



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Le Petit Nicolas: Estudio fraseológico y análisis de su traducción al español. Propuestas y consideraciones didácticas

Dña. Gema Guevara Rincón

2022



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE LETRAS

LE PETIT NICOLAS: Estudio fraseológico y didáctico.
Análisis de su traducción al español

Tesis presentada por:

Dña. Gema Guevara Rincón

Directora: Dña. Josefa López Alcaraz

Tutora: Dña. Gloria Ríos Guardiola

2022

A mis abuelos.

Gracias por hacerme una mujer guerrera,
pero manteniendo siempre mi espíritu de niña.

Je vous aime beaucoup.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos

Esta Tesis no hubiera sido posible sin la guía y paciencia de mi directora, Josefa López Alcaraz. A ella, mi más sincero agradecimiento por todo. Por sus palabras de aliento durante todo el proceso, por sus consejos y, sobre todas las cosas, por su buen humor. Incluso por sus preguntas incansables que me hicieron pensar en millones de posibilidades. Un auténtico placer haber podido compartir con ella mi etapa como estudiante y su etapa como docente.

También quiero agradecer a mi tutora, Gloria Ríos Guardiola, y a los profesores que tuve durante mi vida universitaria. Ellos fueron el empujón que necesitaba para estar donde estoy hoy.

Gracias a mi Mundo Amarillo, a la Señora Ro y a sus ideas bonitas. ¡Ah! y a las vueltas y vueltas a las redondas de mi amigo Quique Boned. Gracias por estar.

Reconocimiento especial merece una amiga incondicional, mi pequeña, la que no filtra y empuja siempre hacia arriba. La que no se ha cansado de mis quejas y me ha gritado cuando lo he necesitado. Te quiero infinito, Alba, gracias por aguantar.

Y qué decir de Mery: Gracias por seguirme montaña arriba cuando necesitaba sacar esta Tesis un rato de mi cabeza. Que celebre mis triunfos como suyos dice mucho de su forma de ser. Una mujer todoterreno y despeinada.

Mil gracias, sobre todas las cosas, a mis padres, los que no me han fallado ni una sola vez. Gracias a mi padre por soportar mis llantos, por aplaudir mis victorias y sentir mis derrotas como tuyas. Y a mi madre, ¡ay, mi madre!, mi diccionario de sinónimos andante, la que ha sufrido más que yo estos años, la que no se ha perdido ni una de mis conferencias y ha celebrado cada logro como si ambas fuéramos solo una. Gracias a los dos por haberme apoyado en todo, sin vosotros esto no habría sido posible.

Por último, gracias, José, uno de mis pilares fundamentales en estos años, el que me ha centrado en todo momento, el que no me ha dejado rendirme. Siempre haciéndome ver lo valiosa y fuerte que soy. Gracias por estar y ser.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de un extenso proceso de investigación que tuvo su inicio tras la lectura de libros infantiles en su versión original francesa. Constatamos este problema al comienzo de nuestra carrera universitaria, al comprobar que, durante la lectura de ciertos libros de carácter puramente infantil para conseguir aumentar el vocabulario, existían muchas expresiones que no se comprendían por la suma de los significados de sus palabras. Con el objetivo de comprender el motivo de estas complicaciones, comenzamos una investigación que dio lugar a varios proyectos y, al final, a esta tesis. Tras su elaboración, hemos podido constatar, en primer lugar, que la fraseología infantil era un campo poco estudiado y que, efectivamente, suponía un problema para los niños / adultos que leían en otros idiomas. Hemos realizado un profundo análisis de la pentalogía del autor René Goscinny y del ilustrador Jean-Jacques Sempé sobre *Le Petit Nicolas*. Y gracias a esta obra, reconocida a nivel internacional y con la que muchos niños han aprendido a leer, hemos podido crear un corpus con el que trabajar y sacar unas conclusiones muy positivas en este ámbito de la fraseología.

Palabras clave: Fraseología, didáctica, traducción, lingüística, literatura infantil.

ABSTRACT

This work is the result of an extensive research process that began after reading children's books in their original French version. We noticed this problem at the beginning of our university career, when we realised that, during the reading of certain purely children's books in order to increase vocabulary, there were many expressions that were not understood by the sum of the meanings of their words. In order to understand the reason for these complications, we began an investigation which led to several projects and, in the end, to this thesis. After its elaboration, we have been able to establish, first of all, that children's phraseology was a little studied field and that, indeed, it was a problem for children/adults who read in other languages. We carried out an in-depth analysis of the pentalogy by author René Goscinny and illustrator Jean-Jacques Sempé on *Le Petit Nicolas*. And thanks to this work, which is internationally recognised and with which many children have learned to read, we have been able to create a corpus with which to work and draw very positive conclusions in this area of phraseology.

Key words: Phraseology, didactics, translation, linguistics, children's literature.

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ABJ	Aprendizaje Basado en Juegos
Adj.	Adjetivo
Adv.	Adverbio
BD	Bande Dessinée (Cómic)
CA	Competencia argumentativa
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CE	Comprensión escrita
Cf.	Compara/Consulta
CI	Clase invertida
CO	Comprensión oral
COD	Complemento objeto directo
COI	Complemento objeto indirecto
Col.	Colocación
Coloq.	Coloquial
Coord.	Coordinante
DLE	Diccionario de la lengua española
EE	Expresión escrita
EF	Enunciado/Expresión fraseológica
EI	Expresiones Idiomáticas
Ej.	Ejemplo
Enl.	Enlace
EO	Expresión oral
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
F.	Femenino
Fam.	Familiarmente
FB.	Forma base
FC	Fraseología Contrastiva
Fig.	Figura
Fij.	Fijación
FLE	Francés Lengua Extranjera

FR	Fórmulas Rutinarias
Frag.	Fragmento
GC	Grupo Control
GE	Grupo Experimental
GN	Grupo nominal
Ing.	Inglés
It.	Italiano
L1	Lengua materna o lengua nativa
L2	Lengua extranjera o segunda lengua
LC	Lingüística contrastiva
LIJ	Literatura infantil y juvenil
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua meta
LO	Lengua de origen
Loc.	Locución
M.	Masculino
MCERL	Marco Europeo de Referencia para las Lenguas
Mdf.	Modificación
N.	Nombre/Sustantivo
P.	Página
Parám.	Parámetro
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
Prep.	Preposición
RAE	Real Academia Español de la Lengua
RRSS	Redes Sociales
S.	Sustantivo/Nombre
Sub.	Subordinante
TDAH	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
TGHV	Teoría General del Humor Verbal
TM	Texto meta
TO	Texto original
UD	Unidad didáctica

UF	Unidad Fraseológica
UFs	Unidades fraseológicas
V.	Verbo
Var.	Variante
Verb.	Verbal

ÍNDICE

Índice

ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	10
INTRODUCCIÓN.....	21
<i>Justificación</i>	21
<i>Preguntas de investigación</i>	22
<i>Hipótesis</i>	23
<i>Objetivos</i>	24
<i>Metodología</i>	26
<i>Alcance y contribución de la Tesis</i>	27
CAPÍTULO 1: LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL	28
1.1. Primeros escritos de literatura infantil y juvenil francesa	28
1.1. Finalidad de la literatura infantil y juvenil	31
1.2. La literatura en los centros educativos: la importancia de la lectura en L2 para la comprensión de la fraseología.....	34
1.3. Literatura infantil y juvenil: formación de un pequeño lector.....	36
1.3.1. <i>Fomento de la lectura</i>	39
1.4. Obra seleccionada: <i>Le Petit Nicolas</i>	41
1.5. Selección de editorial traducida de <i>Le Petit Nicolas</i>	43
CAPÍTULO 2: FRASEOLOGÍA	44
2.1. Historia general de la Fraseología	44
2.2. Fraseología y unidades fraseológicas.....	48
2.2.1. <i>El concepto de Unidad Fraseológica: institucionalización, fijación e idiomática</i>	49
2.2.2. <i>Funciones textuales de las UFs</i>	55
2.3. Clasificación de las UFs	60
2.3.1. <i>Sintagmas fraseológicos</i>	60
Colocaciones	60
Clasificación de las colocaciones (simples y complejas).....	60
Locuciones 67	
Clasificación de las locuciones	68
2.3.2. <i>Enunciados fraseológicos</i>	74
2.3.3. <i>Los esquemas sintácticos</i>	80
2.3.4. <i>Las paremias</i>	80
2.4. El humor en la fraseología	81

CAPÍTULO 3: ESTUDIO COMPARADO: LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA, TRADUCTOLOGÍA Y LEXICOGRAFÍA	88
3.1. Fraseología contrastiva	92
3.2. Problemas de traducción	98
3.3. Traducción en la Literatura Infantil	99
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DEL CORPUS SELECCIONADO	102
4.1. Acotación del campo de estudio	102
4.2. Autor, dibujante y obras.....	102
4.3. Análisis fraseológico y comparativo francés-español de la pentalogía <i>Le Petit Nicolas</i>	117
4.3.1. Análisis de las colocaciones	119
4.3.2. Análisis de las locuciones verbales.....	128
4.3.3. Análisis de las expresiones rutinarias.....	147
CAPÍTULO 5: FRASEODIDÁCTICA.....	178
5.1. Selección de material.....	183
5.2. Autores destacados de fraseodidáctica	186
5.3. Unidad didáctica	187
RESULTADOS OBTENIDOS DEL ESTUDIO FRASEOLÓGICO, DIDÁCTICO Y SOCIOLINGÜÍSTICO	199
Valoración de los aspectos lingüísticos.....	199
Rasgos de las EFs más utilizadas.....	202
Valoración de aspectos didácticos	205
<i>Cuestionario inicial</i>	206
<i>Cuestionario final</i>	208
Valoración sociolingüística.....	217
CONCLUSIONES	219
BIBLIOGRAFÍA.....	224
SITOGRAFÍA	239
Apéndices.....	243
<i>Apéndice 1: Unidad didáctica</i>	243
<i>Apéndice 2: Portadas de los libros en francés</i>	289
<i>Apéndice 3: Portadas de libros en español</i>	291

<i>Apéndice 4: Cartelera</i>	<i>293</i>
<i>Apéndice 5: Locuciones adverbiales.....</i>	<i>294</i>
<i>Apéndice 6: Locuciones adjetivas.....</i>	<i>295</i>
<i>Apéndice 7: Locuciones nominales</i>	<i>295</i>

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 01	
Locución verbal coloquial.....	57
Figura 02	
Proceso de desautomatización	59
Figura 03	
Cómico de Mafalda	59
Figura 04	
René Goscinny. Rien n'est simple	103
Figura 05	
René Goscinny y Sempé	104
Figura 06	
Le Moustique en 1955.....	105
Figura 07	
Colegio con el nombre de Le Petit Nicolas.....	107
Figura 08	
Guardería con el nombre de Le Petit Nicolas.....	108
Figura 09	
Libro en latín	109
Figura 10	
Libro en bretón	109
Figura 11	
Cómico de Le Petit Nicolas	109
René Goscinny.....	111
Figura 12	
Jean-Jaques Sempé	111
Figura 13	
Portada de la pentalogía de Le Petit Nicolas.....	112
Figura 14	
Personajes de Le Petit Nicolas	114
Figura 15	
Adultos en Le Petit Nicolas.....	116
Figura 16	
Gráfico de colocaciones	127
Figura 17	
Gráfico locuciones verbales	146
Figura 18	
Gráfico de las fórmulas expresivas.....	152
Figura 19	
Gráfico de fórmulas de aceptación	155
Figura 20	
Gráfico para expresar asombro y sorpresa	160
Figura 21	
Gráfico para expresar enfado o disgusto	167
Figura 22	
Gráfico de las fórmulas comisivas.....	173
Figura 23	
Gráfico de las expresiones	201
Figura 24	
Gráfico de fórmulas psico-sociales expresivas.....	202
Figura 25	

Gráfica del cuestionario inicial.....	208
Figura 26	
Gráfica del cuestionario final	211
Figura 27	
Gráfico de la CO	213
Figura 28	
Gráfica de la CE	214
Figura 29	
Gráfica de la EO.....	215
Figura 30	
Gráfica de la CE	215
Figura 31	
Gráfica del grupo control	217
Tabla 01	
Colocaciones con verbo común	65
Tabla 02	
Colocaciones con sustantivo común	66
Tabla 03	
Colocaciones	120
Tabla 04	
Locuciones verbales	128
Tabla 05	
Fórmulas discursivas	148
Tabla 06	
Fórmulas Expresivas	
De rechazo	149
Tabla 07	
Fórmulas. Expresivas	
De aceptación	153
Tabla 08	
Fórmulas Expresivas	
De agradecimiento	155
Tabla 09	
Fórmulas Expresivas	
Para desear buena suerte.....	156
Tabla 10	
Fórmulas Expresivas	
Para desear mala suerte	156
Tabla 11	
Fórmulas expresivas	
Para expresar incredulidad	157
Tabla 12	
Fórmulas Expresivas	
Asombro y sorpresa.....	158
Tabla 13	
Fórmulas expresivas	
Para expresar reproche	160
Tabla 14	
Fórmulas Expresivas	
Enfado o disgusto	161
Tabla 15	
Fórmulas comisivas	168
Tabla 16	
Fórmulas directivas	173

Tabla 17	
Fórmulas asertivas	177
Tabla 18	
Unidades fraseológicas escogidas.....	183
Tabla 19	
Datos de la propuesta	190
Tabla 20	
Datos fórmulas discursivas.....	200
Tabla 21	
- Resultados del cuestionario inicial.....	207
Tabla 22	
- Resultados del cuestionario final	210
Tabla 23	
- Resultados de la evaluación de la UD	212
Tabla 24	
Notas obtenidas por los alumnos	216

INTRODUCCIÓN

La dificultad del idioma es inversamente proporcional
a la fuerza de la motivación por aprenderlo.

Hindley, R. (2012, p. 218)

Justificación

Esta investigación está motivada por el interés de ahondar en el estudio de la fraseología en el lenguaje infantil, tema poco explotado hasta el momento y que consideramos importante para el buen desarrollo lingüístico de la niñez. Interesa poder determinar en qué medida las unidades fraseológicas (UFs), tanto en la lengua materna como en una segunda lengua, son necesarias en la competencia comunicativa de los jóvenes para determinar así en qué medida debemos introducirlas, o no, en las aulas.

Teniendo como premisa de partida la realidad de un panorama fraseológico muy complejo pero adaptado al mundo de los adultos, vemos necesario la inclusión de ciertas UFs propias del lenguaje de nuestros infantes, que poco a poco van evolucionando hasta llegar al uso de las UFs adultas.

Podemos abordar la fraseología desde dos campos principales: el lingüístico y el educativo (lo que se conoce como fraseodidáctica). Si bien el objetivo principal se centra más en el lingüístico, no podemos separar uno del otro ya que ambos son necesarios para el fin último de este estudio. Primero debido a la necesidad, cada vez más evidente, de comprender la fraseología propia de un país, de una L1, para el buen conocimiento y puesta en práctica de la competencia comunicativa. Y segundo, por la complejidad a la hora de enseñar y aprender este ámbito en una L2.

Por estos motivos, no se pretende teorizar sobre la fraseología en general sino, más bien, tomar esta como punto de partida para analizar en profundidad un concepto subyacente, la fraseología infantil. Aunque esta última tenga cuestiones comunes con nuestro punto de referencia, como el estudio en sí de las unidades fraseológicas, difieren bastante en ciertos aspectos que veremos a lo largo del trabajo, lo que contribuirá a aclarar y realizar un panorama más específico de este campo.

La revisión bibliográfica sobre fraseología y literatura infantil que se ha realizado nos ha permitido afirmar que, si bien es cierto que encontramos muchos trabajos

relacionados con el campo fraseológico, no son muy numerosos los que abordan a las UFs infantiles.

De esta forma, podemos definir el tema alrededor del cual gira nuestra investigación: la fraseología infantil en la literatura, su traducción a una lengua extranjera y su estudio en los centros educativos. Se trata, pues, de un tema muy amplio y complejo que invita a ser acotado. El marco que escogemos, dentro de la amplitud de la fraseología, es pues, el del estudio de las locuciones verbales y los enunciados fraseológicos dentro de la pentalogía de *Le Petit Nicolas*¹ de Goscinny.

Tras varios años de docencia en diferentes centros educativos hemos podido comprobar la manera de hablar de nuestros jóvenes. Por este motivo hemos seleccionado aquellos enunciados que consideramos más comunes al lenguaje infantil- adolescente y hemos visto su equivalencia en los libros traducidos al castellano. Obviamente, no era lógico explicar y trabajar aquellas UFs que ya no se usan.

Queremos dejar constancia de que somos conscientes de la continua evolución del lenguaje de este colectivo con el paso del tiempo y de que hay traducciones que no corresponden del todo con el vocabulario utilizado por nuestros jóvenes en este momento. Por ellos también debemos tener en cuenta que es normal que un libro publicado en 1963 y sus diversas traducciones no reflejen al cien por cien el lenguaje hablado en la actualidad, aunque se acerque mucho a ella. Los cambios observados corresponden a una lexía concreta de la UF y no a la UF en sí.

Preguntas de investigación

Para realizar nuestro trabajo hemos buscado responder a preguntas de dos tipos: por un lado, preguntas de carácter más lingüístico y, por otro, a otras más relacionadas con el ámbito pedagógico.

Preguntas referentes a la lingüística:

- ¿Cómo se aborda en la Fraseología el estudio de las UFs infantiles?

¹ A lo largo del trabajo aparecerá el nombre de *Nicolas* en diversas ocasiones. Siempre se pondrá sin tilde puesto que el nombre original es en francés.

- ¿La traducción de las unidades fraseológicas de la literatura infantil, en general, y del *Petit Nicolas* en particular, es apropiada para la edad que se estima que tienen sus lectores potenciales?
- ¿Mantienen las traducciones los implícitos culturales de ambos países?
- ¿Se tiene en cuenta la fraseología infantil a la hora de traducir al español esta obra?
- ¿Hay algún patrón entre las expresiones usadas por el autor?

Preguntas referentes al ámbito pedagógico:

- ¿Es la fraseología a través de la literatura una herramienta útil y motivadora en el aula de FLE?
- ¿Es posible que los alumnos de enseñanza secundaria aprendan UFs con un nivel inferior a B2?
- ¿Es *Le Petit Nicolas* una obra adecuada para aprender expresiones rutinarias en francés siendo el español la L1?

Hipótesis

Nos encontramos ante una lingüística compleja y cada vez más amplia, donde las unidades fraseológicas tienen cada vez más peso y dificultan aún más el acto comunicativo. Como ya sabemos, existen diferentes UFs según el colectivo que esté conversando, es decir, los jóvenes no hablan de la misma manera que las personas más adultas, al igual que no hay correspondencia con el lenguaje más infantil. Si bien es cierto que los de menor edad suelen copiar la forma de hablar de sus mayores, también lo hacen si están con sus amigos y esto provoca un tipo de lenguaje exclusivo en ellos, las famosas jergas, totalmente diferentes de un colectivo a otro y que es necesario estudiar.

En cuanto a la traducción de estas unidades, autores como Gutt (2000) parten de la necesidad de comunicación entre hablantes de distinta lengua para demostrar que la traducción debe estudiarse desde ese punto de vista más comunicativo, lo que implica reformulaciones considerables.

Timofeeva (2012, p. 406), de acuerdo con Gutt (2000) nos dice que:

se requiere una profunda indagación previa [a la traducción] con el fin de determinar la naturaleza de los problemas reales, inherentes a la traducción. Tal indagación se reviste de aun mayor importancia si hablamos de las parcelas traductológicas más específicas, donde la complejidad del objeto de la traducción deriva de sus propiedades idiosincrásicas, como es el caso de las unidades fraseológicas (UF).

Todas las traducciones realizadas del francés al español deberían ser adaptadas al contexto lingüístico de nuestro país. Y, además, los traductores habrán utilizado los procedimientos y estrategias convenientes para que la equivalencia de las unidades fraseológicas sea adecuada en la lengua meta.

Podemos decir que el aprendizaje de una lengua extranjera pasa, sobre todo, por la calidad gramatical que el estudiante tenga. Si nos encontramos ante una debilidad lingüística, podemos caer en la equivocación de usar falsos amigos en nuestra comunicación. Creemos que, hoy en día, al aprender una nueva lengua, se explican más los aspectos gramáticos que la lengua que realmente se utiliza en el día a día en la calle. En el ámbito educativo encontramos, además, una casi invisibilidad de este tipo de expresiones (de la calle) en los libros de texto, lo que dificulta su enseñanza/aprendizaje.

Las preguntas de investigación anteriormente mencionadas nos llevan a la hipótesis de partida que detallamos a continuación:

La fraseología expresada por los niños no es la misma que la de los adultos. Cada uno tiene su parcela y es importante respetarla e ir aprendiendo poco a poco para poder pasar de un nivel a otro. En la literatura infantil y juvenil encontramos muchas UFs que dificultan la lectura de los estudiantes de una L2. Por este motivo es conveniente explicarlas y enseñarlas a nuestros alumnos.

Objetivos

El tema que nos concierne lo consideramos desde dos puntos de vista diferentes: por un lado, como lingüistas que somos, nuestra atención se centra, sobre todo, en “cómo se adquiere el proceso del lenguaje a fin de conformar una totalidad que guíe el proceso del hábito lector” (Calles, 2005, p. 45), incluyendo aquí el uso de la producción de la lengua oral

y escrita, pero debemos añadir, como docentes, que existe otro foco, el de “mejorar la forma de enseñar” (Calles, 2005, p. 45).

Los objetivos de este estudio también podríamos dividirlos en dos:

a) Objetivos lingüísticos:

- Crear un corpus que sirva de referencia para nuestro estudio y posteriores investigaciones sobre la misma temática, ya que, como dijimos anteriormente, no hay estudios suficientes que avalen la fraseología en el lenguaje infantil. Por ello creemos necesario, por una parte, contribuir, mediante el análisis de la pentalogía de *Le Petit Nicolas*, a la búsqueda de colocaciones, locuciones y expresiones rutinarias en la versión original y, por otra parte, a estudiar sus traducciones al español. Un corpus fraseológico en el lenguaje infantil y juvenil es necesario para que nuestros estudiantes puedan recurrir a él cuando lo precisen.
- Trabajar la literatura desde el punto de vista lingüístico, y no solo didáctico, para analizar el uso de unidades fraseológicas dentro de esta, centrándonos, sobre todo, en el lenguaje infantil y juvenil.
- Demostrar que el estudio del lenguaje infantil/juvenil es necesario para un próspero avance tanto de la lingüística como de la didáctica.

b) Objetivos didácticos:

- Crear una unidad didáctica útil y motivadora en francés, a través de la pentalogía de *Le Petit Nicolas*, para el alumnado de Enseñanza Secundaria con las adaptaciones necesarias para incluir unidades fraseológicas.
- Comprobar que los alumnos son capaces de aprender diferentes unidades fraseológicas desde los primeros cursos en los que se imparte la materia de francés e incluirlas en la competencia comunicativa. Es decir, que no es necesario tener un nivel intermedio para adquirir este conocimiento (como hemos podido observar al implementar nuestra unidad didáctica).

Metodología

Esta investigación se divide, principalmente, en tres grandes partes, dentro de las cuales existen diferentes subapartados para profundizar en conceptos fundamentales:

- Fundamentos teóricos: Se trata de una revisión crítica de los aspectos teóricos (literarios y fraseológicos) que han sido necesarios para llevar a cabo esta investigación. Dentro de este apartado encontramos los dos primeros bloques de nuestro trabajo:

- El primero, el literario, centrado, por supuesto, en estudiar las características de la literatura infantil, la literatura autobiográfica, la literatura en el aula y la obra seleccionada.

- Un segundo bloque más centrado en la lingüística, donde apreciamos un profundo estudio de la fraseología, introduciendo también las funciones textuales y la clasificación de las UFs. Este se cierra con un capítulo referido a la traducción y a la lingüística contrastiva.

- Fundamentos prácticos: Nuestro tercer bloque está dedicado a la didáctica, a aspectos de enseñanza- aprendizaje del francés como lengua extranjera, concretamente al trabajo de las expresiones rutinarias y las locuciones. Aquí es donde pretendemos obtener los resultados estadísticos que proporcionen datos interesantes para las conclusiones de este apartado. Se trata de la elaboración de una unidad didáctica (UD) centrada en el libro de *Le Petit Nicolas*, que hemos implementado en un colegio de Molina de Segura, Murcia. Nuestro diseño didáctico se concibió para ser elaborado en nueve sesiones de, más o menos, una hora de duración, en una clase de 24 alumnos de 12 y 13 años, lo que corresponde al primer año de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España.

- Análisis del corpus seleccionado, *Le Petit Nicolas*. De cinco volúmenes hemos extraído las expresiones rutinarias y las locuciones más repetidas durante la pentalogía con el fin de que sirva de base para que nuestros alumnos e investigadores puedan buscar aquellas expresiones analizadas que necesiten.

Alcance y contribución de la Tesis

Aunque se ha intentado esclarecer al máximo el tema de la fraseología en el ámbito infantil, aún queda mucho por hacer. Uno de los aspectos a mejorar es la elaboración de un corpus mayor al proporcionado por nosotros, limitado a la obra de Goscinny, para explicar las estructuras más comunes, los diferentes tipos de traducción, así como las equivalencias entre francés y español. Además de la extracción de datos cuantitativos donde podamos observar qué tipo de UFs es más repetitiva.

Hay que añadir aquí que el alcance de nuestra investigación pretende la recopilación y presentación de este corpus fraseológico con su análisis lingüístico y de traducción, así como la evaluación de las herramientas útiles para el aula de FLE. La validación de este modelo de aplicación en las aulas se hará gracias a la comparación de la explicación de la fraseología en un grupo (experimental) mientras que en otra no se efectúa (grupo control), comprobando así si la competencia lingüística es considerablemente mayor en un sitio que en otro².

² Aunque la UD se ha llevado a cabo solamente en un grupo, un curso, y un centro, las consideramos igualmente válidas para nuestro estudio.

CAPÍTULO 1: LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

1.1. Primeros escritos de literatura infantil y juvenil francesa

La literatura, en opinión de Etxaniz (2008, p. 100) es “un instrumento que ha ido asentando las ideas tradicionales en la sociedad, las costumbres, los hábitos... mostrándonos hoy en día muchas veces una sociedad que no es real”. Sin embargo, a la literatura infantil y juvenil “no se le pide solamente que parta de la realidad existente, sino también que proponga una realidad mejor de la que ya tenemos, una realidad deseada” (Chovancova, 2015, p. 30).

Haciendo un poco de historia podemos decir que durante los años 80 surgieron en Europa dos bandos muy bien diferenciados a favor y en contra de la literatura infantil y juvenil (LIJ). Una de las partes cree que esa temática es solo una rama de la “verdadera literatura”, es decir, que solo hay una posible interpretación. Y apoyan su postura en que la edad de los lectores no puede ser un criterio diferenciador. Núñez (2009) nos dice que, de esta opinión es, por ejemplo, Croce (1946) o Carandell (1976) quienes exponen, además, que existen dificultades que son infranqueables.

Núñez lo expresa así:

No hay más literatura que la que no tiene calificativos que limiten el término, que solo es válida la cualidad estética que ha de definir inherentemente cualquier práctica verbal para que ésta pueda ser considerada como literatura ya que escribir para un público determinado es negar el arte, lo cual induce a eliminar el término “infantil” del sintagma “literatura infantil y, por consiguiente, a dudar de la pertinencia de tal denominación. (2009, p. 8)

Y Atxaga (1999; como se citó en Núñez, 2009, p. 8) expone que, al tener un público concreto al que dirigirse (los niños), se prioriza el adjetivo “infantil” al sustantivo “literatura” y esta última deja de tener la importancia que se merece.

En el otro extremo tenemos autores como Cervera (1989), Cerrillo y Cañamares (2007) o Colomer (2005) quienes están convencidos de que los niños y los jóvenes también tienen derecho a leer libros que puedan entender, que estén adaptados a su nivel y características propias según cada edad.

Nosotros nos posicionamos, pues, con la segunda corriente, aquella que afirma la existencia de una literatura propia para los más pequeños. Llegados a este punto nos encontramos ante la tesitura de literatura-educación, binomio que lleva décadas entre nosotros y resulta difícil, por no decir imposible, su disociación.

Los autores anteriormente mencionados consideran que la literatura sirve para comunicar a los niños en este caso determinadas moralidades o doctrinas. Por este motivo creemos que el concepto de literatura infantil es entendido como “libros para niños”, es decir, temáticas y formación de oraciones que son entendibles a edades tempranas. Por ende, estamos de acuerdo cuando Núñez (2009) afirma que este concepto va unido al desarrollo personal del niño y que, conforme este avanza en cuanto a conocimientos, el tipo de literatura que lee va cambiando con él.

Puesto que el centro de este trabajo es una pentalogía en francés, haremos un recorrido por los libros infantiles más conocidos en este idioma a lo largo de la historia tanto francesa como española, haciendo una selección de aquellos que más impacto han tenido (y tienen) en la historia.

Resulta complicado marcar una fecha exacta para la aparición de las primeras escrituras dedicadas a los niños, pues encontramos, inicialmente, las *Fábulas* de Jean de la Fontaine (1698), todas ellas protagonizadas por animales humanizados con el objetivo de educar en valores al hijo de Luis XIV.

Observamos diferentes opiniones en cuanto a si la fábula es o no un género dedicado a los niños. Dido (2009) nos explica que este género no se puede reconocer como literatura infantil, ya que contiene un vocabulario adaptado y muchas ilustraciones que facilitan la lectura a los jóvenes; considerándose así como literatura adaptada, pero no eran obras con el objetivo último de ser contadas a los niños. Si bien es cierto que estas obras tienen un carácter didáctico y se utilizaron para el aprendizaje de los hijos de condes y reyes, no eran obras destinadas a tal fin. Ozaeta (1998) nos comenta que otros estudiosos, como Miguel Agustín Príncipe, diferencian a los autores para decidir si escriben fábulas aptas para los niños.

Unos años más tarde aparece Perrault (1699) con las adaptaciones de diferentes obras como *Contes de ma Mère l'Oye* o la *Cenicienta*, entre otros. Perrault tenía la necesidad de no parecerse a la mitología pagana, por eso realizó una serie de “cuentos maravillosos [...] en su propia lengua” (Mariel, 2017, p. 17) dirigiéndose tanto a adultos como a niños.

Madame d'Aulnoy (1698) sería la siguiente en aparecer como escritora en salones aristocráticos, pero solo en las reuniones de mujeres donde compartían lecturas y opiniones de libros, todas ellas eran llamadas *conteuses*. Esta autora es conocida como la precursora de los cuentos de hadas y de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en Europa (Sumay, 2018) ya que realizó una revisión bibliográfica y la traducción de diferentes cuentos populares para el resto del continente.

En 1717 aparece *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon (Minerva, 2003), considerada la primera obra de entretenimiento dedicada exclusivamente a los niños, no con un fin pedagógico propio del siglo XVII sino con un afán de diversión.

Sobre 1740 encontramos a Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, una de las primeras autoras de género femenino en Francia que escribió para niños y, sobre todo, para niñas, una obra conocida internacionalmente, *La Belle et la Bête*. Esta misma autora, unos años más tarde, en 1756, escribió *Le Magasin des enfants de Madame Leprince de Beaumont* (1756): *lectures, réception et mise en valeur patrimoniale d'un livre pour la jeunesse*, más destinada al estudio de la religión y la filosofía por parte de los niños. En 1760, creó una revista³ exclusiva para las jóvenes nobles donde les enseñaba lo necesario para ser una buena dama; como nos dice Perrine (2020, p. 1) “c'est une éducation réalisée par une femme et destinée aux femmes”.

Damos un salto hasta 1844 para encontrarnos con *Los tres mosqueteros* y *El conde de Montecristo* de Alexandre Dumas, dos obras que, como muchas de las anteriores, no estaban dedicadas en exclusividad a los jóvenes, pero estos las adoptaron e hicieron suyas por la temática tan atractiva que contenían.

No podemos olvidarnos de Jules Verne (1864), autor muy conocido y estudiado a día hoy. Escribió obras como *Viaje al centro de la Tierra*, *La vuelta al mundo en ochenta días* o *Cinco semanas en globo*. Todo un erudito de su época. Poco más tarde, en 1873, George Sand escribiría *Contes d'une grand-mère*, dedicada a sus nietos.

Pasamos a la primera parte del siglo XX para encontrar a Antoine de Saint-Exupéry y a su *Petit Prince* (1943). Una obra dedicada a todas las edades ya que cada cual puede darle significado diferente. Incluso una misma persona es capaz de leer el libro con diferentes ojos dependiendo del momento de su vida en que lo lea; aunque bien es cierto que esto pasa

³ *Magasin des Enfants et Magasin des Adolescentes* (1760).

en todos los tipos de literatura, nos centramos en este ya que los niños tienen la imaginación mucho más desarrollada que la de los adultos.

Llegamos por fin a nuestra obra escogida: René Goscinny escribió, en 1960, *Le Petit Nicolas*, obra que marcaría un antes y un después en la concepción de literatura en las escuelas. Goscinny también fue autor de grandes éxitos como *Astérix et Obélix* o *Lucky Luke*.

Posteriores a nuestra obra encontramos a Daniel Pennac con libros como *El hada Carabina* (1987) o *La felicidad de los ogros* (1985).

1.1. Finalidad de la literatura infantil y juvenil

Etxaniz (2004) nos expone que el objetivo primordial de la literatura es el aprendizaje de algún tema concreto. “Es un hecho indudable la estrecha relación existente entre la LIJ y la transmisión de diversos valores o, dicho de otra manera, el discurso moral de los libros que componen la literatura actual” (Etxaniz, 2004, p. 84).

A esto podemos añadir, como nos dice Calles (2005), que la literatura es necesaria para el correcto crecimiento de la creatividad (“función imaginativa”) del lenguaje; además, forma a lectores independientes ya que “toda obra literaria contribuye a la creación de la lengua” (p. 45). Si nos centramos más en la literatura infantil y juvenil (LIJ), estas lecturas harán que los niños y adolescentes -a través del juego del lenguaje, la entonación, ritmo y el tema- centren aún más su atención en lo que están leyendo. Las lecturas motivan a los niños a crear su propia imagen (ficticia) de cada obra literaria llevándoselas a su cabeza y haciéndolas suyas. Orquín (1989) nos explica que:

La literatura tiene un extraordinario poder de sugestión y todo gran lector sabe en qué medida los personajes de ficción han conformado su propia vida, su manera de sentir y de pensar (...) Esta fascinación de la literatura se acentúa cuando es un lector joven quien se enfrenta a lo imaginario. (p. 15)

Y en la LIJ, la finalidad literaria puede llevarnos al ámbito educativo⁴, y es que literatura infantil y educación van de la mano y cuesta desligarlas. Como nos dice Morón (2010):

La recepción de literatura desde la primera infancia es la actividad más beneficiosa para conseguir el éxito de los niños/as en su acceso a la comunicación escrita, y un instrumento privilegiado para ayudarles a construir su identidad y la del entorno que les rodea. Por ello, las aulas de Educación Infantil y Primaria deben ser lugares que aseguren el contacto vivo y placentero entre niños/as y libros. (p.1)

En el caso de nuestra investigación, podemos decir que se trata de ambos aspectos. Por un lado, los libros de Gosciny fueron creados para el entretenimiento de los más pequeños. Se trata de una lectura fácil, divertida y asequible para los niños. Poco a poco, los docentes se dieron cuenta de que este libro era idóneo para introducirlo en las aulas y su lectura comenzó a ser de carácter obligatorio en algunos centros franceses.

En los textos de carácter infantil y juvenil, al igual que la literatura para adultos, encontramos ciertos rasgos implícitos de los lectores a quienes va dirigido, como son la edad, los intereses temáticos o la motivación por la lectura (Mendoza, 2010). Además, para captar a los niños se utilizan juegos de palabras o imágenes verbales. Colomer (2005, p. 203) nos explica que este “efecto estético y gratuito nos induce a escuchar con atención, a intervenir en el juego [o relato] o a meditar un verso”.

La literatura infantil permite que el niño incursione en el conocimiento de la lengua, a través del espíritu lúdico de las palabras, las onomatopeyas, el ritmo, la sencillez en cuanto a su concepción y expresión temática, el dramatismo en el sentido de centrar la atención. (Calles, 2005, p. 145)

La finalidad de la literatura infantil y juvenil es la de ser un instrumento “culturalizador de primer orden” (Colomer, 2005, p. 204) ya que en todos los países utilizan este medio para conseguir que niños y niñas puedan comprender, poco a poco, las nociones básicas de ciertos temas. Con el paso del tiempo, los adolescentes consiguen leer obras más

⁴ Ver capítulo 4, p. 103.

complejas, con mucha más variedad de personajes, con paisajes fantásticos o finales inesperados. Así, las primeras lecturas que realizamos cuando somos pequeños/as utilizan imágenes, frases sencillas o secuencias cortas para facilitar la lectura (Colomer, 2005).

Podemos decir que la LIJ está marcada como producto, en general, comercial que, aunque no tiene por qué ser un aspecto negativo, puede que se convierta en un problema si los autores pierden su “libertad creadora para ajustarse a una serie de parámetros establecidos” (Lorente, 2010, p. 239).

Una de las características principales de la LIJ es el hecho de tener un punto de vista moral y comunicativo a la vez, lo que hace que ciertas lecturas se vean limitadas. En ocasiones son las propias editoriales las que advierten de las edades recomendadas para dichas lecturas dirigidas a un público determinado.

Las obras destinadas a estos lectores, por las situaciones y los personajes descritos, “no suelen adaptarse a los gustos del público adulto [ya que] son obras concebidas para educar, para expresar y mostrar un pensamiento” (Lorente, 2010, 242). Los personajes suelen ser muy planos, sin casi evolución a lo largo de la historia y muy prototípicos como el héroe o la princesa. Los personajes de nuestra pentalogía, *Le Petit Nicolas*, cambian, centrándose mucho más en los valores que la historia pueda aportar a los lectores.

Además, existen temas que suelen ser tabúes, como la sexualidad, por ejemplo, aunque es cierto, como dice Lorente (2010), que es un poco paradójico ya que el colectivo juvenil es un gran consumidor de esta temática en productos audiovisuales. Bien es cierto que poco a poco se van incluyendo temas que antes no se trataban, como la muerte o el racismo, entre otros.

En cuanto al lenguaje utilizado, este suele ser sencillo, propio de los/as jóvenes, donde se simplifican las estructuras, haciendo que, en ocasiones, se confunda si se trata de un lenguaje muy comprensible o si, por el contrario, está escrito para un público poco maduro. Estamos acostumbrados a que esta escritura sea muy lineal y con una estructura bastante clásica (planteamiento-nudo-desenlace). Los capítulos son breves, lo que favorece la lectura y motiva a los lectores. De acuerdo con Colomer (2005) y con Lorente (2010), no creemos que la brevedad o extensión de un libro sea motivo para que este sea juzgado, pero sí es cierto que, a veces, provoca simplismo.

Encontramos de este modo:

- **El humor:** este factor es fundamental en un buen número de obras infantiles. Es un componente interesante para que los niños se enganchen a la lectura. En la pentalogía elegida es la característica más destacada. Si bien es un libro realizado para los más pequeños, podríamos decir que hasta los adultos se reirían con las acciones de nuestro protagonista. Como veremos en el capítulo dedicado a la traducción, este componente es el más difícil de traducir ya que se deben lograr los mismos matices que en el TO. En esta obra, Goscinnny utiliza mucho la ironía, sobre todo al final de cada capítulo.

- **La sencillez:** cuando hablamos de sencillez nos referimos a que sea un texto sencillo de leer, donde las palabras escogidas tengan un sentido único y comprensible para la lectura del niño. Normalmente los autores utilizan muchos adjetivos para darle mayor expresividad al texto; esto lo podemos observar en el estudio fraseológico, donde se recurre a este tipo de palabras para que la equivalencia sea más exacta.

- **Las emociones:** todo escritor de literatura infantil y juvenil debe crear obras que llamen mucho la atención de sus lectores; las emociones, en este caso, son un factor importantísimo: Causar miedo, alegría, tristeza y un sinfín de emociones más en el pequeño lector, hace que este se interese por la lectura y busque la temática que más le guste.

- **Referencias culturales:** es interesante destacar que cada conjunto de habitantes tiene una cultura muy arraigada y diferente. Por este motivo cada colectivo tendrá unas referencias culturales distintas que deberán ser adaptadas si quieren ser entendidas por todos los hablantes de una misma lengua.

1.2. La literatura en los centros educativos: la importancia de la lectura en L2 para la comprensión de la fraseología

“Parece que en nuestro tiempo el niño recibe una atención que no tuvo antes” (López, 1990, p. 13). Y no le falta razón, hoy es mucho más fácil que hace un tiempo ver a un padre o a una madre ayudando a su hijo a hacer los deberes, a realizar un trabajo o diseñar una exposición. O a un/a docente aplicando adaptaciones a su aula para los alumnos que presentan algún tipo de dificultad en el aprendizaje.

Este apartado de nuestra investigación se centra en la enseñanza aprendizaje de la fraseología en las aulas (fraseodidáctica) de francés lengua extranjera. No se trata de un aprendizaje exclusivo de este punto, sino que, a través de la lectura en otro idioma, conseguimos captar ciertas expresiones y llevarlas al conocimiento del alumnado.

Como dicen Santiesteban y Velázquez (2012, p. 104), “la enseñanza de la lectura y su comprensión ocupa un lugar preponderante dentro de los planes de estudio” ya que es imprescindible para completar con éxito el resto de materias escolares; por este motivo es necesario que se le dé la importancia que realmente tiene.

Cuando hablamos de lectura nos referimos a su comprensión y posterior análisis, es decir, que cualquier persona, y en especial nuestros alumnos, debe conseguir entender y asimilar cualquier documento, bien sea una obra literaria, un periódico o un post de *Instagram*.

La lectura no puede competir con otras aficiones. Entre diez actividades que los adolescentes pueden realizar en su tiempo libre, leer ocupa la penúltima posición en sus preferencias, sólo superada por el “no hacer nada”. Parece claro que los jóvenes optan por utilizar su tiempo libre en salir con amigos, escuchar música, ir a las discotecas o practicar un deporte, antes que leyendo. (Heredía y Romero, 2019, p. 3)

Nuestros estudiantes, más conocidos como la Generación Z (Álvarez et al., 2019), solo leen, por la sociedad en la que les ha tocado vivir, aquello que aparece, y les llama la atención, en los tabloncillos de sus redes sociales (RRSS). Esto puede ser beneficioso en el aula, ya que muchos personajes utilizan la fraseología, el sarcasmo o la ironía para darle más comicidad a sus ideas en estas plataformas. De esta manera podemos utilizarlas para captar la atención del alumnado dentro del aula.

Cuando, en los centros educativos, se obliga a los alumnos a que lean un libro (en la asignatura de lengua castellana, por ejemplo), estos no disfrutan de esa lectura y, en la mayoría de las ocasiones, ni siquiera entienden lo que están leyendo. Es una actividad que no les gusta ni les motiva en absoluto “porque no la tienen integrada en sus aficiones” (Heredía y Romero, 2019, p. 46). Por esta razón un/a profesor/a debe fomentar el trabajo de lectura comprensiva en el aula y sembrar en sus alumnos la necesidad y el placer lector. Los docentes podrían plantearles que “la lectura facilita la interpretación y comprensión de

textos, lo que habilita para hacer uso de la lengua escrita, siendo una fuente de descubrimiento de otras posibilidades, distintos entornos, diferentes idiomas y culturas” (Rubio, 2009, p. 3). Es una manera de conocer el mundo más allá de lo expuesto en las RRSS.

En el caso de la L2, la lectura se convierte en algo imprescindible, sobre todo si nos fijamos en la cantidad de UFs utilizadas en otros idiomas. Muchas de ellas no pueden deducirse si están aisladas, una mera traducción es muy difícil de encuadrar más tarde en un contexto concreto. Sin embargo, si realizamos la lectura de un texto en la lengua meta (francés en nuestro caso) y encontramos una frase cuyo significado no comprendemos por la traducción de sus palabras aisladamente, es muy probable que podamos extraer el significado por el resto del texto.

Podemos observar cómo el trabajo de la lectura en el aula ayuda a adentrarnos en la parte más cultural del país de la L2, gracias también al estudio de fraseología. Unimos así fraseología y lectura en el aula de idiomas, una manera diferente de aprender a la que estamos acostumbrados ya que estos puntos se trabajan de manera más aisladas y en el orden de aparición del libro de texto.

1.3. Literatura infantil y juvenil: formación de un pequeño lector

Como vimos en apartados anteriores, la literatura infantil no tiene una fecha exacta; conocemos libros leídos por niños, pero que, en muchas ocasiones, no estaban redactados para ellos. Aunque, si avanzamos hasta el siglo XVIII, como nos dice Ortega (2017), los niños empezaron a tenerse en cuenta cuando los reyes se percataron de que sus hijos debían formarse para ser herederos del trono. Con este propósito se empezaron a redactar libros con las enseñanzas y los valores necesarios para la realeza infantil (una vez más nos encontramos con el binomio educación-literatura).

No todos los niños tenían acceso, pues, a la lectura y aquellos que sí lo tenían, era meramente a nivel educativo, nada de lectura por placer. Aunque ya a finales de ese mismo siglo comenzaron a aparecer libros con un carácter más entretenido, pero igualmente educativo. Se dieron cuenta de que la lectura podía ser un medio muy valioso para enseñar a los más pequeños cómo era el mundo de los adultos, lo que era considerado “literatura subversiva” (Ortega, 2017, p. 8).

No será hasta mediados del siglo XIX cuando comience a existir una “littérature pour la jeunesse avec une identité propre” (Ortega, 2017, p. 7). Podríamos decir que, en este siglo, el niño adquiere el estatus que le corresponde, uno bien diferenciado del adulto. Bassa i Martín (2003) nos aporta un dato muy interesante a este respecto: “en el siglo XIX existía, en Europa, entre la población adulta una tasa de analfabetismo del 45 al 50%; sin contar con los rusos, con quienes llegamos al 60%” (p. 168).

