

**El tratamiento de las unidades fraseológicas en el aula de ele:
análisis de manuales y propuesta didáctica**

Ana Martín Ríder

(Universidad de Córdoba. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de
Ciencias del Lenguaje. Córdoba, España)

l42maria@uco.es

**The treatment of phraseological units in the ELE classroom: analysis
of manuals and didactic proposal**

Fecha de recepción: 26.4.2021 / Fecha de aceptación: 17.12.2021

Tonos Digital, 42, 2022

RESUMEN:

La fraseología y la fraseodidáctica son dos disciplinas lingüísticas de reciente surgimiento que se están desarrollando rápidamente por la inminente necesidad de conocer el funcionamiento de las unidades fraseológicas (UF), así como de su enseñanza. Es esencial que los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) conozcan estas expresiones caracterizadas por su fijación para conseguir desarrollar por completo su competencia comunicativa, pues son constantemente empleadas por los nativos tanto en textos orales como escritos. Con el fin de conocer la importancia que se otorga a estas unidades en el aula de ELE y cómo son tratadas, hemos analizado un total de quince manuales. Como resultado, hemos observado que la adquisición léxica se sigue basando en el aprendizaje de unidades monoverbales, mientras que los fraseologismos solo se incluyen mínimamente y apenas se trabajan. Ante esta situación, hemos hecho una propuesta didáctica de enfoque comunicativo con la que suplimos las carencias que hemos detectado a través de dicho análisis. Por ello,

defendemos que la enseñanza de UF debe adaptarse en función de las necesidades del alumnado, de sus conocimientos previos y del tipo de fraseologismo que trabajemos. Asimismo, buscamos el equilibrio entre la reflexión metalingüística (que permita la correcta comprensión y asimilación formal y conceptual de la UF) y la práctica (para que el alumnado sepa emplear la unidad en el contexto adecuado y logre incluirla en su memoria a largo plazo).

Palabras clave: Fraseodidáctica; Unidades fraseológicas; Español como lengua extranjera; Análisis de manuales; Propuesta didáctica.

ABSTRACT:

Phraseology and phraseodidactics are two recently emerging linguistic disciplines that are rapidly developing due to the need of knowing the phraseological units (PUs) function, in addition to their teaching. It is crucial that Spanish as a foreign language (EFL) student know these expressions characterized by their fixation, so that they are able to develop their communicative competence, as native speakers are constantly using them in both oral and written texts. With the aim of knowing the relevance given to these units in the EFL teaching and how they are managed, we have analysed a total of fifteen manuals. As a result, we have observed that lexical acquisition is still determined by learning univocal units, while phraseologisms are minimally included. To cope with this situation and solve the observed deficiencies, we have designed a didactic proposal based on a communicative approach. We defend that the teaching of PUs should be adapted according to the students' requirements, their foregoing knowledge, and the type of the phraseologism. Likewise, we pursue an equilibrium between metalinguistic reflexion (which allows the correct formal and conceptual understanding and assimilation of the PU) and its practice (in such a manner that students acquire enough knowledge to utilize it in the adequate context and manage to preserve it in their long-term memory).

Keywords: Phraseodidactics; Phraseological units; Spanish as a foreign language; Manuals' analysis; Didactic proposal.

1. INTRODUCCIÓN

La fraseología es una disciplina lingüística cuyo objeto de estudio son las unidades fraseológicas (UF), un tipo de unidades léxicas con rasgos muy característicos. La subdisciplina que de ella se deriva es la fraseodidáctica, la cual aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF. Es aquí donde situamos el presente trabajo, que parte de la hipótesis de que la fraseología no se encuentra suficientemente presente en las aulas de español como lengua extranjera (ELE), ni siquiera en los niveles en los que el *Plan Curricular del Centro Cervantes (PCIC)* recomienda su enseñanza. Como consecuencia, nuestros objetivos son los siguientes: (1) conocer el grado de atención que reciben las UF en la enseñanza de ELE a través del análisis de quince manuales de niveles intermedios (B1 y B2); y (2) hacer una propuesta fraseodidáctica con la que solventar las carencias detectadas. Sin embargo, el fin último de nuestro estudio es el de concienciar a los docentes de ELE de la importancia de enseñar este tipo de unidades a sus aprendientes.

Para conseguir nuestras metas, comenzamos haciendo una breve presentación de la fraseología como disciplina, para después centrarnos en la fraseodidáctica, señalando su importancia y las dificultades de su enseñanza. Asimismo, analizaremos el lugar que las UF ocupan en los dos documentos que rigen la planificación de la enseñanza-aprendizaje de ELE, para así poder abordar desde un punto de vista más crítico el análisis de esos quince manuales. Por último, presentamos una nueva propuesta fraseodidáctica.

2. ALGUNOS TRABAJOS RELEVANTES SOBRE FRASEOLOGÍA. CLASIFICACIONES DE UF

La fraseología se estableció como ciencia a mediados del siglo XX a nivel internacional gracias a trabajos como los de Bally (1905), quien acuñó por primera vez el término *fraseología* y estableció una de las primeras taxonomías de la materia. Los investigadores soviéticos fueron muy prolíficos en este campo, por lo que cumplieron un importante papel dentro

del desarrollo de la fraseología (destacamos a V. V. Vinogradov, quien transmite las ideas expuestas anteriormente por Bally, y a A. V. Isačenko, uno de los primeros defensores de la fraseología como disciplina autónoma y quien amplía la clasificación de Vinogradov). En el mundo germánico, también se realizaron algunos avances fraseológicos a finales de siglo gracias a autores como Thun (1978), Fleischer (1982) o Wotjak (1983, 1984, 1985 y 1988; *apud* Ruiz Gurillo, 1997: 24), quien trabajó no solo con UF del alemán, sino también del español.

Aunque no es un estudio propiamente fraseológico, se debe tener muy en cuenta el trabajo de Coseriu (1986 [1977]: 113), quien distingue entre *técnica del discurso* y *discurso repetido*. La primera “abarca las unidades léxicas y gramaticales (lexemas, categoremas, morfemas) y las reglas para su modificación y combinación en la oración”. El segundo “abarca todo lo que tradicionalmente está fijado como ‘expresión’, ‘giro’, ‘modismo’, ‘frase’ o ‘locución’ y cuyos elementos constitutivos no son reemplazados o re-combinables según las reglas actuales de la lengua”. A partir de esta propuesta, establece su propia clasificación de las unidades que se encuadran dentro del discurso repetido.

En el panorama español, debemos destacar a Julio Casares (1950), quien introdujo esta disciplina en la lingüística española y, por supuesto, contribuyó en alto grado a su desarrollo proponiendo la primera clasificación de fraseologismos acorde a nuestra lengua. Tras su aportación, numerosos investigadores de nuestro país se interesaron por la materia (Zuluaga, 1980; Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1997; Penadés Martínez, 1999; o García-Page, 2008).

Gracias a estos trabajos que conforman la base de los estudios fraseológicos, este campo se sigue desarrollando rápidamente en la actualidad. No obstante, al ser una disciplina joven, aún queda mucho trabajo por hacer, pues todavía se siguen debatiendo aspectos fundamentales como el lugar que ocupa la disciplina dentro de la lingüística, la propia definición de “fraseología” y la delimitación y denominación de su objeto de estudio.

Los investigadores ya mencionados han realizado diversas taxonomías para establecer orden entre los elementos fraseológicos. La más extendida actualmente es la propuesta por Corpas Pastor (1996). Sin embargo, en el presente estudio hemos decidido tomar como referencia la clasificación de Solano Rodríguez (2012), quien actualiza la propuesta de la anterior autora y la hace más precisa. Así, en el apartado dedicado al análisis de manuales, distinguiremos entre los siguientes tipos de UF:

- Colocaciones: “unidades sintagmáticas fijadas en la norma” (2012: 119), es decir, lexemas cuya combinación es frecuente en una lengua. Como todavía no se encuentran totalmente consolidadas, estas pueden acabar de lexicalizarse o caer en desuso. Asimismo, su nivel de idiomatidad es muy bajo, por lo que son fácilmente decodificables para los hablantes no nativos. Diferencia entre colocaciones verbales (*cursar estudios*), sustantivas (*hambre canina*) y adjetivas (*a rebosar*).
- Locuciones: “sintagmas fijados en el sistema de la lengua que significan en bloque” (2012: 120). La autora las clasifica en verbales (que se aproximan más a la unidad oracional, como *pasárselo en grande*) y no verbales (funcionan como un sintagma o una palabra). Estas últimas se dividen en locuciones nominales (*chivo expiatorio*), adjetivas (*sano y salvo*), adverbiales (*de mal en peor*), conjuntivas (*aun así*) y preposicionales (*a pesar de*).
- Enunciados fraseológicos: unidades fraseológicas que funcionan como oraciones, es decir, tienen independencia enunciativa. Una de sus particularidades es que su significado está íntimamente ligado a la situación comunicativa en la que se enuncia. La autora diferencia cuatro subtipos: rutinarios (que controlan las emociones y las reacciones de los interlocutores en la interacción, como *por favor*), pragmáticos (caracterizados por su alta expresividad y fijación, como *¡Lo que nos faltaba!*), discursivos (funcionan como marcadores discursivos, como *por cierto*) y proverbiales (expresiones altamente fijadas y lexicalizadas que “no poseen

valor referencial ni autonomía textual” (2012: 124), como *¡A buenas horas, magas verdes!*).

