tanto dentro da lingua materna coma nas linguas estranxeiras» (González Rey 2006: 138).

⁶ Indicamos que en cierta medida porque en la actualidad, aunque disponemos de clasificaciones muy completas, algunas unidades fraseológicas no centrales, periféricas, como pueden ser las denominadas fórmulas rutinarias, requieren de una clasificación exhaustiva, principalmente para poder enseñarlas de manera ordenada y eficiente dentro del aula de ELE.

⁷ Nosotros consideramos a la fraseología una rama de la Lingüística con autonomía propia pero, aunque esta consideración en la actualidad está respaldada por un amplio conjunto de investigadores, no fue así en los orígenes de la investigación. La fraseología se consideraba una parte de la lexicografía, de la semántica o incluso de la sintaxis y la morfología. Es decir, en la actualidad es una disciplina consolidada pero su recorrido dentro de una disciplina tan amplia como la Lingüística no siempre ha estado definido. La existencia de una posible polémica fue zanjada con gran acierto argumental por Penadés Martínez, al afirmar que «[P]ara que un ámbito de estudio pueda concebirse como disciplina científica debe cumplir, al menos, un requisito de orden interno y otros de carácter externo. Si no existe un objeto de estudio diferenciado de los que están más o menos cercanos, no tiene sentido hablar de la existencia de una disciplina. En el caso de la Fraseología parece haber unas unidades, las fraseológicas, diferentes, en aspectos fundamentales como son su fijación y su idiomatidad, de otras unidades lingüísticas, lo que justifica la existencia de una disciplina que las tenga por objeto de estudio. Junto a ello, factores externos como la publicación de manuales de Fraseología, la inclusión de la Fraseología como materia de los currículos universitarios, la celebración de congresos y reuniones científicas que giran en torno a este ámbito disciplinar, son indicios claros que permiten reconocerle el carácter de disciplina independiente» (Penadés Martínez 2012: 5).

⁸ Como se ha señalado con acierto, «desde las primeras observaciones sobre los modismos [...] hasta la actualidad el panorama bibliográfico e historiográfico ha cambiado notablemente en cantidad y calidad, de modo que hoy día disponemos ya de una concepción y metodología mucho



bibliográfico⁹ que permita comprender cuál ha sido el abordaje del concepto y cómo se han clasificado y caracterizado las UF.

Aportamos en primer lugar las principales definiciones de UF, para lo que seguiremos un orden cronológico que permita observar los avances establecidos por los diversos autores, aunque no se trata de definiciones opuestas o enfrentadas, sino de visiones del mismo concepto desde distintos prismas¹⁰. Es decir, es conveniente «observar la proximidad entre las distintas propuestas, tratándose de diferentes matices del mismo concepto» (Mura 2012: 43).

El primer referente que se encuentra en el estudio de la fraseología en la tradición hispánica reciente¹¹ es la publicación de *Introducción a la lexicografía moderna* (1950), de Casares. El trabajo de Casares no se centra en el estudio de la fraseología, sino que es una obra orientada a establecer las pautas investigadoras necesarias para la confección exitosa de diccionarios, así como para el análisis de obras lexicográficas ya publicadas. Respecto a la fraseología, el autor no pretende dar una visión panorámica de la disciplina¹², sino que se enfoca en el concepto de locución, que desarrolla en el capítulo tercero de su obra y que nosotros rescatamos a continuación. Para Casares, las locuciones se tienen que analizar mediante un enfoque sintáctico puesto que las considera entidades léxicas propias. Según su definición, las locuciones «son una combinación estable de dos o más términos, que funciona como un elemento oracional cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de sus componentes» (Casares 1950: 170). Al revisar esta definición, tenemos que destacar el mérito de Casares al ser el primer autor en poner el foco en dos de las características que, posteriormente y hasta hoy, serán un lugar común en la definición de las UF: nos referimos a la idiomática y a la fijación.

En 1980 ya encontramos el empleo del término UF en la obra de Zuluaga, que toma como punto de partida la obra de Casares para iniciar su estudio. En su obra *Introducción al estudio de las expresiones fijas* (1980), el autor emplea las deno-

más afinada y adecuada para el estudio de la fraseología y la comprensión de la naturaleza de las unidades fraseológicas (UF) y sus tipos» (Echenique *et al.* 2016: 20).

⁹ Ponemos sobre aviso a los lectores del presente artículo sobre el hecho de que hemos seleccionado algunos de los hitos bibliográficos más reseñables por ser aportaciones que supusieron un importante avance en la investigación en el momento de su publicación, pero en ningún caso se trata de una síntesis bibliográfica completa (o que pretenda serlo) puesto que, por el espacio del que se dispone en este trabajo, semejante objetivo resulta inviable.

¹⁰ Queremos indicar que no es el objetivo de este artículo realizar una síntesis bibliográfica extensa ni exhaustiva sobre fraseología teórica. Haremos mención a las aportaciones de cuatro investigadores que, por el momento de publicación de sus trabajos, así como por sus propuestas, han realizado avances significativos en la investigación.

¹¹ Resulta pertinente explicar que nuestro estudio no pretende proponer una investigación sobre fraseología diacrónica, por lo que el punto de inicio se sitúa en la obra de Casares.

¹² Tanto es así que no encontramos en la lectura de su obra una definición del concepto fraseología, ni tampoco la referencia a unidad fraseológica, conceptos que luego serán reiterativos en las investigaciones posteriores. Sí aporta cuestiones importantes a la fraseología posterior al incluir nociones como los de: *locución, frase proverbial, refrán y modismo*.



minaciones *expresión fija* y *unidad fraseológica* como sinónimos parciales al presentar diferencias mínimas. Considera que las primeras se diferencian, como su propio nombre indica, por el alto grado de fijación, mientras que las segundas funcionan en diferentes niveles gramaticales y porque están formadas por combinaciones de palabras. Para este, la clave en el estudio de estas unidades se encuentra en su caracterización como unidades con un alto grado de fijación; ese es el lazo de unión entre expresiones tan variadas. Concluye que, para alcanzar una clasificación completa de las mismas, es necesario realizar «un análisis tanto de la estructura interna, gramatical y semántica, como de su equivalencia funcional¹³ y de sus propiedades combinatorias.» (Zuluaga 1980: 15). Efectivamente, como se demostrará a renglón seguido, en las décadas posteriores se ha avanzado mucho en este sentido.