A lo largo de los años, este tipo de literatura, más dedicado a los pequeños de la casa, ha ido evolucionando y creándose su propio espacio. Pero sigue existiendo un problema, y es que la línea entre literatura infantil-juvenil y literatura adulta es muy delgada y a veces hay confusiones entre ellas. Según Cerrillo y Cañamares (2007) se considera que la literatura es infantil hasta que el niño cumple los dieciséis años, que precisamente coincide con el final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Para este autor, los adolescentes ya se expresan, a esta edad, con una lengua que se asimila a la utilizada en la literatura en general. Como hemos visto en apartados anteriores, Piaget (1981) considera que el niño pasa a ser adolescente a partir de los 12 años, coincidiendo esta con el inicio de la Educación Secundaria Obligatoria.

Recogiendo un poco toda la información dada anteriormente, si bien es cierto que coincide la etapa de las operaciones concretas de Piaget con un uso de la lengua mucho más “adulto”, no se nos debe olvidar que las primeras lecturas dedicadas a los niños, allá por los siglos XVIII y XIX servían de reivindicación de los adultos a través de los pequeños. Ortega (2017) nos da tres obras muy importantes en la historia de la literatura infantil que tratan temas muy actuales y polémicos. En las tres hablamos protagonistas que son niños y que tienen que solucionar ciertos problemas ellos solos. Nuestros niños “se rebelan contra el mundo de los adultos [...], de la sociedad y del pensamiento”. Son libros que, al contrario de los moralizantes y didácticos, intentan ridiculizar a los mayores “mostrando su propia visión del mundo” (p. 8):

- *Las aventuras de Oliver Twist* (1837) nos enseña la dicotomía entre gente rica y gente pobre en la sociedad de la época.
- *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876) trata el tema del racismo, que en esa época estaba en todo su auge. Lo hacen a través del mejor amigo del protagonista, quien, además de ser negro, es un esclavo en busca de su libertad.

- *Alicia en el país de las maravillas* (1865) una niña a la que no le gusta el mundo en el que vive y tiene que crear uno diferente en su mente para poder sobrevivir.

De hecho, Núñez (2007) expone que “[aquellos autores] que niegan la existencia de la literatura infantil es porque consideran la literatura al margen de la edad de los lectores [...] ya que escribir para un público determinado es negar el arte” (p. 8). Es decir, el mero hecho de tener que establecer edades para la escritura de una obra, aunque solo sea una pauta diferenciadora para un tipo de público concreto, ya hace que no deba considerarse literatura.

Como dice Cerillo “hasta para los hermanos Grimm, que escribieron *Cuentos de la infancia del hogar*, no existía la Literatura Infantil como tal” (Cerillo, 2003, p. 20). Estos autores afirman que la llegada del Romanticismo fue un factor determinante para el cambio del concepto de literatura infantil a como lo conocemos hoy, puesto que se estableció la necesidad de inculcarle a los niños la educación a través de los libros. Además, Delibes (1983) nos explica que:

Los niños son los seres humanos con ideas más claras, que sus ideas tal vez no sean muchas, pero están perfectamente definidas. El lenguaje [...] no constituye un impedimento para hacernos entender su mensaje [...] el escritor para adultos no tiene por qué [*sic.*] poner voz de falsete para contar un cuento. Hacer esto sería menospreciar a sus destinatarios que, de ordinario, suplen su vocabulario limitado cuando la historia que pretenden referirles les interesa. [Y añade] “el tema no tiene por qué ser simple, ñoño o edulcorado, pero sí ha de caer dentro de su mundo o excitar su imaginación”. (p. 26)

Es aquí cuando Cerillo y Cañamares se hacen, quizá, la pregunta más importante de este nuestro trabajo: “¿Qué es la literatura infantil?” (Cerrillo y Cañamares, 2007, p. 11). Es posible que encontremos la respuesta en una entrevista⁵ que le hicieron a Teresa Colomer, en 2017, donde dijo que “los niños participaron en la literatura popular durante siglos sin considerarse un público diferenciado” y que “la literatura para ellos surge a medida que la

⁵ <http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/>

infancia pasó a considerarse como una etapa de la vida con rasgos y necesidades específicas” (Cerrillo y Cañamares, 2007, p. 11). Nos cuenta que todo esto surge en el siglo XIX cuando la escolarización de los más pequeños hizo florecer la necesidad de tener libros en las aulas y en las casas.

En la literatura, nos dice Colomer, se enseña “cómo son los seres humanos, no cómo deberían ser”. [...] Se le da una importancia excesiva a la transmisión de valores en la literatura” (Cerrillo y Cañamares, 2007, p. 11). Y nos intenta transmitir que, al igual que las obras para adultos no tienen ninguna “moraleta” al finalizar, tampoco deberían tenerla las obras escritas para niños, aunque posean una perspectiva moral, pero añade que gracias a la literatura se están normalizando temas tabúes y prejuicios sociales.

Para Morón (2010, p. 2) los libros son considerados como “un recurso excelente para la educación de los más pequeños ya que les permiten conocer lugares, [objetos] y personas diferentes [...] se estimula su curiosidad y aumenta su vocabulario [...] es una manera de fomentar su desarrollo intelectual”.

En la citada entrevista a Colomer, nos explica que la literatura es el mejor instrumento para dominar el lenguaje y la lectura. Y en ese punto es donde entra la fraseología, ya que una lengua no se puede aprender solo con el estudio del vocabulario, sino que es necesario el aprendizaje de fórmulas más complejas para establecer una perfecta adquisición. Morón (2010) añade que “la literatura infantil ayuda a forjar el lenguaje [...] por el uso de palabras precisas, similitudes y oposiciones semánticas o construcciones inusuales [...] que intensifican las posibilidades expresivas” (Morón, 2012, p. 3). De ahí esta estrecha relación entre fraseología y literatura.

1.3.1. Fomento de la lectura

Podríamos establecer diferentes técnicas para fomentar el ámbito lector dentro y fuera de la clase.

Basándonos en Manso-Rodríguez (2012), podemos decir que las RRSS deben tener un papel fundamental a la hora de introducir la lectura y favorecer a su difusión en el ámbito estudiantil. Además, Bradley (2011) nos explica que hay aspectos de la lectura que se pueden beneficiar de las RRSS. Estas nos ayudan en las búsquedas, nos permiten compartir datos de los libros que leemos “inteligencia colectiva” según Bradley (2011), nos deja ser partícipes

de grupos más grandes (lo que en la Web 2.0 se conoce como “comunidad”), además de permitirnos filtrar información y quedarnos con lo que nos interesa, entre otras acciones.

A todo lo mencionado anteriormente podemos añadirle la lectura en línea, que es igual de válida que cualquier otra, aumentando la motivación entre el alumnado.

Si nos centramos en la obra seleccionada para este estudio, diremos que es muy fácil la introducción de esta en el aula. *Le Petit Nicolas* es una obra de lectura sencilla con una temática muy próxima a los alumnos. Se trata de un niño que acude a la escuela todos los días y hace las mismas cosas que los estudiantes que leen estas historias. Son capítulos independientes y breves, con un vocabulario llano y frases bastante cortas. A pesar de esto, podemos trabajar muy bien la fraseología, ya que el protagonista habla en primera persona y utiliza un vocabulario propio de su edad.

Si introducimos a los alumnos en su propio contexto, será mucho más fácil que adquieran ciertos conocimientos lingüísticos en otro idioma, porque estos mismos los utilizan en su L1. Este tipo de lecturas pueden ayudar al alumnado a aprender las estructuras típicas de otra lengua y relacionarlas así con su lengua materna.

Si nos desviamos un poco hacia el ámbito didáctico, podemos decir que, aunque cada docente debería dedicar cierto tiempo de su clase al trabajo de la lectura comprensiva, entendemos que este aspecto se trabaja más en las asignaturas de lengua. Aun así, Rubio (2009) nos propone algunos recursos útiles como que los textos escogidos sean breves y estén previamente seleccionados por el/la profesor/a, abrir debates en torno a lo leído en el aula (o fuera de ella), hacer reflexionar a los estudiantes sobre lo leído, responder a las preguntas preparadas por el/la docente para conseguir una mayor comprensión sobre ciertos aspectos, etc. De esta manera obtendremos una clase mucho más activa y atenta a lo que sucede en la lectura.

Si lo extrapolamos al tema que nos concierne, la fraseología, podemos establecer relaciones lógicas entre la L1 y la L2, extrayendo ciertos frasemas para que los alumnos los estudien, los comprendan y establezcan sus propias equivalencias. Podemos crear debates sobre las posibles traducciones o los contextos en los que podríamos introducirlos, gamificar la clase para hacerlo más dinámico o incluso invertirla para que los alumnos se sientan motivados.

1.4. Obra seleccionada: *Le Petit Nicolas*

La obra escogida data de los años sesenta. Teniendo en cuenta lo visto anteriormente, podemos decir que esta pentalogía pertenece a la literatura infantil y juvenil, ya que podemos observar las diferentes características de esta. Se trata de una historia humorística y risueña donde el protagonista, un niño de unos seis años, narra sus aventuras en el colegio y fuera de él con sus compañeros. Lo podemos considerar como un clásico contemporáneo que ha recibido numerosas adaptaciones y traducciones.

Los cinco libros están compuestos de pequeños capítulos que, a pesar de desarrollarse en su mayor parte en el colegio, no entran en aspectos didácticos, sino que más bien buscan la cara divertida de la vida del protagonista. No obstante, posteriormente, esta obra se ha utilizado, y se continúa haciendo, como lectura imprescindible en los colegios franceses.

Las referencias culturales tienen un valor añadido en las obras infantiles y Goscinnny nos deja ver, de una manera muy clara, todos esos aspectos en su libro que resaltan la realidad de la época. En este caso cabe preguntarnos cómo motivaremos con estas estructuras a los niños de 2022. La respuesta es en que no todas las estructuras han cambiado, hay muchas que se mantienen y otras que, simplemente, han evolucionado. De hecho, actualmente están haciendo películas, llevadas al cine, a partir de estos libros y mismos diálogos, y tienen un éxito aplastante, no solo entre los adultos que leyeron a Goscinnny de pequeños, sino para también entre sus hijos. Los niños protagonistas de las historias visten como los alumnos de los años sesenta, con su corbata y sus pantalones cortos. Por otro lado, las niñas iban con faldas y calcetas, vestimenta muy propia de aquella época. Vemos, además, otros aspectos y conductas propias de los años sesenta, como escribir con una pluma y un tintero o los severos castigos.

Las ilustraciones que aparecen en el libro son en blanco y negro, a excepción de las ediciones especiales y las ediciones de estos últimos años, y, por norma general, ocupan media página o una completa, para evitar que el pequeño lector o la pequeña lectora se distraiga con los dibujos realizados por Sempé. Son dibujos muy graciosos que ejemplifican a la perfección lo que está pasando en cada capítulo. Al final de cada uno de ellos aparece un pequeño dibujo, normalmente de Nicolas, nuestro protagonista.

En cuanto a los dibujos de las portadas, cada libro tiene una imagen muy acorde con su título; por ejemplo, en la obra de *La rentrée du Petit Nicolas* aparece el niño con una mochila en la mano dirección al colegio. Podemos ver ya, sin ni siquiera abrir el libro, la importancia que van a tener las imágenes.

Al principio de cada libro encontramos una orla de los niños, familiares, vecinos y profesores que tienen cabida en estas historias. Es una manera de ponerles cara a nuestros actores dejando, al mismo tiempo, un gran espacio a nuestra imaginación.

Los capítulos de estos libros son totalmente independientes los unos de los otros. Creemos firmemente que Goscinny utilizó esta forma de escribirlos con el fin de que los niños pudieran cambiarse de capítulo sin problemas y no aburrirse intentando seguir un hilo conductor de la historia. Cada parte es independiente de las otras y en casi todos los capítulos se presenta a los personajes o se dicen características propias de ellos que hace que se entienda sin problemas. Esto facilita mucho la lectura y la hace más amena. Cada uno tiene un esquema similar y, aunque no nos lo dice de esta obra en concreto, Ortega (2017) nos cuenta que se trata de una situación con la que los jóvenes lectores pueden llegar a identificarse de manera sencilla, como ir al colegio o jugar al fútbol con sus amigos en un descampado. Esto supone que, en ocasiones, surjan problemas que deben aprender a gestionar. Normalmente, es Nicolas el que propone una posible respuesta en la que alguien, siempre, no sale bien parado.

Nicolas nos cuenta los problemas que tienen los niños con una edad de seis años. Un mal comportamiento en clase que lleva a un castigo por parte de la profesora o del director, un traspie en el que te haces daño en un pie, la mala suerte de que tus padres no te dejen tener un perro y un sinfín de cosas más. Todo esto lleno de reflexiones de Nicolas y de sus amigos escritas con mucho humor.

La ironía es un punto fuerte en esta obra. Se utiliza para rebajar las tensiones provocadas, sobre todo, entre niños y adultos. Suelen aparecer al final de los capítulos y a modo de moraleja. Es la manera que tiene Goscinny de enseñarnos una pequeña lección en cada parte.

El papel de los adultos en las historias es muy importante. Creemos que cada una de estas historias comenta un problema real de la sociedad de aquella (y de esta) época.

Gosciny encontró la manera de criticar el mundo de los adultos a través de cuentos infantiles, y lo consiguió.

1.5. Selección de editorial traducida de *Le Petit Nicolas*

Aunque ha habido una cantidad considerable de traducciones de la obra seleccionada a distintos idiomas, consideramos el hecho de centrarnos en la castellana, ya que es nuestra lengua materna.

Según la Biblioteca Nacional de España (BNE) la primera traducción de la que se tiene constancia es la del año 1962, siendo esta contemporánea a la obra original. Se tradujo en Barcelona, publicada por la editorial Vergara. Hablamos en todo momento del primer libro de la saga escrito por Gosciny, evidentemente.

A pesar de encontrar una traducción contemporánea, esta editorial ha quedado muy antigua y hemos preferido escoger la editorial *loQueleo* por ser la más actual.

Su primera edición salió publicada en 2016 y la tercera edición en 2020. Con esto lo que buscamos es acercarnos al máximo a las expresiones actuales. Si bien es cierto que no varían mucho las traducciones de una edición a otra, sí que hemos podido observar pequeños cambios, por ejemplo, en los insultos utilizados.

CAPÍTULO 2: FRASEOLOGÍA

2.1. Historia general de la Fraseología

La Fraseología es considerada una rama de la Lingüística y tiene por objetivo el estudio y aprendizaje de las llamadas “unidades del discurso” (Solano, 2004, p. 9), aunque en este trabajo las trataremos como unidades fraseológicas (UFs). Esta incluye, como nos explica Solano (2004) otras disciplinas como son la Sintaxis, la Morfología, la Semántica, la Sociolingüística y la Psicolingüística y, por último, la Pragmática.

Haciendo un poco de historia, ya desde la época del Humanismo (siglos XIV-XV) encontramos un gran interés por el estudio de las lenguas y, sobre todo, por el estudio de la paremiología de cada pueblo. Si bien en este estudio no vamos a tratar las paremias como tal, creemos conveniente exponer este dato, ya que nuestra intención es realizar un recorrido por toda la Fraseología. Y será en el año 1500 cuando Erasmo de Rotterdam (humanista) publique sus *Adagia* donde ya podemos observar ciertas características de los proverbios (Školníková, 2010).

Centrándonos en la Fraseología castellana y francesa, los dos idiomas que nos atañen en este estudio, diremos que un poco antes, en el siglo XV, encontramos ya los *Refranes que dizen las viejas tras el fuego*, del Marqués de Santillana, otra obra dedicada a la Fraseología.

Pero no será hasta principios del XVII cuando llegue la gramática *Espexo general de la gramática de diálogos* o diccionarios del estilo del *Tesoro de la lengua española*; ambos libros creados con la finalidad de enseñar el uso de la lengua, así como sentencias y etimologías de estas.

En el siglo XIX, podemos observar la continuidad del estudio de esta rama lingüística en obras como *el Refranero general español* (1874) o *el Diccionario de frases de los autores clásicos españoles* (1899) (Školníková, 2010).

En 1909 se instaurará el término *Fraseología* como lo conocemos hoy en día gracias a Charles Bally, quien redactó tres obras claves para la lingüística francesa y general⁶. Es por esto por lo que, como dice Solano (2004), está considerado el padre de esta ciencia. Además, este autor también fue el primero en un tema que nos concierne, la Fraseodidáctica.

⁶ *Précis de Stylistique, Traité de stylistique française y Linguistique générale et stylistique française.*

En su obra *Traité de stylistique française* (1990) introdujo una serie de actividades para saber cuándo y cómo utilizar estas frases.

Serán autores como los rusos Isačenko y Vinogradov o el alemán Häusermann los que harán que la Fraseología se extienda por Europa y comience a estudiarse como una rama independiente.

Y a mediados del siglo XX, como nos dice Martínez (2002, p. 7), Casares publicará *Introducción a la lexicografía moderna* (1950); él será el primero en hacerlo en España gracias a la repercusión de los autores anteriormente mencionados. Realizará una clara distinción entre los diferentes tipos de frasemas que encontramos en el amplio mundo de la Fraseología, concretamente entre las locuciones y los modismos; aunque eso sí, como nos explica Solano (2004), los refranes y los proverbios fueron excluidos de esta clasificación para dejárselos a la Paremiología.

Pero será la Tesis publicada por Zuluaga⁷ (1980) lo que nos centre en este término y mejore las características dadas por Casares. Zuluaga renueva esta metodología e incluye los proverbios entre las UFs, además de dividirlos en locuciones y enunciados.

Ya en una fecha más próxima a nuestros días, 1997, la investigadora Corpas formula una nueva división de la propuesta por Zuluaga, y nos propone lo siguiente: las UFs que no pueden ser consideradas como “enunciados completos” se dividen en dos subgrupos, las locuciones y las colocaciones (Corpas, 1997, p. 52). Las primeras se sitúan en lo que ella llama “esfera II” y “están fijadas en la lengua”; mientras que las colocaciones corresponden a la “esfera I” y están “fijadas en la norma”. Los enunciados fraseológicos que “están fijados en el habla” y que, además, se dividen en fórmulas rutinarias y paremias.

A los estudios de esta autora debemos añadir las investigaciones de su contemporánea Ruiz (1998, p. 71), que hace una distinción semejante, pero no igual, entre las locuciones y los enunciados fraseológicos. Según esta autora, solo son unidades fraseológicas (UFs) “las locuciones, donde incluimos las colocaciones y las frases proverbiales, y los refranes, dialogismos, aforismos, vocabulario técnico y fórmulas rutinarias [entre otros]” (Ruiz, 1998, p. 71).

⁷ Aunque vivió desde 1967 en Alemania, realmente nació en Colombia.

Hoy conocemos igualmente a otros grandes especialistas españoles que se dedican a las diferentes ramas de la Fraseología como M.^a Ángeles Solano, Arianna Alessandro, Manuel y Julia Sevilla Muñoz o Mendivil Giró, entre otros.

No será hasta 2001 cuando con Larreta, y posteriormente con Corpas en 2003, encontremos el término fraseodidáctica por primera vez, aunque siempre dentro de la Fraseología, nunca de forma independiente.

Actualmente, Solano (2012) y Sevilla (2019) trabajan en dos ámbitos muy bien diferenciados: Solano (2012) más centrado en la didáctica (fraseodidáctica) intentando avanzar en la enseñanza de lenguas a través de la fraseología y Manuel Sevilla (2019) en un ámbito más puramente teórico (Alessandro et al., 2017); mientras que Julia Sevilla (2020), aunque sigue trabajando sobre la fraseodidáctica, se ha centrado también en la disciplina paremiológica, tratando de descubrir las variedades sociolingüísticas destacables entre México y España, entre otros aspectos.

Centrándonos ahora en la Fraseología francesa, como explica Bardosi (1990, como se citó en Solano, 2004, p. 12) encontramos, además, a Bally y a otros autores claves para esta ciencia como Sechehaye o Boer. El primero realizó una clara diferencia entre compuestos de palabras y locuciones, basándose para esto en la variabilidad semántica. El segundo autor mencionado por Solano es Boer, que se centra más en las diferentes formas de presentar la sintaxis.

Además, hemos trabajado con diccionarios de grandes especialistas de esta lengua, como son Rey y Chantreau (2020) o Robert Galisson y Coste (1976).

Otra autora que no debemos olvidar en este campo es a la profesora González-Rey, quien, en 2002, publicó *La Phraséologie du Français* donde distingue entre colocaciones, expresiones idiomáticas y paremias.

Aunque poco después, Pecman (2004, p. 128), nos dice que “la problématique de la typologie des phénomènes collocatifs se trouve au cœur des études en phraséologie”. Nos explica la complejidad de realizar una clasificación exacta de las UFs y expone una serie de criterios que él considera correctos y que permiten diferenciar entre:

- a) lenguaje puro (« *idiome pur* »): tratándose estas de expresiones completamente fijadas en la lengua. Sin posibilidad de cambios.

- b) lenguaje figurativo (« *idiome figuratif* »): las UFs con doble sentido, uno real y otro libre.
- c) colocación restrictiva (« *collocation restrictive* »): son las preferencias de los hablantes para escoger entre las diferentes lexías ofertadas por la lengua.
- d) combinación libre (« *combinaison libre* »): aquellas que no siguen ningún patrón a la hora de expresarse, solamente la relación semántica que mantienen las lexías.

En 2007 encontramos autores más centrados en la fraseología especializada, en este caso, Aguado de Cea (2007) nos dice que:

El estudio de la fraseología especializada refleja las mismas inestabilidades denominativas, clasificatorias y delimitativas de la fraseología general si bien no es frecuente encontrar en los ámbitos de especialidad ninguna clasificación que recoja los refranes que forman una parte muy importante de cualquier taxonomía fraseológica general. (p. 56)

Y en 2011 empieza a ser una preocupación un poco más clara que la fraseología no aparezca en los manuales de lenguas extranjeras. López (2011, p. 531) nos aclara que “los manuales de español como lengua extranjera (ELE) suponen un punto de referencia para los aprendientes. En este sentido, los textos presentes en los manuales son una pieza clave en la adquisición de unidades fraseológicas”. Y poco después González-Rey (2012, p. 67) nos explica que la fraseodidáctica “se sitúa en la glotodidáctica o didáctica de las lenguas, en donde emergen las primeras manifestaciones de interés de docentes de lenguas extranjeras por la parte más viva de la lengua que enseñan”.

Unos años más tarde esta preocupación continúa, ya está más que definida la fraseodidáctica como un “campo independiente” (Szyndlwe, 2015, p. 197) dentro de la Fraseología, pero sigue habiendo muchas contradicciones entre ellos. Ya que, como nos explica Szyndlwe, (2015, p. 199) “las propuestas didácticas no trazan una línea divisoria tajante entre las distintas esferas que componen el universo fraseológico, sino que las tratan indistintamente”.

En 2016, Schellheimer, investigó sobre cómo las UFs influían en el lenguaje utilizado en el medio escrito, afirmando que:

la oralidad ficcional nunca es una imitación perfecta del lenguaje hablado auténtico, a pesar de que seguramente sería posible reproducir buena parte de las características del habla real en el medio gráfico [...] La selección de estos elementos [de las UFs que se disponen en los textos] depende de los rasgos universales de la lengua hablada que están motivados por las ya mencionadas condiciones comunicativas y estrategias de verbalización de la inmediatez comunicativa. (p. 53)

Otros autores, como Buvet (2018), se centran más en el aspecto cultural que tienen las UFs, explicando que lengua y cultura no se pueden disociar, ya que se trata de conceptos con implicación recíproca.

2.2. Fraseología y unidades fraseológicas

De las definiciones que podemos encontrar sobre esta disciplina lingüística nos quedamos con la que nos ofrece Corpas (1996)⁸: “[La fraseología] es considerada una subdisciplina de la lexicología que estudia aquellas combinaciones estables de unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas y cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta” (Corpas, 1996, p. 269).

⁸ Si bien es cierto que posteriormente se han realizado otras divisiones de UFs, hemos escogido a esta autora como centro de nuestro trabajo por el gran impacto que tuvo y las críticas que la avalan. Aparece como referencia principal en todos los trabajos estudiados, así como Zuluaga (1975), otro autor elegido para las definiciones de este estudio. Corpas (1996) explica que esta definición de UF está extendida por el mundo de la Lingüística, aunque existen autores que no comparten algunas de estas características. Podemos comprobar que, con el paso de los años, fraseólogos como Sciutto (2015) o Solano (2012) tienen las mismas opiniones que tuvo Corpas en su momento. Por este motivo, nos basaremos en estos autores y su clasificación para realizar nuestro análisis.

2.2.1. El concepto de Unidad Fraseológica: institucionalización, fijación e idiomaticidad

La institucionalización, según el DLE, se considera, en su primera acepción como “el establecimiento o fundación de algo” y en su sexta como “colección metódica de los principios o elementos de una ciencia, de un arte, etc.”. Si lo centramos en el tema que nos atañe, podemos decir que las unidades fraseológicas (UFs) están institucionalizadas, ya que es un rasgo distintivo que nos indica la pertenencia a una comunidad concreta de hablantes; formando parte de su acervo cultural. Por norma general, estas expresiones van pasando de una generación a otra y forman parte de la memoria del pueblo. Solano (2004) nos explica que, en ocasiones, para introducir este tipo de oraciones “se acude a comentarios metalingüísticos del tipo *comme on dit, comme qui dirait*” (p. 16).

Una UF, en palabras de Corpas (1996), “es una combinación de dos o más palabras (unidad pluriverbal (1)) que se caracteriza por tener algún grado de fijación [semántica] (2) o idiomaticidad” (p. 19).

Además, considera Penadés (2018) “el hecho de constituir una combinación de palabras fija en la forma, la estructura y el significado es la prueba para decidir si la Fraseología debe ocuparse de un conjunto concreto de unidades lingüísticas” (p. 1). Para Solano (2004), “se trata de un conjunto heterogéneo de formas lingüísticas, [...] con cuya denominación y clasificación no se ponen de acuerdo los lingüistas” (p. 15).

Un autor más actual como Cervera nos dice que una UF se “conforma como una forma (4) léxica integrada por dos o más palabras con significado unitario. Se caracteriza por su frecuencia de uso, su fijación e idiomaticidad” (Cervera, 2020, p. 61).

Su significado no se puede obtener por el significado de las palabras por separado, sino que tiene un sentido completo; además, no todas las UFs⁹ admiten modificaciones, adiciones o sustracciones, puesto que, si se realizan cambios, estos pueden variar el significado; esto es conocido como multilexicalidad. Por lo tanto, están ya institucionalizadas que, como hemos dicho anteriormente, significa que la sociedad las usa incluso sin darse cuenta porque ya las tienen interiorizadas como parte de la lengua¹⁰.

⁹ Tomamos el plural de unidades fraseológicas como “UFs” siguiendo a Cervera Rodríguez (2019) y Solano (2012).

¹⁰ Por ejemplo: “dicho y hecho”, “a troche y moche”, “a tontas y a locas” ...

Desglosaremos ahora los conceptos dados en los párrafos anteriores:

(1) Una unidad pluriverbal es una composición de al menos dos palabras gráficamente separadas. Se podría decir que hola no se corresponde con una UF, sino que sería tan solo una interjección ya que no cumple este requisito; sin embargo, ¿qué tal? sí lo sería porque obedece a esta primera norma (Corpas, 1996, p. 17).

(2) El término fijación o idiomaticidad (visto también como estabilidad). Diferenciamos entre la fijación léxico-morfosintáctica y la semántica.

En cuanto a la primera, se puede considerar de carácter relativo y no absoluto, es decir, es una cualidad posible en una UF, pero no realmente necesaria. Esta puede darse en mayor o menor medida, dependiendo de cada UF. Existen tres tipos de cambios:

- A) Sustitución por una forma más coloquial como « *Cela (ça) ferait des histoires* »¹¹ (Esto traerá problemas).
- B) El hecho de añadir una palabra de cualquier categoría gramatical, por ejemplo, « *C'est (bien) le cas de le dire* » (¡Nunca mejor dicho!).
- C) Eliminación de algún elemento. Ejemplo: « *Nous voilà bien (mis)!* » (Estamos apañados).

El segundo caso, la fijación semántica o idiomática, podemos definirla como la oración en la que no podemos detectar su significado solo por la suma de sus elementos, sino que necesitamos el contexto global¹². Dentro de este punto destacan las expresiones con palabras propias, es decir, diacríticas, que solo funcionan en una UF concreta. Un ejemplo de esto sería « *Et patati et patata* » (Que patatín, que patatán).

Recogiendo lo anteriormente mencionado, Zuluaga (1975) y Corpas (1996) explican este término como una característica que tienen algunas UFs de “ser reproducidas en el habla como combinaciones previamente hechas” (Zuluaga, 1975, p. 230) tras haber pasado por un proceso en el que se ha consolidado en la lengua por el uso reiterado de la misma. Se entiende que una UF es idiomática cuando “alude a lo propio o característico de cada lengua con respecto a las demás” (Mendivil, 1999, p. 18). Pero esta propiedad se refiere, sobre todo, al contenido semántico y “hace referencia a la desigualdad entre la suma de los significados de cada uno de los elementos que componen la UF y el significado global de la misma, ya que los componentes mantienen unas relaciones semánticas y sintácticas” (Romero, 2006, p.

¹¹ Ejemplos tomados de nuestro propio estudio.

¹² Este es el punto más caótico para el estudiante de una lengua extranjera, ya que supone un esfuerzo extra para su comprensión y posterior utilización.

906); es decir, el significado de cada una de las palabras que conforman la frase (de manera independiente) no es deducible. Zuluaga (1995) se decanta más porque su significado global no puede deducirse a partir de sus componentes. Tomando como base a estos autores, y la certidumbre de estas declaraciones, una UF constituye, pues, una unidad de sentido. A partir de esto podemos establecer dos tipos de “unidades de sentido”: las que tienen un significado literal (*recibir con los brazos abiertos*), y las que presentan un significado más idiomático (*lágrimas de cocodrilo*). Aunque no podemos perder de vista a Fleischer (1997) quien nos explica que no podemos considerar este rasgo como una condición para que ciertas palabras sean, o no, UFs ya que, según este autor “pueden, pero no tienen que presentar un carácter idiomático” (p. 10).

Para Mendívil (1999), las expresiones idiomáticas (EI) son aquellas frases que más se repiten en una conversación, o lo que es lo mismo, los “predicados más usuales, frecuentes y generales de una lengua” (p. 367). En una L1 estas oraciones repetitivas no son aprendidas como una materia más en el colegio ni de memoria para que estén siempre en nuestra cabeza, ni mucho menos, sino que se producen como un “accidente” (p. 28), es decir, de tanto escucharlas en nuestros adultos cuando somos pequeños, empezamos a utilizarlas y a introducirlas en nuestro vocabulario sin querer. Existen ocasiones en que los más pequeños piden explicación de estas estructuras a sus mayores, pero esto sucede en muy pocas ocasiones. Como nos explica Corpas (1996, p. 20) “dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes, por su institucionalización entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variaciones potenciales”.

De ahí la complejidad a la hora de encontrar una equivalencia en otro idioma, ya que, en la mayoría de los casos, resulta casi imposible realizar una traducción exacta. Algo que no se ha aprendido de forma teórica (como las gramáticas en la escuela) es mucho más difícil encontrar una equivalencia, que no traducción, en otro idioma. Cabe pues decir, que cada lengua tiene su propia idiomatidad.

Son muchos los autores que han estudiado los diferentes tipos de fijación a lo largo de los años, como Zuluaga (1975), Corpas (1996), Ruiz (2001) o Montoro del Arco (2005), entre otros. Nos hemos percatado de que todos los autores hacen la misma clasificación en lo que a tipos de fijación se refiere, sin realizar cambio alguno.

Zuluaga (1975, p. 228) expone que hay ciertas UFs que tienen una fijación en los adjetivos y sustantivos, que no varía en cuanto a género y número, como es el caso de *sano* y *salvo*; y una fijación del mismo carácter centrada en la persona y en el número de los verbos como en *quien mucho abarca poco aprieta*.

Corpas (1996, p. 23) distingue los siguientes tipos de fijación:

1. La fijación interna (con la que nos referimos al movimiento de los componentes de las UFs) se centra más en la fijación material y de contenido, compuesta de tres subtipos:

- Fijación en el orden de los componentes: no se pueden mover las palabras dentro de la UF. Ejemplo: *de cabo a rabo* y no *de rabo a cabo*.

- Fijación de categorías gramaticales: hay ciertas UFs a las que no pueden cambiarse la persona (*el qué dirán* y no *el que diremos*), el tiempo (*a quien madruga*, *Dios le ayuda* y no *A quien madrugó*, *Dios le ayudó*), el género (*vacas flacas* y no *toros flacos*), el número (*por si las moscas* y no *por si la mosca*), ni el determinante (*le tomó el pelo a Gema* y no *le tomó un pelo a Gema*).

- Fijación en el inventario de los componentes: se trata de la dificultad o imposibilidad para suprimir, añadir o sustituir elementos en la UF. Es decir, sus elementos no son conmutables. Ejemplo: *de cabo a rabo* y no *de extremo a rabo*.

Además, no se puede retirar ningún componente de la UF (*ser santo de su devoción* y no *serlo de su devoción*).

Tampoco se puede insertar un elemento nuevo (*estirar la pata- estirar la pata coja*).

Además, Cervera (2020, p. 68) añade que hay diferentes grados de “fijación lingüística”:

- Fijas no idiomáticas: *dicho y hecho*. Esta expresión une los participios de los verbos *hacer* y *decir* gracias a unnexo coordinante. Además, debemos añadir una derivación al refrán *del dicho al hecho hay un gran trecho* con el sentido del espacio entre lo que se dice y lo que se hace.

- Semiidiomáticas: *tira y afloja*. En este caso vemos dos verbos unidos igualmente por unnexo coordinante que hace referencia a una discusión entre dos o más personas para llegar a un acuerdo.

- Idiomáticas mixtas: *piedra de toque*. Expresión formada por un sustantivo y un grupo Preposicional. Con el significado de “servir de prueba para demostrar algo”.
- Mixtas con elementos únicos: *Tener gracia*. Se trata aquí de un verbo transitivo con su correspondiente COD. Encontramos una colocación verbal que tiene el significado de ser agradable (bien sea una situación o una persona); a veces se utiliza en modo irónico para expresar disconformidad.
- Con anomalía estructural: *a pie juntillas*. Tratándose aquí de una locución adverbial que no concuerda con el número ni el género y que sirve para indicar que algo se ha hecho de la manera más correcta que había.
- Con elementos metalingüísticos: *quien vale vale*. Estructura para sacar a la luz que una persona es válida en algún sentido. Se trata de una oración subordinada sustantiva de sujeto que consta de una proposición principal (vale) y una proposición subordinada (quien vale).
- Idiomáticas con estructura regular: *tocar las pelotas*. Volvemos a ver un verbo transitivo con su correspondiente COD (en este caso se trata de una colocación¹³). Sabemos que admite cambios en el COD como *tocar las narices* o *tocar la moral*, por ejemplo. Se usa con el sentido de molestar a alguien.

2. La fijación externa, referida a las circunstancias sociales que atañen a las UFs; encontramos cuatro tipos:

- Fijación situacional: este tipo lo vemos dependiendo de la situación colectiva y social en la que nos encontremos. Ejemplo: *Un placer conocerte / encantado de conocerte*.
- Fijación analítica: se utilizan las UFs en lugar de otras para el “análisis ya establecido del mundo” (Corpas, 1996, p. 24); es decir, para acciones cotidianas. Ejemplo: *Dar un beso*.
- Fijación pasemática: según el papel comunicativo del hablante, este escogerá una u otra expresión. Ejemplo: *A las mil maravillas*.

¹³ Ver página 60 y siguientes.

- Fijación posicional: como su propio nombre indica se trata del lugar que ocupa una UF dentro de un texto. Ejemplo: *Buenos días* (al principio de una conversación).

Esta misma autora nos dice que la fijación, de cualquier tipo, podría producirse por:

- La norma: es decir, por lo que manda la gramática de cada lengua. Que se combinen de una u otra manera para que tengan un sentido concreto.

- El sistema: se trata de combinaciones más informales que se memorizan como si fuera una palabra más.

- El habla: con el paso del tiempo se establece una UF gracias a la transmisión oral.

Hay que añadir que, como dice Solano (2004), estas estructuras fijas pueden tener palabras diacríticas, así como la presencia de una figura retórica.

(3) Por último, la lexicalización es lo que resulta de la estabilidad y la idiomatización de una UF.

Si tenemos en cuenta las costumbres, tradiciones, creencias y acontecimientos de cada comunidad, podremos deducir su forma de hablar, el tipo de expresiones que utiliza y el nivel semántico que tiene, entre otras cosas.

Por lo que, “los signos fraseológicos están más directamente vinculados a la cultura, las ideas y la forma de vida de una sociedad” (Luque y Majón, 1998, como se citó en Negro, 2010, p. 141).

Nos encontramos ahora ante la tesitura de la estabilidad y la modificación de una UF, lo que Corpas (1996, p. 27) denomina “variación”. Por norma general las UFs son estables, es decir, mantienen siempre la misma estructura y no varían. Pero existe la posibilidad de modificación en algunos casos. El problema surge cuando al cambiar uno de los elementos de la UF varíe el significado de esta. Ejemplo: *dar calabazas- quitar calabazas*.

La multilexicalidad va íntimamente relacionada con lo mencionado anteriormente, ya que, cuando una UF sufre una modificación se puede producir este fenómeno. Puede ocurrir que por dicha alteración nos encontremos con varios significados para una “misma UF”. Como ejemplo podemos poner el de *no ha visto (x) ni en pintura*. Dependiendo de la palabra que introduzcamos en (x) la frase varía un poco su significado.

Debemos tener también en cuenta el significado pragmático de las UFs, es decir, de la connotación de expresividad que estas dan en un diálogo. En muchos casos las UFs se usan para mostrar diferentes emociones como la “burla, ironía, exhortación, amenaza, admiración, indignación, etc.” (Solano, 2004, p. 22).

2.2.2. Funciones textuales de las UFs

Siguiendo con la propuesta del grupo de investigación *Frasemia* y, tomando como referente a Zuluaga (2001, [1997], como se citó en Alessandro, 2008) explicaremos las funciones textuales de las Unidades Fraseológicas:

Entendemos como función textual (dentro de la fraseología) la capacidad que tiene una UF para relacionar, y en su caso modificar, una parte de un texto con una situación concreta.

Como funciones textuales¹⁴ que desempeñan las UFs en el discurso encontramos las propuestas por Zuluaga (2001, [1997]) entendiéndolas como funciones inherentes, es decir, propias de todas las UFs:

- Función fraseológica
 - Función de connotación o evocaciones
 - Función iónica
 - Función lúdico-poética
 - Función realce
- a. Función fraseológica

La función fraseológica tiene como intención “facilitar y simplificar al máximo la formulación del mensaje por parte del autor como la recepción por parte del lector u oyente” (Zuluaga, 2001, [1997], p. 631), utilizando una construcción lingüística compartida por los hablantes de una misma comunidad.

¹⁴ “Las funciones textuales de las UFs nos sugieren que, después de haberlas identificado y analizado en el texto original, se deben traducir también por UFs de la lengua meta, si existen correspondencias que puedan cumplir las funciones invariantes exigidas por los contextos. Si no existen, el traductor puede crear estructuras similares a UFs o resignarse a dar una equivalencia no fraseológica, con la consiguiente pérdida de las funciones textuales de los fraseologismos” (Zuluaga, 2001, p. 75).

Esta función implica el uso de las mínimas palabras para comunicar nuestro mensaje, es decir, se deben seleccionar los elementos más simples para elaborar el mensaje (y para su posterior comprensión) y poder tener así una conversación exitosa. Lo que Alessandro (2008) nos explica es que con pocas palabras podemos comunicar una gran variedad de conceptos, y de una manera más técnica nos resume en qué se basa la economía del lenguaje¹⁵.

Tomaremos como ejemplo *solo con oler la comida ya se me hacía la boca agua*. El DLE nos dice que *hacerse algo agua* es una locución verbal coloquial que significa: *Ser muy blando y suave, deshacerse fácilmente en la boca al comerlo*. Esta locución permite expresar con una sola frase las ideas siguientes (todas ellas relacionadas con los cinco sentidos):

- La buena imagen que tiene la comida.
- Las sensaciones que produce el olfato.
- El aumento de salivación cuando vemos algo que nos gusta.

Como rasgos de las UF de dicha función, Alessandro (2008) nos propone los siguientes aspectos:

- La fijación de las UFs, es decir, cómo se han quedado en la lengua, se reconocen y se entienden sin problema alguno.
- Se pueden usar con nuevos sentidos cuando se encuentran en textos concretos. Sirven para decir cosas nuevas, pero utilizando las mismas palabras.
- Condensación o brevedad de la expresión: pocas palabras que contienen una gran carga semántica.

b. Función de connotación o evocación

Según Alessandro (2008), una UF empleada en un escrito de un tema concreto nos lleva al ámbito al que pertenece, es decir, al usarla fuera de su contexto habitual, lo evoca y nos recuerda a él.

Esta función evocativa hace que las UFs posean un distintivo propio del dialecto al que corresponden, es decir, solo son utilizadas por miembros de una misma comunidad lingüística. Esto es, pues, “información extra” que el fraseologismo proporciona sobre el

¹⁵ Alessandro (2008) hace referencia a Martinet (1955) para explicar la economía lingüística dentro de las funciones fraseológicas del lenguaje. También lo llama ley del mínimo esfuerzo.

nivel sociocultural o el estilo formal o coloquial, entre otras; es decir, sobre las características de un dialecto concreto. Esto facilita la interpretación y comprensión de cualquier texto.

Cuando en un texto escrito reproducimos un texto oral, queremos darle esas connotaciones arriba mencionadas y para ello, el empleo de UFs propias del discurso oral ayuda a darle verosimilitud al escrito (hablando en términos ficticios, es decir, intentamos darle una oralidad que en realidad no existe). Lo que se pretende es darle “vida”, caracterizar a los personajes.

c. Función icónica

Como tercera opción encontramos la función icónica, que trata de dar un significado mediante una imagen clara y concreta. Esta, como nos explica Alessandro (2008), afecta a las UFs con una base metafórica y un significado idiomático. Por lo que gracias a esta función obtenemos una mayor cantidad de información, es decir, al poner una imagen se contribuye a una mayor economía lingüística, clave en las funciones fraseológicas. Como punto positivo, hay que añadir que la visualización ayuda en los procesos de aprendizaje, comprensión y memorización de ciertos conceptos.

Figura 01

Ejemplo: *ahogarse alguien en un vaso de agua*¹⁶

1. loc. verb. coloq. Apurarse y afligirse por liviana causa.



La imagen arriba mostrada aporta toda la información necesaria sin apuntar ni una sola palabra, es muy esclarecedora.

d. Función lúdico-poética

¹⁶ Diccionario de la Real Academia Española <https://dle.rae.es/vaso> (01/12/2019).

La cuarta es la función lúdico-poética, en la que se utilizan procedimientos fonostilísticos (rimas, paralelismos, consonancias, etc.). Esta función aparece única y exclusivamente en las paremias, refranes y proverbios.

La presencia de la función lúdico-poética aporta al texto, en muchas ocasiones, un toque de humor, así como encontramos técnicas fonostilísticas que facilitan el aprendizaje y memorización de algunas UFs (Zuluaga, 2001). Ejemplo: *A quien madruga, Dios le ayuda*. Este refrán tiene una rima asonante (solo riman las vocales del final de cada parte) y es bimembre (este fraseo se compone de dos partes diferenciadas por una coma), lo más común de proverbios y refranes.

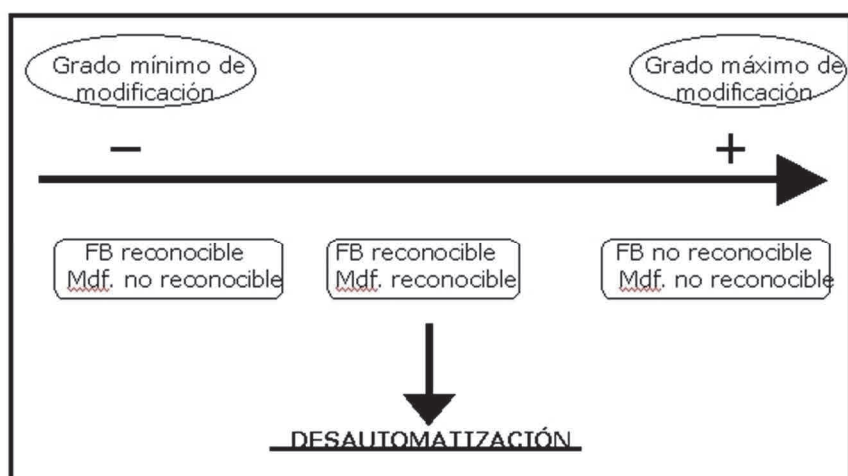
e. Función de realce

La función de realce¹⁷ es la quinta y última función y, como su propio nombre indica, tiende a “elevar”, intensificar, el mensaje, hacer que este sobresalga. Por norma general las encontramos en las UFs desautomatizadas, es decir, que han sufrido una manipulación o cambio de manera voluntaria. Este tipo solo es inherente a aquellas UFs que presentan singularidades semánticas o formales en su estructura y no a otras. Gracias a esto último, se consigue un contraste con el contexto propio de la frase y se destacan lo que ellas quieren decir en todo su contexto.

¹⁷ Esta función la encontramos incluida en Zuluaga (2001), pero no estaba presente en Zuluaga (1997).