- Esquemas sintácticos: estructuras compuestas por una parte sintácticamente fijada y otra libre (*ya verás como* + oración).
- Paremias: caracterizadas por “su valor referencial y de verdad general, su carácter folclórico, etnológico, antropológico y anónimo, añadido a su condición de unidad lingüística” (2012: 125-126). Por ejemplo, *todos los caminos llevan a Roma*.

3. LA FRASEODIDÁCTICA EN ELE: DESARROLLO Y ASPECTOS CLAVE

Ya hemos mencionado lo reciente que es la fraseología como disciplina lingüística, pero la fraseodidáctica lo es aún más. Así se denomina el ámbito aplicado de la fraseología que se encarga de determinar cómo los docentes han de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF.

3.1. Propuestas fraseodidácticas destacadas actuales

A pesar de la complejidad del universo fraseológico, ya han surgido numerosas propuestas metodológicas basadas en la fraseodidáctica para la enseñanza de ELE. Por ejemplo, Bally (1909) (apud González Rey, 2012: 70) aplica su teoría fraseológica a la práctica, y ofrece un total de 293 ejercicios para aprender las UF del francés. A raíz de este trabajo, otros lingüistas continuaron creando propuestas y materiales didácticos con el fin de que los aprendientes de lenguas extranjeras (LE) adquirieran también este tipo de unidades. Aunque esta disciplina lleva en desarrollo, sobre todo, desde la desde las décadas de los 80 y los 90¹, en este apartado exponemos metodologías más actualizadas.

En el año 2000, Ruiz Gurillo realiza una propuesta en la que los aprendientes encontrarán cuatro tipos de ejercicios para trabajar las UF: sobre su estructura formal, sobre su función, sobre su significado y sobre su empleo. Las dos primeras categorías se trabajan a partir de actividades de carácter estructuralista en las que los estudiantes se limitan a rellenar

¹ Vid. Kühn (1992) o Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994).

huecos con la UF adecuada. En cuanto a los ejercicios relacionados con el significado, se basan en distinguir el significado literal y el idiomático de cada una de las UF. Finalmente, los ejercicios sobre su empleo trabajan el contexto en el que se usaría cada una de ellas, centrándose en las diferencias de registro. Su propuesta se limita a los niveles intermedio y avanzado, ya que opina que las UF son unidades demasiado complejas para los niveles iniciales, afirmación con la que no estamos de acuerdo, pues, como ya hemos mencionado, este tipo de unidades se utilizan constantemente en el discurso oral y escrito.

Por su parte, Penadés Martínez (2004), siguiendo la clasificación de Corpas Pastor (1996), defiende una enseñanza diferente para cada tipo de UF acorde a sus características. Por ejemplo, al poseer los refranes rasgos fonéticos muy particulares, algunas actividades pueden basarse en esta peculiaridad para que así los estudiantes los recuerden mejor. También propone ejercicios relacionados con asociaciones mentales semánticas (sinonimia, antonimia, hiperonimia) y morfológicas. Creemos que este enfoque es muy acertado, ya que, como bien dice la autora, cada tipo de UF posee unos rasgos diferenciales que deben ser trabajados de manera específica. Asimismo, es esencial para ella que el aprendiente comience a conocer las UF desde el primer momento que se pone en contacto con la lengua española.

La propuesta de Fernández Prieto (2005: 352) está enfocada directamente a la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones. Plantea una metodología basada en el trabajo con diccionarios y corpus en línea: el alumnado, por grupos, debe buscar el significado de una unidad léxica en el diccionario y, posteriormente, consultar sus combinaciones en un corpus. Las UF se presentan agrupadas por campos semánticos (por ejemplo, las relacionadas con el concepto de *calor*). Desde nuestro punto de vista, el uso de las TIC supone una gran ventaja para la adquisición de UF, ya que en poco tiempo podemos observar numerosos contextos en los que una unidad puede emplearse.

En 2008 publica Ettinger su método de enseñanza de UF en sus clases de francés como lengua extranjera, el cual goza de un enorme éxito.

El autor parte de la propuesta de Kühn (1992; *apud* Ettinger, 2008: 107) organizada en tres fases que extenderá a cuatro: (1) etapa de aprendizaje (para descubrir las UF en su contexto); (2) etapa de aclaración (el estudiante trabaja las unidades en casa buscando su definición y origen); (3) etapa de fijación (ejercicios mnemotécnicos para memorizar las nuevas unidades); y (4) etapa de reformulación (observación de los fraseologismos en textos reales para saber emplearlos adecuadamente). A pesar de su éxito, detectamos en esta propuesta varias carencias que podrían dar lugar a una adquisición deficiente de las UF, ya que estas fases no se podrían seguir para aprender todo tipo de fraseologismos (como los esquemas fraseológicos o las locuciones conjuntivas) y, además, faltaría una etapa en la que el alumnado pudiera poner en práctica todo lo aprendido para así poder desarrollar su competencia comunicativa.

D'Andrea (2018) crea una propuesta también basada en la consulta de corpus en línea para que el alumnado pueda consultar las concordancias de cada elemento léxico a través de numerosos ejemplos que están contextualizados. Sin embargo, su aportación más relevante es la pirámide léxica en la que sitúa las UF que se deben incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, desde los niveles iniciales a los superiores. No obstante, no nos parece adecuado el hecho de asignar cada tipo de UF a un nivel específico, pues, por ejemplo, habrá locuciones que sí se enseñen en el nivel B1, pero encontraremos otras más básicas que deberían aparecer en niveles inferiores u otras más complejas, para el nivel de dominio.



FIGURA 2. Modelo de pirámide léxica propuesto por D'Andrea (2018).

Fuente: D'Andrea (2018: 189)

La última propuesta que presentamos es la de Velázquez Puerto (2018), quien señala que la selección de UF debe ser personalizada según el nivel del estudiante, el tipo de unidad fraseológica, el grado de idiomatización de cada unidad, la L1 del estudiante y su trasfondo cognoscitivo respecto a la cultura española y otras lenguas emparentadas. Nos parece que estas apreciaciones son fundamentales para establecer una buena propuesta de enseñanza, pues el contexto del aula es siempre determinante para planificar la docencia.

Al adentrarse en la creación del material didáctico, Velázquez Puerto (2018: 51) especifica que se deberían incluir entre 15 y 30 UF por cada unidad didáctica diseñada "con lexemas base que pertenezcan a un mismo campo semántico, por ejemplo: fraseología somática, fraseología animal, fraseología relacionada con la comida y los alimentos, etc.". Además, su propuesta de secuenciación de actividades está dividida en dos fases: la inductiva (a partir de una muestra real de lengua, los aprendientes conocen las UF a través de su identificación, delimitación y descubrimiento de su significado) y la deductiva (uso de las nuevas UF para que sean asimiladas por los estudiantes en función de sus estilos de aprendizaje).

El aspecto fundamental de esta propuesta es la atención que presta a la heterogeneidad del grupo. Resulta muy interesante la dinámica ofrecida en la fase de aprendizaje deductivo: los estudiantes trabajan en "estaciones de aprendizaje" según sus intereses para crear un producto que expondrán finalmente a sus compañeros. Estas estaciones se dividen según las inteligencias múltiples: visual-espacial, lingüística, corporal, musical, naturalista y lógico-matemática. Por tanto, algunos estudiantes adquirirán las nuevas UF componiendo una canción, mientras que otros lo harán realizando un teatro o creando una ilustración.

3.2. Fundamentos de la didáctica de la fraseología

¿Por qué actualmente se está dedicando tanto esfuerzo a la investigación de las UF y a su forma de enseñanza? Hemos detectado tres aspectos clave que han permitido el desarrollo de estos estudios: (1) el descubrimiento de que el aprendizaje de UF es necesario para que los estudiantes consigan una elevada competencia lingüística; (2) la detección de los problemas que puede suponer la inclusión de la fraseología en las aulas tanto para los estudiantes como para los docentes; y (3) la aparición de documentos que regulan la enseñanza reglada de ELE y sus contenidos.