Posteriormente, una publicación que se ha consolidado como clásica en los estudios fraseológicos es la de Corpas Pastor. En el *Manual de fraseología española* (1996) se avanzó de manera considerable en la clasificación de las diversas UF. Tras sintetizar investigaciones anteriores, la autora indica las carencias que en ese momento existían en cuanto la clasificación de la UF (Corpas Pastor 1996: 50) y realiza una propuesta que fue renovadora en aquel momento: consideró necesario dividir las UF en dos grandes bloques. El primero de ellos se constituye por UF que no forman enunciados independientes (colocaciones y locuciones), mientras que en el segundo se agrupan aquellas que sí poseen ese nivel de independencia (enunciados fraseológicos).

Por último, recogemos la propuesta de García-Page Sánchez (2008) presentada en la obra, a nuestro modo de ver, más completa escrita hasta la fecha sobre la caracterización y la clasificación de las locuciones del español. El acercamiento a la fraseología del investigador es claramente diferenciador del resto de planteamientos, puesto que para él existe una clara equivalencia entre el estudio de la fraseología y el de las locuciones. Por consiguiente, su visión del campo es de las más restrictivas que se encuentran. La fraseología, según su criterio, incluye el estudio de «las locuciones (tradicionales locuciones y modismos y locuciones oracionales: fórmulas rutinarias y pragmáticas, locuciones interjectivas, supuestas paremias tradicionales con fisonomía de locución, frases proverbiales, etc.)» (García-Page Sánchez 2008: 35).

Como ha podido comprobarse, salvando las diferencias entre los autores, como rasgos definitorios de las UF se encuentran el ser unidades fijas, en la gran mayoría de casos, con un alto valor idiomático, al igual que un uso íntimamente aso-

¹³ En relación con el concepto de equivalencia funcional, asociado a los estudios de fraseología y traductología, se ha avanzado mucho en los últimos años. Uno de los grandes avances en el estudio del concepto de equivalencia funcional se asocia a su comprensión discursiva, teniendo en cuenta aspectos pragmáticos, y no aislada como sucedía en planteamientos lingüísticos anteriores. En este sentido, Mellado Blanco (2015: 155) señala que «en el plano fraseológico, la equivalencia funcional según nosotros la entendemos se diferenciaría de la equivalencia sistémica en que no se limita a describir pares de unidades fraseológicas descontextualizadas, sino que considera las situaciones de uso y contempla, además, la posibilidad de equivalencia mediante un lexema simple».



ciado a la contextualización pragmática. Estas condiciones, como se explicará en los siguientes apartados, poseen implicaciones de calado para su tratamiento pedagógico.

3. LAS UF EN EL AULA DE ELE: CRITERIOS DE SELECCIÓN

Una de las cuestiones más relevantes a las que se enfrentan los especialistas que diseñan programas curriculares de ELE, así como los propios docentes, es encontrar respuestas adecuadas a la pregunta ¿qué UF enseñar? Al igual que sabemos que no se pueden enseñar todas las palabras simples de una lengua de una vez, porque el aprendizaje del vocabulario debe realizarse de manera progresiva, un primer acercamiento a las UF podría tener un desarrollo similar al de las palabras simples. Además, es sabido que la disponibilidad léxica de los hablantes aumenta de manera paulatina en la medida en que están en contacto con el *input* de la lengua que se estudia y ponen en uso el vocabulario, ya sean lexías simples o complejas.

Por todo ello, para poder realizar diseños curriculares adecuados a los diferentes niveles de aprendizaje de ELE es necesario atender al marco teórico que nos presenta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC). En este texto se exponen las competencias, contenidos, objetivos y metodologías que deben desarrollarse en el transcurso del aprendizaje de los diversos niveles de dominio del español. El PCIC es claro y sistemático en la explicación de una parte importante de la descripción de los contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos y socioculturales, así como en la presentación de los diversos campos nocionales¹⁴ que se deben trabajar en el aula de ELE, por ejemplo: individuo, ocio, vivienda, servicios, salud e higiene, etc.

Sin negar esta realidad, cuando el PCIC se adentra en la explicación del tratamiento didáctico que deben recibir las UF, el texto se torna más ambiguo y menos específico. Para empezar, si atendemos a las recomendaciones programáticas del PCIC, se indica que las UF deben introducirse a partir del B2, a excepción de una parcela reducida de las mismas constituida por las denominadas *fórmulas rutinarias* (aquellas expresiones fijas íntimamente asociadas con situaciones contextuales concretas y que los hablantes emplean de forma mecánica como discurso repetido), tales como *Genial*, *De acuerdo*, *Venga ya*, *¿Seguro?*, etc. Por lo tanto, ya en la enunciación de los exponentes de los niveles A1/2 se incluye un número importante de estas fórmulas, lo que lleva a Ruiz Martínez a poner de manifiesto esta falta de coherencia en el criterio de selección: «¿qué es lo que entiende realmente el Plan curricular por “expresiones idiomáticas y frases hechas”?, ¿no incluye esta denominación los

¹⁴ El desarrollo del componente nocional es fundamental puesto que es el que presta una atención mayor a la enseñanza de las UF. Dentro del conjunto de componentes que forman el PCIC, como se ha señalado en la bibliografía, en relación con la fraseología «destacamos el componente nocional, en el que se incluye la noción de la unidad léxica diferente de la palabra, ya que subraya su carácter pluriverbal y combinatorio» (Saracho Arnáiz 2016: 181).



conceptos de colocaciones, locuciones fórmulas oracionales y frases interjectivas?» (Ruiz Martínez 2007: 9). Esta pregunta permite alcanzar la conclusión de que en el PCIC la fraseología ocupa un espacio periférico en el que no se le dedica realmente la atención que requiere¹⁵.