Figura 02

*Proceso de desautomatización*¹⁸

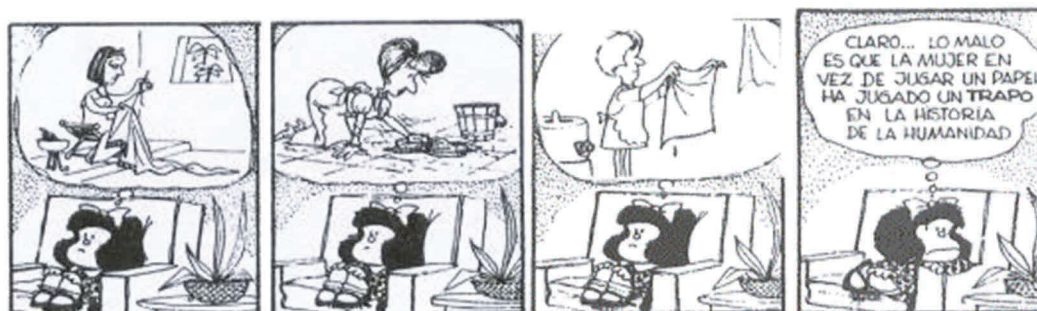


Nota: Esta imagen nos muestra el grado de modificación de menor a mayor para llegar a la desautomatización.

Ejemplo¹⁹: Mafalda, en lugar de utilizar “jugar un papel”, ha usado una colocación modificada, es decir, desautomatizada: “jugar un trapo” para explicar que la mujer siempre se ha dedicado a la limpieza de la casa.

Figura 03

Cómic de Mafalda



Nota: Secuencia gráfica como explicación de una colocación modificada.

¹⁸ Imagen extraída de Mena (2003, p. 5).

¹⁹ Tomado de Mena (2003, p. 8).

2.3. Clasificación de las UFs

Siguiendo el esquema propuesto por Solano (2004), realizaremos una clara distinción entre los cuatro grandes grupos de UFs: Los sintagmas fraseológicos, que contienen las colocaciones y las locuciones; los enunciados fraseológicos, aquellos que incluyen las fórmulas rutinarias, locuciones oracionales proverbiales, enunciados fraseológicos discursivos, enunciados fraseológicos pragmáticos, enunciados idiomáticos pragmáticos y enunciados pragmáticos; los esquemas sintácticos y las paremias.

2.3.1. Sintagmas fraseológicos

Colocaciones

Este término se acuñó por primera vez en 1957 por el lingüista inglés Firth. A partir de este autor fueron muchos los que se sumaron a la causa de las colocaciones como Zuluaga, Corpas o Koike, entre otros, pero no todos estaban de acuerdo con las terminologías utilizadas. Así, poco a poco, comenzaron a salir diferentes teorías sobre el mismo concepto. Nosotros hemos escogido la clasificación de Koike (2003) y Corpas (2003).

Podemos definir la colocación como la propiedad por la que los hablantes producen combinaciones de palabras entre todos los grupos posibles. Pueden ser simples (dos unidades léxicas) o complejas (compuesta por una unidad léxica y una locución).

Clasificación de las colocaciones (simples y complejas)

Como indica Koike (2001, como se citó en Školníková, 2010, p. 21-33) existen dos tipos de colocaciones, simples y complejas (como ya hemos introducido anteriormente), que deben ser desglosadas con el fin de que se puedan entender.

Colocaciones simples: Como ya hemos mencionado una colocación simple está formada por dos unidades léxicas simples y que cumplen una serie de características formales y semánticas (conurrencia frecuente, restricción combinatoria, vínculo de dos lexemas, tipicidad de relación, composicionalidad formal, precisión semántica). A lo largo de este capítulo veremos los ocho tipos de colocaciones de Corpas (1996) y Koike (2001,

como se citó en Školníková, 2010). Debemos tener en cuenta que el componente que especifica o delimita el significado de la colocación es llamado *colocativo* y la parte que es autónoma semánticamente es llamada *base*.

a) Sustantivo (sujeto) + verbo: más conocidas como sintagmas verbales: como el esquema explica, el sustantivo, en este caso, actúa como sujeto de la colocación y es el verbo el que marca “una acción característica de la persona o cosa [o animal] designada por el sustantivo [al que acompaña]” (Corpas, 1996, p. 67).

Estos verbos no son transitivos, ya que, si no, necesitarían un complemento directo detrás, pero sí pueden ser pronominales. Ejemplo: *Disolverse un matrimonio*.

b) Verbo + sustantivo (objeto directo): en este caso el sustantivo debe desempeñar un cargo, es decir, actúa como objeto directo ya que el verbo es, inevitablemente, transitivo. “En su calidad de colocativo [los verbos], presentan unas extensiones colocacionales de proporciones variables: desde prácticamente ilimitados a prácticamente fijos, con categorías intermedias” (Corpas, 1996, p. 68).

Cavalla (2009) nos explica que este tipo de construcción es la más utilizada, tanto por los hablantes nativos de una lengua como por los aprendientes de una L2.

c) Sustantivo + adjetivo // adjetivo + sustantivo: en este caso el adjetivo es el colocativo y necesita al sustantivo para determinar su significado; y el sustantivo actúa como base. Al actuar el nombre como base se convierte en un sintagma nominal (donde el sustantivo es el núcleo y el adjetivo funciona como un modificador). Ejemplo *importancia capital / lluvia torrencial / santa paciencia*.

d) Sustantivo + (preposición: de) + sustantivo: se trata, obviamente de grupos nominales. En esta relación el primer sustantivo será el colocativo y el segundo constituirá la base. Será el primero el que “[exprese] bien un conjunto bien una porción regular de lo designado [por el segundo componente]” (Corpas, 1996, p. 73). Ejemplo: *Una rebanada de pan / un copo de nieve*.

e) Verbo + preposición + sustantivo: la preposición establece la relación entre el sustantivo, como núcleo del grupo preposicional, y un verbo (que puede ser intransitivo, transitivo o pronominal). Ejemplo: *venir con cuentos*.

f) Verbo + adverbio (generalmente acabado en *-mente*) // verbo + gerundio con valor de adverbio: notamos que cada vez que aparece un verbo este se muestra como colocativo de la colocación, y en este caso no iba a ser menos; vemos,

pues, que la base es el adverbio, que al ser un intensificador “coge” la característica de terminar en –mente. Este adverbio suele ser de modo o de intensidad. Ejemplo: *hablar atropelladamente*.

Existe la posibilidad de que detrás del verbo aparezca un gerundio con valor adverbial como en *salir zumbando*.

g) Adverbio + adjetivo // Verbo + locución adverbial: en este caso el adverbio es el colocativo y el adjetivo la base. El adverbio actúa como intensificador de la colocación y es el que establece la relación entre ambos términos. Además, este adverbio suele ser de modo o de intensidad. Ejemplo: *rematadamente loco / perdidamente enamorado*.

h) Verbo + adjetivo: Školníková (2010, p. 43) nos explica que en esta colocación encontramos un poco de polémica. Muchos autores la catalogan como combinación libre, mientras que otros, como Koike (2001, p. 55, como se citó en Školníková, 2010) exponen que se trata de una colocación ya que cumplen todas las características anteriormente mencionadas. Los verbos más utilizados son salir y resultar. Ejemplo: *andar liado / salir / resultar ileso*.

Colocaciones complejas: para que una colocación sea compleja debe cumplir todas las características de las colocaciones simples (restricción combinatoria, coocurrencia frecuente, vínculo de dos lexemas, composicionalidad formal, precisión semántica, tipicidad de relación) y tener la estructura de, como nos dice Školníková (2010) una unidad léxica simple más una unidad léxica fraseológica compleja (locución).

Tal y como dice la autora anteriormente mencionada:

Conviene señalar, que las colocaciones simples son funcionalmente paralelas a las colocaciones complejas. Por ejemplo, las colocaciones verbo + locución nominal y locución verbal + sustantivo corresponden sintácticamente a la de sustantivo + verbo; la colocación formada por sustantivo + locución adjetival equivale a la de sustantivo + adjetivo; la colocación de tipo verbo+ locución adverbial se identifica a la de verbo + adverbio; y la colocación: adjetivo + locución adverbial, a la de adjetivo + adverbio. (Školníková, 2010, p. 45)

Entre las colocaciones complejas encontramos cinco subtipos con características similares, pero con diferente formación:

a) Verbo + locución nominal: Como hemos visto en la cita de Školníková, esta combinación equivale a la colocación sustantivo (locución nominal) + verbo (y, al contrario). Ejemplo: *aguantar carros y carretas*.

b) Sustantivo + locución adjetival: Esta formación se identifica con la colocación simple sustantivo + adjetivo. Y es este último el que modifica al sustantivo. Ejemplo: *salud de hierro*.

c) Locución verbal + sustantivo: Esta estructura corresponde a sustantivo + verbo. Ejemplo: *hacer frente a una dificultad*.

d) Verbo + locución adverbial: Esta formación, como nos dice Školníková (2010), es la más numerosa de entre las colocaciones complejas. En este caso vemos que la base es el verbo mientras que la locución actúa como colocativo. Estas equivalen a la colocación simple verbo + adverbio. Ejemplo: *reírse a carcajadas*.

Este tipo de combinación puede estar introducida por la partícula *como*. Ejemplo: *llevarse como el perro y el gato*. Koike (2001, en Školníková, 2010) las llama colocaciones comparativas estereotipadas.

e) Adjetivo + locución adverbial: Equivalente a adjetivo + adverbio en colocación simple. Ejemplo: *loco de remate*. Igual que en las colocaciones anteriores, estas pueden ser comparativas estereotipadas añadiendo la partícula *como*.

Corpas (1996, en Školníková, 2010) incluye este tipo de comparativas (*blanco como la pared* o *fuerte como un toro*) dentro de las locuciones adjetivas, sin explicar.

A continuación, trataremos las dos características básicas de las colocaciones, las peculiaridades formales y las semánticas, dadas por Koike como esenciales:

a) Las características formales

- La *conurrencia frecuente*, citada por Corpas (1996, p. 20) como frecuencia de coaparición, es decir, las veces que aparecen los mismos componentes (palabras) unidos. Por ejemplo: *le asestó una puñalada en la espalda*.

- La *restricción combinatoria* en otros casos; esto quiere decir que hay colocaciones que por el uso tradicional aparecen ya unidas y no se pueden separar

(aunque hubiese más posibilidades sintáctico-semánticas). Un ejemplo muy claro es el de *coger un resfriado* el sustantivo *resfriado* solo puede ir con ese verbo y sus sinónimos, sin embargo, el verbo *coger* tiene un abanico más amplio de sustantivos para completarse.

- La *flexibilidad formal* que establece que las colocaciones son más “combinatorias” que el resto de las UFs (Corpas, 1996, p. 53).

b) Características semánticas

- *Unión de lexemas*: las colocaciones simples son un vínculo de dos unidades léxicas, y eso se explica por la posibilidad de cambio de categoría gramatical.

- *Tipicidad de la relación*: podríamos decir que se trata de la relación que existe entre las diferentes partes de una colocación: *tocar la guitarra* y *rasguear la guitarra* sí que son colocaciones, pero no lo son *limpiar la guitarra* o *guardar la guitarra*. “Los miembros de las colocaciones reflejan la relación típica, y, por tanto, verdadera que mantienen los colocados en el mundo real” (Corpas, 2001, p. 103).

- *Precisión semántica*: se trata de combinaciones sintagmáticas que no pueden llamarse fijas, pero que tampoco son asociaciones libres. Por ejemplo, *correr un rumor* o *dar un susto*.

Las colocaciones carecen de idiomatidad y se les reconoce por tener cierta fijación interna. Se ha establecido una relación entre dichos términos por lo que se conoce como *solidaridad léxica* en la que un término determina al otro (ya sea por selección, afinidad o implicación). Por eso *rubio* exige la palabra *pelo /cabello*.

Asimismo, la frecuencia de aparición conjunta establece una relación significativa entre los términos (siempre teniendo en cuenta que uno especifica al otro). Tanto el colocativo como la base emplean una “distancia colocacional” pero, como dice Corpas (1996), esa teoría no especifica cuánta es esa distancia, es decir, qué número de palabras puede haber entre la base y el colocativo. Aunque hay ciertos autores, como Školníková (2010) que establecen entre tres y cinco palabras (izquierda-derecha) como distancia para los miembros de la colocación. Aunque esta misma autora nos pone un ejemplo donde podemos observar más distancia entre los términos:

Al respecto, procede destacar que *el cargo* de uno de los imputados, Rafael Betoret Parreño, se *desempeña* en la Agencia Valenciana del Turismo, entidad con la que

mantiene una elevada contratación la sociedad Orange Market, SL. [Desempeñar el cargo]²⁰. (Školníková, 2010, p. 25)

Si bien es cierto, como dice Koike (2001), que la distancia no es un aspecto lingüístico, creo que, es preciso tenerlo en cuenta por la dificultad que supone a la hora de traducir.

Resumiendo este punto, Cavalla (2009, p. 4) nos explica que una colocación tiene que tener cuatro puntos clave:

1. Constar de dos partes; la base (que es la palabra que no modifica su significado) y el colocativo (que adopta un valor metafórico).
2. Según su contexto, las colocaciones tienen una morfología y una sintaxis variable.
3. Pueden ir solas o con otros elementos insertados en medio de estas.
4. Tienen un “sentido léxico estable”.

Y en todas estas definiciones, incluimos otro tipo de combinación posible, las colocaciones concatenadas siguiendo el modelo dado por Castro-Sánchez, Cruz, Sidorov y Martínez (2015): “si dos colocaciones presentan un elemento en común se refiere a una colocación concatenada” (p. 185); es decir, dos colocaciones que están unidas, ya sea por un verbo o por un sustantivo:

Colocaciones concatenadas²¹:

Tabla 01

- Por *un verbo común*:

	Colocación 1	Colocación 2	Resultado
Esquema sintagmático	Sustantivo + verbo	Verbo + sustantivo	Sustantivo + verbo + sustantivo

²⁰ Ejemplo extraído de El País [en línea], sábado el 5 de diciembre de 2009, [ref. del 5 de diciembre de 2009], disponible en Web: http://www.elpais.com/articulo/espana/fiscal/cree/trama/Gurtel/pretendia/poner/nomina/Camps/elpepiesp/20091002elpepinac_1/Tes

²¹ Teniendo en cuenta que el orden de los factores no altera el resultado.

		(actuando como COD)	
Ejemplos	<i>Las arañas tejen</i>	<i>Tejen la tela</i>	<i>Las arañas tejen la tela</i>

Nota: Aquellas colocaciones formadas por más de dos lemas.

Tabla 02

- Con el *sustantivo común*:

Su composición puede ser de tres tipos:

	Colocación 1	Colocación 2	Resultado
Esquema sintagmático	Verbo+ sustantivo (COD)	Verbo+ sustantivo (COD)	Verbo + sustantivo + verbo adjetivado
Ejemplos	<i>Montar el caballo</i>	<i>Ensillar el caballo</i>	<i>Solo monto caballos ensillados</i>

	Colocación 1	Colocación 2	Resultado
Esquema sintagmático	Sustantivo + verbo	Sustantivo + adjetivo	Verbo + adjetivo + sustantivo
Ejemplos	<i>Cometer un error</i>	<i>Craso error</i>	<i>Ha cometido un craso error</i>

	Colocación 1	Colocación 2	Resultado
Esquema sintagmático	Verbo + sustantivo	Sustantivo + preposición + sustantivo	Verbo + sustantivo + preposición + sustantivo
Ejemplos	<i>Devanar la madeja</i>	<i>Madeja de lana</i>	<i>Devané la madeja de lana</i>

Locuciones

Tras la definición de las colocaciones, pasamos ahora al segundo sintagma fraseológico: las locuciones. Estas se sitúan en el centro de la fraseología misma, ya que son los elementos con más estabilidad, con un significado unitario y metafórico. Ejemplo: *Arma de doble filo*.

Una locución es una “combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica sin más, como una suma del significado normal de los componentes” (Casares, 1992; como se citó en Sevilla, 2018, p. 18). Son idiomáticas y contienen figuras retóricas e imágenes expresivas. A la muerte de Casares, fue Zuluaga (1980) quien retomó el estudio de las locuciones y confirmó todo lo que el precursor había dejado por escrito. Las características propias de las locuciones son “fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática²². Estas unidades no constituyen enunciados completos, y, generalmente, funcionan como elementos oracionales” (Corpas, 1997, p. 88).

Características de las locuciones:

- a) Son combinaciones de palabras con un alto grado de fijación²³.
- b) Tiene una idiomaticidad variable. Son expresiones idiomáticas.
- c) Funcionan como si fueran una única palabra, y así las reconoce la lengua, como una sola.
- d) Tienen categoría gramatical concreta. Funcionan como elementos sintácticos en las oraciones donde se encuentran.
- e) Se recogen en los diccionarios.
- f) Su significado completo no se puede distinguir por la suma de sus partes. No es composicional.
- g) No se establece una relación típica entre sus elementos.

²² La fijación externa pasemática consiste en el papel que juegan algunas unidades lingüísticas teniendo en cuenta el rol del hablante durante el acto comunicativo.

²³ Véase las características de las UFs, p. 46.

Clasificación de las locuciones

Siguiendo el patrón de Corpas (1996) basaremos la clasificación de las locuciones según la función oracional que ejerzan, aunque tenemos en cuenta que son muchos los autores que clasifican las locuciones, como Zuluaga, Carter, Bugarski, Fernando y Flavell, o Gläser entre otros.

Si nos detenemos en los tres primeros tipos que Corpas (1996) nos ofrece (nominales, adjetivas y verbales), podemos decir que se trata de oraciones que contienen un sintagma, nominal, adjetival y verbal respectivamente, como núcleo principal de estos. Lo que hace que, solo con esta combinación de palabras, se pueda sustituir la frase completa y desempeñar la misma función, proporcionando de esta manera mucha más agilidad y rapidez a toda la oración. Esto es lo que se conoce como economía lingüística. Si nos vamos ahora a las locuciones prepositivas, debemos mencionar que ambos elementos de la frase (tanto la preposición como el término) tiene la misma importancia, es decir, poseen la misma categoría gramatical. Las penúltimas, las conjuntivas, “son consideradas también como locuciones en la fraseología desde el principio de los tiempos” (Corpas, 1996, p. 93). Por último, tenemos las locuciones clausales, también definidas como predicados complejos por estar formadas por varios sintagmas, normalmente uno de ellos verbal²⁴ (p. 94).

Analizaremos ahora uno a uno los tipos de locuciones existentes²⁵:

a. Locuciones nominales

En este primer tipo encontramos que su composición puede ser:

- sustantivo + adjetivo: *mosquita muerta*.
- sustantivo + preposición + sustantivo: *boca a boca*.
- sustantivo + conjunción + sustantivo: *santo y seña*.

Aquí también podríamos meter las “locuciones infinitivas” de Casares (1992) “cuyos constituyentes verbales nunca toman forma personal del estilo *coser y cantar*, [...] cláusulas sustantivadas, como *el qué dirán*, [...] y las expresiones deícticas de otro significado léxico, del tipo *menda lerenda*” (Corpas, 1996, p. 96).

²⁴ Hablaremos más adelante de estas últimas, ya que hay autores que no las consideran locuciones.

²⁵ Como ya hemos dicho expondremos la clasificación de Corpas (1996).

Por lo tanto, podemos decir que una locución nominal puede hacer (y hace) las mismas funciones que un sustantivo o sintagma nominal. Se puede observar que siguen un patrón muy parecido al de las colocaciones complejas.

b. Locuciones adjetivas

Su composición es:

- adjetivo/participio + preposición + grupo nominal/sustantivo: *cortados por el mismo patrón.*
- adjetivo + y + adjetivo: *corriente y moliente.*

Encuadramos aquí las comparaciones estereotipadas que se construyen (igual que en las colocaciones complejas):

- adjetivo + *como* + sustantivo: *fuerte como un toro*²⁶.
- *más* + adjetivo + *que* + grupo nominal/sustantivo: *más fuerte que un toro.*

Incluimos en este apartado también las locuciones que son introducidas por un relativo (*que no se lo salta un galgo*). Hay que decir entonces que “[este tipo de oración tiene como] función la de atribución o bien la de predicativa, dependiendo del verbo que le siga” (Corpas, 1996, p. 98).

Otro tipo sería el de preposición (*de* por norma general) + término correspondiente (*de perros*). En este caso las funciones varían, ya que no actúan como las demás, sino que pueden funcionar como atributos o modificar el núcleo del sintagma nominal.

c. Locuciones adverbiales

Son las de estructura más diversa y compleja. Podemos observar tres tipos de locuciones adverbiales:

²⁶ Corpas (1996) nos explica que, en realidad, esta combinación de palabras no pertenece a las locuciones adjetivas porque, como dice Casares (1992; como se citó en Corpas, 1996) el adjetivo *fuerte* ya lleva implícito el significado de fortaleza, es decir, no sería necesario añadir el sustantivo *toro*.

- Grupos²⁷ preposicionales: Se trata (casi) siempre de sintagmas prepositivos (*con la boca abierta*²⁸). Como bien sabemos, los adverbios poseen diferentes funciones semánticas y por lo tanto las locuciones también. Es por ello por lo que encontramos valores referenciales de modo (*en un santiamén*), cantidad (*a espuertas*), localización en el tiempo (*a ratos*), localización en el espacio (*al lado*). A veces, como nos explica Corpas (1996), estas locuciones cumplen las funciones de un complemento circunstancial, o modifican a un sustantivo: *a raudales* sería uno de estos casos.

- Grupos adverbiales: tratamos las UF's con un adverbio como núcleo, como *más y más*. Al igual que estas oraciones expresan funciones similares a las de los adverbios, también pueden actuar como atributivas, es decir, pueden modificar a adjetivos, sustantivos y a otros adverbios.

- Grupos nominales: Corpas (1996) nos dice que estas combinaciones suelen utilizarse como “comodín” para expresar circunstancias no esenciales, o sea, como complementos circunstanciales. Por ejemplo: *patas arriba*.

Encontramos también que, fuera de la estructura oracional, algunas locuciones modifican una oración entera, llegando a mostrar la opinión del hablante (cumpliendo así la función de modificadores oracionales) como *según tu...* (puede variar según la participación del hablante: *mi..., su...*) *saber y entender*.

d. Locuciones verbales

Pasamos ahora a las locuciones verbales, es decir, aquellas oraciones que expresan predicados (con o sin complementos) y que tienen como núcleo un verbo. Como dice Cervera (2020) debemos fijarnos en las que tienen carácter transitivo, es decir, en las que incluyan un COD para que la acción recaiga sobre este último.

Por norma general, su composición es: *verbo + conjunción + verbo (ir y venir)*.

²⁷ En Corpas (1996) aparecen como sintagmas (preposicionales, adverbiales, adjetivales, etc.), pero, como podemos ver en la *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, desde 2011 se llaman *grupos* a estas combinaciones de palabras con funciones sintácticas.

²⁸ Algunos los ejemplos han sido tomados del Manual de fraseología de Corpas (1996, p. 97).

Corpas (1996) nos explica que, además de la composición establecida como norma general, existen otras combinaciones de palabras consideradas también locuciones verbales (de mayor o menor complejidad sintáctica) como son:

- a. Verbo + pronombre: *apañárselas*.
- b. Verbo + pronombre + partícula: *tomarla con alguien*.
- c. Verbo + partícula (asociada a este): *dar de sí*.
- d. Verbo copulativo + atributo: *ser la monda*.
- e. Verbo + complemento circunstancial: *dormir como un lirón*.
- f. Verbo + suplemento²⁹: *oler a cuerno quemado*.
- g. Verbo + objeto directo: *chuparse el dedo*.

Hay que añadir que la mayoría de estas locuciones presentan también fijación en negativo, algo muy típico en las de tipología verbal, como en *no tener dos dedos de frente*.

“Entendemos aquellas locuciones verbales en las que existe un vínculo colocacional entre el sustantivo (base) y el verbo (colocativo) [como por ejemplo *avivar el fuego*]” (Koike, 2008, p. 76). Este autor nos explica que es la colocación la que, a través de una metaforización, es capaz de convertirse en una locución. Por lo tanto, nos dice que “cuando un sustantivo toma el mismo verbo tanto en una colocación como en una locución, podría considerarse que la formación de la segunda se debe a la existencia de la primera, independientemente del origen diacrónico de la locución” (p. 76).

Así pues, se distinguen hasta dos grupos con estas combinaciones:

- Las que usan las mismas unidades léxicas que las colocaciones pero que pueden o no seguir el mismo esquema sintáctico:
 - a. Mismo esquema sintáctico: *tocar la lotería a alguien*³⁰.
 - b. Esquema diferente: *meter un gol (col.) - meter un gol a alguien (loc.)*.
- Las que están compuestas por unidades léxicas que existían en las colocaciones de origen pero que se le añaden otros elementos: *hacer caso- hacer caso omiso*.

e. Locuciones prepositivas

²⁹ Actualmente el suplemento es conocido como complemento de régimen según la *Nueva gramática de la lengua española*: <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi> (09/09/2022).

³⁰ Ejemplos tomados de nuestro análisis.

Como su propio nombre indica, estas oraciones constituyen el núcleo de un grupo preposicional (*a favor de*).

Su composición más habitual es: (*preposición*) + *adverbio / sustantivo adverbializado* + *preposición / sustantivo* + *preposición*. Como nos explica Alarcos (1995, como se citó en Copras, 1996), en este tipo de locuciones hallamos dos construcciones típicas:

a. Las que son capaces de funcionar como locución por sí solas: (Preposición) + *adverbio / sustantivo adverbializado* + *preposición*: (*por encima de*).

b. “Las que necesitan de [*sic*] un adyacente especificador” (Corpas, 1996, p. 105): *Preposición* + *adverbio / sustantivo adverbializado* + *preposición*: *a pesar de / con vistas a*. Muchas de las oraciones compuestas por este tipo, como nos explica Copras (1996), han sufrido varios cambios y son el resultado de un proceso de lexicalización y especialización semántica. De este modo, el sintagma (grupo) al que acompaña se queda con la parte más funcional. Por ejemplo, *en lugar de* y *en vez de* tienen diferente grado de integración léxica, pues mientras la segunda no permite la adhesión de determinantes posesivos, *en lugar de* sí que lo hace (y esto indica un menor grado de integración).

c. Se podría añadir un tercer tipo que debemos tener en cuenta para no mezclarlas con las agrupaciones de preposiciones. Son aquellas combinaciones que tienen el siguiente esquema: *elemento inicial + preposición + sustantivo + preposición + término*. Aquí la primera preposición establece la relación entre el elemento inicial y el término de la segunda preposición (Corpas, 1996).

f. Locuciones conjuntivas

Este tipo de locución lo podemos clasificar como “especial” ya que “no forman sintagmas por sí mismas, ni siquiera pueden ser núcleo de éstos” (Corpas, 1996, p. 107). A pesar de esta cualidad, cumplen todas las demás características para funcionar como una UF.

Las locuciones conjuntivas funcionan como conjunciones, es decir, no tienen autonomía sintáctica, su función es la de relacionar unas palabras con otras (al igual que una conjunción simple como *y/o*).

Existen dos subtipos dentro de las conjuntivas, las coordinantes (que relacionan elementos del mismo nivel sintáctico) y las subordinantes (que unen una palabra o secuencia oracional con una oración dependiente o subordinada), aunque no podemos decir que haya una separación extrema entre ellas.

Las primeras se dividen en:

- a. Distributivas o disyuntivas, que, como su propio nombre indica, distribuyen diferentes acciones entre los sujetos, suelen llevar una marca léxica que se repite al final y al principio de la oración (*ora...ora, ya...ya...*). Estos nexos pueden ser conjunciones, adverbios o pronombres.
- b. Adversativas, en este caso se trata de unir ideas contrapuestas o que presentan un propósito diferente al de la frase principal (*sin embargo, antes bien, más que...*).

En cuanto a las subordinantes podemos ver, como dice Corpas (1996), cómo la mayoría de ellas introducen cláusulas finitas, es decir, una oraciones de diferente nivel sintáctico.

Estas combinaciones representan diferentes valores:

- Condicionales (*siempre que...*)³¹
- Concesivos (*aun cuando...*)
- Causales (*dado que...*)
- Consecutivos (*así que...*)
- Finales (*a fin de que...*)
- Modales (*según y conforme...*)
- Temporales (*a medida que...*)

Pero debemos llevar cuidado con estos valores ya que una misma locución puede tener varios de ellos a la vez: En la definición de locución conjuntiva, la expresión “*puesto*

³¹ Los ejemplos de los valores de las subordinadas han sido extraídos de Corpas (1996, p. 108) ya que en nuestros libros de análisis no hay de todos los tipos.

que tiene diversas acepciones, una adversativa, una continuativa y otra causal, [siendo, *aunque, pues* como ejemplos de las dos primeras respectivamente] [...] *Ya que* también conserva varios valores, encabezando así cláusulas causales, condicionales, concesivas y temporales” (Corpas, 1996, p. 108).

Para terminar con este apartado debemos mencionar la existencia de aquellos sintagmas/grupos prepositivos que actúan como enlaces entre párrafos u oraciones. Son necesarias estas combinaciones de palabras con el fin de establecer una relación semántica entre ellos. Pone como ejemplo: *a fin de cuentas*, o, *al fin y al cabo*, entre otros (que actúan igual que una preposición simple como *a/de*) (Corpas, 1996).

g. Locuciones clausales

Para concluir con la taxonomía de las locuciones, explicaremos un poco las locuciones clausales, es decir, aquellas que están formadas por diferentes sintagmas, pero a condición de que uno de ellos siempre sea verbal.

Son cláusulas provistas de sujeto y predicado que expresan una proposición [...], pero no constituyen oraciones completas porque necesitan actualizar algún actante en el discurso en el cual se insertan o porque son cláusulas finitas restringidas a funcionar como elementos oracionales. (Corpas, 1996, p. 109)

Como “cláusula finita” entendemos las locuciones que no tienen independencia textual, por ejemplo: *como Dios manda*. La mayoría de las veces funciona como oración subordinada que complementa al núcleo de un grupo nominal o al de un predicado (expresando una circunstancia). En el segundo tipo encontramos las unidades que necesitan un complemento de la expresión como *hacérsele la boca agua*.

2.3.2. Enunciados fraseológicos

Un enunciado fraseológico puede formarse de tres maneras distintas. Puede ser una oración simple (un solo verbo) o compuesta (dos verbos o más), una palabra o un sintagma (una composición de palabras que no contienen un verbo).

A modo enunciativo diremos que, cronológicamente, se encuentran estudios de este ámbito en Casares (1950, 1961, 1969), Coseriu (1977), Zuluaga (1980), Carneado (1983), Hernando (1990), Corpas (1996), Ruiz (1998b, 1992), Zamora (1998, 1999), Burger (2003), Aznárez (2004), Dobrovol'skij y Piirainen (2005), Wotjak (2005) y en Wotja (2005); son muchos los autores los que han dedicado parte de su vida a analizar los enunciados fraseológicos (Alvarado, 2008, p. 7).

Nosotros, para este apartado, seguiremos las indicaciones de cuatro autores especialistas en este tema, Corpas (1996), Zuluaga (1980), Ruiz (2000) y Solano (2004).

Corpas (1996) nos explica que existen diferentes tipos y que se diferencian de las paremias por “carecer de autonomía textual, ya que su aparición viene determinada en mayor o menor medida, por situaciones comunicativas precisas” (Corpas, 1996, p. 170).

Zuluaga (1980) añade que los enunciados fraseológicos son definidos como las expresiones fijas que tienen como “rasgo definitorio el funcionar como unidades comunicativas mínimas con sentido propio, enunciadas por un hablante entre dos pausas y en unidades de entonación distintas” (Zuluaga, 1980, p. 191). Estas combinaciones de palabras se basan en los procesos de fijación e idiomatidad visto anteriormente.

Corpas (1996) mete dentro de los enunciados fraseológicos las fórmulas rutinarias y las paremias, pero siempre manteniendo la esencia de Zuluaga (autor de base para todos los fraseólogos) y Ruiz Gurillo (2000) los define como combinaciones de palabras fijas con autonomía funcional.

Solano (2004), sin embargo, prefiere seguir la línea de Zuluaga añadiendo rasgos característicos como son:

- Tener en cuenta que estas UFs evolucionan al mismo tiempo que la sociedad del momento, pues como ella dice se trata de una situación “esencialmente pragmático-situacional” (Solano, 2004, p. 27).
- Suelen estar dirigidos al receptor, ya que es necesaria su aplicación en una conversación (normalmente de carácter coloquial).
- Estas expresiones nos ayudan a conseguir un discurso mucho más lineal.

Queremos añadir que los enunciados fraseológicos “proviene de la comunicación y la etnometodología” (Alvarado, 2007, p. 6). Además, estas expresiones no tienen idiomática ni fijación, su carácter, tanto comunicativo como social, es considerado mucho más importante que los dos rasgos anteriores.

Nos gustaría añadir aquí que autores como Zuluaga (1980) explican que “su rasgo definitorio es el funcionar como unidades comunicativas mínimas con sentido propio, enunciadas –por un hablante– entre dos pausas y en unidades de entonación distintas” (p. 191). Además, otros autores, como Alvarado (2007) han querido dar una definición un poco más centrada, ya que Corpas (1996) se olvida de explicarnos lo que ella entiende por *enunciado* y por *autonomía textual*. Para Corpas (1996), estas expresiones “deben poseer las características comunes a todas ellas [a todas las UFs], la fijación y, en ocasiones, la idiomática, pero, además, pueden presentar algún tipo de independencia como enunciados fraseológicos” (Alvarado, 2007, p. 6). Expone que tienen “fijación psicolingüística”, es decir, pertenecen a una comunidad lingüística concreta y su frecuencia de uso se basa en la repetitiva reproducción de esta.

Podemos distinguir, como nos explica Zamora (1999) hasta cinco clases distintas de fraseologismos (locuciones oracionales proverbiales, locuciones oracionales pragmáticas o situacionales, frases pragmáticas, frases idiomáticas pragmáticas), a los que Solano (2004) añade las fórmulas rutinarias.

- Locuciones oracionales proverbiales

Se trata de “enunciados proverbiales que no poseen autonomía textual” (Solano, 2004, p. 28) y que dependen obligatoriamente de su contexto para referirse a un elemento “pronominal o deíctico”. En la mayoría de los casos se relacionan con hechos históricos. Ejemplo: *Esto es harina de otro costal*.

- Locuciones oracionales pragmáticas

Son estructuras que se presentan en contextos o situaciones concretos, en las que “la interpretación y su uso implican el conocimiento de los aspectos socioculturales [...] y de las situaciones que propician su utilización” (Solano, 2004, p. 30), siendo indiferente el alto grado de conocimientos de la propia lengua.

- a. Literales: con una equivalencia total. Ejemplo³²: *sano y salvo / sain et sauf*.
- b. Semiidiomáticas: con una equivalencia en alguna de sus partes. Ejemplo: *no mover un dedo / ne pas bouger d'un poil*.
- c. Idiomáticas: con una frase totalmente diferente para su traducción. Ejemplo: *de memoria / par cœur*.

- Frases o enunciados³³ idiomáticos pragmáticos

Son las expresiones que más pegadas están a los cambios sociales. Como nos explica Solano (2004) estos enunciados no poseen una estructura locucional, sino que se forman por un sintagma³⁴. Ejemplo: *maldita sea la hora / mal lui en a pris*.

- Frases o enunciados pragmáticos

Son aquellos que han pasado de moda y su empleo ha quedado en desuso. Suelen utilizarse para que el intercambio lingüístico sea apropiado. Encontramos varios tipos:

- a. Tomar o ceder el turno. Ejemplo: *por cierto / au fait*.
- b. Retomar un tema que se apartó durante una conversación. Ejemplo: *y entonces... / et alors...*
- c. Conseguir tiempo. Ejemplo: *cómo decirlo... / comment dire...*
- d. Modificar el discurso. Ejemplo: *claro está / bien entendu*.
- e. Llamar la atención del receptor. Ejemplo: *¿verdad? / pas vrai?*
- f. Remarcar que se ha entendido el concepto dado por el emisor. Ejemplo: *¡Y tanto! / tu parles!*

- Fórmulas rutinarias

Enunciados fraseológicos rutinarios (más conocidos como fórmulas rutinarias): son fórmulas ritualizadas y de interacción social. Ejemplo: *buenos días*.

Estas fórmulas rutinarias se producen en intercambios lingüísticos, conversaciones de toda índole, pero siempre centradas en un tema concreto. Es decir, la aparición de estos EFs depende de la situación. También los encontramos en los diálogos de los textos escritos,

³² Ejemplos tomados de Solano (2012, p. 121).

³³ Añadimos el término *enunciado* ya que, como explica Solano (2004), este término engloba mejor a todos los enunciados fraseológicos.

³⁴ Consideramos *sintagma* como el conjunto de palabras que tienen una función sintáctica, pero debemos mencionar que en las nuevas gramáticas es mencionado como *grupo* para el mismo significado.

como es el caso de nuestra investigación; “hablamos de tipologías textuales determinadas y muy fosilizadas” (Quiroga, 2004, p. 23).

Se trata, pues, de la cultura de los hablantes de una misma lengua que dificultan la traducción a otros idiomas (aunque no resulta imposible). En el caso del francés y el español hemos comprobado que hay EFs que, metafóricamente, pueden llegar a significar lo mismo, como *no mover un dedo / ne pas bouger d'un poil*.

Existen diferentes connotaciones que se le dan a las fórmulas rutinarias (FR). Encontramos las connotaciones estilísticas (se trata del estilo que el hablante prefiere utilizar, bien sea coloquial o formal), por ejemplo *tú / usted dirá(s)*; las geográficas (cuyo origen es de uso regional), como en el caso de *me ha dado un paparajote* (Murcia); las expresivas (en este caso se ponen de manifiesto las emociones y sentimientos del hablante; además, se suele utilizar el humor y la ironía), por ejemplo *¡Habrás visto!*; las apreciativas (para expresar aprobación), como *¡ya lo creo!*; y las histórico-culturales (más centradas en las locuciones y paremias, ya que se basan en los diferentes acontecimientos históricos de un lugar) como, por ejemplo, *no darle a uno vela en un entierro*.

Quiroga (2004) nos explica que también existe una clasificación propia de las FR:

- Fórmulas discursivas: son aquellas expresiones que tienen como función la facilitación de una conversación. Se asemejan mucho a los marcadores discursivos, de hecho “su semejanza ha hecho que muchos autores incluyan algunas fórmulas rutinarias en los marcadores discursivos” (Quiroga, 2004, p. 25). Encontramos varios tipos de fórmulas discursivas:
 - a. Fórmulas de apertura: nos sirven de ayuda para iniciar una conversación. Ejemplo: *¿Cómo vas?*
 - b. Fórmulas de cierre: concluyen el intercambio lingüístico de forma eficiente. Ejemplo: *¡Nos vemos!*
 - c. Fórmulas de transición: colaboran en la interacción entre los hablantes. Ejemplo: *¿Me entiendes?*
 - d. Fórmulas para dar por terminado una narración o discusión. Ejemplo: *Apaga y vámonos.*
- Fórmulas psico-sociales: estas expresiones ayudan al buen entendimiento dentro de una conversación. El problema que encontramos es que, a veces, una misma frase puede tener diferentes usos pragmáticos, es decir, depende del contexto para

tener un significado u otro. Para ello nos debemos fijar en el tonema utilizado por el hablante: si este es ascendente significa que la conversación puede continuar, pero si el tonema es descendente, es que el locutor da por finalizada la conversación.

Vemos, pues, otra subdivisión dentro de las fórmulas psico-sociales:

- Fórmulas expresivas: son utilizadas para que el hablante exprese sus sentimientos en ese momento, así como sus actitudes. Ejemplo³⁵: *¡Tú sabrás!*
 - a. Fórmulas de rechazo: pueden llegar a parecer que son fórmulas de aceptación, pero realmente no lo son. Marcan, muy claramente, el final de turno de alguien en una conversación. Ejemplo: *¡Nunca jamás!*
 - b. Fórmulas de aceptación: también se considera que cierran el intercambio lingüístico. Ejemplo: *¡Claro que sí!*
 - c. Fórmulas de agradecimiento. Ejemplo: *Muchas gracias.*
 - d. Fórmulas para desear buena suerte. Ejemplo: *¡Buena suerte!*
 - e. Fórmulas para desear mala suerte. Ejemplo: *¡Maldito seas!*
 - f. Fórmulas para expresar incredulidad. Ejemplo: *¡Venga ya!*
 - g. Fórmulas para expresar asombro o sorpresa. Ejemplo: *¡Qué me dices!*
 - h. Fórmulas para expresar reproche. Ejemplo: *¡Mira quién habla!*
 - i. Fórmulas para expresar enfado. Ejemplo: *¡No hay derecho!*

- Fórmulas comisivas: “por las que el emisor se compromete a hacer algo en el futuro para alguien o a alguien, respectivamente” (Quiroga, 2004, p. 30). Nosotros añadimos aquí los insultos o expresiones de habla con valor ilocutivo. Ejemplo: *Ya me las pagarás / Eres un burro.*
- Fórmulas directivas: tratan de persuadir al receptor para que cumpla con una orden dada por el emisor. Ejemplo: *Corta el rollo.*
- Fórmulas asertivas: intenta transmitir una información “que declara verdadera y se diferencian de las fórmulas anteriores porque no implica a los interlocutores en un acto del pasado o futuro” (Quiroga, 2004, p. 32). Ejemplo: *Como lo oyes.*

³⁵ Ejemplos tomados de las traducciones de nuestro estudio.

2.3.3. Los esquemas sintácticos³⁶

Solano (2004) nos explica que estas secuencias “tienen una particularidad que les hace pertenecer a la vez al discurso repetido y a las unidades de la técnica libre” y que, además, “esta total autonomía del fragmento hace imposible catalogar sus posibles variantes” (p. 35). Podemos observarlo en el siguiente ejemplo³⁷: *Tu vas voir comme + oración*, significando en español: *ya verás como + oración*.

2.3.4. Las paremias³⁸

Aquí encontramos un debate entre los entendidos en la materia. Muchos catalogan las paremias como un grupo independiente dentro de la Fraseología, como Solano, quien explica que “tienen su ámbito de estudio propio en la Paremiología” (Solano, 2004, p. 35), mientras que otros expresan que se trata de un segmento más de los enunciados fraseológicos sentenciosos, como es el caso de Corpas (1996).

Estas tienen autonomía textual y significado referencial y las podemos subdividir al igual que los otros enunciados fraseológicos:

- Aquellas paremias que tienen un valor específico, es decir, aquellas que no son “verdaderas” como, por ejemplo: *las paredes oyen*³⁹.
- El segundo tipo corresponde a las citas (normalmente de origen conocido, es decir, las encontramos en textos hablados por un personaje real o ficticio). Ejemplo: *ande yo caliente, ríase la gente* de Góngora.
- Refranes de origen desconocido: *Más vale pájaro en mano que ciento volando*.

³⁶ No trataremos en profundidad estas unidades ya que no nos centraremos en ellas en nuestro estudio.

³⁷ Ejemplo tomado de Solano (2012, p. 125).

³⁸ Al igual que en el apartado anterior, explicaremos en qué consisten las paremias, pero no nos extenderemos en demasía.

³⁹ Ejemplos tomados de Alvarado (2008). No hemos podido poner nuestros propios ejemplos ya que no hemos encontrado ninguna paremia en los libros.

2.4. El humor en la fraseología

Las expresiones, como hemos visto anteriormente, admiten, en algunas ocasiones, cierto grado de modificación o variabilidad. En muchas ocasiones, estos cambios son realizados por el autor o a la autora para generar risa en los lectores. Antes de adentrarnos en el humor como tal, debemos esclarecer un poco las diferentes variaciones que podemos encontrar.

Podríamos clasificarlos en dos grandes grupos: por un lado, las modificaciones ocasionales, por otro, las variantes institucionalizadas.

En cuanto a las modificaciones ocasionales podemos decir que se trata de “una alteración o ruptura consciente de una UF [que se caracterizan por ser] un tipo de variación ocasional, individual y creativa” (Illán, 2021, p. 126).

Dentro de este aparecen otros dos subtipos:

1. Las modificaciones formales: encontramos cinco procedimientos que pueden cambiar o alterar la expresión:
 - Sustitución léxica: cambio de una palabra por otra, bien sea en su forma gramatical, semántica o paronímica.
 - Reducción: quitar o anular lemas de la expresión.
 - Fusión: (también llamada contaminación) trata de mezclar varias expresiones para formar una nueva.
 - Modificación gramatical: realizar algún cambio en un punto gramatical concreto.
 - Extensión: Ampliar la expresión.
2. Las modificaciones semántico-textuales y pragmáticas no tratan la estructura interna de la expresión sino, más bien, el contexto en el que esta se encuentra. Los efectos que puede provocar ofrecen un juego interpretativo para los lectores. Los aclaramos a continuación:
 - Ambigüización: se trata del doble sentido que se da entre las interpretaciones (literal o idiomática) de una expresión en su conjunto.

- Resemantización: Afecta más a las diferentes palabras que constituyen la expresión que a esta en sí.

El segundo tipo que encontramos, después de las modificaciones ocasionales son las variantes institucionalizadas. Corpas nos explica que, “utilizando ciertos criterios formales podemos localizar cambios léxicos, sintácticos y estructurales que dan lugar a las variantes léxicas y variantes estructurales; categorías presentes en dos de las esferas fraseológicas: las locuciones y los enunciados fraseológicos” (p. 186).

Siguiendo a los autores Corpas (1996) y a García-Page (2008) realizaremos la clasificación de estas modificaciones en dos grandes bloques:

- 1) Variantes léxicas: es la más usual, pero pueden realizarse, solamente, por un mecanismo de mutación con otras léxicas que sean sinónimas. Son cambios de palabras con relaciones sinonímicas, ya sean totales o parciales. Ortiz (2012) aclara,

las variantes se presentan en las UF cuando hay un solo cambio léxico en su estructura: en términos de adición, reducción o sustitución, sin alterar el significado como elemento esencial y en tanto parten de los diferentes contextos comunicativos en que pueden aparecer. (p. 95)

Ej.⁴⁰ *Ahorcar los hábitos / colgar los hábitos.*

Compuestas estas de las variantes gráficas, fónicas.

- Variantes gráficas: cuya particularidad reside en la conmutación/aparición/suplantación /sustracción de una grafía por otra.

Ej. *A vuela pluma / a vuelapluma.*

- Variantes fónicas: ligadas estrechamente a la variante gráfica, ya que el cambio de número, por ejemplo, supone también una variación en la grafía de la palabra. Suele realizarse con la adición o sustracción de fonemas.