3.2.1. La importancia de las UF en la enseñanza de lenguas

Si nos hemos adentrado en este proyecto es porque defendemos que la enseñanza y, por tanto, el aprendizaje de las UF es crucial para el dominio de una LE. El primer motivo es que son unidades empleadas constantemente por los hablantes nativos de cualquier lengua, así que los aprendientes se encontrarán contantemente con ellas en todo tipo de textos orales y escritos, por lo que sentirán la necesidad de comprenderlas y de emplearlas.

Actualmente, el desarrollo de la competencia comunicativa es la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, tanto materna (LM) como extranjera (LE). Para lograr ese fin, el conocimiento léxico en general y fraseológico en particular es imprescindible: "el conocimiento fraseológico contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, a que este tenga una performance lo más

parecida posible a la de un nativo y a su interacción social” (Olimpio de Oliveira, 2004: 3). Por tanto, es esencial la presencia de las UF en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, siempre seleccionando aquellas unidades adecuadas a cada nivel y señalando en todo momento sus características.

En definitiva, el dominio de la combinatoria y, por tanto, de las UF es imprescindible para que el discente logre la máxima competencia comunicativa en la LE, ya que contribuye notablemente a la mejora de la fluidez y al alcance de un dominio comunicativo similar al de un hablante nativo. Además, su fuerte vínculo con la cultura puede ser aprovechado para enseñar estos aspectos culturales, también muy necesarios para el aprendizaje de una LE.

3.2.2. Dificultades de la enseñanza de las UF

Una de las razones fundamentales por las que no se suele trabajar con las UF en el aula de ELE es por las dificultades que presentan tanto para el docente como para el alumnado. Sin embargo, ¿por qué se consideran unidades tan complejas?

La complejidad de su enseñanza puede venir dada por la cantidad de información que el aprendiente debe conocer sobre cada una de ellas: los tipos de textos en los que se pueden emplear, los registros, las connotaciones culturales, la combinatoria, la función que desempeña en el discurso, etc. El mal uso de las UF puede dar lugar a malentendidos, romper convenciones de cortesía y, en definitiva, perjudicar el intercambio comunicativo. No obstante, estos rasgos deberían explicitarse no solo para las UF, sino para toda unidad léxica.

Sí es cierto que los fraseologismos tienen unos rasgos muy particulares a nivel formal, semántico y pragmático, lo que influye en la complejidad de su enseñanza-aprendizaje: “el aprendizaje de las UF es un camino dificultoso por la gran variedad de funciones que poseen, las formas que presentan y en muchos casos por su opacidad y sentido figurado o metafórico, lo que hace que descifrar su significado no sea nada fácil para el estudiante extranjero” (Fernández Prieto, 2005: 352). Por su parte, Olimpio

de Oliveira (2004: 7) resalta dentro de las dificultades formales, la fijación: el hecho de que estas unidades no puedan ser modificables ni morfosintáctica ni semánticamente constituye un obstáculo en el aprendizaje de los estudiantes. Un hablante no nativo de español podría modificar de manera no intencional una UF y así cambiar su significado.

A pesar de que reconocemos la complejidad interna y externa que presentan las UF, creemos que el problema no radica ahí. El escaso número de investigaciones realizadas en este campo y de modelos didácticos que se han probado como eficaces dan como resultado que el docente no sepa cómo llevar las UF al aula. Esto provoca que la metodología empleada no sea la adecuada y que, por tanto, el alumnado no tenga una buena experiencia de aprendizaje. A la falta de propuestas didácticas aplicables y eficientes, sumamos los pocos recursos de los que disponen los docentes, quienes deben crear en muchas ocasiones su propio material si quieren mostrar a los estudiantes las UF.

A todo lo anterior, se añade la dificultad de selección de las UF en función del nivel del alumnado. No solo no se ha llegado a un acuerdo para determinar qué UF se deben incluir en cada nivel de aprendizaje lingüístico, sino que no existe unanimidad sobre el nivel en el que se deben comenzar a enseñar. Mientras que algunos autores defienden que se deben impartir desde el primer contacto con la lengua (Penadés Martínez, 2004; Fernández Prieto, 2005), otros afirman que, por su naturaleza compleja, no deben tratarse hasta los niveles intermedio o avanzado (Ruiz Gurillo, 2000).

3.2.3. El papel de la fraseología en el MCERL y el PCIC

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (2002) es el documento fundamental para establecer los contenidos y la metodología al planificar un curso de lengua extranjera en Europa. Teniendo en cuenta que este texto se ha elaborado de acuerdo con las ideas del Consejo de Europa, el objetivo último del *MCERL* es preservar y desarrollar las lenguas de los países que pertenecen a la Unión Europea, así como fomentar el intercambio lingüístico y cultural entre sus ciudadanos. Por

tanto, todo el documento parte de una concepción política, ya que se busca la unidad de diferentes países y una mayor disolución de sus fronteras.

Así, pretende proporcionar al profesorado europeo algunas recomendaciones para la planificación de la actividad docente, al mismo tiempo que le hace reflexionar sobre el método de aprendizaje más adecuado. Se presenta como un documento innovador, ya que se basa en el enfoque orientado a la acción en el que el alumnado es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y es considerado un agente social. Por tanto, el *MCERL* orienta su propuesta hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente, es decir, a su capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada dentro de una comunidad de habla. Dentro de ella, diferencia varios componentes: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. En definitiva, la metodología propuesta por el principal documento que existe actualmente en Europa para la enseñanza de lenguas se ve perfectamente reflejada en la siguiente cita:

*El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MCERL, 2002: 9).*

A partir del *MCERL*, el Instituto Cervantes creó el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006), específico para la enseñanza de ELE. Por ello, debemos consultar ambos documentos para determinar las UF que se deben enseñar en cada nivel lingüístico.

La fraseología se trata dentro de la competencia lingüística, más específicamente, en la léxica. En un primer momento, pensamos que la fraseología es parte fundamental de la propuesta del *MCERL*, ya que en ningún momento se mencionan las unidades monosémicas compuestas por

un solo lexema; dentro de los elementos léxicos se distingue únicamente entre las *expresiones hechas* y la *polisemia*.

Esas expresiones hechas, que hemos identificado como la categoría en la que se incluye la fraseología, se definen como unidades que "se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo" (MCERL, 2002: 108). Dentro de esas expresiones hechas figuran diferentes tipos de unidades:

- Fórmulas fijas: entre las que se incluyen los exponentes directos de funciones comunicativas (*encantado de conocerle*), los refranes, los proverbios y los arcaísmos residuales (*válgame Dios*).
- Modismos: con las metáforas lexicalizadas semánticamente opacas (se quedó de piedra) y los intensificadores (blanco como la nieve en lugar de puro).
- Estructuras fijas: construcciones sintácticas aprendidas que completan su sentido al añadir una palabra (¿sería tan amable de... + infinitivo?).
- Otras frases hechas: los verbos de régimen preposicional (convencerse de) y las locuciones prepositivas (delante de).
- Régimen semántico: expresiones compuestas por palabras que suelen aparecer juntas (cometer un error).

Si observamos la definición de "expresiones hechas" y su clasificación, se hace evidente que la base teórica que sustenta esta propuesta es mínima, pues ningún aspecto se trata con la precisión requerida. Dejando esto de lado, podemos pensar que se le atribuye una enorme importancia a los fraseologismos dentro de la competencia léxica, pero pronto advertimos que el uso de las UF integradas en el discurso se restringe a los niveles más altos (C1 y C2), pues no se consideran unidades esenciales, sino reflejo de la riqueza léxica del aprendiente (MCERL, 2002: 31).

Riqueza de vocabulario	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.

TABLA 1. El vocabulario en los niveles C1 y C2 según el MCERL.

Fuente: MCERL (2002:31)

En definitiva, a pesar de que las UF parecen ser esenciales dentro de la competencia léxica, el *MCERL* solo las señala como necesarias para los niveles lingüísticos de dominio (C1) y de maestría (C2). Además, no utiliza una terminología adecuada ni una clasificación precisa. Por ejemplo, la definición de "expresiones hechas" es realmente amplia, no se aclara cuáles son esas unidades "exponentes directos de funciones comunicativas", los modismos también podrían formar parte de las fórmulas fijas y el apartado de "otras frases hechas" sirve como cajón de sastre, ya que no está delimitado.