Por las implicaciones didácticas que tiene esta vaguedad descriptiva, actualmente se hace necesario implementar y tener presentes unos criterios de selección de las diferentes UF que simplifiquen el diseño curricular en ELE, así como para el diseño y elaboración de materiales específicos que atiendan este importante aspecto de la competencia léxica de nuestro alumnado. A continuación, indicamos algunos criterios que, a nuestro juicio, son los más destacables:

- a) Poseer un *alto grado de fijación y/o de idiomaticidad*. La dificultad de aprendizaje que implica una característica como la idiomaticidad lleva a concluir que, «lógicamente, tendrán prioridad y serán trabajadas con mayor detenimiento aquellas cuyo significado no pueda predecirse desde el significado de los elementos que la componen» (Cano Ginés 2021: 80).
- b) Poder explicarse desde un *enfoque pragmático*, es decir, que las UF que decidamos llevar al aula puedan estar asociadas a situaciones comunicativas reales y que, por tanto, los estudiantes sepan en qué contextos comunicativos deben utilizarlas de la misma manera que lo haría un hablante nativo. Asimismo, será necesario aportar información sobre el registro idiomático en el que las diversas expresiones tienen cabida.
- c) Ser expresiones con una *alta frecuencia de uso*: en este sentido hay que tener presente que la retención del léxico es costosa y que los estudiantes aprenderán aquellas palabras que pongan en uso real y que constituyan el vocabulario significativo. Por lo tanto, sería recomendable recurrir a fuentes que nos faciliten datos sobre la frecuencia de uso de las UF para incluirlas o no en los programas. En este sentido, auxilian al profesorado y los creadores de materiales los corpus del español sincrónico existentes, especialmente, trabajos de recopilación como el CORPES XXI, elaborado por la ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española). No resulta rentable, pedagógicamente hablando, enseñar expresiones que ya se encuentran en claro desuso o «moribundas», arcaizantes, o relegadas a sociolectos muy reducidos, porque nuestros estudiantes no van a tener ocasión ni de escucharlas ni de emplearlas. No obstante lo anterior, será siempre el profesor el que, atendiendo a las necesidades concretas de su público meta, seleccione las más adecuadas bien para una variante determinada, un fin específico concreto o bien cualquier otra circunstancia que aconseje una selección concreta.

¹⁵ A esto además hay que sumar el hecho de que, en la mayoría de los casos, las UF no aparecen identificadas con esta etiqueta dentro de los exponentes que se encuentran dentro del texto. Por ello, será la labor del docente, del creador de cursos y/o materiales o del investigador en fraseología didáctica el identificar y clasificar todo el caudal fraseológico que aparece sin etiquetar dentro del texto.



- d) Cubrir las *necesidades expresivas* de los alumnos, punto que está íntimamente asociado con el anterior. Es necesario seleccionar las UF que vayan a emplear (ya sea como vocabulario pasivo o activo).
- e) Tener en consideración *el interés cultural* de la fraseología dentro del aprendizaje de una lengua extranjera. En este sentido, la fraseología es de especial utilidad para el alumnado de lenguas extranjeras, porque le permite entender mejor la forma en que se utiliza el lenguaje en distintas culturas y épocas. Asimismo les ayuda a comprender mejor los valores y la idiosincrasia de cada sociedad y, además, en muchos casos, las expresiones idiomáticas reflejan la sabiduría popular y la experiencia acumulada de generaciones anteriores. En definitiva, son una forma de transmitir conocimientos y valores de la lengua meta de manera efectiva, en el entendido de que familiariza al alumnado con expresiones comunes de los hablantes nativos que posibilitan y una comprensión más profunda y enriquecedora de su cultura y su forma de pensar.

Si se siguen estos criterios, las programaciones didácticas se adaptarán en mayor medida a las necesidades e intereses de los aprendices y, por tanto, los resultados de aprendizaje, medibles en los procesos de evaluación, se podrán alcanzar con mayor garantía. Para ello es necesario seguir unas técnicas metodológicas determinadas, así como la selección de una tipología de actividades enfocadas a la práctica comunicativa real, como veremos en el próximo epígrafe.

4. PAUTAS PARA SU ENSEÑANZA

Una vez que se han indicado los principales criterios para seleccionar las UF, resulta interesante conocer unas pautas básicas para su enseñanza. Por tanto, a renglón seguido, se indicará cómo resulta conveniente presentarlas, explicarlas y ejercitarlas con el fin de que los alumnos las identifiquen y retengan.

Indicamos a continuación cuáles son los objetivos que los alumnos tienen que alcanzar respecto al aprendizaje de la fraseología. Para ello seguimos en lo fundamental las propuestas de Solano Rodríguez (2007: 203-204) y de Velázquez Puerto (2018: 48-49):

- a) Conseguir que alcancen un alto grado de conciencia fraseológica.
- b) Hacer que entiendan la importancia de utilizar las UF en los contextos pragmáticos y en los registros idiomáticos en los que sea adecuado su empleo.
- c) Identificar aquellas UF con una mayor frecuencia de uso y activarlas en el *output* que produzcan.
- d) Realizar asociaciones entre la pronunciación y las grafías de las diversas UF.
- e) Comprender la polisemia de las mismas para poder percibir sutiles diferencias de significado que se establecen entre ellas tanto en textos orales como escritos.
- f) Sistematizar progresivamente su uso dentro del discurso y emplear las UF con cada vez más naturalidad.



g) Poner en funcionamiento el empleo de metáforas conceptuales y la función icónica para aprender las UF. En esta dirección, cabe señalar que la lingüística cognitiva ha prestado un gran interés al procesamiento mental de las metáforas y a los mecanismos cognitivos y culturales que facilitan su correcta interpretación. Partimos de la evidencia de que todo lenguaje metafórico requiere de un proceso de interpretación más complejo que el procesamiento de un mensaje directo. La metáfora se considera por tanto algo que trasciende la lengua, para convertirse también en una herramienta lingüística para articular el pensamiento y desarrollar una determinada visión del mundo. Por ello, las metáforas conceptuales, necesarias para aprender fraseologismos, «expresan mapeos sistemáticos entre dominios¹⁶, pero al mismo tiempo son selectivas, esto es, enfatizan ciertos aspectos de la experiencia y esconden otros» (Penas Ibáñez y Erlendsdóttir 2014: s.p.). Por ello, las metáforas conceptuales son más transparentes que otras, como pueden ser las literarias. Así, el estudiante que descubra cuál es el dominio de las metáforas conceptuales mejorará notablemente la transparencia de las mismas y, por ende, su comprensión final.