Ej. *A volapié / a vuelapié.*

⁴⁰ Ejemplos tomados de Illán (2021, p. 126).

- 2) Variantes estructurales o sintácticas: resultado de un cambio en algún punto gramatical. Aunque, como nos dice Ortiz (2012), se trata de “unidades fraseológicas institucionalizadas que difieren únicamente en aspectos morfosintácticos [como pueden ser] cambios en el número o en el orden de los componentes, la forma de la negación y la utilización de proposiciones, artículos y conjunciones” (p. 93).

Ej. *Quien bien te quiere te hará llorar / quien bien te quiere no te hará llorar.*

Compuesta de las variantes morfológicas, sintácticas y gramaticales.

- Variante morfológica: es un cambio flexible procedente de un acortamiento, una composición o la inclusión de un afijo.

Ej. *A toda luz / a todas luces.*

- Variante perspectiva o gramatical: se trata de un cambio que no afecta en nada a la semántica.

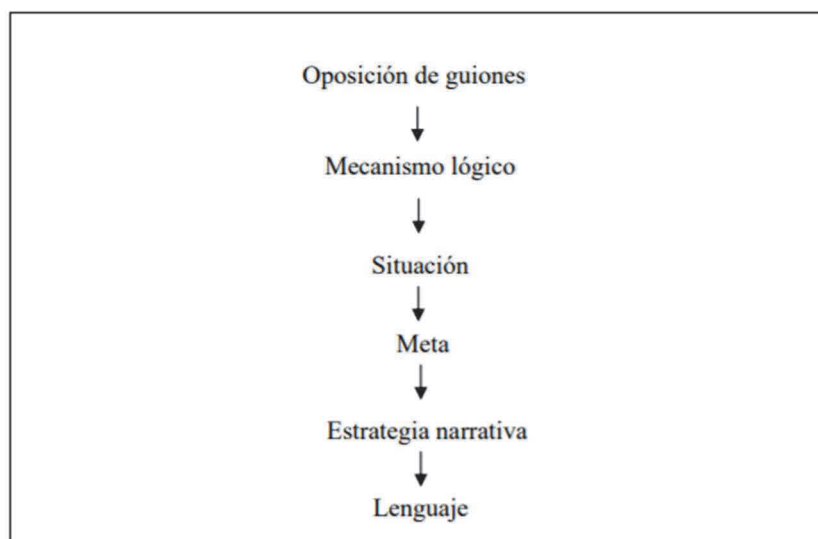
Ej. *Ponersele a uno los pelos de punta / ponerle a alguien los pelos de punta.*

Introduciéndonos ya en el campo puramente humorístico, hablaremos ahora de las tres teorías que, como nos explica Ruiz (2016), son necesarias para entender este apartado:

- La Teoría General del Humor Verbal (TGHV) de Attardo y Raskin (1991): esta teoría determina si un texto puede considerarse humorístico o no, ya que ambos, el humor y la lingüística, están relacionados entre sí:

Figura 03

Recursos de conocimiento



Nota. Organización jerárquica de los recursos de conocimiento de los textos humorísticos para la TGHV (como se citó en Illán, 2021; Attardo apud. Ruiz, 2012, p. 25).

En nuestra obra *Le Petit Nicolas* aparecen la mayoría de estos recursos ya que el lenguaje infantil no es nada previsible. El lenguaje, como nos explica Ruiz (2013, 2016), es parte innata del hablante y es este quien decide cómo manejarlo. Podríamos aventurarnos a decir que, aunque los niños dicen lo que piensan, sin filtro alguno, en cierto modo hay una jerarquía, un orden a la hora de exponer sus pensamientos, bien sea por lo que “está bien” y lo que “está mal”, bien sea por la educación recibida de cada uno. Ciertamente encontramos tres rasgos que consiguen el efecto de divertir a los lectores: la variabilidad a la hora de escoger unas palabras u otras, la negociación en un contexto concreto y la adaptabilidad de la opción elegida a otros contextos.

En *Le Petit Nicolas* encontramos un narrador interno, el propio protagonista, quien nos explica a través de sus pensamientos qué está ocurriendo en el mundo exterior. Podríamos considerar estas “narraciones” o “pensamientos” como monólogos humorísticos, tratándose este de un “diálogo interiorizado en el cual el yo locutor es a menudo el único que habla; sin embargo, el yo receptor permanece presente; su presencia es necesaria y suficiente para dar significado a la enunciación del yo” (Ruiz, 2012, p. 65).

Autores como Attardo (2001) nos exponen cuáles serían las características que un monólogo debería tener para ser considerado como tal. En primer lugar, es necesario que tengan una cierta estructura: en el caso de *Le Petit Nicolas*, la estructura se estabiliza dado que cada personaje (niño) tiene sus propias frases típicas a lo largo del discurso. Estos mecanismos son, como dice Illán (2021), “requeridos para generar humor” (p. 133) y Ruiz (2013) añade que esta situación está “marcada mediante expresiones marcadas, las unidades fraseológicas, el destinatario del texto humorístico tendrá que interpretar estas como una forma de lograr los efectos humorísticos” (p. 170).

En segundo lugar, que existan lazos entre las partes humorísticas, Goscinny sabe muy bien relacionar los diferentes fragmentos del texto para que el principio tenga el mismo toque de humor que el final; y, por último, que se creen vínculos textuales entre todas las partes del texto, donde se puedan utilizar también este tipo de oración; el autor crea escenarios típicos para el uso de expresiones.

Añadiremos que el lenguaje se considera como un aspecto importante del humor, ya que empleamos diferentes marcas que hacen que esto ocurra. Algunas de estas marcas son, como nos dice Ruiz (2012, 2013), el uso de la fraseología, la exageración o las reflexiones de los personajes entre otras. Nosotros nos centraremos en esas tres ya que son las más apropiadas para el estudio que nos atañe.

No podemos saber, a ciencia cierta, si Goscinny, el autor de nuestra pentalogía, escogió ciertas marcas a propósito o si lo hizo de manera desinteresada; lo que sí sabemos es que esa elección supuso un aire de humor durante las aventuras de Nicolas a lo largo de las cinco obras. Como nos dice Illán (2021) “el éxito de introducir una UFM depende, en buena medida, de la capacidad del receptor para reconocerla; sin embargo, también es preciso tener en cuenta la destreza del creador” (p. 130). Es necesario, pues, un conocimiento compartido por parte del autor y los lectores de la obra, en nuestro caso, los receptores pueden ser dos tipos de personas bastante diferentes, por un lado, el niño o niña que lee la obra, por otro, el adulto o la adulta que se la cuenta este o a esta, el que actúa como intermediario entre el autor/la autora y el receptor/la receptora real.

- La Lingüística Cognitiva: autores como Ruiz (2001) y Veale, Brône y Feyaerts (2015) exponen la inseparable definición de fraseología y humor lingüísticamente

hablando. Es necesario un buen manejo de ambos conceptos para no cometer errores a la hora de exponer/recibir el mensaje y tener una correcta comunicación.

This can be attributed to a number of reasons, including a shared epistemological basis of the leading linguistic humor theories and Cognitive Linguistics (henceforth CL), the central interest of CL in the cognitive operations driving language (including the classical cases of figurative language), and the inclusion of cognitive linguistic concepts in recent humor-theoretical work. (Veale, Brône y Feyaerts, 2015, p. 1)

Destaquemos aquí el hecho de que las representaciones gráficas que cada uno/a se hace mentalmente van ligadas a la comprensión del lenguaje. En el caso de *Le Petit Nicolas*, el autor hace referencia a muchos gestos o frases que obligan los lectores a crear una imagen en su cabeza para centrar lo que Goscinny está intentando transmitir.

- La Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986): esta teoría tiene una doble vertiente: por un lado, la cognitiva, tratándose esta de la adaptación de la conversación al contexto en el que nos encontramos. Por otro, la comunicativa, dependiendo esta del lenguaje y de cómo este es interpretado. Portolés (2004), nos explica que “una información es pertinente desde el punto de vista cognitivo si tiene efectos sobre el organismo que la procesa, y es pertinente desde el punto de vista comunicativo si los efectos que produce compensan los esfuerzos de tratamiento” (p. 92).

Sperber y Wilson (1994) exponen tres formas de ampliar el contexto con el objetivo de una mayor comprensión por parte del destinatario del mensaje. La primera forma que encontramos es la de recurrir a la memoria a corto plazo; la segunda, aquella de considerar la memoria enciclopédica como parte indiscutible para comprender un enunciado; y la última, la relación del proceso comunicativo con el entorno inmediato de los hablantes.

Como hemos explicado anteriormente, debemos añadir las hipérbolas y redundancias como otra de las características típicas del humor en la fraseología y en las obras literarias. Este mecanismo, como explican Rodríguez y López- Peñalver (2016), juega un papel fundamental a la hora de reproducir con más exactitud el lenguaje propiamente infantil.

Ciertas expresiones redundantes o exageraciones son típicas en los personajes de *Le Petit Nicolas* y, en la mayoría de las ocasiones, provocan la risa en el lector. Creemos que estas expresiones pudieron ser típicas del autor durante su infancia y, por este motivo, ya que es una obra autobiográfica, las utiliza en sus obras. En muchos casos es necesaria la inclusión de un adverbio o adjetivo para poder enfatizar más en el lenguaje como lo hacen los más pequeños. Al igual que con el uso de la hipérbole esto supone, como dice Peñalver (2017) un esfuerzo del traductor para mantener las características de las expresiones en ambos idiomas.

CAPÍTULO 3: ESTUDIO COMPARADO: LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA, TRADUCTOLOGÍA Y LEXICOGRAFÍA

En este apartado hablaremos del estudio comparado entre el francés y el castellano (lenguas de contacto), de los problemas de traducción a los que se enfrenta un profesional de este ámbito, así como de las características de las UFs para ser traducidas.

Antes de comenzar debemos mencionar que la lengua original (LO) con la que trabajaremos es la francesa y el idioma de traducción es el castellano. La elección de estas lenguas se debe a:

- Que son lenguas románicas, procedentes ambas del latín.
- El estudio de ellas durante el periodo universitario.
- Que son lenguas de contacto.
- Tanto España como Francia han utilizado *Le Petit Nicolas* en alguna ocasión para el estudio del francés, ya sea como L1 o como L2.

Para centrar un poco el término *Traducción*, podemos decir que el movimiento de la traducción comenzó sobre los años cincuenta, cuando surgió la necesidad de teorizar esta actividad lingüística. Fue así como “surgieron las primeras reflexiones traductológicas que se caracterizan por presentar la traducción como una operación que persigue la búsqueda de correspondencias lingüísticas” (Tricás, 2009, p. 14).

Antes de adentrarnos en el meollo de la cuestión, debemos recordar qué son las lenguas de contacto ya que, en este estudio, nosotros trabajaremos con dos lenguas de ellas (francés-español). Las lenguas de contacto son aquellas que “[tienen] proximidad geográfica, cultural, social [...], morfológica, fonológica y sintáctica” (Sánchez, 2005, p. 1). Podríamos decir que es aquí donde aparece la interferencia lingüística, entendiéndola como la “mala influencia” que nuestra lengua materna realiza sobre la L2 que queremos traducir. Sánchez (2005, p. 1) expone una serie de cambios provocados por estas interferencias:

- Cambios léxicos (sociolingüísticos y lingüísticos): incluyen incorporaciones totales de fonemas de la palabra o de una predicación agregada al término, entendiéndose por esto último la incorporación de, por ejemplo, adverbios delante de la palabra (ej. *Joli-Très joli*. Se añade el adverbio *muy* delante del adjetivo).

- Cambios estructurales en construcciones compuestas por demostrativos y adverbios.
- La coordinación de las oraciones compuestas es, por norma general, modificada en la L2.

Sánchez (2005) nos explica igualmente que la traducción es sometida a muchos procesos ya que es expresada por un “sujeto humano” y esto hace que las palabras utilizadas varíen de unos a otros. Esto sucede por el “acervo lingüístico social” de cada individuo, es decir, que, según el aprendizaje de cada individuo a lo largo de su vida, el lugar de crecimiento, las costumbres, las compañías, etc., tendrá una manera diferente de expresarse. Esta misma autora expone que las lenguas de contacto suponen, siempre, un enriquecimiento cultural para ambos idiomas, se dé o no una equivalencia total. Encontramos, pues:

1. “Lenguas de contacto como estructura”: hay estructuras, la gran mayoría, inacabadas, pero vemos otras estructuras que permiten dos tipos de variaciones:
 - a. Individuales en el habla; cada persona tiene sus propias ideas y su manera de expresarlas.
 - b. En el sistema de la lengua; hay una serie de normas sociales (pre)establecidas.
2. “Lenguas de contacto como hechos sociales”. Tres tipos:
 - a. El primer caso se trataría de la separación geográfica-territorial, como por ejemplo entre Francia y España.
 - b. En el segundo caso encontramos dos lenguas dentro de un mismo territorio, como puede ser el catalán y el castellano dentro de España.
 - c. Y, por último, y no por eso menos importante, un tercer caso, el de los países colonizados que han tomado la lengua del país colonizador, como en África o en América.

A raíz de esto surgen las llamadas “interferencias lingüísticas”, es decir, a causa de nuestra L1 fallamos en la L2, sobre todo en estructuras que son similares en ambos contextos lingüísticos. El hablante se tiene que detener a pensar para no cometer errores ya que su L1 “interfiere” por la similitud estructural; esto se debe a los tres puntos comentados con anterioridad.

Autores como Sevilla (2015), siguiendo la teoría de Corpas (2003), defienden que, para realizar una traducción en condiciones, es necesario tener en cuenta dos niveles de equivalencia:

- El nivel léxico: “[mantener] las características del TO (texto original) en el TM (texto meta) y no en la traducción de una de las UFs por otra similar en la lengua de llegada” (Sevilla, 2015, p. 96). Además, en estas traducciones es imposible limitarse solo a que ambas UFs (L1-L2) “compartan el mayor número de características” (Sevilla, 2015, p. 96), sino que debe establecerse una expresión que mantenga tanto como sea posible la relación entre el TM y las funciones que esta UF realice en el TO.

- El nivel textual: observamos que el contexto, nos guste o no, debe tenerse en cuenta durante el proceso de traducción. Hay que añadir que el nivel léxico no corresponde siempre con el nivel textual, ya que hay ciertos factores que condicionan. Comentaremos a continuación, basándonos en lo dicho por Sevilla (2015), los que nos parecen más relevantes, y lo haremos con una cita de los autores destacados:

- El significado: “la traducción no consiste en reproducir exactamente las estructuras formales de un texto [...] sino en reproducir su contenido” (García, 1982, p. 34).

- La imagen y la base metafórica: “la imagen no debe ser un factor decisivo a la hora de valorar la equivalencia ni en el plano lexicográfico ni en el textual” (Mellado, 2015, p. 163).

- La forma: “si la traducción tuviera todos los detalles de la estructura formal léxica, morfológica y sintáctica del texto, sería en efecto, imposible” (García, 1982, p. 33).

- La frecuencia de uso⁴¹: “Gálvez considera que con una correspondencia de similar frecuencia de uso en el nivel textual se consigue un mayor grado de equivalencia y esto contribuye a un mejor mantenimiento de las

⁴¹ Sevilla (2015) expone más factores a los que no aludiremos, ya que no los consideramos necesarios para nuestro estudio.

propiedades del texto original y del propósito comunicativo del autor” (Sevilla, 2015, p. 101).

Encontramos diferentes disciplinas que trabajan sobre campos parecidos y, por este motivo, debemos realizar la distinción entre las tres: Lexicografía-Traductología-Lingüística Contrastiva (LC).

Comenzando por esta última, expondremos que “la Lingüística Contrastiva es básica y auxiliar [...] de la Traductología [...] ambas aplicadas, empíricas y con un objeto común: una pareja de lenguas con dirección preestablecida (LM-LE, texto original-traducción)” (Zuluaga, 1999, p. 543). Pero,

Cuando se trata de transferir mensajes de una lengua a otra, la comparación entre dos sistemas es un camino atestado de balizas insalvables; [y los autores acaban haciendo] reflexiones propiamente interpretativas, conscientes de la inadecuación de los parámetros contrastivos a los análisis traductológicos. (Tricás, 2009, p. 15)

Ambas se caracterizan por relacionar palabras en varios idiomas, pero tienen algunos matices diferentes. En la mayoría de los casos, la Lingüística Contrastiva no hace más que analizar palabras fuera de contexto, lo que supone una dificultad añadida a la hora de traducir, ya que “[este tipo de] descripciones [...] sólo atienden a una parte de la realidad lingüística” (Zuluaga, 1999, p. 543). La Traductología, sin embargo, se ocupa más de las equivalencias dentro del texto o en una parte de él, es decir, establece siempre un co(n)texto para evaluar, realizar un análisis lingüístico y traducir.

Por último, la Lexicografía, que, como nos explica Navarro (2007) se diferencia de las disciplinas precedentes en la elección del medio de traducción por parte del lexicógrafo. Esta tiene, como fin último, la comparación de los fraseologismos de forma totalmente aislada con el objetivo de producir un significado denotativo idéntico tanto en la lengua de origen (LO) como en la lengua meta (LM); siempre basado en lo que el lexicógrafo crea más conveniente a la hora de traducir.

3.1. Fraseología contrastiva

Dentro de la LC encontramos la subdisciplina que nos corresponde, la Fraseología Contrastiva (FC), que tiene como finalidad “comparar el mismo tipo de signos lingüísticos, por lo que la confrontación interlingual se ha de limitar [a los fraseologismos], y [además, se debe] destacar la importancia de esta disciplina para la enseñanza/aprendizaje del vocabulario y para la fraseología bilingüe” (Navarro, 2007, p. 4).

Es raro el texto en el que no aparece algún fraseologismo que nos dificulta la comprensión. Podemos decir, pues, que el uso de las diferentes UFs enriquece el texto, sobre todo estilísticamente, ya que introduce matices que no conseguimos con otro tipo de expresiones.

En lo que a la traducción humorística se refiere, Alcalde (2016) expone que las UFs “desempeñan diferentes funciones y muy a menudo dotan a estos [los textos] de humor y estilo propio” (p. 47). Muchas veces se intenta dar agilidad y oralidad al texto, hecho que dificulta posteriormente la traducción a otros idiomas, bien porque no tengan equivalencias, bien porque el traductor no encuentra el matiz exacto para la expresión.

El proceso de traducción de una lengua a otra varía mucho, hay que tener en cuenta muchos factores; como la equivalencia, el traductor, la iconicidad, el contexto, la sociedad y la cultura, entre otros muchos.

Comenzaremos, pues, exponiendo los dos pasos fundamentales para realizar una traducción, en nuestro caso de UFs, para continuar con la explicación de los factores mencionados anteriormente. Debemos, como nos dice Corpas (2003, p. 183):

1. Identificar la Unidad Fraseológica y su posible interpretación (por parte del traductor).
2. Buscar las correspondencias en la LM.

Habiendo realizado este primer acercamiento a las UFs (identificado y hallado la correspondencia de las UFs que nos atañen), nos podemos adentrar en las características propias y los problemas de traducción que esto conlleva:

- Equivalencia

Encontramos aquí un “choque de ideas” ya que son muchos los autores que definen esta característica y, además, de maneras muy diferentes. Para Eismann y de Kohonen (como se citó en Zuluaga, 1999, p. 543) aparece una clasificación de cuatro tipos de equivalencia:

- Parciales: coinciden la estructura y el contenido del TO con el TM, aunque las imágenes podrían variar.
- Parciales en cuanto a su valor semántico, donde tanto los niveles de estilo como las imágenes son diferentes.
- Sin equivalentes fraseológicos: no coincide absolutamente nada entre el TO y el TM.
- Totales: coinciden de manera íntegra el uno con el otro. Decimos que una UF tiene un significado literal cuando “el significado compositivo del fraseologismo es derivante de la suma de significados de sus partes” (Navarro, 2007, p. 3).

En cuanto a la equivalencia de las UFs en los distintos idiomas, se debe, siempre, “analizar las analogías y las divergencias de los sistemas confrontados [...] para permitir un análisis que no relegue a un segundo plano ninguna de las lenguas comparadas en función de la estructuración de la primera” (Navarro, 2007, p. 4).

Vistas las equivalencias de Eismann y de Kohonen llegamos a las de Mary Snell-Homby (como se citó en Navarro, 2007) quien nos explica que podemos llegar a encontrar 58 tipos de equivalencias, los cuales podríamos resumir en tres:

1. Equivalencia semántica o funcional: la finalidad de las UFs es “la equivalencia de significado de las Unidades lingüísticas [...], significado idiomático/fraseológico y se establecen a nivel de la lengua” (Navarro, 2007, p. 2).
2. Equivalencia de sentido: se ve reflejado en “aspectos pragmáticos como la situación comunicativa, el registro, las marcas estilísticas, etc.” (Navarro, 2007, p. 2).
3. En caso de no haber equivalencia diríamos que se trata de equivalencia 0; ya que “establecer la equivalencia [...] usando otros medios lingüísticos, compete [...] a la Traductología” (Navarro, 2007, p. 2).

Podemos decir que dos UFs son idénticas “si tienen una estructura semántica simétrica” (Navarro, 2007, p. 2), teniendo en cuenta factores variables (como el número de semas, la manera de exponerlos y el orden de importancia) y los factores invariables (como el significado literal, la estructura morfosintáctica o las connotaciones de las UFs).

Añadamos aquí las diferentes técnicas propuestas por Sevilla (2009) para traducir las UFs:

- La técnica temática: siendo esta la que busca equivalentes de la idea o significado.
 - La técnica sinonímica: se puede decir que es un complemento clave de la anterior, ya que busca una UF que sea sinónima de la original para el TM.
 - La técnica actancial: la equivalencia se busca a partir del sujeto de la UF.
- Traductor y maneras de traducir.

Como nos explica Zuluaga (1999), existen diferentes maneras de traducir, bien sea por el significado (efecto semántico), por la psicología del texto o por su pragmática; pero siempre tienen un esquema parecido:

- Una expresión fija que es evocada.
- Una posible variación dentro de esa expresión (que se debe tener en cuenta).
- Una reflexión sobre el lenguaje en sí (“reflexión metalingüística”).
- Una atención más exhaustiva del mensaje por parte del lector.
- Por su creatividad, una sensación de agrado.
- Una comprensión asequible por parte del lector.

Pero, antes de esto, debemos tener en cuenta dos cosas:

1. Las UFs “salen del contexto” y destacan por su “estructura material, su iconicidad y sus rasgos semánticos peculiares; [en los textos escritos se añade, además,] marcas gráficas, comentarios metalingüísticos [del tipo: como dicen las abuelas...], y/o emplearse [las UFs] de forma recortada” (Zuluaga, 1999, p. 540).

2. Los fraseologismos pueden ser motivados o no. En cuanto a los fraseologismos motivados, Navarro (2007) opina que son así por su iconicidad y por

la relación existente entre el significado denotativo y el literal, el cual se puede deducir gracias a la organización sintáctica de la oración. Los fraseologismos no motivados los reconocemos porque proceden de combinaciones libres que han sufrido procesos históricos y en los que el significado literal e idiomático se han ido alejando en el tiempo, resultando estos diferentes; además, contienen palabras diacríticas que modifican la unidad fraseológica y necesitan una reflexión por parte del hablante para entender el significado de esta.

Encontramos aquí la traducción del sentido y la literal de Sevilla (2009). La primera se utiliza cuando no se encuentra ningún equivalente para la LM. En el caso de tratarse de una locución, se podría cambiar por una palabra que fuese equivalente a esta.

En cuanto a la segunda, la literal, podemos decir que no se puede utilizar en las UFs ya que son idiomáticas y esto conlleva una característica muy difícil de conseguir.

Aunque, como dice Peñalver (2017):

En el caso de la traducción de un texto de LIJ se supone que también los TM deben adherirse a las normas del nuevo sistema para lograr la aceptabilidad en su nuevo contexto por parte de los diferentes destinatarios, que en este caso son, en primer lugar, el lector infantil y, en segundo lugar, el adulto mediador. (p. 39)

Habrá que intentar, pues, adaptar nuestra traducción a este tipo de receptor. Por norma general, el traductor tiende, en las traducciones de LIJ, a no emplear ciertas palabras o expresiones que puedan dañar la sensibilidad. Es por esto que hay temas muy tabúes como las drogas o el alcohol y en el caso de una traducción en la que aparezca este lenguaje se intenta cambiar por otro tipo de expresión. Si bien es cierto que en *Le Petit Nicolas* no se hace alusión a este vocabulario, en el caso de las palabrotas sí que se intenta guardar el matiz infantil. En el TO aparece, por ejemplo, la frase *petit bon à rien* que es traducida al TM como *pequeño inútil*.

Estamos de acuerdo con Peñalver (2016) en que “existe una serie de convenciones que tienden a proteger al lector infantil que se basan fundamentalmente en los conceptos de infancia que una sociedad tenga en una época determinada y se materializan en las políticas editoriales” (p. 40).

- Contexto

El paso fundamental para realizar una traducción coherente, es decir, que al realizarla suponga para los lectores una comprensión profunda del sentido del texto en general, según Zuluaga (1999), es analizar el texto original; todo esto con el fin de:

- a. Esclarecer el tema del que trata el texto y la función de este.
- b. De qué partes, unidades textuales, se compone el texto y cuál es su relación (entre ellas y con el conjunto).
- c. Los procedimientos que vamos a utilizar a la hora de escribir las traducciones (hipérboles o metáforas, entre otras).
- d. Se debe prestar atención a las estructuras sintácticas.
- e. Aspectos léxicos que se deben analizar al más mínimo detalle, tanto de las unidades fraseológicas más simples como de aquellas más complejas (y aquí es donde se sitúan nuestras locuciones, colocaciones, paremias y fórmulas convencionales).

- Sociedad y cultura

Nos encontramos ante una sociedad que “impone” sus propias reglas lingüísticas. No nos estamos refiriendo a la aceptación, o no, de las palabras en los grandes diccionarios de cada país, sino más bien, a la aceptación social de cada una de ellas. Cada grupo de personas establece, por el uso reiterado de la misma, la adhesión a un léxico diferente. Es por eso por lo que en los co(n)textos sociales que nos encontramos no se usa el mismo acervo lingüístico. Cada sociedad tiene su propia historia cultural y eso afecta a la lengua, entre otras muchas cosas.

Corpas (2003, p. 217) nos nombra algunos factores⁴² clave para que una UF tenga una equivalencia plena en el TM:

- El significado: se trata del alcance que este proporciona en la traducción. Se intenta que tenga una equivalencia en la LM, pero no siempre se consigue. Depende mucho el estilo y el contenido del TO.
- La base metafórica y la imagen: se centra en la equivalencia de esta imagen recreada a partir de una UF, aunque bien es cierto, como nos dice Sevilla (2015) que el hablante no

⁴² Hemos escogido solo aquellos que creemos necesarios para nuestro estudio.

es a lo que más recurre. A veces es necesario traducir por combinación libre de palabras con el objetivo de mantener esa base metafórica.

- La forma: se basa en la estructura morfosintáctica de la UF, aunque reproducir esto con exactitud sea una tarea imposible, como nos dice García (1982).
- La frecuencia de uso: Se debe tener en cuenta en qué medida aparece la UF en el contexto y cómo es traducida en cada ocasión.
- Las implicaturas convencionales: Sevilla (2015) nos dice que “un par de UF de dos lenguas pueden compartir la misma implicatura y tener un grado de equivalencia suficiente” (p. 101), pero no debemos olvidar que esto no tiene por qué ocurrir siempre. En este último caso existen las que tienen relación con las ya nombradas implicaturas convencionales; encontramos tres:
 - La UF original no tiene correspondencia en el TM. Quizás sea posible introducir una UF reformulada para que se adecue al contexto.
 - Hay una posible correspondencia entre el TO y el TM. La UF no existe en el TO, pero sí en el TM, aunque, en ocasiones, esto suponga un pequeño conflicto con las características que el autor ha querido darle al TO.
 - Una implicatura diferente a la UF del TO. Aquí hay que fijarse en las características propias del TO con el fin de mantenerlas también en el TM.

Sevilla (2015) añade aquí que este proceso de traducción de una UF depende, sobre todo, del contexto en el que esta se encuentre y de que este sea apto para una posible equivalencia de significado a nivel léxico.

Debemos tener en cuenta también los diferentes parámetros propuestos por Mellado (2015, p. 157-159) donde plantea la equivalencia en su plano léxico:

- Parám. semántico: centrándose en el significado de la UF, estas suelen estar ligadas a una imagen.
- Parám. pragmático: va más por el camino de lo cultural y su influencia en la sociedad.
- Parám. morfosintáctico: las diferentes posibilidades de cambio de una estructura gramatical.

3.2. Problemas de traducción

La “traductibilidad es considerada como el problema de qué se puede traducir y qué no se puede traducir” (Zuluaga, 1999, p. 539) porque, por ejemplo, las frases hechas, los préstamos o los calcos, son intraducibles. Así como la poesía y los chistes, ya que pierden el significado que estos llevan intrínseco. En todo caso se podría llegar a una “transposición creativa” como dice Jakobson (como se citó en Zuluaga, 1999, p. 540).

Encontramos aquí la “desautomatización”, considerada como una UF que se toma ya deformada o alterada en el TO, esto ya va contra el principio de fijación y supone un problema tremendo para el traductor. Para que una UF se quede fijada en la lengua es necesario que quede bloqueada y adherida a la sociedad gracias al uso que se le da a esta.

No existen traducciones totales ya que es difícil encontrar términos exactos en dos lenguas diferentes; pero sí equivalencias entre ambas [...], y, aunque no se utilice el mismo léxico o estructura [en LM y en la L2], deben tener un sentido semántico equivalente. (Guevara, 2021, p. 9)

Los contrastivistas afirman que la L1 interfiere en la L2 y dificulta la traducción; por ello se debe tener en cuenta la memoria, el contexto, la presión social externa y la conciencia. En mis años como docente he podido corroborar la realidad de estos hechos⁴³.

Cuando un traductor no sabe cómo solucionar ciertos problemas que van surgiendo durante la elaboración de su trabajo, utiliza lo que Sevilla (2015) llama “técnica traductológica de compensación”. Esto resulta del desconocimiento de una correspondencia en la L1 del traductor. Para ello se utilizan fórmulas del tipo “como se dice en ruso...” o “como dice el proverbio japonés...”. Así podrá alcanzar su objetivo comunicativo, que no es otro que, a través de diferentes recursos lingüísticos, lograr reproducir el significado de un texto original en un texto meta. Si el traductor no logra llegar a los matices deseados del TO provocará un empobrecimiento de la traducción del TM, no llegando a expresar al cien por cien lo que el autor original desea decirnos.

⁴³ Todo lo mencionado anteriormente influye, y mucho, no solo en el ámbito traductológico sino también en el educativo (como ya veremos en el capítulo dedicado a este tema).

En otras ocasiones la traducción más acertada es la elección de “la palabra o combinación libre de palabras en la que se mantenga la mayor parte de los factores de equivalencia” (Sevilla, 2015, p. 98), ya que se necesita conocer la “palabra clave” para llegar al significado de la UF completa.

3.3. Traducción en la Literatura Infantil

Los traductores, especialistas en la traducción de la literatura infantil y juvenil, tienen un arduo trabajo por delante. Su público, aunque no lo parezca, es todavía más exigente que el de un/a traductor/a de literatura adulta ya que hay que tener muchas más cosas en cuenta. No solo se deben considerar, como dice, Lizana Pretell (2019, p. 1) “las referencias culturales o nombres propios, la rima, la traducción de ilustraciones, entre otros”, puesto que si están mal traducidos, “dificultará la lectura tanto para el adulto como para el niño”, sino que, además, debemos añadir que estas lecturas deben cumplir dos características claves, que son, según García (2016) “el responder a los intereses de los niños, según su edad cronológica y mental, y ser adecuados a la capacidad receptora, en principio, y de la lectura, posteriormente” (p. 32).

Existen temas tabúes que no son idóneos para el público infantil ya que “le faltan muchas cosas por vivir” (Peñalver, 2017, p. 42) como para entender ciertos temas.

Este mismo autor nos explica que hay dos grandes puntos para tener en cuenta, el *contenido* y el *estilo*. En cuanto al *contenido* de la obra, García Velasco nos plantea a su vez “cinco campos de análisis [que son] los temas, los rasgos argumentales, las estructuras temáticas, las formas de expresión y los desenvolvimientos” (Ruzicka, 2009, p. 32), aunque lo que nos atañe a nosotros, por el tipo de estudio que estamos realizando, es el *estilo* que, como García (2016) expone, es una mezcla de *lenguaje* y *técnica*. En el segundo punto se consideran aspectos más del tipo organizativo del texto, mientras que en el punto de *lenguaje* se deben tener en cuenta “el vocabulario, la sintaxis y los recursos lingüísticos” (García, 2016, p. 32), estos últimos son los que nos importan realmente.

Fusco (2014) coincide con el autor anterior y ella añade la necesidad de mantener el mensaje hasta el más mínimo detalle para no perder el registro y la estética del original, además de la coincidencia entre las culturas.

Debemos tener en cuenta, pues, las dificultades de la traducción para adultos. Y añadir, además, aquellas “características propias de la literatura infantil, las del niño lector y las de su etapa del desarrollo evolutivo” (Fusco, 2014, p. 22).

Siguiendo la teoría de Piaget (1981), a la hora de traducir obras infantiles, debemos tener en cuenta que existen cuatro estadios en el desarrollo cognitivo en los niños:

- El estadio sensoriomotor (desde el nacimiento 18-24 meses); si nos ceñimos a nuestro estudio, diremos que en este escalón es necesaria que la lectura sea realizada por un/a adulto/a, ya que a estas edades es imposible que un/a niño/a sepa leer. La complejidad de estos libros no suele ser muy elevada puesto que el objetivo es simplemente el de entretener al oyente (no al lector/a).

- El estadio preoperatorio [*sic.*] (desde los 2 a los 6 años); a los cinco años empieza lo que se llama la “grafomotricidad, prelectura y preescritura” en los centros, que, aunque no es el objetivo de la educación infantil (puesto que esta etapa no es obligatoria en España) y muchos alumnos no consiguen este propósito, es donde se comienza a adentrarse en el mundo de la lectura autónoma.

- El siguiente estadio es el de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años). A este punto es importante destacar que comienzan con el aprendizaje de la lectura, pero cada estudiante avanza a una velocidad diferente.

- Por último, el estadio de las operaciones formales (de 12 a 15 años), donde ya se ha consolidado el hábito lector y es más probable que los niños sepan cuáles son sus preferencias temáticas (y solo eso, porque realmente todavía no aprecian la técnica ni el estilo).

Todo esto hace que la traducción se convierta en un acto mucho más creativo donde el/la traductor/a “debe ingresar en el mundo imaginario de los niños” (Fusco, 2014, p. 22).

Queremos añadir aquí lo que algunos autores llaman el “paternalismo del traductor”. Este concepto se refiere al hecho de decidir si las visiones de los adultos son o no aptas para los niños, y de si las traducciones de un TO a un TM son o no adecuadas. Por esto estamos de acuerdo con Lorenzo (2014) cuando explica lo siguiente:

Entendemos que un traductor actúa de forma paternal al elaborar un TM cuando incluye elementos que el autor había dejado implícitos en el TO, explica ciertos referentes o alusiones que considera difíciles de entender por los jóvenes receptores

o cuando va aún más allá y elimina de manera intencional [*sic.*] referencias a alusiones o aspectos que considera dañinos para el joven lector. (p. 36)

Dependiendo también del contexto en el que nos encontremos, habrá más o menos sensación de este “paternalismo del traductor”. No es lo mismo un contexto escolar que uno familiar, por ejemplo.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DEL CORPUS SELECCIONADO

4.1. Acotación del campo de estudio

Los criterios seleccionados para delimitar nuestro estudio, teniendo como base que no hemos encontrado ningún corpus de expresiones fraseológicas rutinarias centradas en el lenguaje infantil (francés y español), han sido basándonos en las necesidades educativas de nuestros alumnos. Hemos mezclado el campo lingüístico y el educativo para conseguir obtener los mejores resultados.

Por la cuantía de UFs que encontramos en las obras seleccionadas, en este trabajo hemos decidido centrarnos en las expresiones rutinarias propias del lenguaje infantil/juvenil con el objetivo de estudiarlas apropiadamente. Por ello hemos escogido el libro *Le Petit Nicolas* de Goscinny, ya que los protagonistas son niños que, podríamos decir, hacen cosas de niños.

Las fórmulas rutinarias son UFs propias del acto hablado “que carecen de autonomía textual, ya que su aparición viene determinada, en mayor o menor medida, por situaciones comunicativas precisas” (Corpas, 1996, p. 170). Podemos decir que son similares en un idioma y en otro y, por lo tanto, más fácil de adquirir y posteriormente de utilizar por nuestros pequeños.

Como nos dice Penadés (2018), es importante tener en cuenta que las mismas UFs, desde su uso discursivo, pueden tener, en contextos concretos, significados diferentes.

4.2. Autor, dibujante y obras

Le Petit Nicolas fue una obra de gran éxito escrita por René Goscinny y dibujada por Jacques Sempé.

Figura 04

René Goscinny. Rien n'est simple



René Goscinny⁴⁴, escritor de *Le Petit Nicolas*, nació el 14 de agosto de 1926 en París (Francia) y falleció en esta misma ciudad el 5 de noviembre de 1977. Criado en Argentina consiguió terminar sus estudios en Nueva York. Pero no fue hasta los años 50 cuando este autor dio vida a héroes legendarios como *Le Petit Nicolas*, *Lucky Luke*, *Tintin* o *Astérix*, cada obra ilustrada por una persona diferente. La obra más llamativa resultó ser la de *Astérix*, la cual fue traducida a 107 lenguas y dialectos, seguida de *Tintin* y *Le Petit Nicolas*. Será con esta última obra con la que obtenga el mejor de los resultados, el pequeño Nicolas sacará al verdadero escritor que Goscinny lleva dentro. En palabras del propio autor⁴⁵: «*j'ai une tendresse toute particulière pour ce personnage*».

Encontramos por otro lado al ilustrador de *Le Petit Nicolas*, que como hemos dicho anteriormente no es el mismo que el del resto de obras. Jean Jacques Sempé⁴⁶: nacido el 17 de agosto de 1932 en Burdeos (Francia) y fallecido el 11 de agosto de 2022, en Draguignan (Francia). Tuvo una infancia “dura”, fue enviado al *Collège moderne* de Burdeos por mala conducta y pronto empezó a ganarse la vida de mil maneras (como monitor en campamentos, chico de los recados, etc.). Consiguió lanzar su carrera como ilustrador en 1951 cuando *Sud-Ouest* tomó su primer dibujo para su publicación, y aquí empieza su carrera como “diseñador

⁴⁴ Biografía extraída de: <http://www.petitnicolas.com/chronologie> (13/01/2020).

⁴⁵ Datos extraídos de <http://www.petitnicolas.com/bios> (13/01/2020).

⁴⁶ Datos extraídos de <http://www.petitnicolas.com/bios> (20/03/2020).

de prensa”. Será allí donde encuentre a Goscinny y empiecen la maravillosa creación de *Le Petit Nicolas*. Al mismo tiempo que ilustra esta obra, en 1956 colaborará con numerosas revistas también como dibujante. En 1962 llegará su primer libro de dibujos titulado *Rien n’est simple* donde encontramos una serie de divertidas ilustraciones sobre el paso del tiempo. Ilustrador de numerosas obras como *Cathérie Certitude*, *L’histoire de Monsieur Sommer* o *Marcellin Caillou*, el nombre de Jean Jacques Sempé se colocó entre los grandes dibujantes franceses.

Como nos explican en la biografía de estos personajes, desde finales de los 60, Sempé no dibujará más al Pequeño Nicolas, y será en 2009 cuando retome los colores para hacer una decena de historias:

Depuis la fin des années soixante Sempé n’avait plus dessiné le Petit Nicolas. En 2009, il reprend exceptionnellement crayons et pinceaux pour illustrer en couleur une dizaine d’histoires écrites par Goscinny qui seront publiées dans le dernier opus de la série : *Le Petit Nicolas – Le ballon et autres histoires inédites*⁴⁷.

Figura 05

*René Goscinny y Sempé*⁴⁸



⁴⁷ Extraído de <https://www.petitnicolas.com/> (15/06/2021).

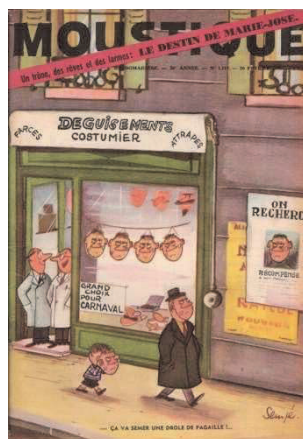
⁴⁸ Extraído de <https://www.petitnicolas.com/> (19/06/2021).

En palabras de Sempé⁴⁹ : « Un jour, j'ai rencontré René Goscinny, qui venait de débarquer des États-Unis. On est devenus copains tout de suite. J'avais 21 ans, il devait en avoir 27. C'était mon premier ami parisien, autant dire mon premier ami ».

En esta época los dos jóvenes trabajaban para una agencia de prensa⁵⁰, pero decidieron que era la oportunidad para juntar sus talentos y crear algo maravilloso; teniendo en cuenta que Goscinny ya había creado obras tan espectaculares como *Lucky Luke*, pero con el dibujante Uderzo, y Sempé había realizado muchísimos dibujos para periódicos como *Samedi Soir* o *Noir et Blanc*.

Figura 06

« *Le Moustique* » en 1955



Estos dos artistas se juntaron en 1955 y, un año después, los primeros bocetos del Pequeño Nicolas estaban en marcha. Las primeras noticias que tenemos sobre nuestro protagonista son gracias al periódico belga *Le Moustique*, el cual publicó unas cuantas tiras de cómic que más adelante daría como resultado el primer libro de la saga.

En 1959, concretamente el 25 de marzo, aparece en el periódico Sud-Ouest Dimanche, en el número especial de Pascua, *Le Petit Nicolas* como lo conocemos hoy. La redacción de este periódico pidió a los autores un texto escrito (que no fuera en BD⁵¹), y el

⁴⁹ <http://www.petitnicolas.com/historique> (13/01/2020).

⁵⁰ Situada en los Campos Elíseos.

⁵¹ Bandes dessinées (cómic).

éxito fue tal que el 29 de octubre de ese mismo año *Le Petit Nicolas* apareció como número único con la misma fama que *Astérix y Obélix*, de Goscinny y Uderzo, en la revista *Pilote*.

Sempé nos dice⁵²:

Il arriva avec un texte dans lequel un enfant, Nicolas, racontait sa vie, avec ses copains qui avaient tous des noms bizarres : Rufus, Alceste, Maixent, Agnan, Clotaire...Le surveillant général était surnommé Le Bouillon. C'était parti : René avait trouvé la formule [...] Il a tout inventé.

En 1960⁵³ ya encontramos el libro como tal de *Le Petit Nicolas*. Pero estos inicios no fueron nada fáciles, el editor Axel Graal lanza el primer volumen pero no obtienen el éxito deseado, Sempé cuenta⁵⁴: « Le premier volume n'a absolument pas marché». El verdadero triunfo vino con la aparición de Goscinny y Sempé en el programa de televisión *Lectures pour Tous*, donde los creadores pudieron explicar todo acerca de la obra y conseguir así más adeptos.

A partir de este momento cada año se publicaría una nueva obra, hasta completar la pentalogía de este libro. Por orden cronológico, aparece la segunda parte en 1961 bajo el nombre de *Les recrès du Petit Nicolas*⁵⁵; en 1962 *Les vacances du Petit Nicolas*, el cuarto libro de la saga lo encontramos en 1963 con el título *Le Petit Nicolas et les copains*⁵⁶; y el quinto y último fue escrito en 1964 con el nombre *Joachim a des ennuis*, más tarde reeditado con el título *Le Petit Nicolas a des ennuis* ya que no se entendía el título original y parecía de otra saga de libros.

Goscinny dejó de escribir en 1965 cuando *Sud-Ouest Dimanche* y *Pilote* dejaron de publicar sus escritos.

El 5 de noviembre de 1977 muere René Goscinny. Pero no fue hasta el 7 de octubre de 2004 que su hija, Anne Goscinny, exhuma los archivos de las decenas de historias del *Petit Nicolas* que nunca vieron la luz. Decide entonces crear un libro llamado *Histoires*

⁵² <http://www.petitnicolas.com/historique> (13/01/2020).

⁵³ Fechas y datos extraídos de la bibliografía redactada en la página oficial de *Le Petit Nicolas*: <http://www.petitnicolas.com/chronologie> (13/01/2020).

⁵⁴ <http://www.petitnicolas.com/historique> (13/01/2020).

⁵⁵ Gracias a esta parte tanto Goscinny como Sempé fueron invitados a la emisión de televisión de *Lectures pour tous* de Pierre Desgraupes.

⁵⁶ Con este libro, los autores obtuvieron el Premio Alphons Allais al libro más divertido del año.

*inédites du Petit Nicolas*⁵⁷ publicadas en IMAV ediciones. Y dos años más tarde, un 5 de octubre, la misma editorial lanza un segundo volumen bajo el mismo título⁵⁸.

Será a partir de 2009 cuando las obras de este pequeño travieso empiecen a florecer. En marzo de este año se publicará *Le Petit Nicolas: Le ballon et autres histoires inédites*⁵⁹ y se realizará una exposición en el ayuntamiento de París titulada *Le Petit Nicolas, miroir de notre enfance*. Un año lleno de éxitos espera a Goscinny y a Sempé.

En septiembre ya podíamos ver los dibujos animados⁶⁰ en televisión, se rodaron dos temporadas de 52 capítulos⁶¹ cada una. El último día de este mismo mes sale a la luz la primera película de *Le Petit Nicolas* dirigida por Laurent Tirard⁶² e interpretada por Valérie Lemercier y Kad Merad.

Y será en 2011 cuando se inaugure la primera escuela pública con el nombre del libro en Athis de l'Orne.