Como concreción de este documento en la enseñanza de ELE, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) también aborda la didáctica de la fraseología, aunque defiende que no se haga de forma explícita hasta el nivel B2. Esto no quiere decir que este tipo de construcciones no se enseñen al alumnado en niveles inferiores, sino que no se deben clasificar de forma expresa como pertenecientes a la categoría de "unidades fraseológicas". Por ejemplo, en el nivel A1, se propone el fraseologismo *buen provecho* como unidad léxica que el estudiante debe conocer. Esto se puede justificar con la introducción que se hace a los apartados "Nociones generales" y "Nociones específicas", donde se explica que el *PCIC* parte de un enfoque nocional basado en la idea de que el léxico va mucho más allá de la noción de palabra, ya que la combinatoria de las unidades léxicas es esencial para conseguir una comunicación eficaz. Por tanto, sí incluyen en su inventario elementos fraseológicos.

Sin embargo, el *PCIC* refleja la escasa atención que presta el *MCERL* a la fraseología. De este modo, en el documento del Instituto Cervantes se

observa que la frecuencia de uso y la funcionalidad comunicativa no son los dos criterios fundamentales, sino que prefiere la acumulación de unidades, es decir, prefiere la cantidad a la funcionalidad. Asimismo, la mayor parte de las UF (99%) recogidas en el *PCIC* se inscriben en los niveles de dominio (27%) y maestría (72%) (Velázquez Puerto, 2018: 22).

Sí hemos detectado que el *PCIC* ofrece en su inventario una lista de unidades que los estudiantes deben conocer en relación con determinados aspectos culturales y léxico. No obstante, no indica la composición interna de sus unidades ni cómo es su combinatoria. Las ofrece como meras listas que deben ser memorizadas, pero no necesariamente comprendidas.

Además, otra de las críticas que se hace al *PCIC* es la falta de un apartado específico dedicado a aquellas construcciones fijas que se deben enseñar en cada uno de los seis niveles de competencia propuestos por el *MCERL* (López Vázquez, 2011: 536).

4. ANÁLISIS DE LAS UF EN LOS MANUALES DE ELE

4.1. Descripción del corpus

Hemos realizado una revisión de quince manuales de español para extranjeros pertenecientes a los niveles intermedios (B1 y B2) y publicados entre 2004 y 2017. Decidimos centrarnos en los niveles intermedios porque queremos comprobar la atención que en ellos se presta a los fraseologismos, ya que es a partir del B1 cuando el *MCERL* y el *PCIC* recomiendan tratar con más profundidad y de forma explícita la enseñanza de este tipo de unidades.

Para cumplir con nuestros objetivos de análisis hemos examinado cada una de las unidades didácticas de los manuales consultados, detectando el enfoque didáctico empleado y la tipología de actividades propuestas con el fin de conocer la importancia que se concede a las UF, cómo se presentan y cómo se ponen en práctica. Asimismo, hemos escogido manuales con diferentes metodologías y objetivos: la mayoría son manuales para estudiantes extranjeros que desean aprender español, pero también hemos incluido algunos para fines específicos, para cursos intensivos...

Con el objetivo de detectar los tipos de UF, hemos utilizado la clasificación establecida por Solano Rodríguez (2012). Por tanto, hemos diferenciado entre colocaciones (sustantivas, verbales y adjetivales), locuciones (verbales, nominales, adjetivales, adverbiales, prepositivas y conjuntivas), enunciados fraseológicos (rutinarios, discursivos, pragmáticos y proverbiales), esquemas sintácticos y paremias.

En el siguiente cuadro presentamos los títulos de los manuales, así como la editorial en que se han publicado, el año y el nivel de acuerdo con el *MCERL*:

Manual	Año de publicación	Nivel	Editorial
<i>Prisma Avanza</i>	2004	B2	Edinumen
<i>Encuentros</i>	2005	B1	Universidad de Alcalá
<i>Sueña 2: Nueva Edición</i>	2006	B1	Anaya
<i>Sueña 3: Nueva Edición</i>	2007	B2	Anaya
<i>Aula 5</i>	2007	B2	Difusión
<i>Nuevo Avance 4</i>	2010	B1.2	SGEL
<i>Abanico Nueva Edición</i>	2010	B2	Difusión
<i>Conexión Plus</i>	2012	A2.2 – B2.1	enClave-ELE
<i>Nuevo Avance 3</i>	2013	B1.1	SGEL
<i>Agencia ELE</i>	2013	B1	SGEL
<i>Gente hoy 2</i>	2014	B1	Difusión
<i>Bitácora 4</i>	2014	B1.2	Difusión
<i>Bitácora 3 Nueva Edición</i>	2017	B1	Difusión
<i>ELExprés Nueva Edición. Curso intensivo de español</i>	2017	A1-A2-B1	SGEL
<i>Club Prisma: método de español para jóvenes</i>	2017	B1	Edinumen

TABLA 2. Listado de manuales de ELE analizados.

Fuente: Elaboración propia

4.2. Análisis de manuales de ELE

En primer lugar, debemos señalar que todos los manuales parten de un enfoque comunicativo, ya que es el recomendado por el *MCERL*, y casi todos ellos organizan sus unidades didácticas según las funciones comunicativas que los aprendientes van a adquirir. No obstante, también

tenemos los dos manuales *Bitácora* que parten de un enfoque léxico, en el que el vocabulario y su combinatoria son el componente vertebrador. Así, en ambos manuales, el léxico se presenta como base para el aprendizaje del español, por lo que a través de él se adquieren la competencia gramatical, cultural, pragmática, etc.

Aunque no en tan alto grado, gran parte de los manuales también integran el léxico con el resto de destrezas (*Prisma Avanza*, *Abanico*, *Sueña 2* y *ELExpres*) o solo con una de ellas (por ejemplo, en *Aula 5*, el léxico se aprende junto a la gramática, mientras que en *Agencia ELE* y en *Gente hoy 2*, está ligado principalmente al componente cultural). Sin embargo, otros manuales presentan las unidades didácticas divididas en secciones correspondientes a un componente lingüístico diferente: el léxico puede encontrarse al comienzo de cada unidad (*Encuentros* y *Sueña 3*); a lo largo de toda la unidad, pero sin estar integrado (*Conexión Plus*); o tras el componente gramatical (*Nuevo Avance 3*, *Nuevo Avance 4* y *Club Prisma*).

Un punto de análisis que nos ha llamado especialmente la atención es que, a pesar de que todos los manuales parten de un enfoque comunicativo, muchos de ellos no contextualizan el uso de las unidades léxicas que presentan, sino que en numerosas ocasiones las muestran en listas o simplemente las ilustran, pidiendo al aprendiente que las emplee sin haber dado una muestra de uso o su significado. Los manuales que no caen en este error son *Prisma Avanza*, *Aula 5*, *Abanico*, *Agencia ELE*, *Gente hoy 2*, *Bitácora 4* y *Bitácora 3*.

Si pasamos directamente al análisis de las UF, observamos que, en general, quedan relegadas a un segundo plano, ya que son las unidades monoverbales las predominantes en todos los manuales, excepto en los dos *Bitácora*. A pesar de esto, en la siguiente tabla podemos observar no solo que todos los manuales incluyen alguna UF, sino también de qué tipo son:

		<i>Prisma</i>	<i>Encuentros</i>	<i>Sueña 2</i>	<i>Sueña 3</i>	<i>Aula 5</i>	<i>Nuevo Avance 3</i>	<i>Nuevo Avance 4</i>	<i>Abanico</i>	<i>Conexión Plus</i>	<i>Agencia ELE</i>	<i>Gente hoy 2</i>	<i>Bitácora 4</i>	<i>Bitácora 3</i>	<i>ELExprés</i>	<i>Club Prisma</i>
Colocaciones	Sust.															
	Vb.															
	Adj.															
Locuciones	Nom.															
	Vb.															
	Adj.															
	Adv.															
	Prep.															
	Conj.															
Enunciados fraseológicos	Rut.															
	Disc.															
	Prag.															
	Prov.															
Esq. sintáct.																
Pemias																

TABLA 3. Tipos de UF que aparecen en cada manual de ELE analizado.

Fuente: Elaboración propia

Desde una perspectiva general, la colocación es el tipo de UF que más aparece en los manuales de ELE. De hecho, en todos encontramos colocaciones sustantivas y, en casi todos, verbales. Sí es cierto, que las adjetivales apenas se encuentran presentes. Por otra parte, dentro de las locuciones, predominan las adverbiales, las conjuntivas y las verbales. No obstante, son más escasas las prepositivas y las nominales.