Entendemos que estos objetivos de aprendizaje son ambiciosos y, para poderlos alcanzar, al menos parcialmente, la actuación del docente debe tener presente e incorporar en la práctica habitual las siguientes pautas:

- a) Atender a la *gradación por dificultad* de las UF. Es decir, al igual que ocurre con las lexías simples, las UF deben presentarse ordenadas por niveles, de tal manera que las que son polisemánticas son especializadas, poseen una estructura sintáctica más compleja, se forman por lexías simples de difícil comprensión o escaso uso, etc., deben presentarse en niveles avanzados. Por esta razón, es posible trabajar fórmulas rutinarias básicas como *Nos vemos* (función de despedida) desde los niveles iniciales, pero se deben incorporar más adelante UF como los refranes o las paremias (*A caballo regalado no le mires el diente* o *A quien buen árbol se arrima, buena sombra le cobija*).
- b) Utilizar *materiales reales* puesto que con este procedimiento se permite a los estudiantes acceder a un *input* real. Se recomienda, además, priorizar que este *input* sea audiovisual (anuncios publicitarios televisivos, cortos, series, películas, etc.) puesto que se facilita el aprendizaje de la comprensión auditiva y la destreza oral¹⁷.

¹⁶ Es importante en este punto entender el concepto ‘dominio’ como ‘idea o representación de un concepto’. Así, «con el concepto de *imagen-esquema*, G. Lakoff y M. Turner (1989) se refieren a la existencia de patrones o esqueletos generales de inferencia metafórica que exportan información general de un dominio sobre otro, es decir, ciertas características de un dominio fuente que orientan el proceso de entendimiento a un dominio meta» (Penas Ibáñez y Erlendsdóttir 2014: s.p.).

¹⁷ Las últimas investigaciones han indicado que el soporte visual en forma de texto mientras se visiona un vídeo mejora el aprendizaje del léxico puesto que estos subtítulos «podrían facilitar



- c) Subrayar las *relaciones semánticas* que se establecen entre una UF concreta y una palabra simple y otra UF. Por ejemplo, se podría presentar de manera agrupada una expresión como *Írsele (a alguien) el santo al cielo*, con ‘olvidarse’ o ‘despistarse’, palabras simples que ya el estudiante conoce, por lo que se ancla el nuevo vocabulario sobre el que ya se conoce.
- d) Explorar el *conocimiento intercultural* de los estudiantes para que puedan asimilar las UF en nuestra lengua, como similares a otra en la suya. Por ejemplo, la UF *Llover a cántaros* tiene una traducción no literal al inglés como *Raining cats and dogs*. Con estos ejemplos se puede poner de manifiesto la idiomatidad de estas expresiones y evitar así que los alumnos caigan en el hábito lingüístico de realizar traducciones literales de las mismas.
- e) Tener en cuenta el *enfoque pragmático* en la enseñanza de las UF puesto que muchas de ellas se asocian a situaciones comunicativas concretas, así como a funciones del lenguaje. Por ejemplo, una expresión como *No dar (a alguien) vela en este entierro* exclusivamente se puede utilizar en contextos informales o en los que los interlocutores tengan un alto grado de confianza y, de igual modo, solo se puede emplear para ‘rechazar un consejo o una opinión’. Es decir, su significado y uso son realmente restringidos y esta información debe ser conocida por los estudiantes.

Además de estas pautas pedagógicas¹⁸, conviene tener presente cómo se produce el aprendizaje del vocabulario. Este se desarrolla mediante tres fases esenciales: el reconocimiento (es esencial que los estudiantes reconozcan formalmente las UF y asimilen su estructura), la comprensión (que asimilen el significado semántico de las mismas y su valor pragmático) y, por último, que puedan memorizarlas.

Si tenemos en cuenta estas fases, la creación de actividades tiene que estar orientada al desarrollo y la finalización adecuada del recorrido de aprendizaje expuesto. Sin embargo, cabe señalar que uno de los problemas más acuciantes se encuentra en la dificultad que los estudiantes tienen para retener el vocabulario que encuentran en el *input*. La complejidad en la retención del léxico ocurre por diversos factores (el estudio no contextualizado de las unidades léxicas, las pocas ocasiones que tienen los alumnos para poner en práctica el vocabulario aprendido o la escasez de recursos de autoaprendizaje que poseen sobre el léxico incidental, entre otras razones). Para paliar este problema se deben conocer los factores que sí fomentan el aprendizaje y que ha señalado Rufat Sánchez (2018: 85-86): la necesidad de realizar una presentación recurrente de las unidades léxicas, el fomento del empleo de las normas mnemotécnicas dentro del aula, la vinculación emocional de

el reconocimiento de palabras desconocidas por parte de los estudiantes y sus conexiones iniciales entre forma y significado» (Pérez Serrano y Nogueroles López 2021: 78).

¹⁸ En esta dirección, parece interesante indicar que las pautas para el diseño de actividades deben centrarse en trabajar las relaciones de coordinación (*hojalramal árbol*), las combinaciones sintagmáticas existentes (*jamón serrano, papel cebolla, pino resinero*), las relaciones jerárquicas (*coche/transporte, amapola/flor*) o la búsqueda de parejas (sinónimos, antónimos, etc.) (Gómez Molina 2004: 495).



las unidades léxicas respecto a las vivencias personales de los estudiantes, así como el grado de esfuerzo cognitivo que requiere el aprendizaje de las diversas unidades léxicas. A continuación, teniendo en consideración lo que se ha expuesto hasta el momento, presentamos una ejemplificación de tipología de actividades que confiamos sea de utilidad.

5. TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS Y PROPUESTA DE ALGUNOS EJEMPLOS

La tipología de ejercicios que presentamos se basa en el empleo de las diversas estrategias de aprendizaje que debemos enseñar a los estudiantes para que puedan servirse de ellas con el fin de consolidar el aprendizaje del léxico con menor esfuerzo y mejores resultados. Señalamos a continuación cinco estrategias de aprendizaje desde las que se crearán las actividades:

- a) Estrategia de aprendizaje 1: *establecer redes de asociación lexemática*. En relación con este punto, los hallazgos en lingüística cognitiva y en psicolingüística nos permiten haber descubierto que las palabras se organizan en nuestra mente en lo que denominamos lexicón mental¹⁹, que sabemos que funciona como un ‘almacén de palabras’, en el que los hablantes de una lengua (tanto nativa como extranjera) organizan las entradas léxicas. Este lexicón almacena las palabras de manera agrupada, gracias a las relaciones que poseen entre ellas, lo que permite al hablante recuperarlas con gran facilidad. Por esta razón, la enseñanza del léxico debe orientarse desde el principio a la facilitación de esta ordenación. El docente debe ser precavido y presentar las UF con una organización similar a la que se puede establecer en el lexicón de sus estudiantes, esto es, asociadas a otras palabras o incluso a otras UF.
- b) Estrategia de aprendizaje 2: *organizar, razonar y analizar las unidades léxicas que se quieren aprender*. Esta estrategia de aprendizaje es esencial porque dinamiza el aprendizaje memorístico que, como se ha explicado, es completamente ineficiente. Los alumnos podrán trabajar cada uno de los elementos de las UF de manera independiente, de manera agrupada y en relación con el léxico que ya han aprendido en la lengua extranjera. Por lo tanto, se realizará un trabajo experiencial que les facilitará su aprendizaje final.

¹⁹ «El lexicón mental o léxico mental es el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras. Al hacer referencia al lexicón mental se suele distinguir el vocabulario receptivo del vocabulario productivo, aunque hay que considerarlo un continuum y no dos componentes discretos y separados» *Diccionario términos clave ELE* (Instituto Cervantes). URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.





- c) Estrategia de aprendizaje 3: *recurrir a la lengua materna de los estudiantes*. Una parte sustancial de las metodologías tradicionales, anteriores a la irrupción del paradigma comunicativo, empleaban la traducción como técnica de aprendizaje de una lengua extranjera. Con la llegada de las diversas ramificaciones del método comunicativo se arrinconó de manera sustancial el empleo de la L1 de los estudiantes. Sin embargo, en el aprendizaje de las UF y también de algunas unidades léxicas sencillas, la traducción permite un ahorro importante de tiempo dentro del aula para que el alumno comprenda el significado de una expresión fija y, a su vez, evita errores de comprensión que pueden producirse. En este sentido, la lingüística contrastiva aconseja recurrir a la L1 del estudiante, en el entendido de que no puede considerarse como una técnica pedagógica que hay que vetar, sino como un recurso que se puede incluir en la propuesta de actividades didácticas, especialmente ante grupos de lengua materna única o de proximidad.
- d) Estrategia de aprendizaje 4: *aprender mediante la corrección de errores léxicos*. Desde la inclusión de la metodología comunicativa la comisión de errores lingüísticos y sociopragmáticos se ha considerado como un motor de aprendizaje de una L2. El estudiante comete errores que se pueden producir por diversas razones, pero este puede aprender considerablemente si es capaz de identificar sus propios errores (o los de sus iguales), analizar por qué se han cometido dichas equivocaciones y proponer una o varias posibles soluciones. Este proceso de *orientación didáctica* del error permite alcanzar resultados valiosos en el aula de lenguas extranjeras.
- e) Estrategia de aprendizaje 5: *aprender agrupamientos colocacionales*. El aprendizaje de las colocaciones presenta serias dificultades para los estudiantes de ELE, como ha puesto de manifiesto Castillo Carballo (2000), quien indica con nitidez dónde se encuentra el verdadero escollo para los estudiantes: «en el aprendizaje de las colocaciones léxicas los alumnos de L2 no suelen equivocarse en la elección del núcleo o la base de la colocación. Lo que realmente desconocen o no dominan es con qué palabra se combina, es decir, cuál es el colocativo» (Castillo Carballo 2000: 268). Por esta razón, las actividades tienen que hacer hincapié en el aprendizaje de estos elementos colocativos.

Una vez expuestas las principales estrategias de aprendizaje que facilitan la adquisición de las UF presentamos, a continuación, la enunciación de algunas actividades prototípicas para trabajar cada una de ellas²⁰. Todas estas actividades se han programado para estudiantes jóvenes o adultos que cursan español general y que no se encuentran en situaciones de especial vulnerabilidad económica, política o social.

²⁰ Se debe tener en consideración que, aunque cada actividad se recomienda a partir de un nivel determinado, todas ellas pueden adaptarse dependiendo de la nómina de UF que se incluyan en las mismas. La nivelación de las UF dependerá de la selección léxica que realice previamente el docente (por ejemplo, la dificultad cambiará dependiendo del grado de idiomatización o la aparición de modos verbales de niveles avanzados, como ocurre con el subjuntivo).

Por lo tanto, nos encontramos con un alumnado de perfil estándar, alfabetizado en su lengua y que no presentan *a priori* dificultades especiales para el aprendizaje de una lengua extranjera. A este respecto, ejemplos de actividades para conseguir que los alumnos establezcan redes de asociaciones lexemáticas serían los siguientes:

- a) Aportar una lista de palabras a los estudiantes y pedirles que cambien el orden de las letras, las supriman o las añadan en palabras que forman parte de unidades fraseológicas con el fin de crear nuevas palabras que ya conocen o pueden imaginar en contextos relevantes desde el punto de vista fraseológico y pragmático. Actividad destinada a grupos de nivel A2 en adelante.
- b) Facilitarles parejas de palabras que estén incluidas en la composición de unidades fraseológicas con parecido ortográfico y similitud en la pronunciación (*pago-vago, roto-ruta, cesión-sesión...*). Se encuentran ejemplos en UF como «Al *vago* y al pobre todo les cuesta doble» o «Siempre hay un *roto* para un descosido». Pedir a los estudiantes que identifiquen los significados de cada uno de los miembros de la pareja y busquen otras parejas «conflictivas». Actividad destinada a grupos de nivel B2 en adelante.