Figura 07

Colegio con el nombre de Le Petit Nicolas



Nota: Foto extraída de Google maps⁶³

⁵⁷ Esta obra recibe el *Prix de la presse pour les arts et la cultura*. Visto en: <http://www.petitnicolas.com/chronologie> (14/01/2020)

⁵⁸ *Histoires inédites du Petit Nicolas - volume 2*.

⁵⁹ Una vez más en IMAV éditions.

⁶⁰ Esta serie recibió dos premios: *Prix Jeunesse au Lauriers de la radio et de la télévision* y el *Prix du Jury* en el Festival Internacional del Cine de Animación de Annecy. Visto en <http://www.petitnicolas.com/chronologie> (14/01/2020).

⁶¹ Con una duración de 13 minutos según <http://www.petitnicolas.com/chronologie> (14/01/2020).

⁶² Guionista y director de cine francés, nacido en 1967. Ha recopilado todas las entrevistas realizadas en *Studio Magazine* para realizar sus dos libros *Lecciones de cine* y *Más lecciones de cine*. Visto en <https://www.planetadelibros.com/autor/laurent-tirard/000004575> (14/01/2020).

⁶³ <https://www.google.com/maps/place/Elementary+School+%22Little+Nicolas%22/@48.8106297,-0.503107,3a,95y,90t/data=!3m8!1e2!3m6!1sAF1QipPxUBSLRf15ES6gZcE0xY5O6e->

No sabemos el año de inauguración de una guardería también con el nombre de *Petit Nicolas* en Marolles Les Braults.

Figura 08

Guardería con el nombre de Le Petit Nicolas



Nota: Foto extraída de <https://www.marolles-les-braults.fr/lecole-primaire/>

En 2012 los 5 primeros volúmenes editados por Denöel son transferidos a IMAV, quien reedita toda la obra en 14 volúmenes.

Será en noviembre de ese mismo año cuando aparezca la obra en latín, también editada por IMAV éditions. Y siete meses más tarde se publica la colección en diferentes dialectos franceses como en corso, en bretón, en picardo, en criollo de la Reunión, de Guadalupe, de la Martinique, de la Guayana, en yiddish, en árabe magrebí, en armenio occidental, en vosgo, en provenzal, en gascón, en nizardo, en bávaro alpino, en lemosín y en languedociano; publicándose en un total de 75 lenguas diferentes.

Figura 09

Libro en latín

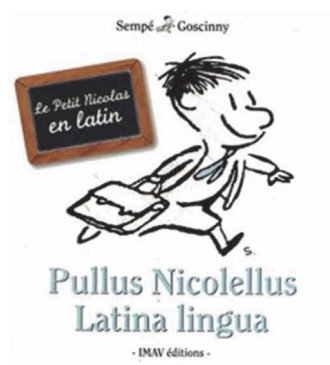


Figura 10

Libro en bretón

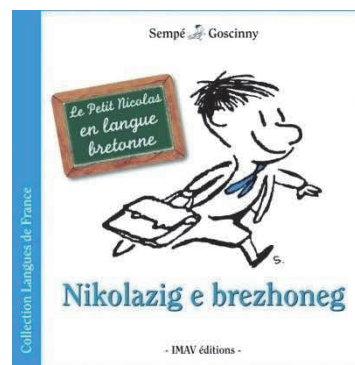


Figura 11

Cómic de Le Petit Nicolas



En julio de 2014 volvemos a tener al Petit Nicolas en la gran pantalla; esta vez titulada *Les vacances du Petit Nicolas*, también dirigida por Laurent Tirard e interpretada por Kad Merad y Valérie Lemercier.

Un año después aparece una versión integral de las aventuras de este pequeño muchacho que contiene 7 volúmenes y sus 222 historias completas. Una obra que recopilará todo lo escrito anteriormente por Goscinny y que será un éxito incalculable.

En 2017 veremos la última aparición de *Le Petit Nicolas: La bande dessinée originale*⁶⁴. Un poco después, el 13 de septiembre de 2019 se estrenó una serie⁶⁵ en la cadena

⁶⁴ Por primera vez se reúnen, en un solo álbum, las 28 planchas que aparecieron en el periódico *Le Moustique* entre 1955 y 1956. Véase la foto de la portada del periódico *Le Moustique* en la página 126. Visto en: <http://www.petitnicolas.com/chronologie> (14/01/2020).

⁶⁵ <https://www.youtube.com/channel/UCAz9JY8jgMF6j5r6HMDkllg/videos> (15/01/2020).

televisiva francesa M6 con el mismo nombre que el cómic original. Cada episodio de la serie correspondía a uno de los capítulos del libro original. Durante más o menos 20 minutos se cuentan las historietas de nuestro pequeño Nicolas.

Una serie animada en 3D que se asemeja bastante a los libros de Goscinny y que respeta las características impuestas por Sempé. Los diálogos son extremadamente parecidos a los del libro original, con algunas variaciones, claro. En el papel podemos ver cómo el narrador, el pequeño Nicolas, va contando todo lo que sucede y, de vez en cuando, hay algún diálogo. En la serie son todo diálogos, pero siempre respetando a los autores. Ha obtenido una calificación bastante alta en uno de los rankings de series más importantes del mercado (7,5/10 en IMDb).

¿Cómo nació *Le Petit Nicolas*?

En palabras del propio Sempé⁶⁶:

L'univers du Petit Nicolas est un monde idéal. C'est l'enfance que Goscinny et moi aurions aimé avoir. C'est le grand talent de Goscinny d'avoir réussi à créer un monde de gosses tel que tout le monde en rêve. Il n'y a jamais de drame dans la vie de Nicolas.

Toda la saga de *Le Petit Nicolas* es una obra autobiográfica⁶⁷ donde el ilustrador y el escritor nos cuentan sus “movidas” de la infancia. En la página oficial se nos explica que⁶⁸ son historietas que surgieron gracias a la puesta en marcha de una lluvia de ideas, donde los creadores iban contando sus rutinas, costumbres o actos graciosos que recordaban de sus años mozos. El pequeño Nicolas dice: “cuando sea grande me compraré una clase solo para poder jugar dentro” (Goscinny, 1960, p. 41), aunque es una frase dicha por el protagonista del libro, en realidad son palabras que Goscinny dijo durante su infancia.

⁶⁶ <http://www.petitnicolas.com/historique> (11/01/2020).

⁶⁷ Un documento autobiográfico es, como dice Lejeune (2001, p. 9), “un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad”. Y para Duero y Limón (2007): “un buen relato, es aquel en el que algunos aspectos de nuestra identidad” (p. 236). Teniendo en cuenta esto, podemos decir que aquellas hazañas de dos niños, nuestros autores, hace más de cuarenta años, no se diferenciarán mucho de las que puedan ocurrir hoy a los más pequeños en sus colegios o en los parques. Este tipo de obra puede ayudar a que ellos comprendan mejor el mundo de los adultos o a que se fijen en si ciertas actitudes tienen buenas o malas consecuencias.

⁶⁸ <http://www.petitnicolas.com/historique> (22/06/2021)

- Nuestro protagonista

El *Petit Nicolas* es un niño de unos siete años. No le gusta mucho ir a la escuela, pero sabe que tiene que ir si algún día quiere ser como su papá.

Es un personaje risueño, sensible, encantador, miedoso y muy inocente. Usa un lenguaje muy infantil, propio de su edad. Es un lenguaje que Goscinny sabía que iba a atraer rápidamente a los niños que lo leyeran. Podemos decir que “*Le Petit Nicolas* es un libro para niños”. El protagonista nos cuenta cómo es su vida dentro y fuera del colegio, las anécdotas con los compañeros, que fuera del cole son amigos, las peleas con sus padres, los exámenes, etc. Todo esto para crear un hilo conductor entre sus historias y hacer que nos lo pasemos genial leyendo su vida. Siempre uniformado con el traje del colegio, chaqueta y corbata roja y pantalón negro, con mochila en la mano y la cabeza en las nubes. Un protagonista inspirado en el propio autor y en el creador, como podemos observar en la siguiente fotografía extraída de la página oficial del libro.

Figura 11

René Goscinny

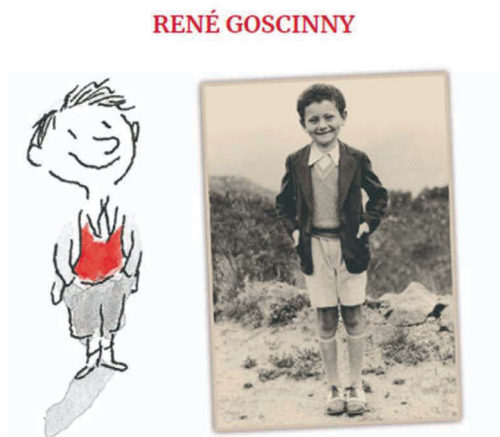
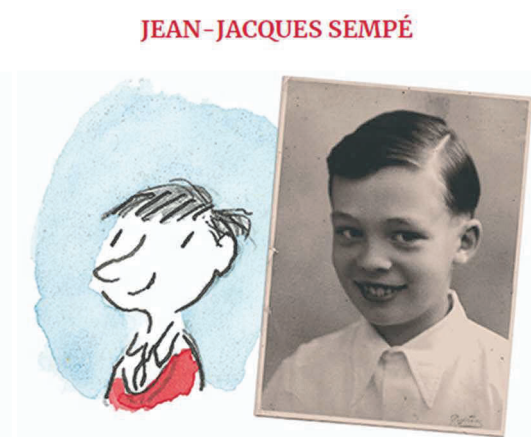


Figura 12

Jean-Jaques Sempé



- *Le Petit Nicolas*: colección de sus 5 primeras obras

En nuestro estudio nos centraremos en las cinco primeras obras publicadas del *Petit Nicolas*, una obra que hoy sigue siendo muy importante en las escuelas de Francia. Se tomó como referencia para que los más pequeños adquirieran el hábito de leer y se divirtieran a la vez que aprendían. Todavía en 2020 se usan algunos de estos libros en el colegio. En 6ème

(lo equivalente a sexto de primaria en España, el último curso antes de pasar a la Educación Secundaria Obligatoria) encontramos el libro del Pequeño Nicolas como lectura obligatoria en muchos centros franceses e incluso como lectura recomendada en centros extranjeros como en el Lycée Français de Prague⁶⁹. Es a partir de su lectura como los más pequeños consiguen velocidad lectora y aprenden frases concretas utilizadas por los protagonistas de este libro. Pero nosotros queremos ir más allá intentando analizar el tipo de frase más utilizado en estos libros, tan importante para el aprendizaje francés.

Figura 13

Portada de la pentalogía de Le Petit Nicolas



La portada del libro que vemos arriba es la obra que contiene las cinco primeras historias de nuestro protagonista:

- *Le Petit Nicolas*
- *Les récrés du Petit Nicolas*
- *Les vacances du Petit Nicolas*
- *Le Petit Nicolas et les copains*
- *Le Petit Nicolas a des ennuis*

Aunque en total este libro cuenta con los cinco títulos anteriores, los que conforman la obra original, encontramos once historias más que salieron a la luz con posterioridad:

- *La rentrée du Petit Nicolas*
- *Les bêtises du Petit Nicolas*

⁶⁹ <https://www.lfp.cz/spip.php?article134> (23/01/2020)

- *Le Petit Nicolas et ses voisins*
- *Le Petit Nicolas voyage*
- *Les surprises du Petit Nicolas*
- *Le Petit Nicolas, c'est Noël !*
- *Le Petit Nicolas s'amuse*
- *Le Petit Nicolas. Le ballon*
- *Les bagarres du Petit Nicolas*

Además, encontramos una serie de mini-libros de cada uno de los personajes secundarios y unos *flipbooks*⁷⁰ muy originales.

Fuera de la colección de libros encontramos:

- *Le Petit Nicolas fait du sport*: una serie de historias un poco diferentes donde cada capítulo trata el aprendizaje de nuevas reglas y nuevos juegos deportivos. Todos ellos basados, como siempre, en la infancia de Sempé y Goscinny. Aprenderán una cantidad considerable de deportes que les apetecerá mucho practicar.
- *Les recettes du Petit Nicolas*: Un libro de recetas de cocina fáciles y muy bien explicadas para los más pequeños de la casa. Aprenderán los utensilios, las cantidades y muchas cosas más.
- *Le Petit Nicolas en latín (Pullus Nicolellus Latina Lingua)*: En la página oficial del Pequeño Nicolas nos cuentan que gracias a esta obra muchos estudiantes comenzaron su aventura por los campos latinos⁷¹.
- *Mon journal de vacances*: se trata de un diario con “pruebas lúdicas” para el verano. Cada página es un reto que conseguir durante el periodo de vacaciones. Deberán de escribirlo todo en su libreta para tener después un bonito recuerdo.
- *Les cartes postales du Petit Nicolas*: pequeñas notas para felicitar un cumpleaños, la Navidad o para dar una buena noticia.
- *Le Petit Nicolas et Alain Ducasse font des gâteaux*: en este libro se recogen recetas de postres y cosas muy dulces.

⁷⁰ Un *flipbook* es un libro de tamaño muy pequeño, por norma general. En él solo hay imágenes y cuando pasas rápido las páginas la imagen cambia y cuenta una historia sin palabras.

⁷¹ <http://www.petitnicolas.com/livre/le-petit-nicolas/le-petit-nicolas-en-latin/40> (15/02/2020).

- *Le Petit Nicolas fait la fête*: por el 60 aniversario de la aparición del libro se hace esta edición especial para coleccionistas.

- Resumen de *Le Petit Nicolas*.

El libro de *Le Petit Nicolas* narra la historia de un niño que va al colegio y vive una vida bastante normal. En los libros no se dice su edad exacta. Tiene ocho amigos de los que hablaremos en el siguiente apartado. Sus notas no son de las mejores de la clase, algún cero y alguna aclaración de la profesora por despistado. El mayor suplicio de Nicolas es el dar el boletín a sus padres porque, aunque tenía voluntad para estudiar, nunca conseguía llegar a las buenas notas.

Durante toda la pentalogía se narran partes importantes de la vida del protagonista. Las aventuras durante los recreos, los problemas en los que se metían con sus amigos, las vacaciones de verano y lo que eso suponía, los castigos de la profesora y las regañinas del director e incluso historias del día a día.

Figura 14

Personajes de Le Petit Nicolas



Aunque son cinco libros de una misma saga, es posible leerlos por separado sin que te pierdas en la lectura ya que al principio del libro te resume las características principales de los personajes; y en cada capítulo se especifican ciertas cosas de cada uno. En los cinco libros que vamos a analizar encontramos todo lo que le ocurre al pequeño durante su infancia, desde los partidos de fútbol más importantes hasta sus vacaciones de verano.

- Personajes secundarios

Ocho son los amigos que acompañan al *Petit Nicolas* en sus graciosas aventuras. Nos sorprende que cada uno de estos personajes tenga una frase típica que se va repitiendo a lo largo de los cinco libros. De hecho, como podemos ver en la imagen anterior, al principio de cada uno de ellos encontramos un cuadro con todos los personajes y sus características para que no pierdas detalle.

1- Alceste: es el mejor amigo del protagonista. Cada vez que el pequeño Nicolas lo presenta dice: « *c'est un gros qui mange tout le temps* ».

2- Eudes: es el “matón” de la clase. Roba los almuerzos y pega a todos con tal de conseguir lo que quiere. Lo define como: « *il aime bien donner des coups de poing sur le nez des copains* » ; y cuando se trata de Agnan la frase es la siguiente: « *il aime donner des coups de poing sur le nez d'Agnan, mais Agnan a des lunettes et on ne peut pas taper sur lui aussi souvent qu'on le voudrait* ».

3- Geoffroy: es el “niño de papá”, su familia es muy rica y le compra todo lo que quiere. Este personaje se dedica a dar envidia a todos sus compañeros por aquello que obtiene sin mérito alguno.

4- Marie-Edwige: es la niña guapa de la clase. El Pequeño Nicolas cree que cuando sean mayores se casarán.

5- Rufus: es el vigilante de los pasillos del colegio. Su padre es policía y él quiere imitarlo a toda costa, aunque eso le lleve a pelearse todo el tiempo con sus compañeros.

6- Louisette: es una niña que parece muy delicada, pero es la que más fuerte le pega al balón de fútbol.

7- Agnan: es el “empollón” de la clase. Todos quieren pegarle, sobre todo Eudes, porque siempre “se chiva” a la profesora de lo que hacen los demás. El pequeño Nicolas dice que « *c'est le premier de la classe et le chouchou de la maîtresse* ».

8- Clotaire: es el último de la clase, nunca estudia y se pasa los días castigado sin recreo.

Entre los personajes secundarios encontramos también a sus padres, a su profesora, al director, a su abuela y al señor Blédur, su vecino. Con cada uno de ellos el pequeño Nicolas

tendrá una serie de experiencias y todos ellos le enseñarán lecciones de vida para cuando “sea mayor”.

El pequeño Nicolas vive en una familia de los años 40, donde la madre se ocupa de la casa y el padre es el que sale a trabajar para traer un sustento a la familia.

Figura 15

Adultos en Le Petit Nicolas



1. Su madre (*maman*): es la típica ama de casa de aquellos tiempos que se dedica a cocinar porque es lo que mejor se le da hacer. Sobre todo, cuando viene visita o los amigos de Nicolas. A nuestro protagonista le encanta que venga gente a casa para probar las delicias de *maman*.

2. Su padre (*papa*): es el ejemplo para seguir del pequeño Nicolas, trabaja en un despacho y como nuestro protagonista dice: “sale más tarde que yo del trabajo, pero nunca tiene deberes”. Es un desastre en la casa, no ayuda a nada, más bien al contrario, le encanta leer el periódico y fumar.

3. Su abuela (*mémé*): nos encontramos ante la típica abuela que consiente a su único nieto. Una mujer “poderosa” para aquellos tiempos (o esa es la visión que parece darse en el libro) que le da a su pequeño todo lo que pide y se ríe de sus tonterías, aunque no tengan gracia. El pequeño Nicolas adora a su abuela.

4. El vigilante del colegio (*Le Bouillon*): su frase es: « *regardez-moi bien dans les yeux!* » le pusieron ese mote los mayores porque decían que en el caldo (sopa) hay ojos de los animales que se cuecen en él, y relacionaron conceptos.

5. La profesora (*la maîtresse*): al pequeño Nicolas le cae bien y reconoce que tanto él como sus compañeros no se portan como deberían con ella. A veces se enfada, pero es con motivo.

6. El señor Blédurt (M. Blédurt): es el vecino de Nicolas, según él le encanta molestar a su padre.

El 20 de octubre de 2021 se estrenó en cines la última película de la saga *Le trésor du Petit Nicolas* del director Julien Rappeneau junto a Jean Rouve y Audrey Lamy, siempre de la mano de IMAV édition.

4.3. Análisis fraseológico y comparativo francés-español de la pentalogía *Le Petit Nicolas*

Esta clasificación se ha realizado tomando como base la versión original del libro y a partir de la expresión en francés, se han sacado las traducciones al español⁷² y se ha hecho la comparación.

Nuestra pentalogía se compone de cinco libros con una estructura de entre 16 y 19 capítulos cada uno, con un total de entre 120 y 140 páginas. Por orden de publicación encontramos:

- *Le Petit Nicolas*, se compone de diecinueve capítulos.
- *Les récrés du Petit Nicolas*, compuesto de diecisiete.
- *Les vacances du Petit Nicolas*, con un total de dieciocho.
- *Le Petit Nicolas et les copains*, con dieciséis.
- *Le Petit Nicolas à des ennuis* de dieciséis capítulos.

Tras la realización de un análisis exhaustivo de todos los tipos de expresiones de los libros, hemos decidido centrar nuestro trabajo en las locuciones verbales, las colocaciones y

⁷² Hemos utilizado las traducciones al castellano realizadas por Miguel Azaola en 2005.

los enunciados rutinarios, por ser las más numerosos; y en el apéndice 5 en la página 292, podrán verse el resto de UFs extraídas.

El proceso que hemos realizado a lo largo de este análisis lo veremos a continuación, pero antes debemos resaltar las posibles confusiones que podemos encontrar. Hay que decir que hemos seguido los pasos de Quiroga (2004) para establecer el criterio de selección. Si el tonema utilizado por los protagonistas de nuestro libro era ascendente durante la comunicación, lo hemos interpretado como que la conversación requería una posible respuesta, mientras que, si el tonema era descendente, se daba por finalizada la conversación.

Encontramos expresiones de todo tipo, pero Gosciny, en su obra *Le Petit Nicolas*, ha utilizado la herramienta de lo cómico para hacer una narración mucho más llamativa a los ojos de los niños. Otro de los recursos estilísticos utilizados es la repetición de ciertas estructuras, como las presentaciones de los personajes en casi todos los capítulos o los gestos que hacen estos, efectos que provocan la risa en el lector. Plantea también situaciones propias de adultos, pero que son graciosas para los niños, quizás por falta de conocimiento. Además, el autor resalta los defectos de cada niño para hacerlos aún más graciosos. Nos muestra todos los tipos de amigos que hay en una banda (a modo de crítica, o no, eso queda a juicio de cada lector): el empollón, el que gana en todo, el consentido, el glotón, el peleón, la chica guapa, la chica que está siempre con los chicos o el último de la clase. En cuanto a los familiares de estos niños también hay personajes característicos de la época como la madre sobreprotectora, el padre trabajador, el director malhumorado, la abuela que consiente al nieto o el vecino burlón.

Abril (1989) nos explica que:

El análisis de las expresiones cómico-humorísticas conduce inevitablemente al de propiedades y procesos básicos de la interacción social: la reciprocidad de las conjeturas y el sostenimiento cooperativo de un “marco” accionan, y de la “normalidad” misma, por parte de los actores [personajes en nuestro caso]; las relaciones entre lo lingüísticamente explícito y lo implícito; el carácter reflexivo e ineludiblemente paradójico de las comunicaciones, etc. La sonrisa y la risa parecen inscribirse con ello en el núcleo incandescente de la experiencia de “lo cotidiano”.

(p. 13)

Debemos resaltar que Goscinny destaca por hacer una obra de niños para niños, con lenguaje infantil y anécdotas ajustadas de la edad. Pero se trata de una comicidad propia de este registro. “El humor en la literatura resulta atractivo para los niños y adultos, y puede tener un carácter lúdico o crítico” (Araos, 2016, p. 246). A un adulto le podrían hacer gracia ciertas situaciones, ya que le evocan su vida pasada, pero no sería objeto de risa como lo son para los verdaderos lectores a la que va dedicada la obra.

El uso, por parte del autor, de ciertas expresiones en boca de sus personajes, así como los “ruidos” que ellos hacen para burlarse de otro compañero, son una muestra de la comicidad dentro de esta pentalogía. Podríamos decir que se trata de un aspecto muy positivo ya que los textos, acompañados de las ilustraciones de Sempé, hacen que sea un libro muy divertido.

Añadir además el uso de diminutivos y superlativos en todos los capítulos, así como las comparaciones con animales u otras personas que no son del agrado del niño. Goscinny juega con la semántica de las palabras para darle ese juego y comicidad a su obra.

4.3.1. Análisis de las colocaciones

Ahora sí, pasamos al análisis de nuestro corpus, comenzando por las colocaciones encontradas. En la tabla mostrada a continuación observamos cuatro columnas: la primera, donde se marca la enumeración; la segunda, en la que encontramos la colocación en francés (ordenadas por orden alfabético); la tercera columna, dedicada a la traducción dada en los libros en español; y la última, en la que podemos ver el tipo de colocación (estructura sintáctica).

Tabla 03*Colocaciones*

	Francés	Español	Tipo de colocación⁷³	Tipo de traducción
1.	Accélérer le rythme	Acelerar el ritmo	V+ S (COD)	T
2.	Accepter l'aide	Aceptar la ayuda	V+ S (COD)	T
3.	Accomplir un rêve	Cumplir un sueño	V+ S (COD)	T
4.	Accomplir une mission	Cumplir la misión	V+ S (COD)	T
5.	Acteur secondaire	Actor secundario	S + Adj	T
6.	Admettre une erreur	Admitir un error	V+ S (COD)	T
7.	Âge adulte	Edad adulta	S + Adj	T
8.	Agiter le drapeau	Ondular la bandera	V+ S (COD)	T
9.	Aimer à la folie	Amar locamente	V+ prep + S	T
10.	Allumer la lampe	Encender la lámpara	V+ S (COD)	T
11.	Allumer la lumière	Encender la luz	V+ S (COD)	T
12.	Allumer la radio	Encender la radio	V+ S (COD)	T
13.	Allumer la télévision	Encender la televisión	V+ S (COD)	T
14.	Ami fidèle	Amigo fiel	S + Adj	T
15.	Ami inséparable	Amigos inseparables	S + Adj	T
16.	Amitié durable	amistad duradera	S + Adj	T
17.	Apprendre par cœur	Aprender de memoria	V+ prep + S	P
18.	Arbre centenaire	Árbol centenario	S + Adj	T
19.	Attendre une explication	Esperar una explicación	V+ S (COD)	T

⁷³ Para el tipo de colocación hemos utilizado la expresión francesa.

20.	Attendre une réponse	Esperar una respuesta	V+ S (COD)	T
21.	Battre un record	Batir un récord	V+ S (COD)	T
22.	Belle idée	Buena idea	Adj + S	T
23.	Boisson fraîche	Bebida refrescante	S + Adj	T
24.	Bon ami	Buen amigo	Adj + S	T
25.	Bonnes idées	Ideas excelentes	Adj + S	P
26.	Cacher un secret	Esconder un secreto	V+ S (COD)	T
27.	Calmer l'appétit	Calmar el apetito	V+ S (COD)	T
28.	Calmer l'esprit	Calmar los ánimos	V+ S (COD)	T
29.	Causer un accident	Provocar un accidente	V+ S (COD)	T
30.	Chemin de l'école	Camino al colegio	S+ prep + S	T
31.	Chemin étroit	Camino estrecho	S + Adj	T
32.	Chercher un trésor	Buscar un tesoro	V+ S (COD)	T
33.	Cinéma fantastique	Cine fantástico	S + Adj	T
34.	Commettre une erreur	Cometer un error	V+ S (COD)	T
35.	Commettre une faute	Hacer falta / cometer un error	V+ S (COD)	T
36.	Conversation familière	Conversación familiar	S + Adj	T
37.	Convoi de camion	Convoy de camiones	S+ prep + S	T
38.	Corriger un exercice	Corregir un ejercicio	V+ S (COD)	T
39.	Corriger une erreur	Corregir un error	V+ S (COD)	T
40.	Coup terrible	Golpe brutal	S + Adj	T
41.	Débordante imagination	Gran imaginación	S + Adj	P
42.	Demander pardon	Pedir perdón	V+ S (COD)	T

43.	Demander un conseil	Pedir un consejo	V+ S (COD)	T
44.	Difficile décision	Difícil decisión	S + Adj	T
45.	Donner une alerte	Dar la alarma	V+ S (COD)	T
46.	Donner de l'aide	Prestar ayuda	V+ S (COD)	T
47.	Donner l'adresse	Dar la dirección	V+ S (COD)	T
48.	Donner l'approbation	Dar la aprobación	V+ S (COD)	T
49.	Donner un bain	Darse un baño	V+ S (COD)	T
50.	Donner un biberon	Dar el biberón	V+ S (COD)	T
51.	Donner un coup de pied	Dar una patada	V+ S (COD)	T
52.	Donner un coup de poing	Dar un mamporro	V+ S (COD)	T
53.	Donner un coup de poing	Dar un puñetazo	V+ S (COD)	T
54.	Donner un exemple	Dar un ejemplo	V+ S (COD)	T
55.	Donner un ordre	Dar un orden	V+ S (COD)	T
56.	Donner une autorisation	Dar autorización	V+ S (COD)	T
57.	Donner une caresse	Acariciar	V+ S (COD)	P
58.	Donner une explication	Dar explicaciones	V+ S (COD)	T
59.	Donner une gifle	Dar una bofetada	V+ S (COD)	T
60.	Drôle d'histoire	Una locura de historia	Adj + prep +S	T
61.	École maternelle	Escuela infantil	S + Adj	T
62.	Élaborer un plan	Tramar un plan	V+ S (COD)	T
63.	Énorme problème	Problema enorme	S + Adj	T
64.	Erreur colossale	Error colosal	S + Adj	T
65.	Être d'accord	Estar de acuerdo.	V+ S (COD)	T
66.	Étudiant brillant	Estudiante brillante	S + Adj	T
67.	Excuse parfaite	Excusa perfecta	S + Adj	T

68.	Exécuter une acrobatie	Realizar una acrobacia	V+ S (COD)	T
69.	Facile à faire	Hacerlo fácil	Adj + prep + V	T
70.	Faim de loup	Hambre canina	S + Adj	P
71.	Faim féroce	Hambre feroz	S + Adj	T
72.	Faire l'idiot	Hacer el indio	V+ S (COD)	P
73.	Faire la fête	Ir de juerga	V+ S (COD)	P
74.	Faire le guignol	Hacer el payaso	V+ S (COD)	T
75.	Faire ses adieux	Despedirse	V+ S (COD)	P
76.	Faire un tour	Dar una vuelta	V+ S (COD)	T
77.	Faire une surprise	Dar una sorpresa	V+ S (COD)	P
78.	Fausse alarme	Falsa alarma	S + Adj	T
79.	Fêter l'anniversaire	Celebrar el cumpleaños	V+ S (COD)	P
80.	Figurer sur une photo	Aparecer en una foto	V+ + prep + S (COD)	T
81.	Fréquenter l'école	Ir al colegio	V+ S (COD)	P
82.	Grand cœur	Gran corazón	Adj +S	T
83.	Grandes vacances	Vacaciones de verano	Adj +S	P
84.	Grosse différence	Gran diferencia	Adj +S	T
85.	Histoire absurde	Historia absurda	S + Adj	T
86.	Idée absurde	Idea absurda	S + Adj	T
87.	Faire un froid de canard	Hacer un frío que pela	V+ GN (COD)	P
88.	Il ne faut pas rigoler	Andarse con bromas	V+ S (COD)	P
89.	Inventer une excuse	Inventar una excusa	V+ S (COD)	T
90.	Jeune homme	El bueno	Adj + S	N
91.	Jouer le jeu	Jugar	V+ S (COD)	T
92.	Journée agitée	Día agitado	S + Adj	T
93.	Jurer amitié	Jurar una amistad	V+ S (COD)	P

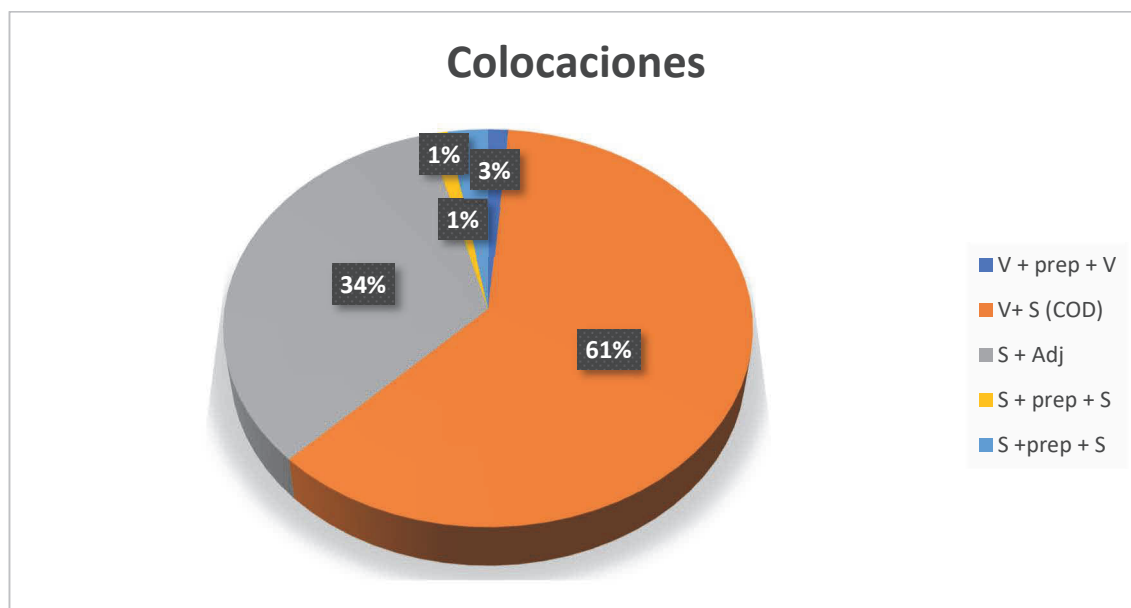
94.	La dernière mode	A la moda	Adj + S	P
95.	Le vent souffle	El viento sopla	S + V	T
96.	Manger comme un oiseau	Comer como un pajarillo	V + conjunción + GN	T
97.	Manquer à l'école	Faltar al colegio	V+ S (COD)	T
98.	Mardi gras	Carnaval	S + Adj	N
99.	Marquer le point	Marcar el inicio	V+ S (COD)	T
100.	Mauvais habitude	Mala costumbre	Adj +S	T
101.	Message codé	Mensaje en clave	S + Adj	T
102.	Mettre en colère	Hacer enfadar	V+ Prep +S	T
103.	Mission impossible	Misión imposible	S + Adj	T
104.	Ne pas lever le petit doigt	No mover ni un dedo	V+ S (COD)	P
105.	Numéro gagnant	Número premiado	S + Adj	T
106.	Observer une minute de silence	Guardar un minuto de silencio	V+ S (COD)	P
107.	Occuper une position	Ocupar un lugar	V+ S (COD)	T
108.	Œuf frit	Huevo frito	S + Adj	T
109.	Ouvrir la fenêtre	Abrir la ventana	V+ S (COD)	T
110.	Panique totale	Pánico absoluto	Adj +S	T
111.	Passer l'examen	Aprobar	V+ S (COD)	P
112.	Passer les vacances	Pasar las vacaciones	V+ S (COD)	T
113.	Peler une poire	Pelar una pera	V+ S (COD)	T
114.	Perdre l'honneur	Perder el honor	V+ S (COD)	T
115.	Perdre un ami	Perder un amigo	V+ S (COD)	T
116.	Peur bleue	Miedo atroz	S + Adj	T
117.	Pincée de sel	Pizca de sal	S + prep + S	T
118.	Pleine confiance	Confianza plena	Adj +S	T
119.	Porter un foulard	Llevar una bufanda	V+ S (COD)	T
120.	Poser une question	Hacer una pregunta	V+ S (COD)	T

121.	Pratiquer un sport	Practicar un deporte	V+ S (COD)	T
122.	Prendre une photo	Sacar una foto	V+ S (COD)	T
123.	Préparer un plat	Preparar un plato	V+ S (COD)	T
124.	Prêter attention	Prestar atención	V+ S (COD)	T
125.	Profond soupir	Suspiro profundo	Adj +S	T
126.	Raconter une anecdote	Contar una anécdota	V+ S (COD)	T
127.	Raconter une blague	Contar un chiste	V+ S (COD)	T
128.	Ranger la chambre	Recoger la habitación	V+ S (COD)	T
129.	Rat de bibliothèque	Ratón de biblioteca	S +prep + S	T
130.	Rater le cours	Perder la clase	V+ S (COD)	T
131.	Rater un examen	Suspender / catear un examen	V+ S (COD)	T
132.	Recevoir une réponse	Recibir una respuesta	V+ S (COD)	T
133.	Recevoir une visite	Recibir visita	V+ S (COD)	T
134.	Reconnaître une erreur	Reconocer un error	V+ S (COD)	T
135.	Rendre visite	Visitar	V+ S (COD)	T
136.	Respirer bonheur	Respirar felicidad	V+ S (COD)	T
137.	Restaurant chic	Bonito restaurante	S + Adj	P
138.	Retour à la normalité	Volver a la normalidad	V+ S (COD)	T
139.	Réunion clandestine	Reunión clandestina	S + Adj	T
140.	Réviser l'examen	Revisar el examen	V+ S (COD)	T
141.	Sale mensonge	Mentira cochina	Adj +S	T
142.	Se mettre à courir	Echar a correr	V + prep + V	T
143.	Se mettre à pleurer	Echar a llorar	V + prep + V	T

144.	Se rendre fou	Volverse loco	V + Adj	T
145.	Semaine agitée	Semana ajetreada	S + Adj	T
146.	Servir le dîner	Servir la cena	V+ S (COD)	T
147.	Sifflet à roulette	Pito	V + prep + S	T
148.	Souvenir doux	Bonito recuerdo	S + Adj	T
149.	Souvenirs d'enfance	Recuerdos de la infancia	S + prep + S	T
150.	Surmonter ses peurs	Superar sus miedos	V+ S (COD)	T
151.	Tirer un feu d'artifice	Lanzar un cohete	V+ S (COD)	T
152.	Trou de la serrure	Ojo de la cerradura	S + prep + S	T
153.	Trouver la solution	Encontrar una solución	V+ S (COD)	T
154.	Cauchemar terrible	Una pesadilla	S + Adj	T
155.	Explosion de joie	Explotar de felicidad	S + prep + S	T
156.	Seconde interminable	Un segundo eterno	S + Adj	T

Figura 16

Gráfico de colocaciones



Como podemos observar en el gráfico, la estructura más utilizada es la que tiene la estructura V + S (COD), un 61% del total de las colocaciones francesas utilizadas por los niños en nuestra selección de libros.

A continuación, veremos el análisis de las locuciones. En este caso nos centraremos solo en las verbales⁷⁴, ya que son las más numerosas de nuestro corpus.

Somos conscientes de que muchas de las locuciones que vamos a introducir en estas tablas han sido ya clasificadas como enunciados fraseológicos rutinarios⁷⁵, pero, en muchas ocasiones, pueden llegar a mezclarse dependiendo del significado y del contexto.

En cuanto al análisis comparativo francés-español, podemos decir que, de las 156 colocaciones encontradas en nuestra pentalogía, 132 tienen una equivalencia total (T), 21 expresiones tienen una equivalencia parcial (P) y solo 2 son consideradas nulas (N).

⁷⁴ El resto de las locuciones extraídas las podemos encontrar en los apéndices.

⁷⁵ Como se puede ver en Corpas (1996, p. 270-271).

4.3.2. Análisis de las locuciones verbales⁷⁶

Tabla 04

Locuciones verbales

	Francés	Español	Tipo de traducción
1.	Accorder une nouvelle chance	Dar otra oportunidad	T
2.	Acheter à prix d'or	Comprar a precio de oro	T
3.	Adopter une tactique	Adoptar una táctica	T
4.	Agir comme des bébés	Portarse como bebés	T
5.	Aller comme ça	Bastar	N
6.	Aller par ordre alphabétique	Hacer por orden alfabético	P
7.	Aller voir ce qu'aller voir	Ver lo que es bueno	P
8.	Allez au piquet	Castigado de pie	N
9.	Attendre une demi-heure	Esperar media hora	T
10.	Avancer à quoi	Ganar algo	N
11.	Avoir à l'œil	Vigilar	N
12.	Avoir beau faire qqch	Por mucho que...	N
13.	Avoir beaucoup de mal à	Costar bastante	N
14.	Avoir bien l'honneur de saluer qqn	Aquí paz y después gloria	N
15.	Avoir bon cœur	Tener buen corazón	T
16.	Avoir de drôles idées	Tener ideas muy peculiares	T
17.	Avoir de la peine	Dar pena	P

⁷⁶ Para una mejor clasificación hemos puesto la gran mayoría de las locuciones verbales en infinitivo tanto en la traducción al español como su versión original y en la última columna el tipo de traducción para lo que hemos utilizado tres siglas pertenecientes a los siguientes significados: Total (T), parcial (P), Nula (N). No se ha podido realizar en todas ya que algunas se veían mejor en su forma conjugada.