Mirando el cómputo final de las unidades tratadas y su presencia en los manuales, descubrimos que las colocaciones gozan de una mayor importancia respecto a las locuciones. Este resultado se debe, probablemente, a dos factores: (1) al encontrarse las colocaciones en

proceso de fijación, su frecuencia de uso es mucho más elevada; y (2) el alto nivel de idiomática de las locuciones hace más complicado el desciframiento de su significado y, como hemos señalado en apartados anteriores, su enseñanza. Además, es relevante la alta aparición de las locuciones adverbiales y conjuntivas como parte del componente gramatical, ya que estas agrupan los conectores textuales y los marcadores discursivos.

Si pasamos a la categoría de los enunciados fraseológicos, es evidente el desequilibrio que existe entre la presencia de los proverbiales y el resto de subtipos. Esto puede deberse a que la frecuencia de uso de los enunciados fraseológicos proverbiales ha decaído en las últimas décadas, a lo que se une su compleja estructura, que se equipara a la de una oración idiomática. En cuanto a los enunciados fraseológicos rutinarios, se trabajan de manera explícita en muy pocas ocasiones, pero se encuentran presentes constantemente en las muestras de lengua aportadas por los manuales, ya que son unidades que se adquieren en los niveles más básicos (A1 y A2). Sin embargo, los enunciados fraseológicos pragmáticos y discursivos sí suelen aparecer señalados como nuevos elementos que los estudiantes deben aprender.

Detectamos esquemas fraseológicos en la mitad de los manuales. A pesar de que puede parecer que estas estructuras se encuentran bastante presentes en los manuales, en la mayoría de ellos, el número de estas unidades es mínima: en todos ellos, menos en *Prisma Avanza* y *Bitácora 3*, hemos localizado un único esquema fraseológico a lo largo de todo el manual.

Finalmente, llegamos a las paremias, la categoría fraseológica obviada por todos los manuales excepto por *Prisma Avanza* y *Aula 5*. El primero de ellos es el único que hace real hincapié en la adquisición de este tipo de UF, pues, aunque dedica una unidad didáctica a trabajarlas, incluye otras a lo largo de todo el manual y ofrece numerosas actividades muy variadas con el fin de que los estudiantes comprendan su significado, conozcan su uso y fijen su estructura. No es sorprendente que sea el manual más antiguo el que profundice en las paremias, pues, actualmente,

el número de usuarios que emplean estas unidades se ha reducido notablemente (su frecuencia de uso es mayor entre la población de la tercera edad que entre los jóvenes): “El saber de nuestros antepasados ya no nos sirve a nosotros porque la sociedad ha cambiado y porque la cultura, con los medios de comunicación, ha evolucionado tremendamente. Lo cierto es que los jóvenes a veces demuestran amplio conocimiento pasivo del refranero, haciendo, sin embargo, un uso bastante escaso de este” (Rahman Murad, 2011: 50).

Entre todos los manuales analizados, destacamos *Agencia ELE* y *Prisma Avanza*, ya que son los que más fraseologismos incluyen entre sus unidades. En *Agencia ELE*, únicamente echamos en falta los enunciados fraseológicos proverbiales y las paremias (los dos tipos de unidades que, según hemos señalado, están cayendo paulatinamente en desuso). Ahora bien, se insiste notablemente en la adquisición de numerosas colocaciones sustantivas, locuciones conjuntivas y, sobre todo enunciados fraseológicos discursivos y pragmáticos. En cambio, *Prisma Avanza* es el manual que más incide en todos los tipos y subtipos de UF, pues solo excluye de sus unidades los enunciados fraseológicos proverbiales. Este manual está repleto de muestras de lengua que contextualizan las unidades léxicas en general y las fraseológicas en particular, y de actividades en las que los estudiantes pueden no solo aprender su significado, sino también ponerlas en práctica. A este propósito ayuda que es un manual bastante enfocado al aprendizaje de un registro lingüístico algo más coloquial que formal.

Por otro lado, al observar que dependiendo del manual se otorgaba un mayor o menor peso a las UF respecto a las monoverbales, establecimos un total de seis grupos. Para llevar a cabo dicha clasificación, hemos tenido en cuenta si los manuales incluyen una amplia variedad de tipos de UF, si las contextualizan a través de muestras de lengua y si incluyen actividades para trabajarlas. En la tabla 4, presentamos los grupos de forma gradual, de modo que los manuales localizados en el primero incluyen un menor número y variedad de UF, así como actividades para practicarlas, mientras los ubicados en el sexto sitúan los fraseologismos como eje central del desarrollo de las unidades didácticas.

	MANUALES	CARACTERÍSTICAS		
		Tipos de UF que se incluyen	Uso de muestras de lengua para contextualizar las UF	Trabajo de las UF a través de actividades
GRUPO 1	<i>Encuentros</i> (2005) <i>Aula 5</i> (2007) <i>ELExprés</i> (2017) <i>Gente hoy 2</i> (2014)	Mínima	No	No
GRUPO 2	<i>Sueña 2</i> (2006) <i>Sueña 3</i> (2007) <i>Nuevo Avance 4</i> (2010) <i>Abanico</i> (2010) <i>Conexión Plus</i> (2012)	Aproximadamente la mitad	No	Muy escasas
GRUPO 3	<i>Nuevo Avance 3</i> (2013)	Más de la mitad	En pocas ocasiones	Algunas
GRUPO 4	<i>Agencia ELE</i> (2013) <i>Club Prisma</i> (2017)	Casi todo, aunque siguen predominando las unidades monoverbales	Casi todas	Algunas
GRUPO 5	<i>Prisma Avanza</i> (2004)	Todos. Existe un equilibrio entre las UF y las unidades monoverbales	Sí	Bastantes
GRUPO 6	<i>Bitácora 4</i> (2014) <i>Bitácora 3</i> (2017)	Su eje central son las colocaciones nominales y verbales	Sí	Bastantes

TABLA 4. Manuales agrupados según el tratamiento que hacen de las UF.

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, los dos primeros grupos, los que prestan menos atención a las UF, incluyen un mayor número de manuales que el resto (más de la mitad del total). Además, un hecho que llama nuestra atención es que la fecha de publicación no es uno de los factores decisivos para determinar una mayor o menor presencia de las UF en los manuales, pues se podría pensar que los avances en la fraseodidáctica han llevado a las editoriales a incluir un mayor número de estas en sus publicaciones. Esta es una prueba de que aún queda mucho trabajo por hacer dentro del

campo de la fraseodidáctica, pues no se están poniendo en práctica las nuevas propuestas metodológicas y didácticas desarrolladas por los investigadores.

Gracias a la elaboración de esta tabla, hemos podido observar las numerosas carencias de los manuales dentro de la fraseodidáctica, extraídas de los grupos uno a cuatro. En primer lugar, cabe señalar que los fraseologismos se encuentran presentes en todos los manuales, pues al ser tan frecuentes en las lenguas y necesarios para lograr un intercambio comunicativo efectivo, es obvio que no se puede elaborar un manual de ELE sin que aparezcan mínimamente. No obstante, el hecho de que podamos detectarlas a través de las unidades didácticas no quiere decir que se estén enseñando. Así, encontramos que gran parte de los manuales no inciden directamente sobre ellas, no dedican tiempo a su docencia ni explican sus peculiaridades frente a otro tipo de unidades léxicas; simplemente se pasan por alto, esperando que el aprendiente las perciba y asimile como cualquier unidad monoverbal. Teniendo en cuenta los supuestos teóricos expuestos en apartados anteriores, sabemos que este proceso de enseñanza-aprendizaje no es el adecuado.

Por otro lado, también en esos cuatro primeros grupos, encontramos algunas actividades dedicadas esencialmente a la comprensión del significado de las UF. No obstante, la cantidad de ejercicios que detectamos es muy escasa, así como su variedad, pues se basan principalmente en la asociación del fraseologismo con su definición. A esto añadimos que casi nunca aparecen contextualizadas a través de muestras de lengua reales que permitan al aprendiente entender además su uso. Este es uno de los mayores problemas que presentan los manuales, no solo respecto a las UF, sino al léxico en general. Como consecuencia de esto, observamos la inexistencia de una metodología de la didáctica de UF, pues, al tratarse de unidades tan complejas, deberían abordarse desde una perspectiva reflexiva a través de la cual el alumnado pueda comprender su significado, así como observar su uso y emplearlas de forma adecuada. Debe existir un equilibrio, por tanto, entre la teoría y la práctica.