Un modelo de actividad para ayudar a los estudiantes a organizar, razonar y analizar las UF se ejemplifica mediante el siguiente enunciado:

- a) Pedir a los alumnos que clasifiquen una lista de palabras atendiendo a sus rasgos léxicos propios. Por ejemplo, con respecto al léxico relativo al tamaño: *grande, gigante, amplio, extenso, inabarcable*, el alumnado tendría que asignar rasgos a cada palabra contextualizadas en UF que permita diferenciarla de las demás. Por ejemplo: aplicado a lugar, aplicado a persona, aplicado a objetos, se emplea *mucho/poco*, se utiliza en un registro formal o informal, se utiliza en España o Hispanoamérica, etc. Por tanto, encontramos UF relativas al tamaño como «Burro grande, ande o no ande» o «Quien mucho abarca, poca aprieta». Actividad destinada a grupos de nivel B1 en adelante.

A continuación, se presenta un tipo de actividad que permite a los estudiantes tener presente y utilizar su lengua materna para aprender UF en nuestra lengua. En este caso, la actividad busca que los estudiantes identifiquen *falsos amigos*²¹ entre las lenguas y, de esta forma, se corrijan o eviten errores léxicos por el empleo de calcos indebidos.

²¹ La expresión *falsos amigos* (*faux amis* en francés, *false cognates* en inglés) se emplea para referirse a aquellas palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma mientras que su significado es considerablemente diferente. Se dan en lenguas emparentadas en mayor o menor rango, como el español y el francés o el español y el inglés, por ejemplo: entre el inglés y el español: *to support* (apoyar) y ‘soportar’; *to assist* (ayudar) y ‘asistir’; o entre el español y el francés: ‘largo’ (*long*) y *large* (ancho), ‘soñar’ y *soigner* (cuidar). URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsosamigos.htm.



- a) Se le presentan al alumnado dos palabras o UF, una en su lengua materna y su similar en español (aparentemente). Imaginemos que tenemos estudiantes italianos en el aula. Tomamos como ejemplo la palabra *bravo*, que existe tanto en italiano como en español, y les pedimos que indiquen su significado. Los alumnos reflexionarán sobre la gran diferencia semántica que existe entre el significado del vocablo en italiano (simpático, energético), frente al significado en español (aplicado a animales y, más concretamente, al comportamiento del toro de lidia). Actividad destinada a grupos de nivel B1 en adelante.

Para trabajar la corrección de errores léxicos presentamos dos modelos prototípicos de actividades:

- a) El docente²² puede presentar una serie de errores léxicos frecuentes en el empleo de las unidades fraseológicas, previamente seleccionados por él mismo, y llevarlos al aula con la intención de que los alumnos detecten cuáles son los errores y cómo se pueden solventar. Por ejemplo, se pueden presentar errores del tipo **Salí balando* (en lugar de *volando*); **Llegué retrasado* (en lugar de *con retraso*), **Lo repitió hasta la sociedad* (en lugar de *hasta la saciedad*) o **Infringir un daño* (en lugar de *Infligir un daño*). Actividad destinada a grupos de nivel B2 en adelante.
- b) Una segunda actividad podría ser realizar una labor de corrección de textos en los que aparezcan unidades fraseológicas contextualizadas. Esta corrección se realizará entre iguales, es decir, se utilizarán los textos que los estudiantes de un grupo de clase han redactado para detectar los errores, corregirlos e indicar en qué consistían los mismos. Esta actividad se debe realizar en grupos de nivel avanzado (B2, en adelante).

Por último, para abordar la quinta y última estrategia que consiste en el aprendizaje de las colocaciones, resulta conveniente recurrir a actividades clásicas de selección múltiple en las que, por ejemplo, el estudiante tenga que elegir entre opciones como las que indicamos en los siguientes ejemplos: *Joaquín (presentó/planteó) su dimisión en la empresa*; *Raquel tiene mucha (cara/vista) y nunca hace nada*; *Para mejorar tu salud, debes (abandonar/dejar) de fumar*. Con esta actividad el estudiante podrá ir aprendiendo estas estructuras fijas que son realmente costosas de interiorizar, si no se ponen en práctica.

Además de las estrategias de aprendizaje, hemos aludido en este trabajo a las distintas fases del aprendizaje del léxico (reconocimiento, comprensión y memorización). Teniendo en cuenta esta progresión, se deben programar actividades específi-

²² El docente, teniendo en cuenta su experiencia dentro del aula, especialmente en la corrección de errores producidos por inferencia con las lenguas de origen de sus estudiantes, puede elaborar una lista de errores comunes. Los ejemplos referenciados en esta actividad han surgido de nuestra propia experiencia en el aula de ELE.



cas para que el alumnado afronte con éxito cada una de las etapas. Seguidamente, presentamos algunos modelos de actividad para cada una de las fases.

1) Actividades para desarrollar en la *fase de reconocimiento*:

- a) Facilitar al estudiante una serie de UF y una serie de imágenes. De esta manera, aunque el estudiante no comprenda todavía el significado de las UF que se le presentan, sí comience a activar su razonamiento asociativo y realice ya un pensamiento intuitivo en la búsqueda de posibles contextos situacionales en los que utilizar dichas expresiones. Actividad destinada a grupos de nivel A1 en adelante.
- b) Aportar sinónimos de palabras simples de las UF que tengan correspondencia con una lexía simple, y ayudar a los estudiantes a analizar las principales diferencias (estructurales, semánticas y pragmáticas, etc.) entre ambas. A modo de ejemplo se les facilitaría a los estudiantes la expresión ‘salir por patas’ y tendrían que encontrar su sinónimo en un verbo simple como es ‘huir’ o ‘escapar’. Actividad destinada al nivel C1 en adelante.