18.	Avoir de la veine	Tener suerte	P
19.	Avoir des dynamismes terribles	Tener un dinamismo tremendo	T
20.	Avoir du bon	Tener ventajas	N
21.	Avoir du rab	Quedar sobras	N
22.	Avoir du toupet	Tener cara	P
23.	Avoir eu du mal à décider Rex à lâcher	Me las vi negras	N
24.	Avoir fabriqué qqch	Enredar algo	N
25.	Avoir l'air de beaucoup s'amuser	Tener pinta de divertirse	P
26.	Avoir l'air de plus en plus content	Tener pinta de estar cada vez más encantado	P
27.	Avoir l'air de se méfier	Tener pinta de desconfiar	P
28.	Avoir l'air fatiguée	Tener pinta de estar cansada	P
29.	Avoir l'air perdu	Tener pinta de estar perdido	P
30.	Avoir l'air tout content	Estar satisfecho	N
31.	Avoir l'esprit d'équipe	Tener espíritu de equipo	T
32.	Avoir la paix	Tener cierta tranquilidad	P
33.	Avoir l'air assez chouette	Tener una pinta bastante estupenda	N
34.	Avoir l'air bien embêté	Tener pinta de estar molesto	P
35.	Avoir l'air comme ça	Parecerlo	N
36.	Avoir l'air content comme tout	Estar de lo más impaciente	N

37.	Avoir l'air d'avoir des ennuis	Tener pinta de estar en un aprieto	P
38.	Avoir l'air de deux guignols	Parecer un par de payasos	T
39.	Avoir l'air de s'énerver	Parecer que te pones nervioso	P
40.	Avoir l'air d'être un guignol	Pensar que se es un pringado	N
41.	Avoir l'air drôlement impatient	Estar impaciente	P
42.	Avoir l'air drôlement inquiète	Tener pinta de estar de lo más preocupada	P
43.	Avoir l'air embêté	Con cara de estar muy preocupado	N
44.	Avoir l'air encore plus brûlé	Estar aún más quemado	P
45.	Avoir l'air étonné	Sorprenderse	P
46.	Avoir l'air fâchée	Mirar enfadada	N
47.	Avoir l'air fâchée	Mirar con cara de mal genio	N
48.	Avoir l'air fatigué	Parecer cansado	P
49.	Avoir l'air méfiant	Mirar con cara de desconfianza	N
50.	Avoir l'air tout fier	Sentirse la mar de orgulloso	P
51.	Avoir l'air tout gentil	Ponerse cara la mar de simpática	P
52.	Avoir l'air tout petit	Parecer pequeñísimo	P
53.	Avoir l'air tout surpris	Poner una cara de gran asombro	P
54.	Avoir l'air un peu pâle	Parecer estar pálido	P

55.	Avoir l'air un peu triste	Tener pinta de estar algo triste	P
56.	Avoir le compte	Ajustar cuentas	N
57.	Avoir le courage	Haber jaleo	N
58.	Avoir le diable au corps	Tener el diablo en el cuerpo	T
59.	Avoir le grand privilège	Tener el alto privilegio	P
60.	Avoir le mal de mer	Tener miedo a marearse	P
61.	Avoir le pied marin	No afectar la mar	N
62.	Avoir les yeux mouillés	Tener los ojos mojados	T
63.	Avoir l'œil	Tener buen ojo	P
64.	Avoir parié	Estar seguro de algo	N
65.	Avoir toutes les peines du monde	Pasar las de Caïn	N
66.	Avoir un cœur d'or	Tener un corazón de oro	T
67.	Avoir un compte à régler	Ajustar una pequeña cuenta que tenemos pendiente	P
68.	Avoir un drôle de culot	Tener mucha cara	P
69.	Avoir un gage	Pagar una prenda	N
70.	Avoir un grade	Tener graduación	P
71.	Avoir un gros coup de soleil	Estar quemadísimo por el sol	P
72.	Avoir un mal fou à se retenir	Pasarlo muy mal para aguantarse	P
73.	Avoir un zéro	Tener un cero	T
74.	Avoir une faim de loup	Tener un hambre feroz	P

75.	Avoir une grosse boule dans la gorge	Tener una bola grande en la garganta	T
76.	Avoir une journée fatigante	Tener un día agotador	P
77.	Bouder	Poner morros	N
78.	C'est Gagné	Hacerla buena	N
79.	Ça ne lui a pas plus	No le ha gustado un pelo	N
80.	Ça te regarde ?	¿Qué te importa?	N
81.	Casser la tête	Tocar las narices	N
82.	Casser les oreilles	Tocar las narices	N
83.	Casser les oreilles	Poner la cabeza como un bombo	N
84.	Casser les pieds	Tocar las narices	N
85.	C'est fichu	Ser desastroso	N
86.	C'est gagné	Ganarse algo a pulso	N
87.	C'est le bouquet	Ser la repanocha	N
88.	C'est vrai	Es verdad	T
89.	C'est vrai à la fin	En la vida hay que tener valor	N
90.	C'est vrai ça, à la fin	Ya está bien, caramba	N
91.	C'est vrai quoi	Vamos, hombre, faltaría más	N
92.	Chauffer les oreilles	Calentar la cabeza a alguien	P
93.	Chauffer les oreilles	Hinchar las narices	N
94.	Coller en retenu	Meter un arresto	P
95.	Compter sur qqn	Contar con alguien	T
96.	Creuser une idée	Tener una idea	P

97.	De faire comment on tripote un ballon	Enseñar cómo se toca un balón	T
98.	Déborder la défense contraire	Desbordar la defensa contraria	T
99.	Devenir fou	Volverse loco	T
100.	Devenir tout rouge	Ponerse rojo como un pimiento	P
101.	Devenir un dévoyé	Acabar convirtiéndose en un descarriado	P
102.	Donner en mille	no imaginarse algo	N
103.	Donner cent lignes	Poner cien líneas	P
104.	Donner des ailes	Dar vuelos	P
105.	Donner envie	Dar ganas	T
106.	Donner un coup de main	Echar una mano	P
107.	Dormir comme un bébé	Dormir como un bebé	T
108.	Écouter bien	Escuchar bien	T
109.	Embêter	Dar la murga	N
110.	Encaisser un premier but	Encajar el primer gol	T
111.	Essayer de ne pas avoir des ennuis	Procurar no meterte en líos	P
112.	Être bête	Ser un burro	P
113.	Être bête de dire ça	Era una idiotez	N
114.	Être chic	Ser estupendo	P
115.	Être costaud	Ser un forzado	P
116.	Être dans la boîte	Estar bien la tomadura de pelo	N
117.	Être dans la combine	Participar	N
118.	Être de la folie	Ser una locura	T
119.	Être de la triche	Ser trampa	T

120.	Être de meilleur humeur	Estar de mejor humor	T
121.	Être dommage	Ser una pena	P
122.	Être drôlement grand est gros	Ser la mar de gordo y grande	P
123.	Être drôlement grave	Ser la mar de grave	P
124.	Être dur de rester assis	Ser duro quedarse sentado	T
125.	Être en forme	Estar en forma	T
126.	Être gagné	Ganársela	P
127.	Être la meilleur	Esta sí que es buena	P
128.	Être le bon temps	Ser otros tiempos	P
129.	Être le jour	Está visto que hoy no es mi día	P
130.	Être le juge de la situation	Ser el juez de la cuestión	P
131.	Être le mieux élevé	Ser el más educado	P
132.	Être parti, mon Kiki	Todo listo, Evaristo	P
133.	Être pire que tout	Ser lo peor de todo	T
134.	Être pour le bien de qqn	Ser por el bien de alguien	T
135.	Être raté	Fallar	N
136.	Être rien chouette	Ser de lo más genial	P
137.	Être sage	Ser formales	P
138.	Être sur une mauvaise pente	Deslizarse por la peor pendiente	P
139.	Être terrible	Es terrible	T
140.	Être tous les mêmes	Ser todos iguales	T
141.	Être tous pour	Estar a favor	T
142.	Être tout oreilles	Ser todo oídos	T
143.	Être toute une histoire	Ser un lío terrible	N
144.	Être trempé comme une soupe	Estar hecho una sopa	P

145.	Être un cancre	Ser un estudiante lamentable	N
146.	Être un champ de bataille	Ser un campo de batalla	T
147.	Être un chou	Ser un sol	P
148.	Être un crâneur	Ser un fantasmón	P
149.	Être un dingue	Estar chalado	P
150.	Être un drôle de travail	Ser un trabajo tremendo	P
151.	Être un drôle d'exemple	Ser un ejemplo tremendo	T
152.	Être un exemple pour les autres	Ser un ejemplo para los demás	T
153.	Être un fouillis	Convertirse en una leonera	N
154.	Être un grand honneur	Ser un gran honor	T
155.	Être un peu bête	Hacer falta ser mostrenco	N
156.	Être un peu fini	Callarse de una vez	N
157.	Être un peu patient	Tener un poco de paciencia	P
158.	Être un vrai boute-en-train	Ser un auténtico animador	P
159.	Être un vrai petit homme	Estar hecho un chicarrón	T
160.	Être une perle	Ser una perla	T
161.	Être une veine	Ser una suerte	P
162.	Être veinard	Qué suertudo	N
163.	Être vexé	Ser un picado	P
164.	Faire attention	Tener cuidado	P
165.	Faire attention où vous mettez les pieds	Mirar por donde pisas	N
166.	Faire beau	Hacer bueno	T

167.	Faire comme si	Hacer como si	T
168.	Faire comme si qqn n'était pas là	Hacer como si alguien no estuviera	T
169.	Faire de gros yeux	Poner cara de pocos amigos	N
170.	Faire de la peine	Dar un disgusto	P
171.	Faire de l'esprit	Ponerse en plan chistoso	N
172.	Faire des bêtises	Hacer alguna tontería	T
173.	Faire des excuses	Ofrecer disculpas	P
174.	Faire des gaffes	Meter la pata	N
175.	Faire des histoires	Servir de escarmiento	N
176.	Faire des tours de magie	Hacer mis números magiques	P
177.	Faire la garde	Hacer guardia	T
178.	Faire la grasse matinée	Levantarse tarde	N
179.	Faire la planche	Hacer la plancha	T
180.	Faire la queue	Hacer fila	T
181.	Faire la sieste	Dormir la siesta	P
182.	Faire le pitre	Hacer el ganso	P
183.	Faire le pitre	Hacer el bufón	P
184.	Faire le pitre	Hacer payasadas	P
185.	Faire le plaisir	Hacer el favor	P
186.	Faire le singe	Hacer el macaco	T
187.	Faire les clowns	Hacer el ganso	P
188.	Faire les comptes du mois	Hacer las cuentas del mes	T
189.	Faire les économies	Gastar menos	N
190.	Faire les gros yeux	Mirar con severidad	N
191.	Faire les guignol	Andarse con bromas	P
192.	Faire noir	Ser muy tarde	N

193.	Faire passer le goût du pain	Quitar las ganas de respirar	N
194.	Faire peur	Dar miedo	P
195.	Faire peur	Dar un susto	P
196.	Faire semblant	Parecer	P
197.	Faire sembler	Hacer como si fuera...	P
198.	Faire ton compte	Confundirte	N
199.	Faire un drôle de bruit	Hacer la mar de ruido	P
200.	Faire une drôle de tête	Menuda cara	N
201.	Faire un gros rire	Soltar una risotada	P
202.	Faire un gros soupire	Lanzó un gran suspiro	P
203.	Faire un gros soupire	Dar un profundo suspiro	P
204.	Faire un rire bête	Soltar una risita boba	P
205.	Faire une affaire	Hacer negocios	T
206.	Faire une bonne impression	Causar una buena impresión	P
207.	Faire une drôle de tête	Poner una cara muy rara	P
208.	Faire une marelle	Jugar a la rayuela	N
209.	Faire une preuve de voix	Hacer una prueba de voz	T
210.	Faire une tête avec le nez tout chiffonné	Hizo un aspaviento arrugando muchísimo la nariz	P
211.	Faire une tête triste	Poner cara de tristeza	P
212.	Flanquer huit dont quatre	Enterarse de lo que vale un peine	N

213.	Garder silence	Guardar silencio	T
214.	Hausser les épaules	Encogerse de hombros	T
215.	Être étonné	Se quedó muy sorprendido	T
216.	Faillir tomber	Estuvo a punto de caerse	T
217.	Avoir l'air en bonne santé	Tiene aspecto de buena salud	P
218.	Avoir l'air très nerveux	Tenía una pinta muy nerviosa	P
219.	Essayer de taper	Darle un balonazo	P
220.	Devenir tout rouge	Se ha puesto todo rojo	T
221.	Il lui a mis la main sur l'épaule	Le ha puesto una mano en el hombro	T
222.	Il n'était pas content non plus	Tampoco le hizo mucha gracia el asunto	N
223.	Il n'y aurait pas d'histoires	No habría tanto lío	P
224.	Il ne faut jamais faire le guignol	No puede uno andarse con tonterías	N
225.	Il ne faut pas rigoler	Andarse con bromas	P
226.	Il s'est mis à faire le beau	Se puso a hacerme fiestas	P
227.	Se lever de bonne heure	Se levanta temprano	T
228.	Il tirait la langue	Sacaba la lengua	T
229.	J'ai eu du mal à qqch	Las pasé moradas	N
230.	Je serais la honte de mes parents	Sería la vergüenza de mis padres	T
231.	Jeter l'argent par les fenêtres	Tirar el dinero por la ventana	T

232.	Jouer à pile ou face	Jugar a cara o cruz	T
233.	La malhonnête ne paie pas	La falta de honestidad no queda impune	P
234.	Laisser champ libre	Sin moros en la costa	N
235.	Laisser tomber	Dejar tirado	P
236.	Laissez votre camarade tranquille	Dejad en paz a vuestro compañero	T
237.	Lever la main	Levantarse la mano	T
238.	Lire l'heure	Leer la hora	T
239.	Manger comme quatre	Comerse a Dios por los pies	P
240.	Marcher droit	No rechistar	N
241.	Menacer une averse	Amenazar una tormenta	T
242.	Mener le bal	Llevar la voz cantante	N
243.	Mettre au courant	Poner al corriente	T
244.	Mettre de la balance	Poner en la balanza	T
245.	Mettre en boule	Cabrear a alguien	N
246.	Mettre la main à la pâte	Ponerse manos a la obra	T
247.	Mettre la pagaille partout	Armar jaleo	N
248.	Mettre le pouce à l'oreille	Tener la mosca detrás de la oreja	N
249.	Mettre sa main au feu	Poner la mano en el fuego	T
250.	Mettre son grain de sel	Poner su granito de arena	P
251.	Montre voir un peu	Déjeme ver eso	P
252.	N'avait pas l'air contente	No tenía pinta de estar muy contenta	P

253.	N'avait pas l'air d'avoir tellement envie de venir	No tenía pinta de morirse de ganas por venirse conmigo	P
254.	Ne dire ni oui ni non	No decir ni que sí ni que no	T
255.	Ne pas arriver à la cheville	No llegarle a la suela de los zapatos	P
256.	Ne pas avoir de cœur	No tener corazón	T
257.	Ne pas avoir encore le temps	No tener tiempo	P
258.	Ne pas avoir idée	Ocurrírsele algo a alguien	N
259.	Ne pas avoir l'air bien	No tener buen aspecto	P
260.	Ne pas avoir l'air content	No parecer estar de buen humor	P
261.	Ne pas avoir l'air de rigoler	Nadie parece tener ganas de bromas	N
262.	Ne pas avoir l'air de se faire plaisir	La cosa no parece que le ha hecho mucha gracia	P
263.	Ne pas avoir le droit	No tener ningún derecho	P
264.	Ne pas avoir le droit	No tener derecho	T
265.	Ne pas avoir le droit de venir faire des pâtés	Ser puros faroles	N
266.	Ne pas avoir raté	Y esta vez no ha fallado	P
267.	Ne pas casser la tête	No marear a alguien	P
268.	Ne pas être folle	Estar chalada	P
269.	Ne pas être frais	No estar fresco	T
270.	Ne pas être grave	No pasar nada	P
271.	Ne pas être la peine	No molestarse	P

272.	Ne pas être malin	Estar chupado	N
273.	Ne pas être question	Ni hablar de eso	P
274.	Ne pas être qu'une fille	Ser una nena	P
275.	Ne pas être un peu fou	Estar mal de la cabeza	N
276.	Ne pas faire clair du tout	No haber casi luz	P
277.	Ne pas faire des histoires	No haber bronca	P
278.	Ne pas faire l'innocent	No hacerse el inocente	T
279.	Ne pas faire rigoler	No hacer reír a alguien	T
280.	Ne pas falloir dire deux fois qqch	No hacer falta decir las cosas dos veces	T
281.	Ne pas falloir rigoler	No andarse con bromas	P
282.	Ne pas se chercher noise	No buscar camorra	P
283.	Ne pas se faire rigoler	No hacerse reír	T
284.	Ne pas se laisser rouler	No dejarse estafar	N
285.	Ne pas sonner personne	No dar vela en este entierro	N
286.	Ne pas sonner qqn	No pedir opinión de alguien	P
287.	Ne pas valoir la peine	No valer la pena	T
288.	Ne pas vouloir des commentaires	No querer comentarios	T
289.	Ne plus avoir de mémoire	No tener ninguna memoria	T
290.	Ne plus casser les oreilles à qqn	Dejar de dar la murga a alguien	N
291.	Ne plus casser les oreilles à qqn	No dar la tabarra	N
292.	Ne plus se tenir en place	Estar que no puedes más	N

293.	On était drôlement content	Estábamos la mar de contentos	P
294.	Ouvrir l'œil	Estar alerta	N
295.	Parler de façon intelligente	Hablar de forma inteligente	T
296.	Parler avec une voix douce	Hablar con una voz muy suave	T
297.	Parler comme un perroquet	Hablar por los codos	N
298.	Parler d'homme à homme	Hablar de hombre a hombre	T
299.	Perdre conscience	Perder el conocimiento	N
300.	Perdre et puis c'est tout	Perder y sanseacabó	P
301.	Perdre la tête	Perder la cabeza	T
302.	Perdre le contrôle	Perder el control	T
303.	Pleurer dur	Tener una buena llantina	P
304.	Porter un rude coup au moral	Suponer un duro golpe para la moral	P
305.	Pousser tout le temps	No parar de crecer	N
306.	Pouvoir dire vrai	Ojalá sea cierto	N
307.	Pouvoir partir du bon	Marcharse de una vez	P
308.	Prendre du temps	Le lleva tiempo	P
309.	Prendre exemple	Seguir el ejemplo	P
310.	Prendre la place de qqn	Ocupar el sitio de alguien	T
311.	Prendre l'air	Tomar el aire	T
312.	Prendre pas mal de temps	Llevar cierto tiempo	P
313.	Prendre ses aises	Estar cómodo	P
314.	Prendre tout le temps	Tomarse todo el tiempo	T

315.	Prendre un bain de soleil	Tomar el sol	P
316.	Raconter des blagues	Contar trolas	P
317.	Raconter des histoires	Contar milongas	P
318.	Rater le feu rouge	Pasarse el semáforo	P
319.	Rater le train	Perder el tren	T
320.	Recevoir une fessée	Llevarse una azotaina	N
321.	Réfléchir un coup	Pensarlo un poco	P
322.	Regarder avec des gros yeux	Mirar con cara de poco amigos	P
323.	Regarder avec des yeux tout petits	Mirar achicando muchísimo los ojos	P
324.	Regarder d'un bon coup	Mirar durante un buen rato	P
325.	Rendre hommage à	Rendir homenaje a	T
326.	Rendre les honneurs	Rendir honores	T
327.	Répéter un peu	Repetir eso	P
328.	Reprendre en main	Hacerse con ellos	N
329.	Retenir la langue	Contener la lengua	T
330.	Retourner dans sa niche	Volverse al cubil	P
331.	Rêver des drôles de choses	Soñar con montones de cosas raras	P
332.	Rigoler bien	Pasarlo bomba	N
333.	Rire un petit coup	Soltar una risita	P
334.	Sans faire de comédie	Sin hacer ningún numerito	P
335.	Se conduire comme de vrais petits hommes	Portarse como los auténticos hombrecitos que son	P
336.	Se couvrir le temps	Encapotarse el cielo	P
337.	Se crever les yeux	Quedarse ciego	P

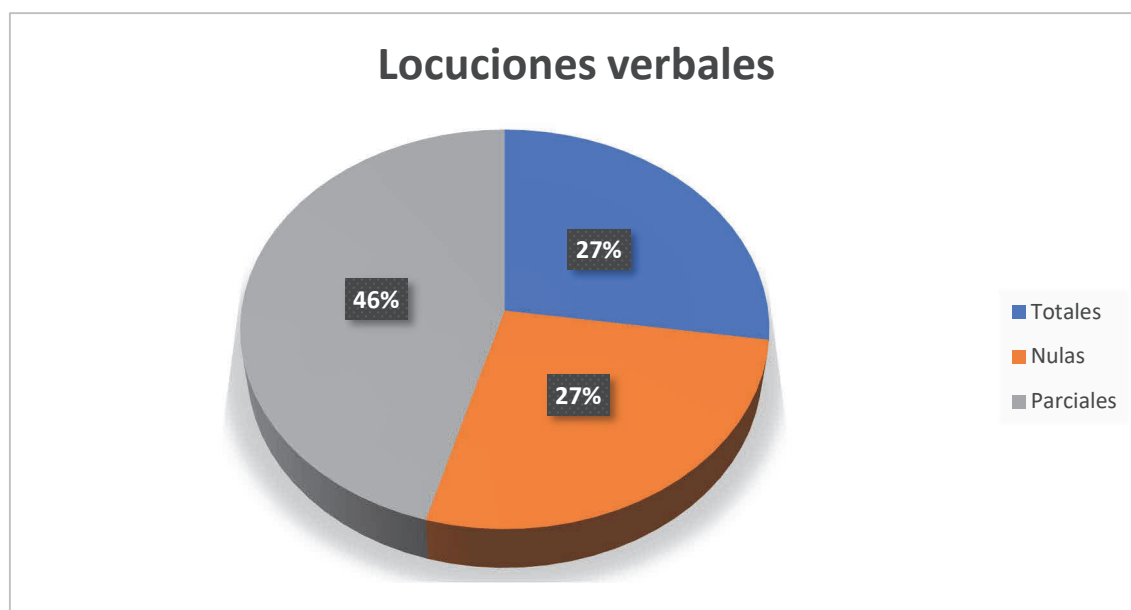
338.	Se débrouiller sans qqn	Arreglárselas sin alguien	P
339.	Se fâcher tout plein	Enfadarse una barbaridad	P
340.	Se faire de la peine	Dar pena	P
341.	Se faire des illusions	Hacerse ilusiones	T
342.	Se faire mourir	Acabar matándose	P
343.	Se faire remarquer	Llamar la atención	N
344.	Se frotter les mains	Frotarse las manos	T
345.	Se lever de la table	Levantarse de la mesa	T
346.	Se mêler de ce qui regardait	No meterse donde no le llamaban	N
347.	Se mettre au travail	Ponerse manos a la obra	P
348.	Se mettre drôlement en colère	Ponerse furioso de verdad	P
349.	Se mettre en colère	Ponerse furioso	P
350.	Se passer la langue sur les lèvres	Relamarse	P
351.	Se passer la main sur la figure	Pasarse la mano por la cara	T
352.	Se rendre fou	Volverse loco	T
353.	Se saigner au quatre veines	Dejarse la piel	N
354.	Se tiendrait bien	Nos portaríamos bien	P
355.	Servir de leçon	Servir de lección	T
356.	Siffler hors-jeu	Pitar fuera de juego	T
357.	Siffler penalty	Pitar penalti	T
358.	Suivre à la lettre les instruction	Seguir al pie de la letra	P
359.	T'as qu'à demander	Vas y le pides	P
360.	Tendre la main	Echar una mano	P

361.	Tenir lieu de ballon	Hacer las veces de balón	P
362.	Tenir sa langue	Morderse la lengua	P
363.	Tirer à la courte paille	Jugar a las pajitas	P
364.	Tirer au sort	Echar a suertes	T
365.	Tirer la langue	Sacar la lengua	P
366.	Tirer le bon numéro	Tener suerte	P
367.	Tomber bien	Llegar a tiempo	P
368.	Transporter des enclumes	Llevar yunques de fragua	P
369.	Travailler comme un forcené	Trabajar como un galeote	P
370.	Trembler comme une feuille	Temblar como un flan	P
371.	Trouver à redire	Hacer alguna observación	N
372.	Tu m'as eu	Me has matado	N
373.	Tu peux être contrariant	Cómo te gusta llevar la contraria	P
374.	Valoir bien la peine de se saigner aux quatre veines	Servir de algo el trabajar hasta la extenuación	N
375.	Valoir mieux	Creer que algo es mejor	N
376.	Vouloir se faire de peine	Querer dar un disgusto	P
377.	Vouloir un peu de paix	Desear algo de paz	P
378.	Vouloir une claque	Querer un sopapo	P
379.	Vouloir voir qqn dans qq lieu	Querer ver a alguien en el lugar de otro	P
380.	Vous direz ce que vous voudrez	Diréis lo que queráis	T

381.	Y tenir beaucoup	Con el cariño que le tenía	N
------	------------------	----------------------------	---

Figura 17

Gráfico locuciones verbales



Pasamos ahora al análisis del gráfico de los datos extraídos. Podemos decir que el 27% de las UFs son totales (T), lo que corresponde a una traducción palabra por palabra de la unidad original. El 46% de ellas son parciales (P), por lo que algunos lemas traducidos sí que corresponden a los de la L1, como puede ser el verbo o el sustantivo que lo acompaña. Encontramos también ciertas UFs que no se corresponden en absoluto con sus primitivos, otro 27%.

Si lo trasladamos a números, en vez de a porcentajes, podemos observar que, de las 382 locuciones verbales que hemos encontrado en los cinco libros, 104 son traducciones literales o totales. Esto supone que, en algunas ocasiones, el traductor no ha tenido en cuenta si en español existía, o no, una expresión equivalente en nuestro idioma. En el caso de las traducciones parciales, vemos que son las más numerosas, con un sumatorio de 175. Este tipo de traducción es considerada más como equivalencia, ya que sí que se ha adaptado a la lengua meta. En este caso encontramos que en español existen muchas locuciones que comparten el mismo verbo en francés y solo les cambia el sustantivo o el adjetivo que las

acompaña. Por último, vemos 102 traducciones nulas, es decir, que una expresión en L1 no coincide en ninguno de sus lemas con la equivalencia/traducción de la L2.

4.3.3. Análisis de las expresiones rutinarias

Encontramos a continuación, en esta sección, las expresiones rutinarias divididas de la siguiente forma:

- a) División de tablas:
 - 1. Fórmulas discursivas.
 - 2. Fórmulas psico-sociales:
 - a. Fórmulas expresivas: de rechazo, de aceptación, de agradecimiento, para desear buena suerte, para desear mala suerte, para expresar incredulidad, para expresar asombro o sorpresa, de reproche, para expresar enfado o disgusto.
 - b. Fórmulas comisivas.
 - c. Fórmulas directivas.
 - d. Fórmulas asertivas.

Dentro de esta división hemos creado otra. En la columna de la izquierda encontramos el EF en su lengua original (francés) y en la derecha la traducción al español.

Tabla 05*Fórmulas discursivas*

	Francés	Español	Tipo de traducción
1.	À demain	Hasta luego	P
2.	Allons, allons, allons	Vamos, vamos, vamos	T
3.	Alors ?	¿Entonces?	T
4.	Au revoir !	Adiós	P
5.	Ben quoi ?	¿Entonces qué?	P
6.	Bon, on y va ?	Bueno, ¿vamos?	T
7.	Bon...	Bueno...	T
8.	Bonjour !	Buenos días	T
9.	Bonsoir !	Buenas tardes	T
10.	Ça va pas, non ?	No va bien ¿no?	P
11.	Continuez ! Courage !	¡Continuad, ánimo!	T
12.	Coucou !	¡Hola!	P
13.	D'accord, d'accord !	Vale, vale	T
14.	Et c'est fini !	Y se acabó	T
15.	Et voilà tout	Sanseacabó	N
16.	Fin de section, complet	Final del trayecto, completo	P
17.	Puisque c'est comme ça, c'est promis	En vista de eso, ahora sí que se acabó	N
18.	Qu'est-ce que tu as ?	¿Qué te pasa?	P
19.	Qu'est-ce que vous faites ?	¿Qué estáis haciendo?	T
20.	Salut	¡Hola!	P
21.	Vous avez vu ?	¿Has visto?	P

Fórmulas psico-sociales

Tabla 06

a) Fórmulas expresivas

De rechazo

	Francés	Español	Tipo de traducción
22.	Allez, quoi, soyez chouette pour une fois !	¡Vamos, ande, sea usted majo por una vez!	P
23.	C'est pas du jeu	Pero así no vale	N
24.	C'est pas la peine de jouer	No vale la pena jugar	T
25.	C'est vrai ça, à la fin	¡Ya está bien, caramba!	N
26.	C'était de la triche	Eso era trampa	T
27.	C'était une blague	Era mentira	T
28.	Ça a été pire que tout	Ha sido lo peor de todo	T
29.	Ça fait rien	No importa	N
30.	Ça ferait des histoires	Iba a ser un lío	N
31.	Ça ne le regardait pas	No era asunto suyo	N
32.	Ça ne sert à rien	No sirve para nada	T
33.	Ça ne valait pas la peine	No valía la pena	T
34.	Ça vaut pas, ça	Eso no vale	T
35.	Celle-ci est une perle	Esta es una perla	T
36.	Décidément, c'est le jour !	Está visto que hoy no es mi día	P
37.	Des catastrophes en perspectives !	Catástrofes a la vista	P
38.	Dures luttas de la vie	Duras luchas de la vida	T
39.	Elle commençait à en avoir assez de cette bande de garnements	Se estaba hartando de semejante pandilla de gamberros	P

40.	Elle m'a fait des yeux comme quand elle n'a pas envie de rigoler	Puso cara de no tener ganas de bromas	N
41.	Elle ne serait jamais prête à temps	No habrá forma de que lo tenga todo listo a tiempo	P
42.	Elle ne voulait pas se mêler de ce que ne la regardait pas	No quería meterse en lo que no le importaba	P
43.	Et tout le tralala	Y toda esa parafernalia	N
44.	Fort minable !	Querrás decir superdesastroso	N
45.	Geoffroy a dit qu'il ne fallait pas perdre le temps avec des bêtises	Godofredo dijo que no perdiéramos el tiempo con majaderías	P
46.	Il a beau dire que...	Y es que, por mucho que él diga...	N
47.	Il a fait une drôle de tête	Ha puesto una cara muy rara	P
48.	Il a fait une tête triste	Ha puesto cara de tristeza	P
49.	Il aime bien faire des mystères	Le gusta hacerse el misterioso	P
50.	Il est le chouchou de la maîtresse	Es el ojito derecho de la maestra	P
51.	Il lui a fait des gros yeux	Lo miró con severidad	N
52.	Il me fallait prendre de l'air	Necesito tomar el aire	T
53.	Il ne sait jamais rien de rien	Nunca sabe nada de nada	T
54.	Il tient cette manie de jeter l'argent par les fenêtres	De quién le vendrá esa manía de tirar el dinero por la ventana	P

55.	Il y a eu beaucoup de mal	Le costó bastante	N
56.	J'avais de la peine	Me dio pena	P
57.	J'ose pas !	No me atrevo	T
58.	Jamais de la vie	Eso, jamás	P
59.	Je commençais à en avoir assez	Empezaba a estar harto	P
60.	Je n'arriverais à rien	No llegaría a nada	T
61.	Je ne me suis aperçu à quel point notre métier est un sacerdoce	Nunca hasta hoy había comprendido hasta qué punto nuestra profesión es un sacerdocio	T
62.	Je perdais la tête	Perdía la cabeza	T
63.	Je veux un peu de paix à la maison	Tanto cuesta desear un poco de paz en su propia casa	P
64.	La pluie ce n'est pas chouette	La lluvia no tiene ninguna gracia	T
65.	Le premier de la classe	El primero de la clase	T
66.	Le vôtre qui est drôlement laid	El que es una birria es el vuestro	P
67.	Mais ça ne fait rien	No importa	N
68.	Mais tu l'as trop gâté !	Lo estás mimando demasiado	P
69.	Non, monsieur	De eso nada, monada	N
70.	Nous n'aimons pas les curieux	No nos gustan los curiosos	T
71.	Papa avait l'air d'avoir des ennuis	Papá tenía pinta de estar en un aprieto	N
72.	Papa n'a plus le droit de fumer la pipe	Papá no tiene derecho a fumar su pipa	T
73.	Pas de grain à l'horizon?	¿Algún chubasco en el horizonte?	P

74.	Pas du tout	En absoluto	T
75.	Qu'est-ce que tu as encore fabriqué ?	¿En qué te has enredado esta vez?	N
76.	Raconter des histoires niaises	Contar sandeces	P
77.	Rufus a dit qu'on avait tort	Rufus dijo que hacíamos mal	P
78.	Trop tard pour les regrets et les pleurnicheries	Demasiado tarde para los lamentos y los lloriqueos	P
79.	Vous avez tenu à mettre votre grain de sel	Se ha empeñado en poner su granito de arena	P
80.	Vous êtes sur une mauvaise pente	Está usted deslizándose por la peor pendiente	P
81.	Vous n'avez pas de cœur	No tienen ustedes corazón	T

Encontramos un total de 81 fórmulas expresivas, de las cuales 21 tienen una equivalencia total (T), 24 expresiones son parciales (P) y 15 son nulas (N), es decir, no se corresponden con la traducción al castellano.

Figura 18

Gráfico fórmulas expresivas

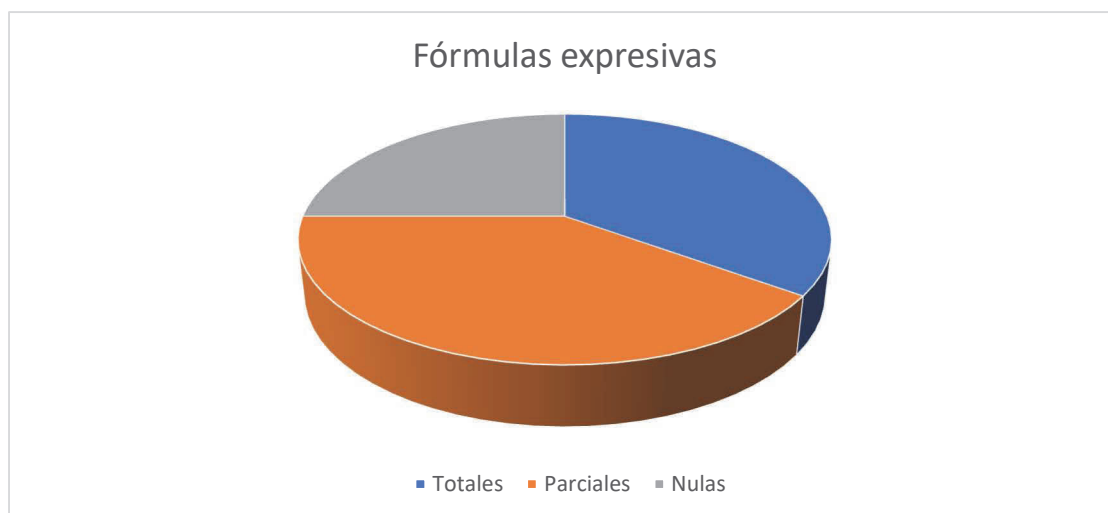


Tabla 07*De aceptación*

	Francés	Español	Tipo de traducción
82.	C'est formidable	Es sensacional	T
83.	C'est rien chouette !	Es de lo más divertido	P
84.	C'est très chouette	Es de lo más genial	P
85.	C'est une idée charmante	Me parece un detalle muy simpático	N
86.	C'est une idée très chouette	Era una idea de lo más genial	P
87.	C'est vrai à la fin !	¡Y está bien, de verdad!	N
88.	C'était formidable !	Era fantástico	T
89.	Ça avait du bon	Eso tenía sus ventajas	N
90.	Ça fait des histoires	De lo contrario hay bronca	N
91.	Ça sera rigolo	Será de lo más divertido	P
92.	Ça va être formidable	Va a ser formidable	T
93.	Ça valait la peine de se saigner aux quatre veines	Valía la pena trabajar hasta la extenuación	N
94.	Ça, c'est une bonne idée	La verdad es que era una buena idea	P
95.	Ce ne serait pas un drame	No sería ninguna tragedia	P
96.	Chouette, Chouette, Chouette	Genial, genial, genial	T
97.	Elle est drôlement gentille	Es la mar de maja	N
98.	Il a des dynamismes terribles	Tiene un dinamismo tremendo	T
99.	Il a l'œil	Papá tiene muy buen ojo	P

100.	Il était tout fier	Estaba orgulloosísimo	T
101.	Ils seront drôlement contents	Estaban la mar de contentos	P
102.	J'ai bien l'honneur de vous saluer	Aquí paz y después gloria	N
103.	J'espère que vous conduirez comme de vrais petits hommes	Confío en que se portarán como los auténticos hombrecitos que son	P
104.	J'étais bien sage	La mar de bien	N
105.	Je ne l'avais pas fait exprès	No lo había hecho a propósito	P
106.	Je vous prie	Por favor	P
107.	Le monsieur n'avait pas l'air content	El señor no parecía estar de buen humor	P
108.	Nicolas est un chou	Nicolás es un sol	N
109.	Nous étions des exemples	Éramos ejemplos a seguir	P
110.	Nous on était tous pour cette idée	A todos nos gustó la idea	P
111.	Nous vous recevons sans façon, à la bonne franquette	Los recibimos sin cumplidos, a la pata llana	N
112.	Oh ! bien sûr	¡Claro!	P
113.	On s'amusait vraiment bien !	¡Lo estábamos pasando bomba!	N
114.	On s'amuse bien quand même	Nos lo pasamos bomba de todos modos	N
115.	On s'est bien amusés	Lo pasamos la mar de bien	N
116.	Parler d'une façon intelligente	Hablar de una forma inteligente	T
117.	Qu'est-ce que tu veux	Qué le vamos a hacer	P

118.	Si vous faites preuve d'ingéniosité	Si actuáis con ingenio	P
------	-------------------------------------	------------------------	---

De las 37 fórmulas de aceptación que hemos extraído, podemos observar que las expresiones parciales (P) son las más numerosas en este caso (16), seguidas de las nulas (con un total de 13). Las que cuentan con un número menor son las totales, con solo 7.

Figura 19

Gráfico fórmulas de aceptación

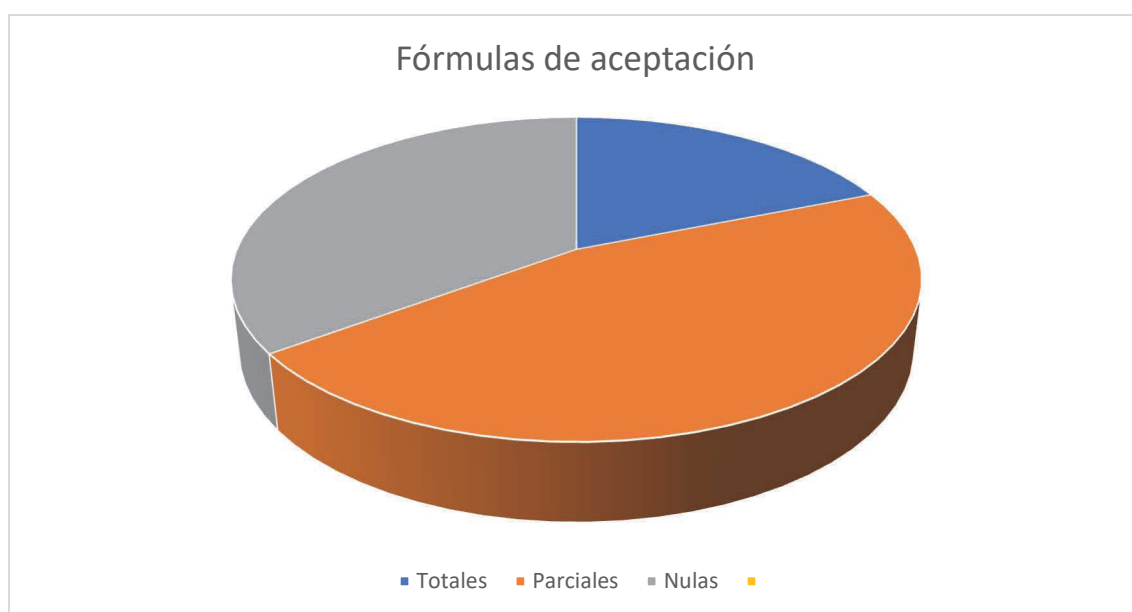


Tabla 08

De agradecimiento

	Francés	Español	Tipo de traducción
119.	C'est chic	¡Qué estupendo!	P
120.	C'est très bien, mon chéri	Estupendo, cariño	P
121.	Eh bien, mon chéri	Pues muy bien querido	T

122.	Le ministre va nous faire l'honneur de venir visiter cette école	El ministro nos hará el honor de venir a visitar esta escuela	T
123.	Merci	Gracias	T
124.	Merci beaucoup !	¡Muchas gracias!	T
125.	Vous avez tous ma sympathie	Tiene usted toda mi simpatía	T

En el caso de las fórmulas de agradecimiento, vemos que, además de ser escasas, destaca el hecho de que las 7 no hay ninguna nula. Siendo 2 parciales y 5 totales.

Tabla 09

Para expresar buena suerte

	Francés	Español	Tipo de traducción
126.	C'est une veine	Fue una suerte	N
127.	Ils ont tiré au sort	Ellos echaron a suertes	P
128.	J'ai eu de la chance	He tenido suerte	T
129.	Je vise et bing !	Apunto y ¡ping!	P
130.	Le veinard !	¡Qué suertudo!	N

Volvemos a encontrarnos con apenas 5 expresiones de este tipo, 2 nulas 2 parciales y solo una total.

Tabla 10

Para expresar mala suerte

	Francés	Español	Tipo de traducción
131.	Pas de chance	Mala suerte	P

De las fórmulas de mala suerte solo hemos encontrado una y tiene una equivalencia parcial.

Tabla 11*Para expresar incredulidad*

	Francés	Español	Tipo de traducción
132.	Au moins ?	¿Verdad?	N
133.	C'est pas vrai	Eso no es cierto	P
134.	C'est un vrai, pas un chocolat !	Es de verdad, no de chocolate	T
135.	Il a haussé les épaules	Se encogió de hombros	T
136.	Il a poussé un gros soupir	Lanzó un gran suspiro	T
137.	Il n'avait aucune idée du coût de la vie	No tenía ni idea de lo cara que estaba la vida	T
138.	Il n'y aurait pas d'histoires	No se habría armado todo este jaleo	N
139.	Il y a sûrement un truc	Seguro que tiene truco	T
140.	Il y a un truc ?	¿Entonces hay truco?	P
141.	J'ai peur que Nicolas fasse des gaffes	Me preocupa que Nicolás tenga alguna metedura de pata	N
142.	J'ai réfléchi un coup	Lo pensé un poco	N
143.	J'y presque pas touché !	Casi no lo he tocado	T
144.	Je crois que c'est de la blague	Yo creo que es trola	P
145.	Je demande à papa ce que ça veut dire	Le pregunté a papá qué quería decir eso	T
146.	Je ne sais pas, moi	¿Qué sé yo?	P
147.	L'air tout embêté	Con cara de estar muy preocupado	N
148.	On était bien embêtés	Nosotros nos hemos quedado la mar de preocupados	N

149.	On fera comme si	Haremos como si los tuviéramos	P
150.	Se passer la main sur la figure	Se pasó la mano por la cara ⁷⁷	T
151.	Si on fait comme si, ça vaut pas !	Hacen como si fuera así, pero eso no vale	T
152.	Un peu que j'ai le droit !	Conque no tengo ningún derecho	P

En estas 21 expresiones podemos ver que el número de las nulas y de las parciales coincide, siendo este 6 en cada una; mientras que las totales aumentan hasta 9.

Tabla 12

Para expresar asombro y sorpresa

	Francés	Español	Tipo de traducción
153.	À prix d'or	A precio de oro	T
154.	Ah! là, là!	¡Vaya por Dios!	N
155.	Bravo !	Espléndido	N
156.	C'est un vrai petit poussin !	¡Qué monada de niña!	N
157.	Ça a été chouette comme je ne peux pas vous dire	Y eso ya no puedo ni contaros lo genial que fue	P
158.	Ça va être chic !	¡Qué genial!	P
159.	Ce que tu manges vite !	¡Qué deprisa comes!	P
160.	Chic!	¡Viva!	N
161.	Clotaire reste là, la bouche ouverte	Ha abierto los ojos como platos	N
162.	Comme il est mignon !	¡Qué mono es!	N

⁷⁷ Un amigo le cuenta un secreto a otro y este último no se lo cree.

163.	Elle a fait des yeux ronds	Mirando con los ojos muy abiertos	P
164.	En avant !	Vamos allá	N
165.	En voilà une idée	¡Valiente idea!	P
166.	Et ça a été formidable !	¡Y entonces es cuando la cosa fue más fantástica!	N
167.	Et te voilà en route	¡Hala, ya estás en el camino!	T
168.	Il a fait une drôle de tête	Se quedó muy sorprendido	N
169.	Il parle en version originale	Habla en versión original	T
170.	Ils me regardaient avec des gros yeux ronds	Me miraban con ojos como platos	P
171.	J'ai eu une grosse boule dans la gorge	Tenía una gran bola en la garganta	T
172.	J'avais bien l'impression	Tenía la impresión	T
173.	Joachim n'avait pas dû le voir venir	Joaquín no debió verlo venir	T
174.	Les copains vont faire une drôle tête	¡Menuda cara iban a poner los compañeros!	P
175.	Nous sommes tous restés la bouche ouverte	Nos hemos quedado todos boquiabiertos	P
176.	On était chouettes	¡Tenía una pinta genial!	N
177.	Tout le monde avait l'air bien étonné	Todo el mundo con caras sorprendidas	P

En cuanto a las oraciones para expresar asombro y sorpresa (siendo estas 25) vemos que las más numerosas son las nulas, con un sumatorio de 10. Las equivalencias parciales llegan hasta 9 y solo encontramos 6 equivalencias totales.

Figura 20

Gráfico de expresiones para expresar asombro y sorpresa

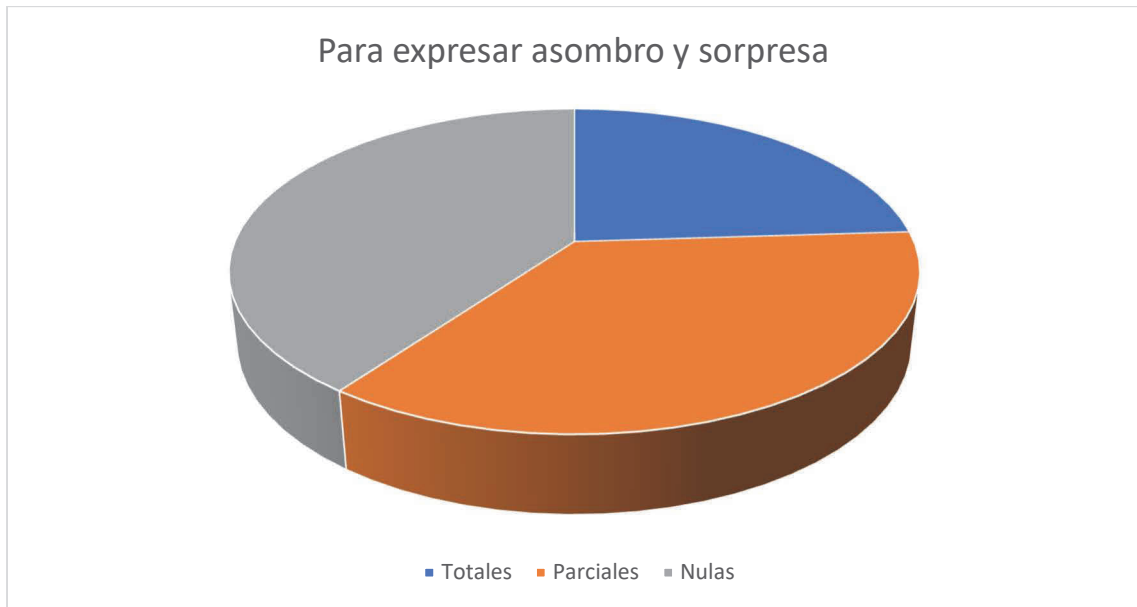


Tabla 13

Para expresar reproche

	Francés	Español	Tipo de traducción
178.	Allez, quoi	¡Vamos, ande!	P
179.	Ce n'est pas juste	No hay derecho	N
180.	Ce n'est pas la peine	No merece la pena	T
181.	Chiche que tu ne sais pas le faire	¿A que no sabes hacerlo?	P
182.	Clotaire est le dernier de la classe	Clotario es el último de la clase	T
183.	Et alors?	¿Y entonces?	T
184.	Il commençait à en avoir assez	Estaba empezando a hartarse	P
185.	T'es fâché pour de vrai, ou tu fais semblant ?	¿Estás enfadado de verdad o haces como que lo estás?	T

186.	Tu me fais rigoler	¡No me hagas reír!	P
------	--------------------	--------------------	---

Este tipo, para expresar reproche, cuenta con 9 expresiones en total, de las cuales 4 tienen una equivalencia parcial al español, 4 la tienen total y solo 1 nula.