En definitiva, las editoriales siguen apostando por una visión del léxico de las lenguas algo conservador, donde las unidades predominantes son las monoverbales, pues los fraseologismos gozan de protagonismo en contados manuales. Esto nos indica que debemos seguir trabajando hasta encontrar una metodología adecuada con la que se pueda completar el proceso de enseñanza-aprendizaje de UF de manera satisfactoria.

5. PROPUESTA FRASEODIDÁCTICA

Teniendo en cuenta las carencias de los manuales analizados, hemos elaborado una serie de pautas para la didáctica de UF que pueden ser adaptadas a todos los niveles lingüísticos (desde el A hasta el C), pues, como ya hemos mencionado, defendemos la enseñanza de dichos elementos léxicos desde los niveles iniciales. No obstante, nuestro objetivo aquí es únicamente aportar una propuesta fraseodidáctica, que necesitará una posterior concreción por parte del profesorado y/o de las editoriales para su aplicación a los distintos niveles.

Para cumplir nuestro fin, partimos, por supuesto, de un enfoque comunicativo respaldado por el *MCERL* (2002) y el *PCIC* (2006), ya que, aunque hayamos señalado algunas deficiencias, siguen siendo los dos documentos que determinan la planificación docente en nuestro país. Así, buscamos que los aprendientes desarrollen sus competencias lingüísticas para desenvolverse en la comprensión, la producción y la interacción orales y escritas en contextos reales.

Establecer el listado y el número de UF que se van a incluir en cada unidad didáctica es la tarea más compleja, pues está determinada por numerosos factores: representatividad, frecuencia de uso, grado de idiomatización y fijación, familia de palabras, ámbito comunicativo en el que aparecen (oral o escrito), necesidades de los estudiantes, etc. Por consiguiente, es recomendable hacer un análisis de necesidades y una prueba inicial a nuestros aprendientes para así establecer las UF que presentaremos a lo largo del curso.

Respecto al número de UF que debe aparecer en cada una de las unidades didácticas, defendemos la búsqueda de un equilibrio entre estas y

las monoverbales. Asimismo, se debe procurar incluir UF de todos o casi todos los tipos de UF, teniendo siempre en cuenta las funciones comunicativas que se van a desarrollar en el tema. Al mismo tiempo, se debe considerar el grado de idiomatidad de los fraseologismos, pues, como ya hemos mencionado, son las unidades más complejas para el aprendiente y, por tanto, a las que se debe dedicar más tiempo. Como no es lo conveniente que el estudiante desarrolle un aprendizaje memorístico, sino que comprenda la estructura, el significado y el uso de las UF, debemos controlar la cantidad de unidades altamente idiomáticas.

A continuación, presentamos un cuadro en el que, a partir de un supuesto de unidad didáctica, enumeramos las unidades fraseológicas que se podrían enseñar:

Unidad didáctica: Nos fuimos de marcha				
Contenidos	Funcionales	Narrar una historia o anécdota		
	Gramaticales	Conectores del discurso Formación y uso del pasado simple		
	Léxicos	Ocio y tiempo libre		
	Culturales	Ocio de los jóvenes españoles		
Unidades fraseológicas	Colocaciones	Verbales	<i>Salir de fiesta, irse de marcha, pasárselo en grande, aguar la fiesta</i>	
		Sustantivas	<i>Tiempo libre, aire libre, agencia de viajes</i>	
		Adjetivales	<i>De prisa y corriendo</i>	
	Locuciones	Verbales	<i>Ponerse morado, ponerse hasta arriba, pasárselo pipa</i>	
		Nominales	<i>Mal trago</i>	
		Adjetivales	<i>Sano y salvo</i>	
		Adverbiales	<i>De repente, por poco, de casualidad</i>	
		Preposicionales	<i>Junto a, a causa de</i>	
		Conjuntivas	<i>Sino que, de manera que, puesto que</i>	
	Enunciados fraseológicos	Rutinarios	<i>¿Qué tal?</i>	
		Discursivos	<i>En fin, ¿de verdad?, ¿en serio?, ¿qué dices?</i>	
		Pragmáticos	<i>¡Como lo oyes!, vaya por Dios</i>	
		Proverbiales	<i>A buenas horas, mangas verdes</i>	
	Esquemas sintácticos		<i>[Esto/eso] es [X] y lo demás son tonterías</i>	
	Paremias		<i>No por mucho madrugar amanece más temprano</i>	

TABLA 5. Ejemplo de selección de UF que se podrían incluir en una unidad didáctica con los contenidos señalados.

Fuente: Elaboración propia

Para lograr esto último, consideramos que es necesaria la armonía entre la teoría y la práctica. De este modo, sería útil la presentación de cuadros sintéticos en los que aparezcan las UF con las que se desea trabajar en un determinado apartado de la unidad didáctica. Estos siempre deben aparecer después de haber introducido las UF a través de muestras reales orales o escritas. Por medio de dichos textos, se presentarán distintos contextos en los que los estudiantes puedan detectar situaciones en las que se emplea un registro bien formal, bien coloquial. Posteriormente, se ofrecerán a los estudiantes ejercicios prácticos para trabajar los fraseologismos.

El planteamiento de esos ejercicios es esencial, ya que aprender una unidad léxica supone incluirla en el lexicón de modo permanente, logrando poseer un conocimiento completo (gramatical, fonético, semántico, pragmático, cultural...) de ella.² Para esto, es fundamental que dichos ejercicios sean motivadores, con el fin de hacer el aprendizaje más sencillo. Creemos que el hecho de trabajar con UF ya es una ventaja para la motivación del alumnado, pues son expresiones que van a poder utilizar en su día a día, dado que muchas de ellas forman parte del lenguaje coloquial (sobre todo las locuciones, los enunciados fraseológicos y las paremias) y su idiomática suele ser bastante llamativa.

Una manera de introducir a los estudiantes en el aprendizaje de fraseologismos y en su detección es pidiéndoles que extraigan las que aparecen en un texto oral o escrito determinado. Si trabajamos, por ejemplo, con el vídeo de Youtube *Una conversación con vocabulario y expresiones coloquiales con Spanish with Vicente* de Spanish from Spain³, los estudiantes podrían extraer las expresiones relacionadas con el engaño (*dar gato por liebre, hacer la trece catorce, tomar el pelo o andarse con ojo*, entre otras). Para hacerlo de forma más lúdica, se puede pedir al alumnado que intente adivinar el significado de cada una de las unidades.

² Vid. Harmer (1991), Cassany *et al.* (1998), Izquierdo Gil (2004) e Higuera García (2009) para profundizar sobre qué significa aprender una unidad léxica.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=s0hvOCU3EIQ>

Además de todo lo señalado, es imprescindible incidir en la importancia que la reflexión metalingüística⁴, tanto de la lengua meta como de la materna, posee en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Presentamos en la siguiente tabla algunas ideas de actividades que sirven a este propósito:

<p>Actividad 1: <i>Investigación a través de diccionarios y corpus</i></p>	<p>De forma individual, por parejas o en pequeños grupos, el alumnado deberá recopilar la información lingüística requerida por el docente sobre las UF que le han sido asignadas, utilizando diccionarios y corpus en línea, para posteriormente presentarla a sus compañeros. La información demandada variará en función del tipo de UF y el nivel de los aprendientes. Algunos datos interesantes pueden ser: definición, origen, clase y número de palabras que la componen, relaciones semánticas (sinónimos, antónimos, campo semántico...), contexto en el que se emplea (registro, variedad lingüística, localización geográfica...), ejemplos contextualizados, etc.</p>
<p>Actividad 2: <i>Comparación de significados</i></p>	<p>Los estudiantes deben establecer la diferencia entre el significado recto de la expresión lingüística y el de la UF. Por ejemplo, <i>El mago se sacó una carta de la manga rápidamente frente a Te acabas de sacar de la manga otra de tus excusas.</i></p>
<p>Actividad 3: <i>Comparación de lenguas</i></p>	<p>Se puede pedir a los aprendientes que busquen expresiones en su lengua nativa que posean un significado similar. En el caso de que tengamos un alumnado proveniente de distintos países, estaremos promoviendo además la interculturalidad en el aula.</p>

TABLA 6. Ejemplos de actividades para trabajar las UF que favorecen la reflexión metalingüística⁵.

Fuente: Elaboración propia

Además de estas, no podemos obviar las actividades que fomentan la fijación de las UF en la memoria. Una vez que el alumnado comprende el significado y los usos de una expresión, podemos introducir actividades más tradicionales, como las que hemos observado durante el análisis de manuales (unir la expresión con su significado, combinar la primera parte de la UF con la segunda, escoger la UF más adecuada al texto y al contexto, relacionar situaciones con expresiones...). También se puede incorporar la

⁴ Vid. Pastor Cesteros (2004).