2) Actividades para desarrollar en la *fase de comprensión y de memorización* (se pueden incluir aquí actividades de relación, contextualización y de clasificación). Dentro de las primeras, algunas propuestas esenciales son:

- a) Presentar una serie de UF para que los estudiantes tengan que incluirlas en diversos fragmentos de discurso y, así, facilitar el aprendizaje de estas atendiendo al contexto de uso. Esta actividad se destina a grupos de un A2 en adelante.
- b) Presentar una serie de UF asociadas a eventos sociales y pedir a los alumnos que reflexionen sobre el grado de formalidad de los mismos y puedan clasificar las UF desde las más formales a las más cotidianas. A modo de ejemplos se pueden incluir UF como *Que vivan los novios* asociado al evento *boda*, *¡Le acompaño en el sentimiento!* asociado al evento *funeral*, *¡Feliz Navidad!* asociado al evento *Navidad* o *¡Felices Pascuas!* (UF ambigua en diversas culturas al asociarse generalmente Pascua a la Navidad y no a la Semana Santa). Esta actividad se destina a grupos de un B1 en adelante.
- c) Una vez realizada la actividad anterior, promover la realización de una actividad por parejas (o grupos reducidos) en la cual los aprendices tengan que redactar un diálogo en el que empleen las UF que han aprendido. Después deberán realizar una lectura dramatizada. De esta manera, mejorarán su capacidad oral y escrita. Esta actividad lógicamente tiene correspondencia con la anterior y, por consiguiente, también se realiza a partir del nivel B1.
- d) Partir de la propia experiencia vital de los estudiantes (algo esencial en el aula de ELE) para que ellos expliquen de manera oral situaciones similares que han vivido en las que podrían utilizar las UF propuestas y que desarrollen



qué les ocurrió, cómo se sintieron, etc. Esta actividad se puede emplear en grupos a partir de un nivel A2.

A continuación, proponemos algunas actividades básicas para trabajar la relación entre las UF con otras unidades sinónimas:

- a) Presentar un conjunto de UF y un listado de expresiones que pueden ser sinónimas para que los alumnos puedan asociarlas. Como, por ejemplo, *A caballo regalado no le mires el diente* debe señalarse como equivalente a 'No quejarse ante lo que se recibe de manera generosa (un regalo, un favor)'. Esta actividad se puede emplear en grupos a partir de un nivel A1.
- b) Presentar una serie de etiquetas asociadas a funciones comunicativas (saludar, solicitar, felicitar, etc.) y una lista de UF para que los alumnos asocien determinadas expresiones fijas con funciones determinadas. Por ejemplo, *Con Dios* o *Hasta la próxima* para etiquetar con expresiones de poco uso utilizadas para despedirse. Esta actividad se puede emplear en grupos a partir de un nivel A2.

Por último, presentamos una serie de enunciados de actividades orientadas a la clasificación de las UF (prestando especial atención a sus aspectos formales):

- a) Podemos facilitar a nuestro alumnado un conjunto de UF para fomentar una reflexión lingüística que ayude a su clasificación. Por ejemplo, podemos centrar la atención de los estudiantes en aspectos sintagmáticos mediante enunciados como los siguientes: ¿Qué expresiones se forman por un único sustantivo?, ¿Cuáles se forman con un adjetivo + un sustantivo?, etc. Se trata de una actividad metalingüística orientada a niveles avanzados.
- b) Podemos trabajar asociaciones morfológicas y semánticas trabajando UF cuya función comunicativa es 'felicitar'. Para ello, se les puede solicitar que indiquen otras palabras formadas a partir de 'feliz', por ejemplo, *infeliz*, *felizmente*, *felicísimo*, etc. Estas palabras deben recogerse en UF como por ejemplo *¡Que seáis felices y comáis perdices!* Esta actividad se puede implementar en grupos a partir de un A2.
- c) Por último, resulta conveniente incorporar actividades para trabajar las colocaciones, puesto que ya hemos señalado anteriormente la dificultad que presentan estas construcciones. Para ello podemos facilitar a los estudiantes una primera columna de verbos y una segunda con sus correspondientes colocativos, con el fin de que conozcan significados secundarios de verbos frecuentes. Así tendrían que unir, por ejemplo, el verbo *lamentar* con 'un fallecimiento', el verbo *dar* con 'el pésame', el verbo *felicitar* con 'una boda o un nacimiento' y el verbo *tomar* con 'el pelo'. Esta actividad se puede implementar en grupos a partir de un B1.



6. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Como ha quedado de manifiesto a lo largo de este trabajo, la fraseodidáctica es una disciplina relativamente joven dentro del campo de investigación en ELE. Los estudios de fraseología publicados hasta la fecha han arrojado resultados interesantes y valiosos sobre por qué es necesario enseñar fraseología de manera activa dentro del aula de ELE, cuáles son algunos de los criterios de selección de dichas unidades, qué actividades son las más eficaces para conseguir la memorización de las UF, etc. Sin embargo, todavía estas preguntas no han sido respondidas en todas sus dimensiones.

Además de esto, es necesario realizar investigaciones en otras líneas de trabajo que se encuentran todavía en un proceso de evolución embrionario, tales como las que se indican a continuación:

- a) Realizar un trabajo analítico del PCIC que permita realizar un vaciado de todas las UF que se encuentren incluidas dentro del texto. Esto es muy conveniente porque, como se ha indicado, en los exponentes se encuentra un importante caudal fraseológico, pero que no está etiquetado como tal, lo que puede llevar a confusiones para quienes programen cursos de español, así como para los propios docentes.
- b) Trabajar en la elaboración de una clasificación didactizada de la nómina más extensa posible de UF. En la actualidad, hay diversas clasificaciones aportadas por la fraseología teórica, pero no desde la fraseodidáctica.
- c) Confeccionar unidades didácticas enfocadas al aprendizaje de las UF. En la actualidad, las UF se trabajan dentro de unidades generales y no reciben la importancia que debieran. Por lo tanto, este tipo de investigación permitiría subsanar en gran medida esta carencia actual.