Tabla 14

Para expresar enfado o disgusto

	Francés	Español	Tipo de traducción
187.	À cause de toi...	Por tu culpa	P
188.	À la moindre incartade, je sévirai !	A la menor salida de tono actuaré con severidad	N
189.	À la peine immense qu'il va causer à ses parents	El inmenso disgusto que va a dar a sus padres	T
190.	Agnan était très embêté	Agnan estaba muy chafado	P
191.	Ah no!	¡Ni hablar!	N
192.	Avec tout ça	Con tantas historias	N
193.	Bande de petits sauvages	Pandilla de energúmenos	P
194.	C'est des dégonflés	Son unos rajados	N
195.	C'est dommage	Fue una pena	P
196.	C'est gagné	La hemos hecho buena	N
197.	C'est le jour, je vous jure...	Os juro que hay días...	P
198.	C'est pas juste	¡No hay derecho!	N
199.	C'est qui est embêtant	La faena es...	N
200.	C'est toujours effroyable	Son un espanto	N

201.	C'est un champ de bataille	Es un campo de batalla	T
202.	C'était une honte	Aquello era una vergüenza	T
203.	Ça a pris du temps	La cosa nos ha llevado bastante tiempo	P
204.	Ça ferait de la peine à maman	Le daría un disgusto a mi madre y mentir está feo	P
205.	Ça m'a étonné	Me sorprendió	T
206.	Ça m'a fait embêter	Eso me chafó bastante	T
207.	Ça n'a pas eu l'air du lui faire plaisir	La cosa no parece que le haya hecho mucha gracia	P
208.	Ça ne lui a pas plu	No le ha gustado ni un pelo	P
209.	Ça par exemple !	¡Pues sí que estamos buenos!	N
210.	Ça par exemple !	Lo que me faltaba por oír	N
211.	Ça va être rien moche!	¡Va a ser una birria!	N
212.	Ce n'est pas rigolo	No tiene ninguna gracia	T
213.	Ce n'était pas malin	No fue muy astuto	T
214.	Ce qui a mis en colère mademoiselle Vanderblergie	Lo que enfadó a la señorita Vanderblergie	T
215.	Cela porta un rude coup au moral	Supuso un duro golpe para la moral	T
216.	Ces petits malheureux	Estos pequeños desaventurados	P
217.	Clotaire est très maladroit et casse tout	Es un manazas y lo rompe todo	N
218.	Comme un fou !	Como un loco	T

219.	Cosaques !	Filibusteros	N
220.	Des lâches	Unos cobardes	T
221.	Dingue, costaud !	¡Estás como una cabra!	N
222.	Donner un coup de poing	Darle un mamporro	P
223.	Elle en avait assez	Estaba harta	P
224.	Elle m'a fait des gros yeux	Me puso cara de pocos amigos	N
225.	Elle m'a grondé	Me echó la bronca	P
226.	Elle n'avait pas l'air contente	Tenía cara de pocos amigos	N
227.	Espèce de guignol !	Sopayaso	P
228.	Est-ce que vous vous fichez de moi?	¿Me estás tomando el pelo?	N
229.	Faire de la peine à maman	Dar un disgusto a tu madre	N
230.	Figure-toi	Mira tú por dónde	N
231.	Il a dit qu'il allait faire manger son livre	Dijo que iba a hacer que Agnan se comiera su libro	P
232.	Il a fait un soupir	Ha dado un suspiro	T
233.	Il est allé dans un coin bouder	Se fue a un rincón a ponerse de morros	P
234.	Il est moche comme tout	Era un adefesio	P
235.	Il était drôlement en colère	Estaba de lo más furioso	T
236.	Il m'énerve	Me pone de los nervios	T
237.	Il n'avait vu un grand empoté comme moi	No había visto un zopenco más grande en la vida	N

238.	Il se signait à quatre veines pour me donner une éducation	Él se mataba a trabajar	N
239.	Il valait mieux partir tout de suite	Valdría más	P
240.	Il y en a un autre qui me fait le pitre !	Hay uno más haciendo el ganso	P
241.	Ils ne sont pas toujours très sages	No siempre se portan muy bien	P
242.	Ils sont un peu dissipés	Están un poco alocados	P
243.	Imbécile toi-même !	Imbécil serás tú	T
244.	Inutile de faire des histoires	Conque es inútil que montéis numeritos	P
245.	J'ai été un peu déçu	Me quedé un poco chafado	P
246.	J'aurais un zéro	Tendré un cero	T
247.	J'étais tombée sur la tête	Estaba mala de la cabeza	P
248.	Je la ferais mourir et qu'en attendant	Iba a acabar matándola de un berrinche	N
249.	Je lui casse les oreilles	Le estoy poniendo la cabeza como un bombo	N
250.	Je lui vois l'air dégoûté	Le veo desganado	P
251.	Je me fais du souci	Y yo preocupándome	P
252.	Je me suis mis à pleurer pour de vrai	Me he puesto a llorar en serio	T
253.	Je n'étais qu'un cancre	Era un estudiante lamentable	N
254.	Je ne veux pas te faire de peine	No quiero darte disgustos	P
255.	Je serais la honte de mes parents	Seré la vergüenza de mis padres	T

256.	Je veux pas	No me da la gana	P
257.	Je vous colle tous en retenu	Les meto a todos un arresto	P
258.	L'air fâché	Con cara de mal genio	N
259.	L'air tout étonné	Me ha mirado con mucha cara de extrañeza	N
260.	L'air très embêté	Con cara de estar muy preocupado	P
261.	L'ennui	Lo que es una lata	N
262.	La la lère !	Chincha rabia	N
263.	La maîtresse a poussé un gros soupir, elle a l'air fatiguée	La maestra lazó un gran suspiro, tiene pinta de cansada	T
264.	La maîtresse avait l'air triste	La maestra parecía triste	T
265.	La maîtresse était en train de gronder	La profe estaba riñendo	P
266.	Le petit ne tient plus en place	El niño está que no puede más	P
267.	Mais que t'es bête !	Pero mira que eres borrico	P
268.	Maman l'a regardé avec des gros yeux	Mamá le miró con cara de pocos amigos	P
269.	Moi, il ne me fait pas rigoler	No me hace ninguna gracia	T
270.	Non mais sans blague	Pues no faltaba más	N
271.	Non, madame!	¡No, señora!	T
272.	Notre maîtresse a eu l'air inquiète	Nuestra maestra tenía una pinta inquieta	P
273.	Nous étions des petits garnements	Éramos unos granujas	P
274.	Nous on ne lui en veut pas à la maîtresse	No le guardamos rencor a la profe	N

275.	Oh! La menteuse!	¡Pero habrase visto, mentirosa!	P
276.	On commençait à lui chauffer les oreilles (papa a dit)	Ya se le estaban hinchando las narices	N
277.	On essaie de ne pas trop la faire enrager	Intentábamos no hacerla rabiar demasiado	T
278.	On était bien embêtés	Estábamos la mar de preocupados	N
279.	On me rend fou	Me volvéis loco	T
280.	On n'a pas idée	¿A quién se le ocurre?	N
281.	On ne les aime pas	No nos gustan un pelo	N
282.	Papa m'a dit que je ne lui casse plus les oreilles	Papá me ha dicho que dejara de darle la murga	P
283.	Pas du tout	En absoluto	T
284.	Petit bon à rien	Pequeño inútil	P
285.	Petit malheureux	Demonio de niño	N
286.	Pour que je sois armé pour la vie et que j'étais un ingrat.	Para que estuviera preparado para la vida y que yo era un ingrato	P
287.	Qu'est-ce que vous manigancez encore, mauvaise graine ?	¿Qué se traen esta vez entre manos, mala hierba?	P
288.	Qu'il est bête	¡Será burro!	P
289.	Rufus lui a donné une gifle	Rufus le ha dado un tortazo	T
290.	Sale chouchou	Cochino pelota	N
291.	Sale menteur !	Cochino embustero	T
292.	Sans blague	¡Vaya hombre!	N
293.	Sauf Agnan qui se roulait par terre en criant	Menos Agnan que se revolcaba por el suelo gritando	T

294.	Si ça ne me plaisait pas c'était le même prix	Y que si no me gustaba que le daba igual	P
295.	T'est pas un peu folle ?	¡Tú estás chalada!	P
296.	Tête de pioche	Cabeza de chorlito	P
297.	Toi qui es si malin	Tú que eres tan listo	P
298.	Tu as du toupet !	¡Tendrás cara!	P
299.	Tu es un crâneur	Eres un fantasmón	P
300.	Tu es un dingue	¡Tú estás majara!	P
301.	Tu es un radin	Eres un tacaño	P
302.	Un geste de dépit	Un gesto de despecho	T
303.	Vilain cafard	Chivato asqueroso	N
304.	Vous allez me rendre fou	Vais a volverme loco	T
305.	Vous êtes tous des minables	¡Sois todos unos pringados!	P
306.	Vous n'avez pas le droit	¡No tiene usted derecho!	T

De las 120 expresiones de enfado, hemos encontrado 31 que tienen una equivalencia total, 51 parciales y 38 nulas.

Figura 21

Gráfico de expresiones para expresar enfado o disgusto



Tabla 15*b) Fórmulas comisivas*

	Francés	Español	Tipo de traducción
307.	Avec ça tu ne nous casseras pas les oreilles	Por lo menos no nos darás más la tabarra	N
308.	Bisque, bisque, rage	Chinche, rabia	N
309.	C'est gagné	Se lo ha ganado a pulso	P
310.	C'est le bouquet	Esto ya es la repanocha	N
311.	C'est pas juste	¡No vale!	N
312.	C'est ta faute !	Es tu culpa	T
313.	C'est tout ce que tu trouves à dire ?	¿Es todo lo que tienes que decir?	T
314.	C'est vrai quoi	¡Vamos hombre, faltaría más!	N
315.	C'est vrai, quoi, sans blague	¡Ya está bien, hombre!	N
316.	Ça a été terrible	Entonces sí que se armó	N
317.	Ça fait des histoires	Luego hay bronca	N
318.	Ça lui apprendra que dans la vie, ça ne paie pas de faire le guignol	Eso le enseñará que en la vida, estas payasadas no quedan impunes	P
319.	Ça ne servirait à rien	No os servirá de nada	T
320.	Ça servira de leçon	Eso le servirá de lección	T
321.	Ça suffit comme ça	Ya está bien	N
322.	Ça va faire des histoires avec la maîtresse	La profe nos va a echar una bronca de aúpa	N
323.	Ça y est !	¡Ya la hemos hecho!	N

324.	Ce sera une bonne leçon pour toi	Eso te servirá de escarmiento	N
325.	Chiche que tu ne sais pas faire des galipettes	¿A que no sabes hacer volteretas?	P
326.	De quoi te mêles-tu ?	Nadie te ha dado vela en este entierro	N
327.	Elle ne peut pas être bien loin	No puede estar muy lejos	T
328.	Elle nous a regardé un bon coup	Nos ha mirado durante un buen rato	P
329.	En traître	A traición	T
330.	Essaie un peu	A ver si te atreves	N
331.	Faut pas le forcer	No se le debe forzar	T
332.	Il avait l'air méfiant	Nos miraba con cara de desconfianza	P
333.	Il est drôlement menteur	Es de lo más embustero	P
334.	Il faut venger Geoffroy	Hay que vengar a Godofredo	T
335.	Il ne voulait pas de commentaires	No quería comentarios	T
336.	Il peut toujours courir	Se ponga como se ponga	N
337.	Il vaut mieux ne pas rigoler	Más vale no andarse con bromas	P
338.	Il vous met en retenu	Y te mete un arresto	T
339.	Il y avait le droit	Se lo había ganado	N
340.	Ils allaient leur montrer comment on tripote un ballon	Iban a enseñarles cómo se toca un balón	P
341.	Ils ont embêtant, à la fin!	¡Hay que ver lo pesados que se estaban poniendo, de verdad!	P

342.	J'ai compris, cette fine allusion	Ya entiendo esta sutil alusión	T
343.	J'aurai l'air d'un signe ?	¿Tenía aire de mono?	T
344.	J'avais bien envie	Volvieron a darme ganas	P
345.	Je ferais bien de prendre exemple sur lui	Más me valdría seguir su ejemplo	T
346.	Je peux te donner une baffe	Puedo darte un sopapo	P
347.	Je te prends !	¡Ya, eso lo dirás tú!	N
348.	Je vais faire des bêtises	Voy a hacer alguna tontería	P
349.	Le Bouillon se méfie tout le temps	El Caldo desconfía sin parar	T
350.	Mais tu vas te crever les yeux	¿Es que quieres quedarte ciego?	N
351.	Moi je ne me laisse pas faire	¡Ya verás como a mí no me toman el pelo!	N
352.	Ne fais pas attention	No hagas caso	T
353.	Nom d'un chien, zut !	¡Maldita sea!	N
354.	Non mais sans blague	No te fastidia	N
355.	Nous aurons un petit compte à régler	Tenemos que ajustar una pequeña cuenta que tenemos pendiente	P
356.	Nous occuper de nos affaires	Que nos ocupáramos de nuestros asuntos	P
357.	On allait voir ce qu'on allait voir	Vamos a ver lo que es bueno	P
358.	On n'a pas idée	¡A quién se le ocurre!	N
359.	On ne sait plus qui fréquenter	Ya no sabe uno con quien tratarse	P

360.	On ne t'a pas fait signe	Nadie te ha dado vela en este entierro	N
361.	On ne t'a pas sonné	Nadie te ha llamado	N
362.	On pourrait tous l'attendre à la sortie	Podríamos esperarle a la salida	T
363.	On verra qui a raison	Veremos quién tiene razón	T
364.	On verrait ce qu'on verrait	Íbamos a saber lo era bueno	P
365.	Pouvez pas faire attention où vous mettez les pieds ?	¿No puedes mirar dónde pones los pies?	T
366.	Prévienis quand tu cries !	Cuando vayas a gritar, avisa	T
367.	Qu'est -ce que vous manigancez ?	¿Puede saberse qué están tramando ustedes?	P
368.	Qu'est-ce qu'on va vous mettre !	Menuda paliza os vamos a meter	P
369.	Qu'est-ce que j'ai dit de drôle ?	¿He dicho algo gracioso?	T
370.	Qu'est-ce que tu as à rire bêtement ?	¿A qué viene esa estúpida risa?	P
371.	Qu'il est bête, celui-là	¡Que mira que es burro!	P
372.	Qu'on ait un peu de paix, dans cette maison	Y a ver si hay un poco de paz en esta casa	T
373.	Quoi encore ?	¿Y ahora qué pasa?	P
374.	Sans faire de comédie	Sin hacer ningún numerito	P
375.	T'as du culot, quoi !	Menuda cara tienes	N
376.	T'avis ton compte	Ya te había ajustado las cuentas	P

377.	T'est dingue	Tú estás chalado	N
378.	T'est pas un peu fou ?	¿Tú estás majareta o qué?	P
379.	Tant pis	Allá nosotros	N
380.	Tout c'était de savoir y faire	Todo consistía en tener mano izquierda	N
381.	Tu as cafardé	Te has chivado	T
382.	Tu as peur que je te fasse honte devant ton malheureux enfant ?	¿Tienes miedo de que te saque los colores delante de tu pobre hijo?	P
383.	Tu as un drôle de culot !	Tú lo que tienes es mucha cara	N
384.	Tu auras affaire à moi	Tendrás que vértelas conmigo	P
385.	Tu auras une fessée devant tout le monde	Te vas a llevar una azotaina delante de todo el mundo	T
386.	Tu le regretteras, Joe !	¡Te arrepentirás, Joe!	T
387.	Tu nous embêtes	No seas plasta	N
388.	Tu parles, tu parles !	Tú hablas mucho	P
389.	Tu sais bien	Lo sabes de sobra	P
390.	Tu vas voir!	¡Ya verás!	T
391.	Tu vas voir !	¡Ahora verás!	T
392.	Tu veux parier ?	¿Te apuestas algo?	P
393.	Voilà pourquoi !	Mira tú por dónde	N
394.	Vous allez tellement envie de parler	Tenéis tantas ganas de hablar	T
395.	Vous direz ce que vous voudrez	¡Diréis lo que queráis...!	T
396.	Vous ferez passer le goût du pain	Hasta las ganas de respirar les voy a quitar	N

397.	Vous flaquerez huit dont quatre !	Se van a enterar de lo que vale un peine	N
------	-----------------------------------	--	---

En cuanto a las 91 fórmulas comisivas, el reparto está muy equitativo. Encontramos 28 totales, 30 parciales y 33 nulas.

Figura 22

Gráfico de fórmulas comisivas

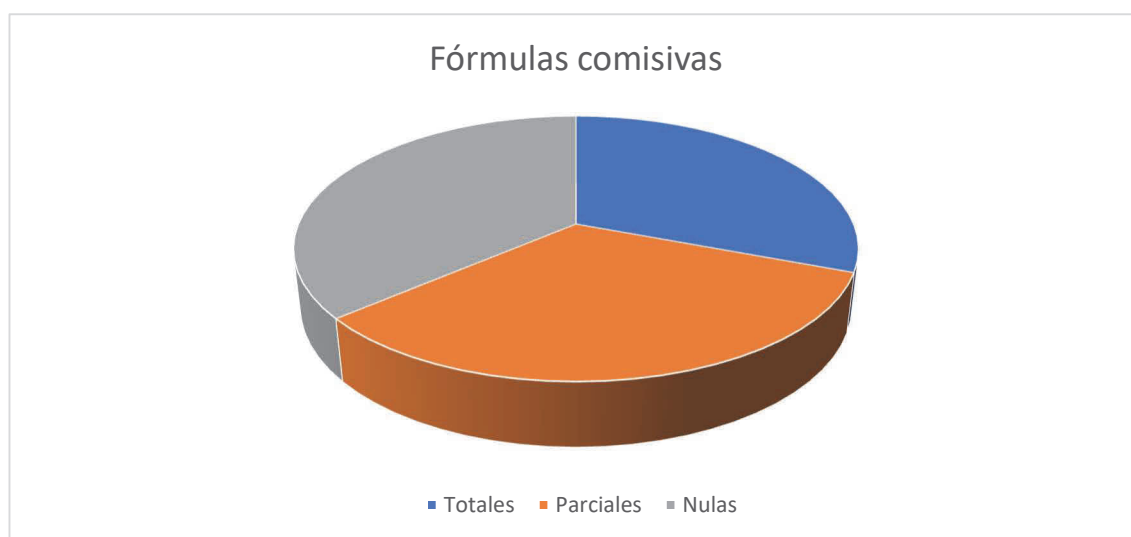


Tabla 16

a) Fórmulas directivas

	Francés	Español	Tipo de traducción
398.	À tout hasard	Por si acaso	N
399.	Bon...	Vamos a ver...	N
400.	Braille un peu moins fort	No chilles tanto	N
401.	C'est autre chose !	Ya es otra cosa	T
402.	C'est moi qui décide	Voy a decidir yo	T
403.	C'est pas un peu fini ?	¿Ha terminado usted ya?	N

404.	C'est pas un peu fini ?	¿Os podéis callar de una vez?	N
405.	Ça fait des histoires	Siempre hay jaleo	N
406.	Ça ne vous ferait rien...?	¿Os importaría...?	N
407.	Ça te regarde	¿Y a ti qué te importa?	N
408.	Ce n'est pas un peu fini ?	¿Vais a terminar de una vez?	N
409.	Ce que tu peux être contrariant, tout de même !	La cosa es llevar la contraria...	P
410.	Cessez de faire le clown	Deja de hacer el payaso	T
411.	Dites-y!	¡Así se habla!	N
412.	Écoutez-moi bien	Escuchadme bien	T
413.	Essaie !	Tú haz la prueba	P
414.	Et voilà tout !	Para que lo sepáis	N
415.	Fais attention !	Ten cuidado	P
416.	Fais vite !	Date prisa	P
417.	Faites bien attention !	Sobre todo, mucho cuidado	N
418.	Faites comme si je n'étais pas là	Haced como si no estuviera	T
419.	Faites passer	Pásalo	T
420.	Il était l'heure de se lever de la table	Era hora de levantarse de la mesa	T
421.	Il faut apprendre par cœur	Hay que aprenderlo de memoria	P
422.	Il faut avoir du courage dans la vie	En la vida hay que tener valor	T
423.	Il faut être sage	Hay que portarse bien	P
424.	Il faut pas me le dire deux fois	No hace falta decírmelo dos veces	T

425.	Il vaut mieux	Más me vale	P
426.	Jamais de la vie	Nunca jamás	N
427.	Je compte sur vous	Cuento con vosotros	T
428.	Je ne marche pas !	No quiero saber nada de nada	N
429.	Je ne pouvais pas	Ni hablar	N
430.	Je punirai les fantaisistes !	Castigaré a los graciosos	P
431.	Je vais te montrer comme on fait des affaires	Voy a enseñarte cómo se hacen negocios	T
432.	Je vais vous voir tous !	No quiero a nadie fuera (de mi vista)	N
433.	Je vous le confie	En sus manos lo dejo	N
434.	Je vous prie ?	Si puede saberse	N
435.	L'écoute pas	No le hagas ni caso	N
436.	Maman m'a dit qu'elle me donnait une minute	Mamá me ha dicho que me daba un minuto	T
437.	Mêlez-vous de ce qui vous regarde	Métase usted en lo que le importa	N
438.	Micheline a dit à Fabrice de se mêler de ce qui le regardait	Miguelina le dijo a Fabricio que no se metiera donde no le importaba	N
439.	Moi, je veux aller	¡Yo quiero ir!	T
440.	Ne fais pas cette tête- là	¡No pongas esa cara!	N
441.	Ne me casse pas la tête avec tes idées saugrenues	No me marees con tus ideas extravagantes	P
442.	Nous faites pas rigoler	No nos hagas reír	T
443.	On est de sieste	Toca siesta	P

444.	On ne t'a pas demandé ton avis	Nadie te ha pedido tu opinión	T
445.	On ne t'as pas sonné	Nadie te ha dado vela en este entierro	N
446.	On t'as pas sonné	A ti nadie te ha pedido tu opinión	N
447.	Pas si vite, pas si vite !	No tanta prisa, no tanta prisa	T
448.	Qu'est-ce qu'on fait ?	¿Qué hacemos?	T
449.	Qu'est-ce que tu as dit ?	¿Qué has dicho?	T
450.	Qu'est-ce que vous voulez, mes lapins ?	¿Qué queréis, ricos?	P
451.	Répète un peu	Repite eso	T
452.	Répétez ça un peu, si vous êtes un homme ?	¡Repíteme eso, si es usted un hombre!	T
453.	Retourne à ta place	Vuelve a tu sitio	T
454.	T'as pas le droit de faire ça	No puedes hacer eso	P
455.	T'est un lâche, quoi !	Venga ya, hombre	N
456.	Tout le monde fera la sieste !	Aquí va a dormir la siesta todo el mundo	T
457.	Tu es trempé comme une soupe !	Pero mira cómo te has puesto	N
458.	Tu seras naturel	Estarás muy natural	T
459.	Viens me le dire ici, si t'est un homme !	¡Ven aquí a decírmelo, si eres hombre!	T
460.	Voilà ce que j'en fais	Mirad lo que hago con él	P
461.	Vous me ferez tout de même	Por lo menos hazme el favor	N
462.	Vous voyez !	¿Lo ve?	T

463.	Y a rien qui presse	¿A qué viene tanta prisa?	P
------	---------------------	---------------------------	---

De las 66 fórmulas directivas que hemos extraído de nuestra pentalogía, podemos ver que hay 25 equivalencias totales, 14 parciales y 27 nulas.

Tabla 17

b) Fórmulas asertivas

	Francés	Español	Tipo de traducción
464.	Alors quoi ?	¡Pero bueno!	N
465.	Avec lui, il ne faut pas rigoler	Con él uno no puede andarse con tonterías	P
466.	Ben quoi	Bueno, bueno	P
467.	C'est drôle	Es curioso	T
468.	De quoi?	¿Qué no tiene qué?	N
469.	Je te le donne en mille	Ni te lo imaginas	N
470.	Minute, minute	Un momento, un momento	T
471.	Vous n'êtes pas un peu fou, non ?	¿A quién se le ocurre?	N

Para terminar, podemos ver que la última tabla, la de las fórmulas asertivas, contiene un total de 8 expresiones, de las cuales 4 son nulas y solo 2 totales y 2 parciales.

CAPÍTULO 5: FRASEODIDÁCTICA

Leal (2011) nos dice que:

La competencia léxica de los hablantes de una comunidad no solo está formada por palabras combinadas libremente según las reglas gramaticales, sino que hay, además, un amplio conjunto de voces complejas formadas por trozos de discurso previamente elaborado, cuyo significado es global y de composición fijada. (p. 13)

Encontramos dos claras problemáticas dentro de la enseñanza-aprendizaje de la Fraseología. Por un lado, debemos tener en cuenta el problema que resulta del aprendizaje, en ocasiones memorístico, y el reconocimiento de las UFs y de la puesta en contexto de estas (Leal, 2011). Por otro, y relacionado con lo anterior, toda aquella persona que comienza a estudiar una lengua extranjera se encuentra con bastantes dificultades, entre ellas con las unidades fraseológicas. Si nos paramos a pensar un segundo, nos damos cuenta de que un nativo no se fija en las UFs que utiliza durante su discurso en su lengua materna porque las tiene totalmente integradas en él, forman parte de sus esquemas cognitivos y los usa de manera espontánea, sobre todo si sus participantes son niños. Por tanto, debemos decir que es indudable que todo estudiante de una L2 debe hacer el esfuerzo por incorporar estas expresiones a su discurso, ya que debe interiorizarlas muy bien para conseguirlo.

Debemos añadir aquí el concepto de competencia, el cual es considerado por el DLE⁷⁸ (2017) como la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Perrenoud (1999) nos amplía este término indicándonos que no es solo un tema concreto el que se puede solucionar, sino que se trata del dominio de diversas situaciones (de una misma temática) que se consiguen solucionar gracias a los conocimientos que una persona posee, así como su capacidad para ponerlos en marcha. En este caso la competencia más importante que debe tener un alumno sería la competencia argumentativa. Guzmán-Cedillo y Flores (2020, p. 17) nos dice que “la competencia argumentativa (CA) es una capacidad importante de promover cuando se espera que las personas sepan fundamentar sus puntos de vista, así como refutar aquellos discordantes con el suyo”. Esta pericia, claramente, no es espontánea, sino que se adquiere gracias a las interacciones sociales en las

⁷⁸ Visto en: <https://dle.rae.es/competencia> (10/02/2022).

que es necesario que el emisor dé su postura crítica ante una situación concreta. Pero para poder argumentar necesitan tener conocimientos de gramática y de vocabulario referentes al tema; lo que incluye saber las diferentes UFs que se puedan utilizar en esos contextos.

Además, como nos dicen Guzmán-Cedillo y Flores (2020) deberán de tener:

Competencias comunicativas para expresar ideas y emociones, pensamiento crítico, habilidades sociales, resolución de conflictos, empatía, creatividad, civismo, involucramiento, análisis, contraste y síntesis de información, competencias científicas y comprensión de perspectivas múltiples o sociales. (p. 25)

Podemos considerar, pues, la Fraseología, como una disciplina que investiga las combinaciones de las diferentes palabras y sus posibles significados, al mismo tiempo que las relaciona con otros elementos de la lengua. Es decir, gracias a la Fraseología se forma una parte de la competencia comunicativa.

Pasaremos ahora a explicar qué entendemos por Fraseodidáctica, ya que autores como González-Rey (2008) nos dicen que se trata de “l’enseignement-apprentissage des expressions figées dans le cadre de l’acquisition des langues vivantes, que ce soient des langues maternelles ou des langues étrangères” (p. 2). Esto que explica la profesora González-Rey se pone de manifiesto en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) (2001), donde la adquisición de expresiones hechas aparece en el apartado de Competencia léxica, entendiéndose esta como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (Ministerio de Educación, 2002, p. 108); incluye las fórmulas fijas, los modismos, las estructuras fijas y las frases hechas (refiriéndose estas últimas a locuciones y colocaciones).

Debemos tener en cuenta que este tipo de expresiones invaden continuamente el discurso en todas las lenguas, por lo que la dificultad aumenta en cada frase añadida. Reconocemos que es bastante costosa no solo su ubicación en el (con)texto sino también su interpretación, ya que estas EFs pueden tener diferentes significados (Solano, 2004). Un estudiante de cualquier L2 debe manejar con soltura este tipo de frases para tener un diálogo rico y variado, así como para la total comprensión del discurso.

Hemos estado tratando la perspectiva del estudiante, pero ¿qué pasa con el docente? A todos los profesores que impartimos una LE nos resulta complicado el hecho de trabajar con las UFs. La enseñanza de estas se dificulta mucho en el caso concreto de los enseñantes de FLE, ya que, muchas veces, no aparecen en el temario. En ocasiones, los profesores expresan su desacuerdo con la explicación de las UFs diciendo que realmente no son necesarias, pero, de acuerdo con Solano (2012), creemos que “el argumento de que no necesitamos las UF para comunicarnos no merece siquiera ser rebatido, pues se desmonta por sí solo a poco que analicemos nuestro propio discurso, porque ha sido señalado por la mayoría de los fraseólogos” (p. 177). Por lo que no cabe duda de que las UFs deben ser trabajadas en el aula de idiomas. Esta misma profesora nos explica que, por el motivo anteriormente mencionado, el docente se “limita a advertir a sus alumnos de la presencia en los textos de una unidad poliléxica, especialmente cuando esa estructura no puede interpretarse literalmente” (p. 382).

Sin embargo, otros autores como Serrano (2010) nos confirman que poco a poco se ha ido introduciendo en los manuales este tipo de estructura y que le dan la importancia merecida a este punto para la competencia lingüística, aunque aún falta mucho por conseguir.

Se cae, a veces, en la tentación de obviar este tipo de expresiones, locuciones, frases hechas, modismos, etc., por su dificultad a la hora de enseñarlas, pero debemos introducirlas, como dice Leal (2011), en todas las etapas, siempre y cuando se adapte al nivel de los alumnos.

La dificultad más grande que podemos encontrar en la enseñanza-aprendizaje de las UFs en FLE es, sobre todo, la traducción/equivalencias de estas. La causa es la gran cantidad de falsos amigos que encontramos en todos los idiomas y la dificultad para introducir las UFs en una acepción más de un diccionario común ya que forman parte del lenguaje oral.

Pasando ahora a lo más puramente didáctico, autores como Gairns y Redman (1986) o Giovanni et al. (1986) ya nos dan algunas técnicas para introducir las EFs en el aula. Entre ellas encontramos:

- Técnica de la traducción: hoy en día podríamos decir “técnica de la equivalencia”; ya que no hay una traducción exacta en otros idiomas., sino una oración (parecida o no en estructura) con significado semejante.
- Técnica de la visión⁷⁹: relacionar una imagen a una expresión concreta.

⁷⁹ Ver página 57.

- Técnica verbal⁸⁰: incluir la EF que queremos trabajar dentro de un contexto.

Otros autores más actuales, como Peña (2005) nos dan algunas pautas para hacer más sencillo el aprendizaje de las UFs a nuestros alumnos:

- Agrupación sintáctica: se trata de unir todas aquellas UFs que tengan una estructura y/o elementos sintácticos comunes.
- Extraer la palabra clave.
- Campos semánticos: uniendo por significado aquellas expresiones que se parezcan.
- Temática: selección de un tema concreto y tratando todas las UFs dentro del mismo.

Queremos mencionar algunas de las técnicas o métodos que hemos utilizado a lo largo de nuestra UD, ya que autores aún más recientes como Asensio (2018) nos explican la necesidad de introducir las TICs en el aula de FLE para una mejor experiencia en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de las UFs. Ella propone utilizar vídeos de YouTube y PowerPoint.

Peña (2005) expone que “el vídeo aparece como un medio audiovisual privilegiado en este sentido y sus perspectivas educativas constituyen sin duda un factor determinante para el planteamiento pedagógico de las EI” (p. 33). Y, en lo que concierne al uso del PowerPoint en el aula, nos dice que “las presentaciones son instrumentos muy poderosos de comunicación visual y contribuyen a proyectar contenidos educativos en pantalla” (p. 34). Actualmente existen otras aplicaciones como Canva o Genial.ly que nos permiten realizar las mismas presentaciones (y en mi opinión mejores) que PowerPoint.

Hablemos también del uso de las TICs para el aprendizaje de las UFs. Nuestros alumnos viven en la era de la tecnología y para ellos, el hecho de aprender con ellas es resulta mucho más sencillo. De acuerdo con Solano (2012, [2007]), creemos que la fraseodidáctica debe ser reflexiva “y el primer paso consiste en despertar una conciencia fraseológica en el alumno, con suficientes ejemplos en su lengua materna que se pueden encontrar muy fácilmente mediante búsquedas guiadas en Internet” (p. 177). Les hemos dado diferentes diccionarios online y corpus⁸¹ para que se acostumbren a utilizarlas dentro y fuera del aula

⁸⁰ Como hacemos nosotros en nuestra UD.

⁸¹ Ver bibliografía.

desde los primeros años de instituto, con el objetivo último de que encuentren las equivalencias que necesitan para las actividades que vamos a realizar.

Para la enseñanza de cómo buscar UFs en diccionarios online nos hemos servido de la pizarra digital y el proyector. Les hemos indicado paso a paso cómo introducir la expresión en el buscador y cómo, según el contexto que ellos tengan, deben seleccionar la equivalencia correcta.

Gracias a las TICs nuestros alumnos pueden manipular corpus que, en muchas ocasiones, no existen en versión impresa. Además, el sistema de búsqueda hace que todo sea mucho más rápido (Solano, 2012). Encontramos también ventajas para el docente, a quien las nuevas tecnologías le permiten una mejor selección del material, así como la sustitución de clases magistrales por vídeos o materiales interactivos.

Debemos añadir aquí el uso del método de la clase invertida (*flipped classroom*⁸²) que también resulta muy útil dentro del aula. Nosotros hemos utilizado el formato más común, el modelo original de Lage et al. (2000), en el que los alumnos se preparan la materia en casa y, posteriormente, la explican en clase al resto de sus compañeros. Gracias a esto conseguimos una motivación extra en nuestros estudiantes y clima en el aula mucho más distendido. Con el apoyo de otras investigaciones realizadas recientemente (Guevara, 2021b) podemos decir que este método es motivador y útil para la educación secundaria.

Por último, el trabajo cooperativo, considerado este como “la reciprocidad que existe entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento” (Guitert y Jiménez, 2000, p. 10).

⁸² Para cursos superiores, recomendamos visualizar los vídeos de <https://tv.um.es/canal?serie=19041> para una mejor experiencia de clase invertida y fraseología.

5.1. Selección de material

Tabla 18

Unidades fraseológicas escogidas

	Fijadas por	Fijación interna	Variación fraseológica	Idiomática
Colocaciones	La norma	Combinaciones prefabricadas estables	Múltiples combinaciones	Escasa
Locuciones	El sistema	Combinaciones relativamente fijas	Casos puntuales de variación	Diversos grados
Enunciados fraseológicos	El habla	Combinaciones fijas	No hay variación	Alta

Velázquez (2018, p. 17)

Este cuadro recoge la información necesaria para centrar nuestro trabajo de campo. Como ya hemos podido comprobar, lo que se intenta en esta investigación es la relación entre la Lingüística y la Didáctica, teniendo como nexo común la Fraseología.

Una vez se han aclarado los términos anteriores, podemos decir que la elección de estos tipos de UF se basa, sobre todo, en las veces que estas aparecen a lo largos de los libros seleccionados. Los protagonistas de nuestros libros (y nuestros alumnos) tienen edades comprendidas entre los 9 y los 13 años, donde la forma de hablar, las expresiones e incluso algunos gestos son comunes entre ellos. Vamos a extraer, si hay, las fórmulas rutinarias, los enunciados fraseológicos discursivos, las locuciones oracionales proverbiales, los enunciados fraseológicos pragmáticos, los enunciados idiomáticos pragmáticos y los enunciados pragmáticos en la lengua original del libro seleccionado (francés) y vamos a realizar la comparación con sus traducciones al español. La intención es realizar un corpus fraseológico propio de esta edad en ambos idiomas con el fin de tener una visión rápida de aquellas UFs propias de estas edades, así como servir de ayuda a futuras investigaciones.

Teniendo este corpus presente facilitamos su enseñanza ya que, como dice González-Rey (2012), para comenzar el aprendizaje de lenguas, y en concreto de las UFs, desde los niveles más bajos, es necesario hacerlo a través de las expresiones que los alumnos estén acostumbrados a usar en su lengua materna.

En muchas ocasiones, los fraseologismos pasan desapercibidos entre los hablantes de una L1 ya que desde su infancia los han incluido en su vocabulario sin esfuerzo alguno, “son parte de sus esquemas cognitivos, [y] pertenecen a la memoria colectiva de su comunidad lingüística” (Solano, 2004, p. 383). Debemos tener en cuenta que se trata de “construcciones que poseen un gran potencial comunicativo debido a las funciones que pueden desempeñar en el texto” (Velázquez, 2018, p. 17) y que este fenómeno es muy diferente en los parlantes de una L2, pero es necesario para un buen entendimiento y manejo de la lengua. En este caso, para entender, aprender y adquirir la fraseología realmente es necesario llevarla al ámbito educativo e introducirla como un elemento más en el aula. Aprender UFs sin la ayuda de especialistas, en ocasiones, puede ser una ardua tarea.

Debemos tener en cuenta que, como veremos a continuación, el MCERL recomienda que el alumnado comience a estudiar los enunciados fraseológicos en primer lugar, ya que supone un acercamiento a la Fraseología, y son considerados los más fáciles de entender. Por este motivo, y para estar en el estado más actual posible, hemos decidido realizar nuestra unidad didáctica en torno a los diferentes tipos de enunciados fraseológicos rutinarios que encontramos en el libro de *Le Petit Nicolas*; aunque también hemos introducido algunas colocaciones y locuciones.

La enseñanza de estos fraseologismos viene de la mano de los docentes, a quienes les resulta, eventualmente, muy difícil introducirlas y explicarlas en sus aulas ya que, como hemos dicho anteriormente, no se incluyen en las programaciones didácticas de los centros, sino que aparecen de forma muy esporádica en algunos textos.

Este problema lo seguimos encontrando hoy, ya que en los centros educativos la Fraseología sigue muy desligada de la Pragmática y de la Semántica, lo que provoca un gran problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Si bien es cierto que muchos autores, fraseólogos, han dado algunas pautas para introducir las UFs en el aula de idiomas, siguen sin aparecer actividades o teoría como tal en los libros texto.

Nos encontramos ahora ante la tesitura de en qué curso empezar a introducir las UFs para su aprendizaje. A este respecto, conocemos diversas opiniones. Las más antiguas dicen que es necesario la enseñanza de los fraseologismos al inicio del aprendizaje de la L2 con el fin de no encontrar dificultades en ningún momento del estudio (Penadés, 1999, p. 23). Otras afirman que lo ideal sería explicarlas en un nivel ya intermedio (Ruiz, 2001, p. 89) y las más recientes, como Fernández (2004) nos dicen que si las introducimos en todos los niveles

educativos (sea cual sea el manejo de la lengua) será mucho más eficaz para “mejorar la competencia comunicativa [de los alumnos]” (Fernández, 2004, p. 352).

Además de las opiniones de los expertos, debemos tener en cuenta al MCERL y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Estas son dos obras de referencia para los docentes donde se establecen las bases para un buen funcionamiento de la enseñanza de lenguas. En ellas se expone que es necesario asentar un buen conocimiento, sobre todo de la dimensión sociolingüística, desde los inicios del aprendizaje con el objetivo último de garantizar la efectividad ante una situación comunicativa, como hemos dicho anteriormente. El MCERL explica que para una mayor comprensión de las UFs es necesario tener un nivel más elevado de la lengua que el de usuario, refiriéndose esto a un C1 (dominio)-C2 (maestría): “muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales” (MCERL, 2002, p. 32). Velázquez (2018) nos explica que estos dos organismos se contradicen en este aspecto ya que “la escasa atención que el MCERL presta a la enseñanza-aprendizaje de unidades fraseológicas repercute en el tratamiento que el PCIC realiza de estas unidades léxicas” (Velázquez, 2018, p. 22).

5.2. Autores destacados de fraseodidáctica

Son varios los estudiosos importantes en este campo; uno de los pioneros fue Charles Bally, profesor francés que enseñaba alemán como segunda lengua (L2), quien fomentó esta disciplina a nivel didáctico. A través de su libro *Traité de stylistique française* (1909), basado en una serie de ejercicios, concretamente 293, explicaba la necesidad de que la Fraseología fuera explicada para obtener una comunicación más eficaz entre las personas de habla no nativa y las que sí lo eran.

Otros dos precursores fueron el profesor alemán Ettinger y el húngaro Bárdosi quienes, en sus respectivos países, ayudaron a la implantación de la fraseodidáctica como parte de los métodos de aprendizaje de una lengua extranjera (González-Rey, 2012).

Pero ahora se nos plantea la duda de qué es más correcto si *Didáctica de la Fraseología* o *Fraseodidáctica*, porque suelen ser confundidas. El matiz es muy pequeño, pero hay que tenerlo en cuenta.

Con *Didáctica de la Fraseología* hablamos de una “disciplina aplicada a la lingüística” (González-Rey, 2012, p. 68) que aparece por primera vez durante el último tercio del siglo XX. En esta rama encontramos autores como Martin y Leray (1900), quienes realizaron un *Manual* con el fin de ayudar a los estudiantes alemanes a esclarecer el significado de ciertas frases dificultosas del discurso francés.

La *Fraseodidáctica* en cambio, pretende “resaltar la importancia de integrar la dimensión idiomática del lenguaje en el aprendizaje de lenguas” (González-Rey, 2012, p. 71) y que se consolide como una rama más de aprendizaje (al igual que están el léxico, la morfología o la fonología, por ejemplo). Por este motivo, nosotros utilizaremos el término *fraseodidáctica* en nuestro estudio, ya que lo consideramos más exacto en lo que a nuestra investigación se refiere.

Debemos tener en cuenta que esta disciplina es relativamente nueva y que no en todos los países está bien implantada. Si nos centramos en el ámbito nacional, en España hemos obtenido muy buenos resultados desde hace, aproximadamente, unos cuarenta años, cuando tanto docentes como investigadores se percataron de la importancia de la enseñanza de ciertos frasemas para una buena comprensión del discurso. Como nos explica González-Rey (2012), en 1988 apareció el primer manual realizado por docentes: Domínguez, Ortega

y Morera redactaron *El español idiomático: frases y modismos del español*; y más adelante, Ruiz (1994) sacará a la luz técnicas de estudio. Debemos resaltar que se encontraron antes manuales de docentes en los que aparecían ciertos aspectos fraseodidácticos que estudios de didáctica fraseológica como tal. Más adelante, poco antes de entrar en el siglo XX, comenzaron a realizarse congresos y a encontrarse más artículos en revistas especializadas; como el de García-Page (1995) tratando ciertos problemas en el uso de la Fraseología española por hablantes extranjeros. Más autores españoles que debemos destacar son Solano (2012), Mellado (2015), Sevilla (2015), Alessandro (2015) o Sevilla (2019), entre otros.

En otros países, como por ejemplo Italia, podemos observar que no hay casi documentos de este tipo ya que la fraseodidáctica “no es [considerada] una disciplina autónoma, sino que está dentro de otras disciplinas” (Alessandro, 2015, p. 178).

En Francia no encontramos documentos sobre fraseodidáctica hasta bien entrados los 70 y en Alemania hasta casi los 90 (González-Rey, 2012).

Por último, entramos en la dicotomía de lo que González-Rey (2012) llama los “phraséophobes” y los “phraséophiles”. Los primeros dicen que esta disciplina no se tiene que explicar de una forma aislada (como puede suceder con la gramática) ya que eso lo único que conseguirá será entorpecer el aprendizaje de los alumnos. Este es el caso de autores como Formant Fernández y Ruiz Gurillo. Sin embargo, los segundos son aquellos que opinan que la Fraseología tiene que ser enseñada por docentes, de manera explícita, con el fin de que los estudiantes de una LE encuadren ciertos conceptos dentro de su bagaje lingüístico; en este marco se encuadran autores como Vázquez Fernández y Bueso Fernández (González-Rey, 2012, p. 68).

5.3. Unidad didáctica

Basándonos en González-Rey (2005), realizaremos una investigación-acción en el aula de Francés Lengua Extranjera. Se trata, en palabras de Alessandro (2015, p. 176), de “la detección de un problema concreto [...] que puede afectar negativamente [en el ámbito docente, en nuestro caso] al desarrollo normal de una actividad”.

La problemática que encontramos es la siguiente: en las clases de FLE no se explica explícitamente la Fraseología, sino que se encaja (como buenamente se puede) dentro de las primeras lecciones de algunos manuales. Esto sucede porque, como ya hemos dicho

anteriormente, las expresiones hechas se empiezan a enseñar a partir de un nivel intermedio-avanzado.

En algunos casos encontramos listas llenas de oraciones sin contexto alguno, puestas en forma de una lista, que los alumnos deben aprender de memoria y sin ningún tipo de criterio. Como todos sabemos (y centrándonos únicamente en FLE), la mayoría de los centros escolares utilizan un libro del alumno, un cuaderno de ejercicios (el cahier en el caso del francés) y, en algunos casos, un dossier complementario, como puede ser el manual específico del profesor o algún CD (González-Rey, 2008), pero no se aborda la Fraseología desde un punto de vista sociolingüístico.

Nuestro objetivo es, pues, la realización de una UD en la que nuestro alumnado aprenda los enunciados fraseológicos más utilizados por la gente de su edad en Francia con el fin último de extrapolar el francés que se da dentro del aula al exterior.

Para realizar una correcta selección de las UFs que se van a introducir en el aula han de tenerse en cuenta ciertos criterios que Velázquez (2018) nos explica con detenimiento:

- **Nivel del alumnado:** tanto de su lengua materna como de la L2. Para ello es muy importante, sobre todo, el conocimiento de los conceptos morfosintácticos y léxicos. Es decir, las UFs que presentemos en el aula deben contener vocabulario que los alumnos ya tengan en su bagaje, así como estructuras sintácticas conocidas por los mismos. Podríamos poner como ejemplo la palabra *piéd**, los alumnos ya estudian las partes del cuerpo en el nivel más bajo del aprendizaje. *Avoir les pieds sur terre** es una construcción válida para este nivel ya que han visto el verbo *avoir* y las preposiciones en esta lengua.

- **Tipo de UF:** la elección de una colocación, una locución o un enunciado fraseológico para el aula depende del nivel del alumnado, pero autores como Corpas (1996) nos dicen que es más sencillo para los estudiantes de un nivel inferior comenzar con refranes o enunciados fraseológicos.

- **Grado de idiomatidad de las UFs:** Partimos de que el significado de una UF es extraíble en la medida que sus lexías se parezcan, o no, al significado final de esta. Tenemos fraseologismos que tienen una semejanza bastante grande y son, por lo tanto, mucho más sencillos de entender. Pero existen “símbolos lingüísticos que una vez fueron literales, en un determinado contexto histórico [...] han extrapolado su significado lingüístico y han pasado a englobar conceptos que en

la actualidad se aplican a situaciones cotidianas” (Velázquez, 2018, p. 39). Por este motivo resulta necesario el hecho de saber cómo han adquirido ese significado para poder darles a los alumnos una mayor pureza a la hora de traducir y asimilar las UFs.

En el ejemplo *avoir les pieds sur terre** la traducción de las lexías es literal, por lo que no hay problema en su enseñanza (*“tener los pies en la tierra”*). Sin embargo, en *casser les pieds** (*“tocar las narices”*) ya hay alguna lexía que no se corresponde con su traducción en español y puede resultar más difícil para el alumnado.

- **Lengua materna del alumno:** También debemos tener en cuenta el conocimiento lingüístico de nuestros aprendices en lo que a su lengua materna se refiere. En nuestro caso la lengua materna de los estudiantes era el español.

- **Trasfondo cognoscitivo del estudiante:** Encontramos dos puntos muy importantes. El primero se refiere “al conocimiento que puede poseer el estudiante de otras lenguas lingüísticamente emparentadas con la LE que aprende [...] así como su capacidad para reconocer y extrapolar analogías lingüísticas y extralingüísticas” (Velázquez, 2018, p. 39). El segundo hace referencia a las nociones culturales pertenecientes a la L2 por parte de los alumnos.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, realizaremos ahora una tabla explicativa con los datos de nuestra propuesta:

Tabla 19

Datos de la propuesta

Nivel del alumno	Tipo de UF	Grado de idiomaticidad de las UFs	Lengua materna del alumno	Trasfondo cognoscitivo del estudiante
Básico A1-A2 (1º ESO)	Enunciados fraseológicos propios de la edad	Las EF no tienen grado de idiomaticidad	Castellano	Básico. Solo llevan dos años dando la materia como L2

El objetivo es, pues, establecer unos criterios para la enseñanza-aprendizaje de ciertas expresiones de una L2 desde dentro, es decir, nosotros como profesores, que vemos los problemas del alumnado en esta materia, solucionar esos desajustes e intentar esclarecer este oscuro tema. Todo esto con el fin de generar una relación entre el habla coloquial de la vida real y el aprendizaje, y no una mera obsesión por la memorización de conceptos *hors-contexte* (Alessandro, 2015).