⁵ En la primera actividad se podrían utilizar, por ejemplo, el *Diccionario de colocaciones del español* (DiCe) de la Universidad de Coruña, el *Refranero Multilingüe* del Centro Virtual Cervantes o los corpus en línea de la Real Academia (el CORDE, el CREA y el CORPES XXI).

gamificación, por ejemplo, a través de un pasapalabra léxico o un teléfono roto de premias.

Por otro lado, desde nuestro punto de vista, los mapas conceptuales son un tipo de recurso didáctico que combinan la reflexión metalingüística con la ayuda a la fijación y la comprensión no solo del léxico en general, sino de las UF en particular. De esta forma, a lo largo del curso, el alumnado puede ir elaborando mapas conceptuales en los que se agrupan los fraseologismos según su campo semántico, sus usos, su registro, etc. A continuación, se muestra un mapa conceptual donde se agrupan algunas locuciones relativas a las emociones por campos semánticos:

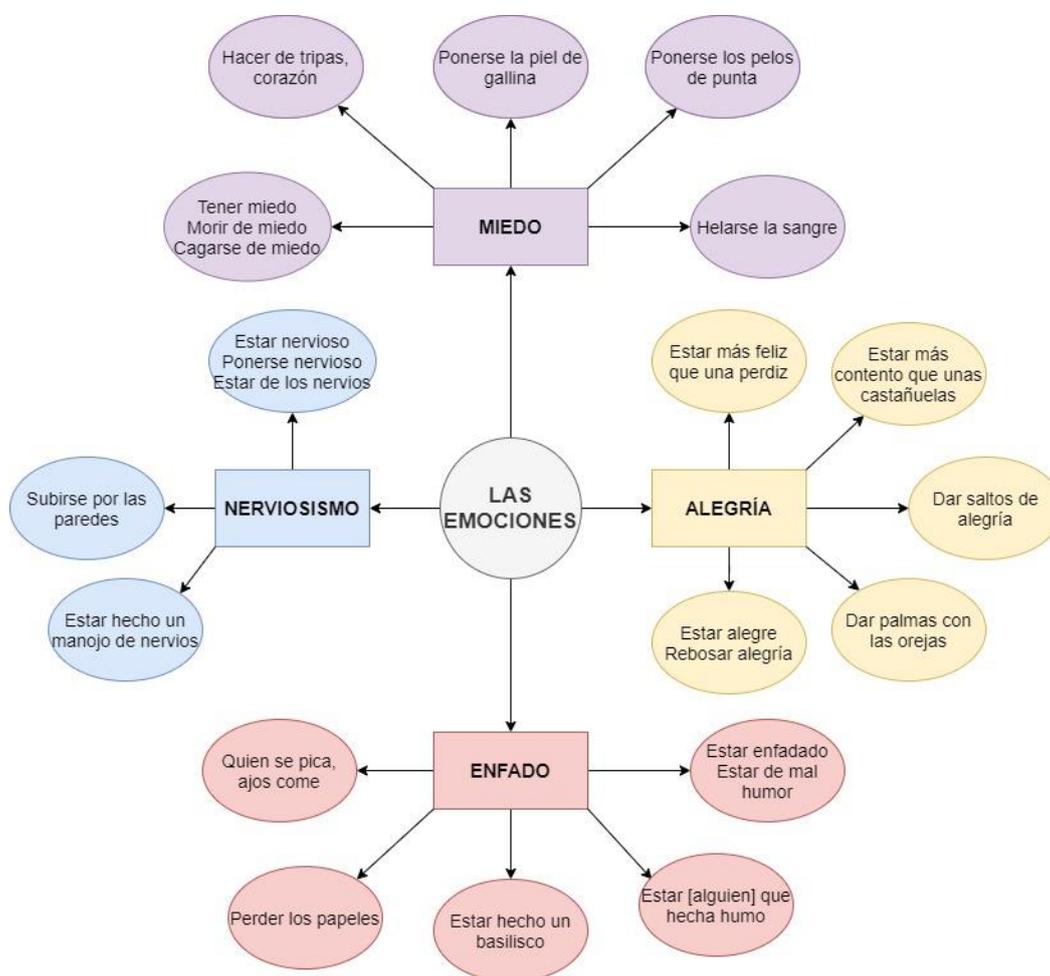


FIGURA 2. Ejemplo de mapa conceptual de unidades fraseológicas en español relativas a las emociones.

Fuente: Elaboración propia

Como vemos en las dos siguientes figuras, estos mapas pueden ser adaptados a las necesidades y a las estrategias de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, por lo que la disposición no tiene por qué ser la que acabamos de mostrar. Igualmente, estos pueden ser más o menos específicos e incluir una mayor o menor cantidad de información. Creemos conveniente que las UF, sobre todo las más idiomáticas, vayan acompañadas de ilustraciones que representen literalmente su significado, para facilitar el aprendizaje y la fijación de la forma.

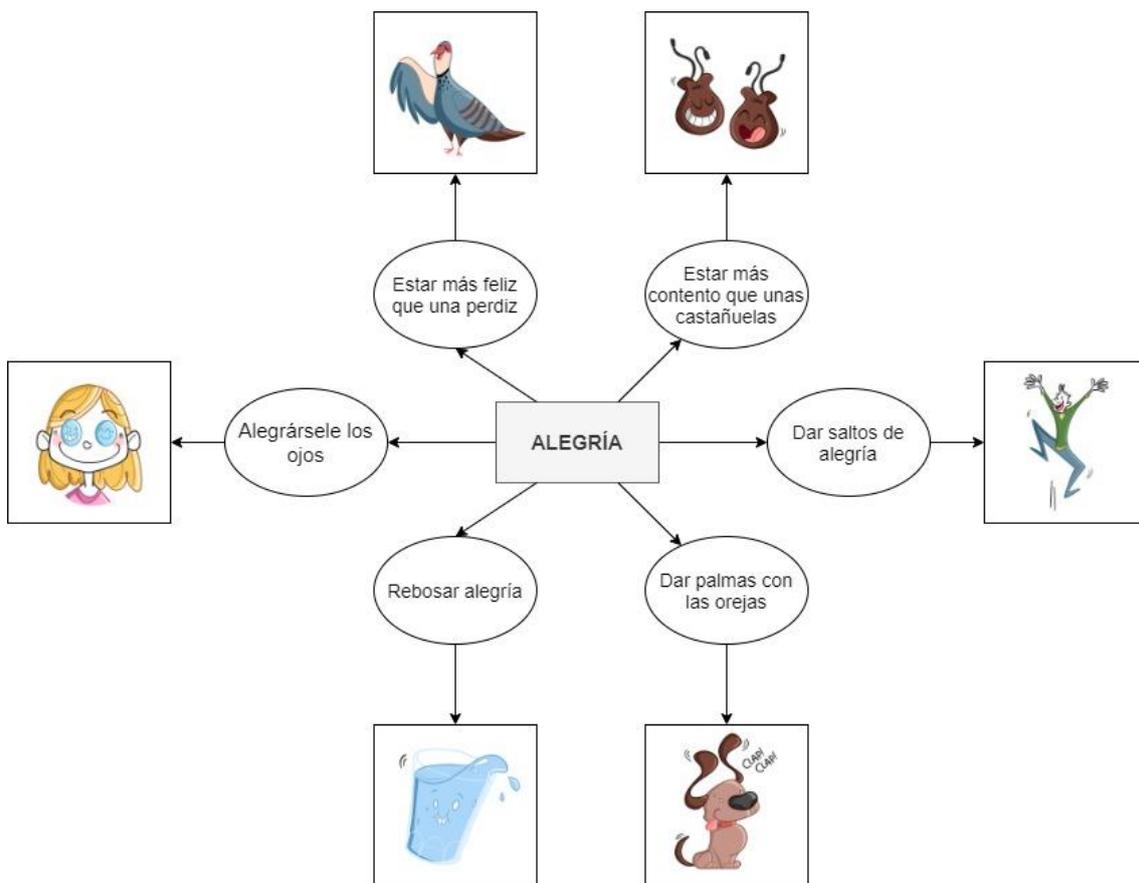


FIGURA 3. Ejemplo de mapa conceptual de un campo semántico más acotado y donde se incluyen ilustraciones.