El avance progresivo en estas tres líneas de investigación principales permitirá, junto con otras investigaciones transversales, mejorar los resultados pedagógicos en el aprendizaje de la fraseología en el aula de segundas lenguas.

RECIBIDO: junio de 2022; ACEPTADO: marzo de 2023.



BIBLIOGRAFÍA

- AINCIBURU, Cecilia (2014): «El léxico en la L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable?», *Signos ELE: Revista de Español como Lengua extranjera* 8: 1-18.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid: Arco Libros.
- ARRIBAS ESTERAS, Nieves (2005): «Propuesta de fichas y actividades léxicas para un aprendizaje cognitivo de ELE», en María Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero y Juan Pablo Mora Gutiérrez (eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: ASELE, 928-936.
- CANO GINÉS, Antonio (2021): «Fraseología aplicada a la adquisición de lenguas. Los conceptos de Conciencia y Competencia fraseológica», en Juana L. Herrera Santana y Ana Díaz-Galán (eds.), *Aportaciones al estudio de las lenguas: perspectivas teóricas y aplicadas*, Berlin: Peter Lang, 77-89.
- CASARES, Julio (1950): *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid: CSIC.
- CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora (2000): «Norma y producción lingüística. Las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas», en María Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza: ASELE, 267-272.
- CORPAS PASTOR, Gloria (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- ECHENIQUE ELIZONDO, María Teresa, María José MARTÍNEZ ALCALDE y Juan Pedro SÁNCHEZ MÉNDEZ (2016): «Perspectivas en el estudio diacrónico de la fraseología en su amplitud hispánica (peninsular, insular y americana)», en María Teresa Echenique Elizondo, María José Martínez Alcalde, Juan Pedro Sánchez Méndez y Francisco Pedro Pla Colomer (eds.), *Fraseología española: Diacronía y codificación*, Madrid: CSIC, 17-32.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, María (2020): *La enseñanza del español en línea (ELE): un nuevo modelo de aprendizaje del léxico y la cultura (niveles A2/B1)*, Granada: Universidad de Granada.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, Mario (2008): *Introducción a la fraseología española: Estudio de las locuciones*, Barcelona: Anthropos.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2004): «La subcompetencia léxico-semántica», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 491-510.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel (2006): «A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas», *Cadernos de fraseoloxía galega* 8: 123-145.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel (2020): «Idiomaticidad e ideomatización en traducción literaria», *CLINA: an interdisciplinary journal of translation, interpreting and intercultural communication* 6: 33-50.
- HERNÁNDEZ ALCAIDE, Carmen (2015): «Actividades que permiten la interiorización del léxico», en Yuko Morimoto, María Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso Internacional de la Asociación de Español como Lengua Extranjera*, Madrid: ASELE, 435-444.



- LÓPEZ VÁZQUEZ, Lucía (2011): «La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior», en Jorge J. Sánchez Iglesias, Javier de Santiago Guervós, Marta Seseña Gómez y Hanne Bongaerts (eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación de Español como Lengua Extranjera*, 1, Salamanca: ASELE, 531-542.
- MELLADO BLANCO, Carmen (2015): «Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológicas (con ejemplos del español y el alemán)», *Revista de Filología* 33: 153-174.
- MURA, Giovanna Angela (2012): *La fraseología del desacuerdo: Los esquemas fraseológicos en español y en italiano*, Madrid: Ediciones Universidad Complutense.
- PABLO NÚÑEZ, Luis (2019): «Metodologías para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras: un recorrido histórico», *Foro de profesores de E/LE* 15: 1-17.
- PAREDES GARCÍA, Florentino (2016): «Disponibilidad léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula», *Linred. Lingüística en la red* 13: 1-32.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2012): «La fraseología y su objeto de estudio», *Linred. Lingüística en la red* 10: 1-17.
- PENAS IBÁÑEZ, María Azucena y Erla ERLENDSDÓTTIR (2014): «Ítems léxicos metafóricos de los campos nocionales ‘miedo’, ‘tener hambre’ y ‘comer mucho’ en español, islandés y ruso», *Tonos digital. Revista de estudios filológicos* 26. URL: https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-21-lexicos_metaforicos_y_campos_nocionales.htm.
- PÉREZ SERRANO, Mercedes (2017): *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*, Madrid: Arco Libros.
- PÉREZ SERRANO, Mercedes y Marta NOGUEROLES LÓPEZ (2021): «Material audiovisual para el aprendizaje del léxico en LX. Factores determinantes e implicaciones pedagógicas», en Cristina V. Herránz Llácer, Ana Segovia Gordillo y Laura Arroyo Martínez (eds.), *Aplicaciones de las humanidades digitales en el ámbito de la lingüística*, Madrid: Cinca/Universidad Rey Juan Carlos, 65-85.
- RUFAT SÁNCHEZ, Ana (2018): «Enseñanza-aprendizaje del componente léxico-semántico», en María Martínez-Atienza de Dios, Alfonso Zamorano Aguilar y Ernesto Martín Peris (eds.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. II. Enseñanza-aprendizaje de los componentes lingüísticos*, Madrid: EnClave-ELE, 73-105.
- RUIZ MARTÍNEZ, Ana María (2007): «La fraseología en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español», *Frecuencia-L. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 34: 7-15.
- SARACHO ARNÁIZ, Marta (2016): «¿Por qué enseñar Fraseología en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)?», en Ángel María Sainz García (dir.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 179-185.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier de y Jesús FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- SOLANO RODRÍGUEZ, María de los Ángeles (2007): «El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera», en Isabel González Rey (ed.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*, París: EME Modulaires, 201-211.
- 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.



- TIMOFFEVA TIMOFEEV, Larissa (2013): «La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible?», *Onomázein. Revista semestral de lingüística, filología y traducción* 28: 320-336.
- VELÁZQUEZ PUERTO, Karen (2018): *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*, Madrid: Arco Libros.
- ZULUAGA OSPINA, Alberto (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Berlín: Peter Lang.