Fuente: Elaboración propia

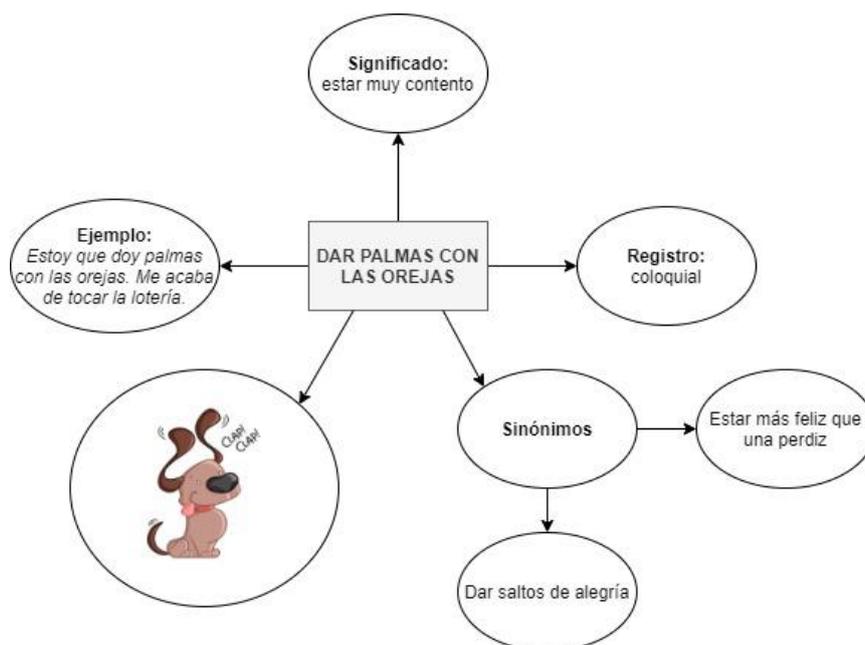


FIGURA 4. Ejemplo de mapa conceptual de una única UF.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, para ser consecuentes con el enfoque comunicativo del que hemos partido, es imperativa la presencia de actividades mucho menos guiadas que fomenten el empleo de las UF en la interacción comunicativa. Sin este paso, la fijación de las UF en la memoria a largo plazo difícilmente tendrá lugar. Aquí se incluyen, por ejemplo, las redacciones, exposiciones, intercambios comunicativos, etc., siempre contextualizados mediante situaciones que puedan ser reales y, preferentemente, cercanas a las necesidades de los estudiantes.

En resumen, planteamos aquí una propuesta de mejora de la didáctica de UF en ELE basada en el equilibrio entre la reflexión metalingüística y la práctica, en la motivación del alumnado y en sus necesidades comunicativas.

6. CONCLUSIONES

A través de este trabajo defendemos la necesidad de la enseñanza de las UF en las aulas de ELE, pues son elementos que pueden aportar a los aprendientes de nuestra lengua grandes ventajas en los intercambios comunicativos y al elaborar textos orales

y escritos. Asimismo, a través de ellas se puede profundizar en la cultura de nuestro país.

Actualmente, los documentos que rigen la planificación de la docencia de ELE en España (el *MCERL* y el *PCIC*) recomiendan que se ofrezcan de forma explícita los fraseologismos a partir de los niveles intermedios (B1 y B2). No obstante, no se especifican las unidades que se deben adquirir en cada nivel. Esto, unido a la concepción tradicional en la que se asocia el componente léxico a las unidades monoverbales, da lugar al panorama que hemos mostrado a través del análisis de manuales: las UF, en comparación con otro tipo de unidades léxicas, apenas son trabajadas ni mostradas al alumnado, y no hay unanimidad entre las distintas editoriales a la hora de incluirlas.

A pesar de todo, nosotros defendemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de UF debe comenzar desde los niveles iniciales, pues son fundamentales para que los aprendientes puedan desarrollar su competencia lingüística adecuada y progresivamente, dado que son necesarias para expresar de manera precisa sus pensamientos y comprender la información transmitida por los hispanohablantes. En definitiva, las UF constituyen un elemento fundamental para que el acto comunicativo se realice con éxito y, además, permitirá al alumnado avanzar más rápidamente en el aprendizaje de la L2.

Creemos que el trabajo de la fraseología tal como planteamos supondrá una mejora en el aprendizaje de estas complejas unidades, pues hemos propuesto actividades sencillas que permiten al alumnado comprender y adquirir las UF de forma adecuada y motivadora y que facilitan la tarea docente, ya que no son complejas de llevar a cabo ni requieren excesivos recursos.

BIBLIOGRAFÍA

Estudios lingüísticos

- Bally, C. (1905). *Précis de stylistique. Esquisse d'une méthode fondée sur l'étude du français moderne*. Genève: Eggimann.
- Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. 2 vols. París: Klincksieck.
- Casares, J. (1992 [1950]). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1986). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- D'Andrea, L. (2018). La fraseología y el uso auténtico de la lengua en el aula de E/LE. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomededeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 185-194). Tarragona: ASELE.
- Ettinger, Stefan (2008): Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da Investigación, *Cadernos de Fraseoloxía galega*, 10: 95-127.
- Fernández Prieto, M. J. (2005). La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas. En M. A. Cartillo Carballo *et al.* (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad* (pp. 349-356). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García-Page, M. (2008). *Introducción a la fraseología española: estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.
- González Rey, M. I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21: 67-84.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- López Vázquez, L. (2011). La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. En J. Santiago Guervós et al. (Coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 531-542). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Olimpio de Oliveira, M. E. (2004) *Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Pastor Cesteros, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En M. A. Castillo Carballo (Coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad* (pp. 638-645). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Penadés Martínez (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros.
- Penadés Martínez, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE, *Carabela*, 56: 51-67.
- Rahman Murad, S. (2011). *La vida rural en el refranero iraquí: un estudio semántico y comparado con los refranes españoles*. Tesis doctoral, Universidad de Jaén, Jaén, España.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ruiz Gurillo, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros, *Espéculo*, Unidad Complutense de Madrid [en línea].
- Sevilla Muñoz, J. y González Rodríguez, A. (1994). La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español). *Equivalences*, 24(2): 171-182.
- Solano Rodríguez, M. A. (2012). Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación. *Paremia*, 21: 117-128.

Thun, H. (1978). *Probleme der Phraseologie. Untersuchungen zur wiederholten Rede mit Beispielen aus den Französischen, Italienischen, Spanischen und Rumänischen*. Tübinga: Max Niemeyer.

Velázquez Puerto, K. (2018). *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*. Madrid: Arco/Libros.

Zuluaga Ospina, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt-Bern: Peter Lang.

Diccionarios y corpus en línea

Centro Virtual Cervantes. *Refranero Multilingüe*. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>

Grupo DiCe. *Diccionario de colocaciones del español*. Recuperado de <http://www.dicesp.com/>

Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. Recuperado de <http://corpus.rae.es/creanet.html>

Real Academia Española. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. Recuperado de <https://webfrrl.rae.es/CORPES/view/inicioExterno.view>

Real Academia Española. *Corpus diacrónico del español (CORDE)*. Recuperado de <http://corpus.rae.es/cordenet.html>

Manuales de ELE

Abenójar Sanjuán, O. y Adeva Merino, S. (2005). *Encuentros. Español para inmigrantes. B1*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Álvarez Martínez, M. Á. et al. (2010). *Sueña 3: Nueva Edición*. Madrid: Anaya.

Blanco Canales, A. (Coord.). (2006). *Sueña 2: Nueva Edición*. Madrid: Anaya.

Chamorro Guerrero, M. D. et al. (2010). *Abanico Nueva Edición*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J. et al. (2007). *Aula 5*. Barcelona: Difusión.

Fernández, C. (Coord.) (2013). *Agencia ELE Intermedio. B1*. Madrid: SGEL.

- Garrido, G. *et al.* (2012). *Conexión Plus. Español para profesionales. B1/B2*. Madrid: enClave-ELE.
- Gelabert, M. J. (2004). *Prisma Avanza. B2*. Madrid: Edinumen.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2014). *Gente hoy 2*. Barcelona: Difusión.
- Menéndez, M. y Casado, C. (2017). *Club Prisma: método de español para jóvenes. B1, nivel intermedio-alto*. Madrid: Edinumen.
- Moreno, C. *et al.* (2010). *Nuevo Avance 3*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C. *et al.* (2010). *Nuevo Avance 4*. Madrid: SGEL.
- Pinilla, R. y San Mateo, A. (2017). *ELExprés nueva edición. Curso intensivo de español. A1-A2-B1*. Madrid: SGEL.
- Sans Baulenas, N. *et al.* (2014). *Bitácora 4*. Barcelona: Difusión.
- Sans Baulenas, N. *et al.* (2017). *Bitácora 3: Nueva Edición*. Barcelona: Difusión.