Antes de poner en marcha el plan de investigación-acción, que veremos un poco más adelante, debemos explicar a los alumnos qué es la Fraseología, los puntos que se van a tratar (fonéticos, morfológicos, léxicos, sintácticos, etc.) y los problemas que tienen las UFs en lo que a traducción a la LM se refiere. Lo que sería, *grosso modo*, mostrar los planos de la casa antes de construirla.

Para ello, como nos explican Kemmis y MacTaggart (1988, como se citó en Alessandro, 2015, p. 181) existen 4 fases que debemos tener en cuenta para nuestra investigación-acción:

- Fase 1: Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial: en nuestro caso, la cuestión sería resolver el problema que encontramos en las aulas de LE, donde, nos explica Alessandro (2015), los alumnos hacen un uso muy elevado de sinónimos y frases cortas (y muy simples) para no tener que usar las UFs en sus intervenciones (ya sean orales o escritas). El problema que se plantea es que los

alumnos aprenden de un manual, pero no tienen contacto directo-estrecho con el mundo exterior y una vez que salen a la calle, no entienden lo que se les intenta transmitir. Los nativos usan ciertas frases sin “darse cuenta” ya que las tienen interiorizadas con un significado que no es el que se puede extraer de una traducción *mot à mot*.

- Fase 2: Desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que está ocurriendo: colaboración profesor-alumno para la mejora de las destrezas orales y escritas.

Encontramos aquí tres pasos a seguir muy importantes:

1. La etapa de sensibilización: los alumnos que no conocen las expresiones deben tener un primer acercamiento (González-Rey, 2005), ya sea en LM o en LE, con alguna de las UFs que vamos a tratar; se empezará desde un primer escalón muy sencillo hasta llegar a un escalón más alto y con mayor complejidad.

2. Se resolverán los problemas ocasionados en la primera toma de contacto. Si se ha establecido una relación entre LM-LE de una misma UF, habrá que realizar una serie de ejercicios para comprenderla y adquirirla, evitando así que los alumnos interioricen frases equivocadas o con sentidos totalmente diferentes (González-Rey, 2005).

3. El tercer paso sería la elección de un corpus con todas las expresiones que vamos a trabajar. En nuestro caso hemos elegido el libro de *Le Petit Nicolas*, hemos extraído las UFs de todos los capítulos para trabajar con ellas durante diferentes sesiones.

Para la realización de esta segunda fase, González-Rey (2005) nos da unos ejemplos que podemos seguir para establecer nuestras actividades dentro de una UD. El primero sería a la hora de explicar las expresiones rutinarias (que casi siempre se toman como léxico en los manuales). Para lo cual ella propone:

- Seleccionar la situación que vamos a trabajar.
- Seleccionar las UFs que vamos a estudiar a lo largo de la UD.
- Realizar ejercicios con diálogos (escritos y orales) dentro del aula, pero extrapolables a la vida real.

- Repetir las frases de forma individual con diferentes entonaciones, por ejemplo, con el fin de identificar los diferentes acentos.
- Realizar ejercicios escritos, de elección múltiple o de unión de conceptos para aclarar ciertos aspectos.
- Utilizar la misma expresión en diferentes contextos (ya sean orales o escritos) con el objetivo de saber incluirlas en varias situaciones.
- Bucear en expresiones sinónimas y antónimas.
- Y, por último, buscar expresiones equivalentes en nuestra LM.

En cambio, si lo que queremos es explicar una UF con sentido gramatical González-Rey (2005) nos ofrece los siguientes pasos:

- Conocimiento del punto gramatical en concreto que queremos trabajar.
- Comparación de este punto con uno parecido en la L2.
- Aplicación de estructuras fijas.
- Y, por último, la comparación con la LM (al igual que en el apartado anterior).
- Si nos fijamos en la enseñanza del léxico y de los puntos gramaticales, observaremos que son muy parecidas.

- Fase 3: Actuación y observación: en este punto pondremos en práctica las actividades anteriormente mencionadas en una clase de FLE para poder ayudar a nuestros alumnos a la adquisición de estas UFs.

- Fase 4: Reflexión y replanificación: en esta última fase se reflexionaría sobre lo trabajado y veríamos si ha funcionado, o no, la UD propuesta.

Son pocos los centros que dedican horas de su programación a la fraseodidáctica como a otros ítems, por ejemplo, la morfología, el léxico o la fonética. La Fraseología queda, en la mayoría de las ocasiones, en un segundo plano. Si se explica, normalmente aparece de la siguiente manera: “saber expresar mis sentimientos” o “saber despedirme”, etc., pero en ningún caso como una rama lingüística más.

Además de lo mencionado anteriormente, otro punto que debemos tener en cuenta es el de los diferentes alumnos que podemos encontrar a la hora de dar una clase de lengua:

- Los nativos (estudiantes de su LM) no tienen ningún problema para emplear la Fraseología típica de su país ya que la llevan “preestablecida” en el lenguaje. Para ellos es totalmente natural la aplicación de ciertos frasemas en los diferentes contextos en los que se encuentren. No necesitan la explicación de qué significado tienen o cómo se deben utilizar porque su “*bagage linguistique est installé dès l’enfance*” (González - Rey, 2005, p. 1421).

Hay veces que los más pequeños no comprenden ciertas expresiones dichas por los adultos, pero, gracias a estos últimos o de una manera gráfica, consiguen entenderla e introducirla en su forma de hablar.

- Los no nativos (aprendientes de una LE), sin embargo, necesitan una explicación del porqué del uso de estas frases dentro de un contexto determinado porque de no hacerlo, pueden cometer el error de traducir *mot à mot* el frasema con el fin de entenderlo y el problema que encuentran es que “muchas de estas expresiones son imposibles de traducir” (Cavalla, 2009, p. 4), ya que significan en conjunto y no por separado. Tomando como ejemplo el de Cavalla (2009) vemos cómo:

En francés diríamos **allons prendre un verre*, en inglés cambiaríamos la palabra *verre* (vaso) por *drink* (bebida) y quedaría **let’s have a drink*; y en español se vuelve a cambiar la última palabra por una más genérica **vamos a tomar algo*⁸³.

Estos alumnos prefieren usar sinónimos o frases más simples con el objetivo de decir lo mismo sin “calentarse la cabeza”, y para ello hacen un uso demasiado elevado de anáforas (González-Rey, 2005). En el caso de nuestra obra analizada, *Le Petit Nicolas*, se han adjudicado ciertas frases a personajes, por ejemplo, *Rufus veut donner des coups de points à Agnan, mais il porte des lunettes et on ne peut pas lui claquer toutes les fois qu’on voudrait*. Y, en concreto, esta oración es repetida a lo largo del libro cada vez que este personaje aparece.

Vemos, pues, que este segundo tipo de estudiantes necesita más ayuda para establecer lazos entre los conocimientos previos ya adquiridos y los nuevos que se deben incorporar.

Y para estos alumnos de una LE, como ya hemos dicho anteriormente, es mucho más complejo el aprendizaje de ciertas estructuras. Basándonos en los dos idiomas que hemos escogido para nuestro estudio, exponemos a continuación las obras que diversos autores han realizado para la enseñanza de las UFs en FLE:

⁸³ También se dice “vamos a tomar un(a) trago/golpe/copa esta es más oportuna junto a la francesa e inglesa. “Vamos a tomar algo” implica también comida.

- En francés contamos con *Les expressions idiomatiques* (Chollet y Robert, 2008), *De l'espagnol au français. Expressions et mots usuels du français* (Rolland y Rolland, 2007), *La didactique du français idiomatique* (González-Rey, 2007) o *Le chemin des mots, pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français* (Dumarest y Morsel, 2004), entre otros.

- En español encontramos la obra *Innovaciones en fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (Crida y Alessandro, 2019).

Encontramos el problema de que la fraseodidáctica, a pesar de tener muchos manuales y que la Fraseología sea lo más utilizado a la hora de expresarse, es el punto menos enseñado/estudiado. No se le da la importancia que se merece, de hecho, en muchas ocasiones, “los manuales exponen algunas expresiones en un cuadro y de manera anecdótica” (Cavalla, 2009, p. 7) dándose así por explicadas, adquiridas e interiorizadas. Y aunque en muchos enunciados aparecen colocaciones, esto no quiere decir que los alumnos se fijen en ello y mucho menos que aprendan a usarlo.

El profesor Cavalla (2009) propone unos criterios para la selección de corpus. Se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. El léxico que deseamos que nuestros alumnos aprendan. Si estamos en una clase de FLE en secundaria, lo normal es que queramos enseñar un léxico más transdisciplinar, como puede ser la colocación de un *café cortado* (como mostraremos más adelante). En cambio, si nos encontramos ante una clase específica de medicina, por ejemplo, tendremos un léxico mucho más especializado o terminológico como *infarctus de myocarde* (Cavalla, 2009, p. 10).
2. Buscar/decidir qué combinación de palabras es la más acertada para nuestro alumnado si, por ejemplo, la nominalización de los sustantivos (ej. *La presentación de los resultados*) o el uso de la voz pasiva o activa (ej. *Fonder une analyse sur / l'évaluation est fondée sur*) (Tutin, 2007, como se citó en Cavalla, 2009, p. 11).
3. Dependiendo del tipo de texto con el que estemos trabajando podremos proponerles a nuestros alumnos, como lo hace Cavalla (2009, p. 11):
 - a. Jugar con los estereotipos estructurales que están íntimamente unido al género que tiene el texto.
 - b. Movilizar el léxico que ya han retenido y asociarlo al punto a.
 - c. Trabajar con las comparaciones entre textos, frases y palabras.

La unidad didáctica⁸⁴ creada se ha llevado a cabo en un colegio concertado de Molina de Segura (Murcia).

Hemos realizado un estudio comparativo entre dos grupos de 1º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El primero, el grupo control (GC), contaba con 25 estudiantes, de los cuales uno tenía un problema de hipoacusia. El segundo grupo, el experimental (GE), estaba formado por 24 alumnos, entre los que se encontraban dos alumnos con dificultades de aprendizaje, un chico con un TDHA (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad) y otro compañero con problemas de disgrafía.

El caso de la hipoacusia tiene una fácil solución dentro del aula. Debemos conseguir que los compañeros entiendan que deben estar en silencio, proporcionando actividades continuas y utilizando medidores de sonido. Los otros dos casos, ya en el grupo donde se realiza la unidad didáctica, se tratan con diferentes adaptaciones que detallamos en las actividades expuesta más adelante. Lo más genérico es la concreción de tareas y la atención personalizada de estos alumnos.

Centrándonos solo en el GE, podemos decir que tiene un nivel de francés básico, ya que solo han trabajado este idioma como segunda lengua en los dos años anteriores. Debemos tener en cuenta que los libros de texto de francés como L2 han sido diseñados para dar el mismo temario cada año, pero un poco más ampliados en cuanto a contenidos y vocabulario.

Nosotros hemos decidido decantarnos por la metodología propuesta por el profesor Velázquez (2018) ya que es la más actual. Esta unidad se compone de dos fases bien diferenciadas: una inicial inductiva y una final deductiva.

La fase inductiva, como dice Velázquez (2018), sirve de introducción al tema escogido donde presentamos las diferentes partes de las UFs (lexías) más simples para un primer acercamiento al alumnado y que trabajen más desde la lógica que desde su propio conocimiento. Así ofrecemos al alumnado “una primera referencia para conocer el marco semántico [que, posteriormente, nos servirá para trabajar las UFs y] desarrollar así la competencia fraseológica” (Velázquez, 2018, p. 51).

⁸⁴ Ver apéndice 1.

Para esta parte usaremos materiales en francés creados por nosotros mismos, como cartas, juegos (sopas de letras, crucigramas, etc.), láminas con diferentes UFs, presentaciones de PowerPoint, etc.

Podemos destacar aquí actividades como la lluvia de ideas que se realiza en la primera sesión, los juegos de mímica (ABJ) para hacer más amenas las clases, la lectura en voz alta de algunos párrafos del libro, la extracción de UFs del texto proporcionado, la búsqueda de sinónimos para esas UFs, la creación de historias o la presentación de nuevas estructuras que utilizamos en nuestra unidad didáctica.

Una vez presentado el tema que vamos a tratar debemos de seguir la secuencia ofrecida por Velázquez (2018, p. 53):

1. Realización de una lectura atenta, comprensiva, de un texto concreto y la identificación de las UFs que en el texto aparezcan (en nuestro caso será extraído de *Le Petit Nicolas*).
2. Delimitación de forma aislada de cada una de las UFs, como las expresiones que tratamos en nuestra UD, es decir aquellas que más se utilizan a lo largo de los libros de *Le Petit Nicolas*.
3. Análisis individual de las UFs y extracción de sus significados idiomáticos.
4. Búsqueda de equivalentes fraseológicos en su L1 (español en nuestro caso). En nuestra UD, esta actividad la realizaremos a través del trabajo cooperativo.

En cuanto a la fase deductiva, trabajaremos más con pequeños grupos y el objetivo ya no será el de trabajar mediante la lógica, sino el de construir un conocimiento sólido. Para ello es interesante el trabajo cooperativo en el aula, haciendo que todos participen y se sientan capaces.

En esta fase, las últimas sesiones son lo que se conoce como consolidación, es decir, actividades en las que estructuras de las UFs queden fijadas. Para ello se realizarán ejercicios del tipo: búsqueda del verbo, unión de oraciones o encontrar las parejas.

- Título de la UD: *Fraseología por el mundo*.

- Temporalización⁸⁵: 7 sesiones de 55 minutos en el segundo trimestre.
- Objetivos específicos⁸⁶:
 - Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.
 - Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
 - Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando el vocabulario idóneo y los recursos de cohesión y coherencia apropiados.
 - Utilizar con corrección y propiedad los componentes fonológicos, léxicos, gramaticales, funcionales, discursivos, sociolingüísticos y estratégicos básicos en contextos reales de comunicación.
 - Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
 - Adquirir, mediante el contacto con la lengua extranjera, una visión más amplia del entorno cultural y lingüístico al que se pertenece, valorando la contribución de su aprendizaje al desarrollo personal y a la relación con hablantes de otras lenguas y evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.
- Procedimientos: uso de las TICs, trabajo cooperativo e individual, corrección de errores y retroalimentación de información.
- Actividades: las actividades serán presentadas en forma de tabla para verlas de una forma más clara y detalla.
- Metodología: nuestras clases se basarán en el trabajo cooperativo, así como en el individual. El tratamiento del error de una forma eficaz es también uno de los procedimientos que debemos tener en cuenta. Además, tenemos que planificar en base a la diversidad que podemos encontrar dentro del aula.

⁸⁵ Si bien Velázquez (2018) nos explica que lo ideal es que la duración de estas sesiones fuese de 90 minutos, en nuestro caso, debido a las exigencias de los centros actualmente, hemos realizado un mayor número de clases (7 en vez de 4), pero de menos tiempo (55 minutos en vez de 90).

⁸⁶ Objetivos extraídos del Real Decreto 1631/2006.

Usaremos las nuevas tecnologías (TICs) ya que se trata de una generación que se sirve constantemente de las mismas y será mucho más sencillo llegar a ellos gracias a su uso. También introduciremos el método de clase invertida.

- Materiales y recursos didácticos: La guía para esta UD será el libro de *Le Petit Nicolas*, de él se extraerán algunos fragmentos para poder trabajar con los alumnos UF's concretas que les sirvan en su actividad diaria.

- Evaluación: Se realizará un examen final para comprobar si los alumnos han comprendido y asimilado los frases propuestos. Tendremos una parte oral y otra escrita. Además, durante el resto de las sesiones se evaluarán otros aspectos.

Previo a la aplicación de la unidad didáctica realizaremos un cuestionario inicial para saber qué saben los alumnos sobre este tema y hasta dónde están dispuestos a llegar.

Al finalizar esta UD se volverá a hacer otra prueba para saber qué les ha parecido esta metodología.

RESULTADOS OBTENIDOS DEL ESTUDIO FRASEOLÓGICO, DIDÁCTICO Y SOCIOLINGÜÍSTICO

Valoración de los aspectos lingüísticos

Como resultado de la parte lingüística, podemos decir que se ha elaborado un corpus bastante amplio, 1009 expresiones bien diferenciadas entre colocaciones, locuciones verbales y expresiones rutinarias. Los resultados obtenidos nos han demostrado que existe un mayor porcentaje de UFs traducidas de forma parcial que de forma total (sin tener en cuenta el matiz cultural).

Resaltar el hecho de que los tres tipos de oración que más hemos encontrado en estos libros han sido las expresiones rutinarias (471 en total), las locuciones verbales (llegando a la cantidad de 382) y las colocaciones (con un total de 156).

Haciendo un análisis más cuantitativo podemos enumerar las expresiones que hemos encontrado en cada uno de los apartados. En la siguiente tabla encontramos el tipo de EFs y el número de expresiones que hay dentro de ella en los cinco libros seleccionados.

Tabla 20*Datos de fórmulas discursivas*

Fórmulas discursivas	Fórmulas psico-sociales
21	Fórmulas expresivas: 290 <ul style="list-style-type: none"> • Rechazo: 65 • Aceptación: 37 • Agradecimiento: 7 • Para desear buena suerte: 5 • Para desear mala suerte: 1 • Expresar incredulidad: 21 • Expresar asombro o sorpresa: 25 • Reproche: 9 • Expresar enfado o disgusto: 120
	Fórmulas comisivas: 91
	Fórmulas directivas: 66
	Fórmulas asertivas: 8

En los siguientes gráficos podemos observar de una manera mucho más clara los datos expuestos en la tabla anterior. Desglosaremos los datos para que quede más evidente.

En este primer gráfico circular, expuesto un poco más abajo, vemos el espacio ocupado por las expresiones psico-sociales, compuestas estas de un 60,8% de las fórmulas expresivas, un 21,9% de las comisivas, un 15,8% de fórmulas directivas y solo un 1,8% de las asertivas:

Figura 23

Gráfico de las expresiones



Comprobamos, pues, que las más numerosas son las expresivas, dato que no nos sorprende ya que a estas edades (entre 7 y 11 años) los niños expresan todo lo que necesitan y, en muchas ocasiones, no tienen filtro ninguno para hacerlo. Sin embargo, las menos numerosas son las asertivas. Creemos que esto puede deberse al hecho de que transmiten la información de manera muy clara y no tienen esa necesidad de darle otro sentido a sus palabras.

En la siguiente imagen podemos ver los tipos de fórmulas expresivas; es evidente que, al ser las que tienen más subapartados, son las que necesitan un mayor análisis:

Figura 24

Gráfico de fórmulas psico-sociales expresivas



Como vemos en el gráfico anterior, con un 43,9%, las fórmulas de enfado son aquellas más presentes en nuestro estudio. Podemos decir, pues, que el lenguaje infantil/juvenil se centra mucho en estas expresiones y puede deberse a los cambios psico-sociales que estos adolescentes están experimentando o incluso a que se mueven, sobre todo, entre emociones extremas que experimentan ante acontecimientos que les generan satisfacción o frustración.

Le siguen las de rechazo con un 24,7%; la razón puede ser la misma dada anteriormente. A estas edades nada les viene bien y lo rechazan todo, intentando poner, en todo momento, sus propias normas.

Rasgos de las EFs más utilizadas

De todas las EFs seleccionadas para la elaboración de nuestro corpus, podemos destacar algunas de ellas por su frecuencia de aparición. Nos centraremos en su análisis sintáctico y morfológico; en sus sinónimos, y posibles antónimos; si tienen, o no, algún rasgo común entre ellas; en los cambios de significado según el contexto; en si pueden sufrir o no variaciones y en sus posibles traducciones. Las expresiones explicadas a continuación también han sido seleccionadas para su enseñanza en el aula:

Las frases son las siguientes:

1. *Ça ferait des histoires*
2. *C'est le chouchou de la maîtresse*
3. *C'est le premier de la classe*
4. *Elle/Il a l'air... (avoir l'air)*
5. *Tu as de la veine*

1. En cuanto a la primera expresión, « *ça ferait des histoires* », destacamos su carácter oral. El traspaso de *cela* a *ça* es característico del lenguaje de la calle, muy propio del infantil/juvenil por la agilidad que le da al lenguaje.

Morfosintácticamente está compuesta por un grupo nominal⁸⁷, tratándose este de un núcleo (*ça*), un verbo transitivo en futuro simple (*ferait*) y un grupo nominal, complemento de objeto directo compuesto de un determinante y un sustantivo-núcleo (*des histoires*).

Dependiendo del contexto, encontramos diferentes traducciones posibles como, por ejemplo, “esto traerá problemas”, “va a ser un lío”, “de lo contrario hay bronca”, “se va a armar jaleo”, “montarán el numerito”.

Esta expresión admite la modificación a cualquier tiempo verbal, pero si se cambia cualquier otra lexía cambia su significado. Un ejemplo de esto sería: « *raconter des histoires* ».

En cuanto a los sinónimos de esta expresión, « *Ça ferait des histoires* », tenemos: « *Il aura des problèmes* », « *ça en fera tout un fromage* », « *faire le matamore* », « *battre l'eau* », « *en faire tout un pataquès* ».

Hay que destacar que su uso continúa siendo el mismo, en el ámbito infantil/juvenil es una expresión muy utilizada.

2. La segunda expresión rutinaria « *C'est le chouchou de la maîtresse* » también se centra en el lenguaje más oral, dentro de un contexto muy delimitado, el de los centros escolares.

Morfosintácticamente está compuesta por un grupo nominal, tratándose este de un sustantivo-núcleo (*Ce*), un verbo copulativo (*être*) y un grupo adjetival (*le chouchou*), además este tiene un complemento del adjetivo con un grupo

⁸⁷ Un grupo nominal puede estar compuesto por una sola palabra, bien sea un sustantivo o un pronombre. Ver <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi> (22/08/2022).

preposicional-atributo compuesto de una preposición (*de*), un determinante artículo (*la*) y un sustantivo-núcleo (*maîtresse*).

Volvemos a ver que dependiendo del contexto existen diferentes traducciones posibles como, por ejemplo, “*es el mimado de la seño*”, “*es el favorito de la profe*”, “*es el ojito derecho de la maestra*”, “*es el pelota de la maestra*”. Como vemos, aunque en España sí que hay diferencia entre maestra (de infantil y primaria) y profesora (de secundaria en adelante), se usa indistintamente.

Esta expresión admite el cambio en el atributo y el complemento adjetival de la misma « *le chouchou de la maîtresse* ». Posibles alteraciones cambian también el receptor al que va dirigida la expresión. Ejemplo: « *C’est le chouchou de maman* ». Como sinónimo de esta expresión tenemos: « *être la coqueluche* ».

3. La tercera expresión seleccionada es la de « *c’est le premier de la classe* », otra EF centrada en el ámbito escolar únicamente.

El análisis morfosintáctico es exactamente igual que el de la oración anterior: un grupo nominal, tratándose este de un núcleo (*Ce*), un verbo copulativo (*être*) y un grupo adjetival (*premier*), además este tiene un complemento del adjetivo con un grupo preposicional-atributo compuesto de una preposición (*de*), un determinante artículo (*la*) y un sustantivo-núcleo (*classe*).

En este caso las variaciones pueden ser tanto en el grupo adjetival (*c’est le dernier/premier*) o en el atributo y en su complemento de nombre (*de la classe/du match*).

En cuanto a las traducciones podemos encontrar: “*es el primero de la clase*”, “*es el más listo de la clase*” o “*es el más inteligente de la clase*”. En este caso concreto no se puede cambiar, por ejemplo, clase por aula, porque pierde su significado completo. Un sinónimo válido para esta expresión sería: « *être intelligent* », « *(ne pas) être une lumière* ».

4. La penúltima expresión que encontramos entre las cinco más dichas en nuestros libros es « *Elle / Il a l’air... (content/sérieux)* » (*avoir l’air*).

Morfosintácticamente está compuesto por un grupo nominal-núcleo (*elle*), que actúa como sujeto; un verbo-núcleo (*avoir*) conjugado, en este caso, en presente de indicativo (aunque en nuestra pentalogía también aparece en pretérito perfecto compuesto y en pretérito imperfecto de indicativo); y un grupo nominal (*l’air*) y un complemento de este que, normalmente, es un adjetivo como *sérieux* o *content*.

En cuanto a las modificaciones oportunas, podemos decir que el verbo puede cambiar a cualquier tiempo, así como el adjetivo. Algo a remarcar es el hecho de que el adjetivo debe concordar con el sustantivo *air*, es decir, irá siempre en masculino, aunque el sujeto sea femenino.

En esta frase el contexto hará que esta expresión sea positiva o negativa para el oyente.

Como sinónimo de esta expresión tenemos: « *Elle est...* », « *elle paraît...* », « *elle semble...* ».

5. La quinta y última expresión seleccionada para este apartado es « *Tu as de la veine* » compuesta por un grupo nominal-sujeto (*tu*); un verbo (*avoir*) conjugado en presente del indicativo; y un grupo preposicional (*de la veine*).

En este caso siempre se trata de expresar lo afortunado que es alguien con respecto a otro. No existen variaciones posibles más que la del verbo.

Como sinónimo tenemos « *tu as de la chance* ».

Valoración de aspectos didácticos

Al haber realizado una investigación tanto lingüística como didáctica, debemos dividir los resultados en dos partes para una mejor comprensión de estos. Por un lado, encontramos los obtenidos tras la aplicación de la UD fraseológica en las aulas y por otro el corpus generado de UFs del libro *Le Petit Nicolas*.

En cuanto al primero, podemos decir que hemos conseguido unos resultados favorables. Nuestra investigación-acción constaba de un grupo control y otro experimental. En el primero se ha mantenido una metodología tradicional, trabajando las UFs en el momento que aparecían (que no han sido muchas). No se ha variado absolutamente nada.

Sin embargo, el grupo experimental ha sufrido bastantes cambios en su metodología diaria. Tras la puesta en marcha de esta nueva UD donde, además de los contenidos establecidos por la ley, se han incluido aquellos relacionados con las UFs.

Previamente a la puesta en marcha de la UD hemos pasado una serie de preguntas que consideramos importantes para saber de qué punto partimos con el alumnado:

Cuestionario inicial

1. ¿Qué crees que es la fraseología?

2. ¿Te gustaría aprender sobre fraseología?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

3. ¿Crees que si aprendes frases como las que sueles utilizar todos los días en otros idiomas sería más fácil la comunicación?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

4. ¿Te gustaría aprender con juegos?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

5. ¿Te gustaría convertirte en profesor durante un rato?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

6. ¿Consideras importante el aprendizaje de frases en francés como las que usas normalmente?

- a) Sí

- b) No
- c) No lo sé

7. ¿Sabes lo que es la clase invertida?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

8. ¿Ves útil el trabajar con otros compañeros?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

9. ¿Crees que la lectura es un buen método para aprender otra cosa que no sea leer?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

Los porcentajes obtenidos han sido los siguientes:

Tabla 21

Resultados del cuestionario inicial:

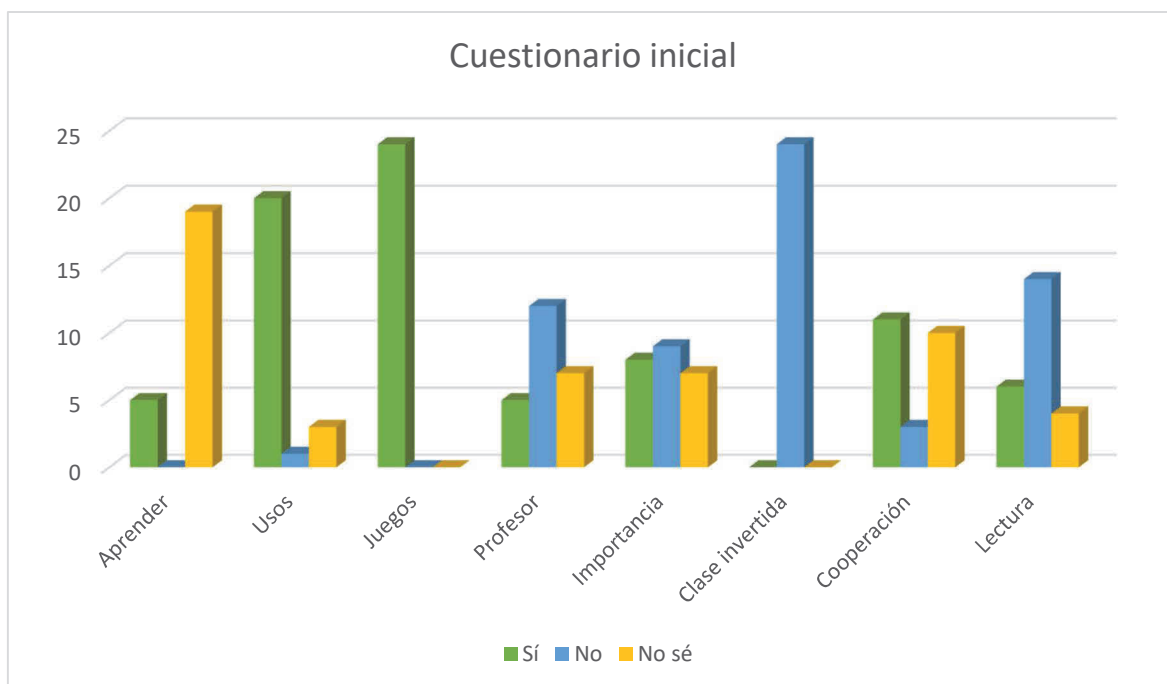
La pregunta uno era de respuesta abierta, por lo que no hemos obtenido respuestas cuantificables sino: “es el estudio de las frases”, “no lo sé”, “algo relacionado con la lengua” o “tiene que ver con las frases”.

	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9
Sí	5	20	24	5	8	0	11	6
No	0	1	0	12	9	24	3	14

No lo sabe	19	3	0	7	7	0	10	4
-------------------	----	---	---	---	---	---	----	---

Figura 25

Gráfica del cuestionario inicial



Igualmente, al terminar la UD pasamos al alumnado unas preguntas para comprobar cómo calificarían ellos nuestra metodología:

Cuestionario final

1. ¿Qué es la fraseología?

2. ¿Crees que has aprendido alguna expresión fraseológica?

a) Sí

- b) No
- c) No lo sé

3. Ahora que sabes varias expresiones en francés, ¿crees será más fácil la comunicación si viajas a países donde se habla este idioma?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

4. ¿Has visto útil el aprender con juegos?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

5. ¿Te has sentido cómodo siendo profesor?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

6. ¿Te ha parecido la lectura un buen método?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

7. ¿Cambiarías algo de lo que hemos hecho estos días?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

8. ¿Ha sido útil trabajar con compañeros?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

9. ¿Crees que utilizarás las frases aprendidas?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

Tabla 22

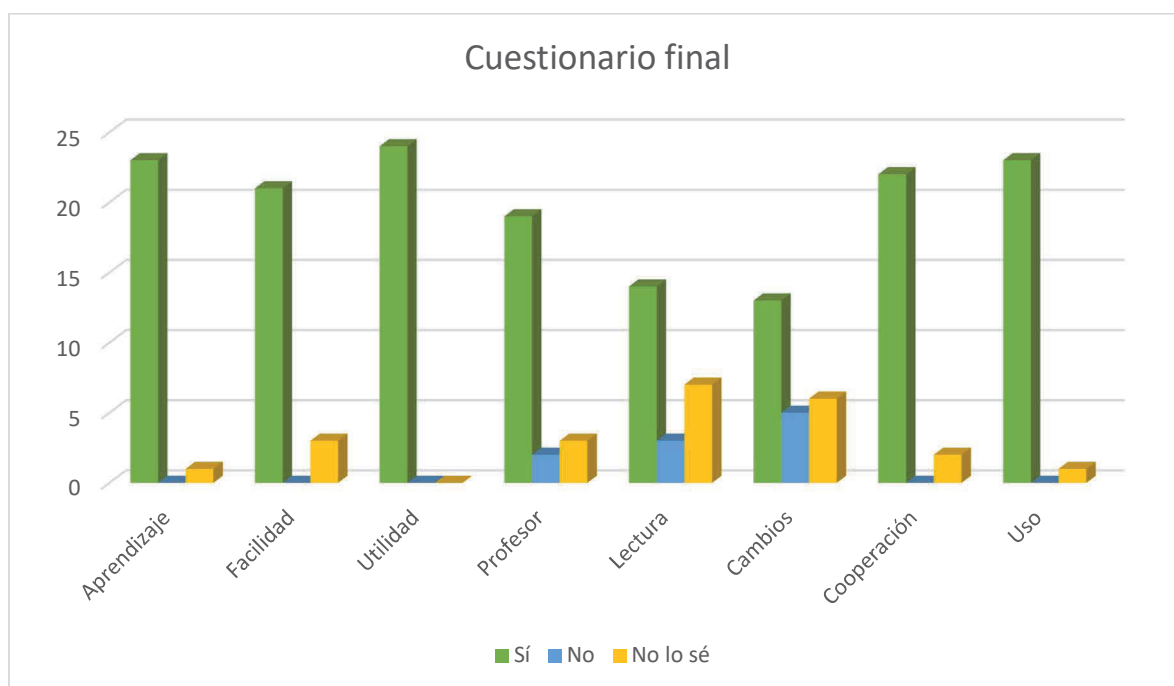
- *Resultados del cuestionario final:*

La pregunta uno no aparece ya que no es cuantificable, obtuvimos respuestas bastante más acertadas, ya que esta cuestión había sido explicada en clase.

	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9
Sí	23	21	24	19	14	13	22	23
No	0	0	0	2	3	5	0	0
No sé	1	3	0	3	7	6	2	1

Figura 26

Gráfica del cuestionario final



Debemos hacer hincapié en dos de las respuestas del alumnado. En cuanto a la pregunta sobre si la lectura es un buen método para el aprendizaje de las EFs hay que mencionar que los estudiantes tenían una casilla para justificar su respuesta. Hemos encontrado varias que nos han llamado la atención: en dicha casilla han puesto el juego o la música⁸⁸ como otro posible método para el aprendizaje de las EFs⁸⁹. Otros han explicado que quizás sería más fácil si diéramos una lista y se las aprendieran de memoria como hacen en otras materias. Nosotros hemos querido obviar esta opción ya que lo que intentamos es evitar al máximo la metodología tradicional de aprendizaje memorístico.

Otra pregunta que queremos hacer resaltar es la de los cambios, donde hemos obtenido respuestas similares a la anterior. Los alumnos proponen actividades como la música, el movimiento físico y el juego como opciones válidas para aprender Fraseología, cambiarían la lectura porque dicen “no les gusta leer, [que] el móvil es mejor”.

⁸⁸ Tras esta puntualización por parte de los alumnos, estamos escribiendo un capítulo de libro para la editorial Aula Magna.

⁸⁹ Un estudio parecido ya lo realizamos en nuestro TFM, por eso no se ha hecho nada parecido en esta investigación. Los resultados obtenidos en ella fueron también muy positivos.

Tabla 23

Resultados de la evaluación de la UD:

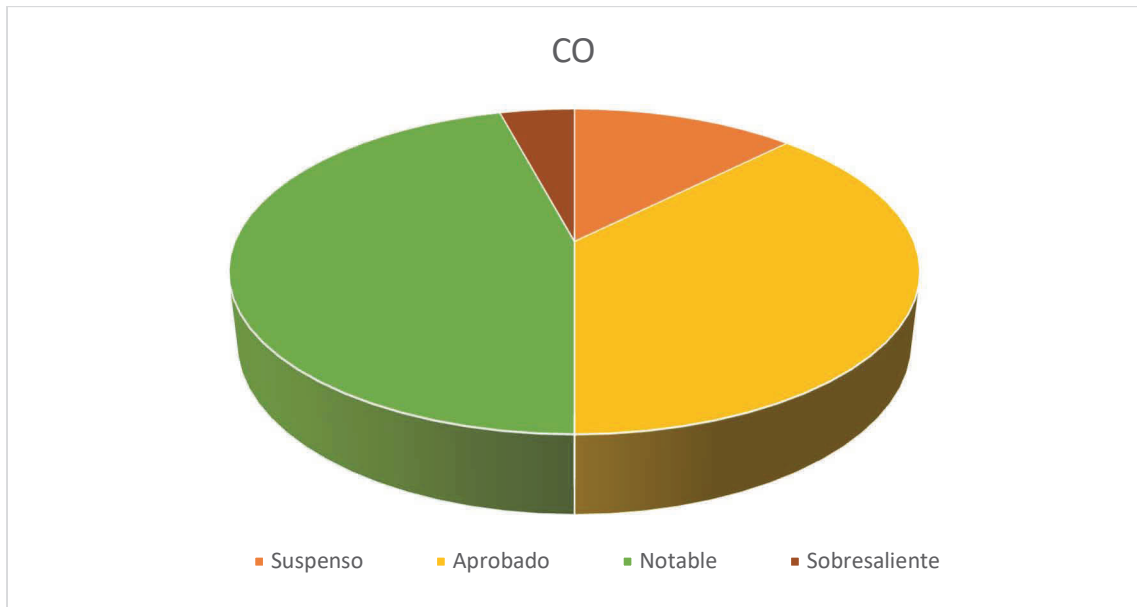
	Comprensión de oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita
Suspenso (entre 0 y 4,9)	3	0	2	2
Aprobado (entre 5 y 6,9)	9	15	8	6
Notable (entre 7 y 8,9)	11	9	14	16
Sobresaliente (entre 9 y 10)	1	2	0	0

Como podemos observar en la tabla superior, tenemos cuatro competencias evaluadas: comprensión oral (CO), comprensión escrita (CE), expresión oral (EO) y expresión escrita (EE).

En cuanto a la primera, CO, solo el 12,5% del alumnado ha suspendido esta parte, debemos decir que dos de ellos pertenecen a alumnos con dificultades en el aprendizaje. Un 45,83% ha obtenido una nota entre 7 y 8,9, un número muy elevado para ser la primera vez que trabajan con estos contenidos. Solo una persona ha sacado un 9,5 sobre 10.

Figura 27

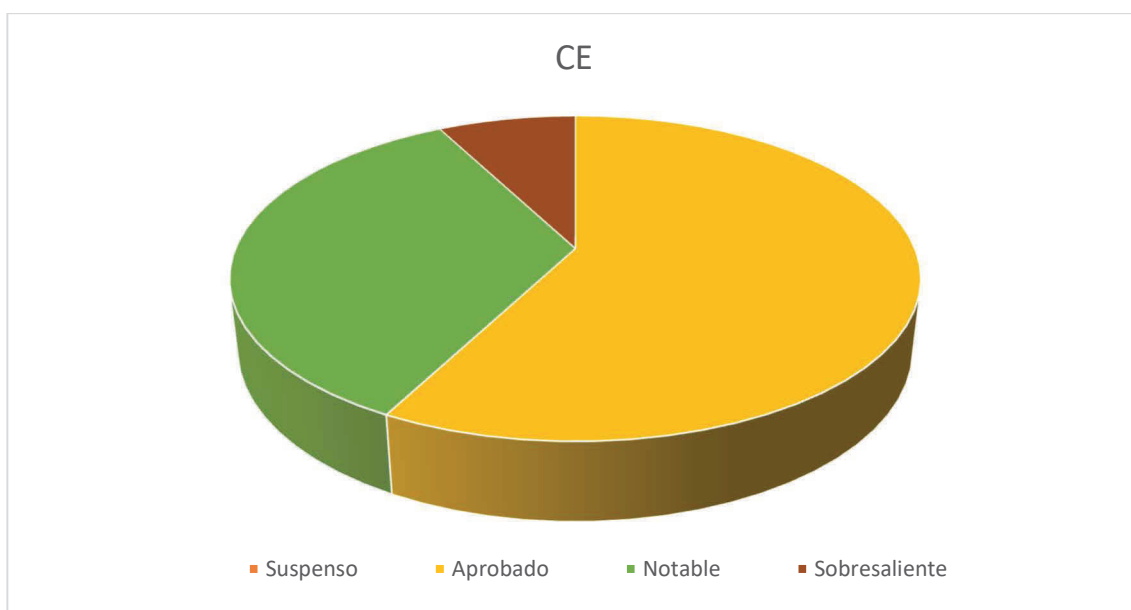
Gráfico de la CO



La segunda competencia evaluada, CE, ha sido la más dispar de las cuatro, ya que se observan valores más aleatorios. Ningún estudiante ha suspendido esta parte, noticia que nos alegra compartir puesto que han conseguido detectar todas las EFs en textos de diferente índole. La mayoría del alumnado, concretamente un 62,5%, se encuentra en la franja del aprobado, es decir, con una nota entre 5 y 6,9; y solo un 8,33% ha obtenido sobresaliente. Debemos resaltar que un 37,5% ha sacado notable.

Figura 28

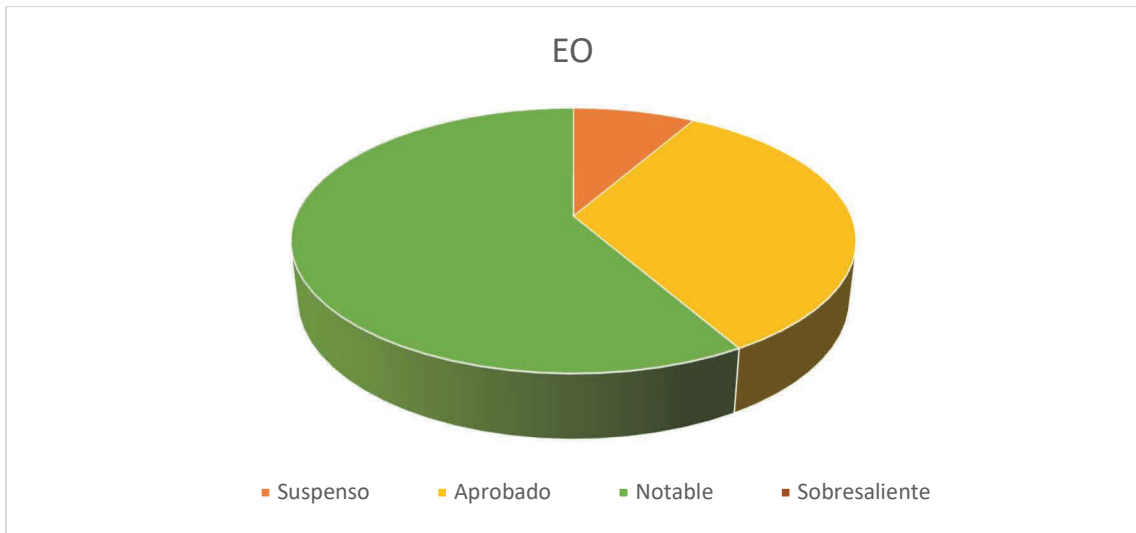
Gráfica de la CE



En cuanto a la expresión oral, ningún/a estudiante ha podido sacar sobresaliente. En algún momento se confundían de expresión o las mezclaban. Nos hemos dado cuenta de que tienen las EFs asimiladas, pero necesitan pensar bastante lo que quieren decir. Un punto favorable ha sido el encontrarnos con un 58,33% de alumnos aprobados con notable y solo un 8,33% de suspensos (y debemos decir que la nota ha sido superior a 3,5).

Figura 29

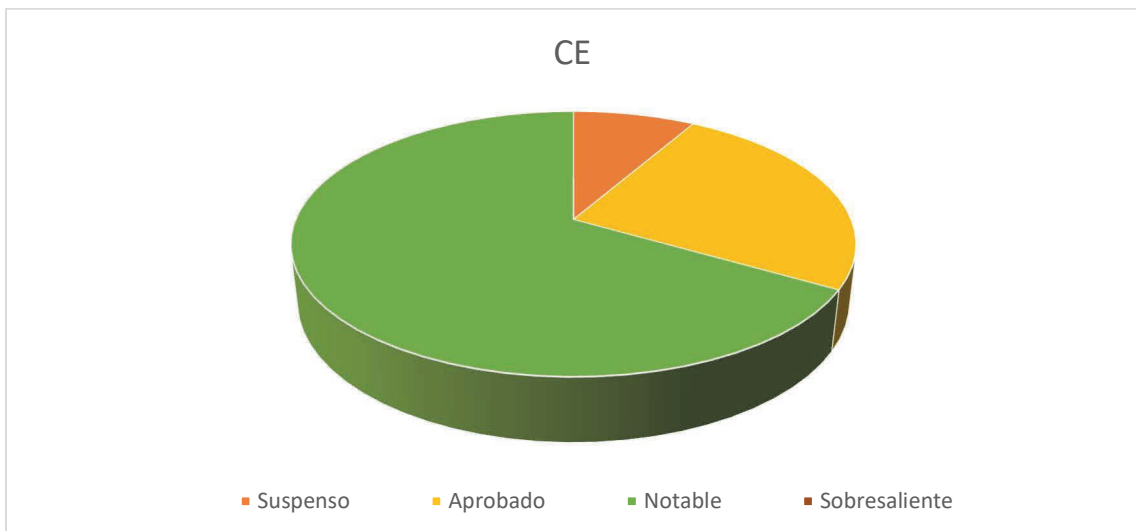
Gráfica de la EO



La última competencia, la expresión escrita, también ha obtenido más alumnos en la franja del notable, concretamente un 66,67% del alumnado. Y, una vez más, solo un 8,33% ha suspendido esta parte.

Figura 30

Gráfica de la CE



En cuanto al grupo control (GC), compuesto de 25 alumnos, podemos decir que los resultados han sido los esperados. Al no trabajar específicamente sobre los contenidos de

las unidades fraseológicas, no han logrado obtener unas buenas puntuaciones, ya que estas pasan desapercibidas.

Si bien es cierto que en el grupo control no se trató la Fraseología como tal, sí que resaltamos, cada vez que aparecía una, su traducción. Era una especie de llamada de atención, pero sin extendernos mucho más sobre el significado, ni los contextos de esas expresiones.

La tabla que mostramos a continuación expone de una manera muy concisa las notas obtenidas por los alumnos de este GC:

Tabla 24

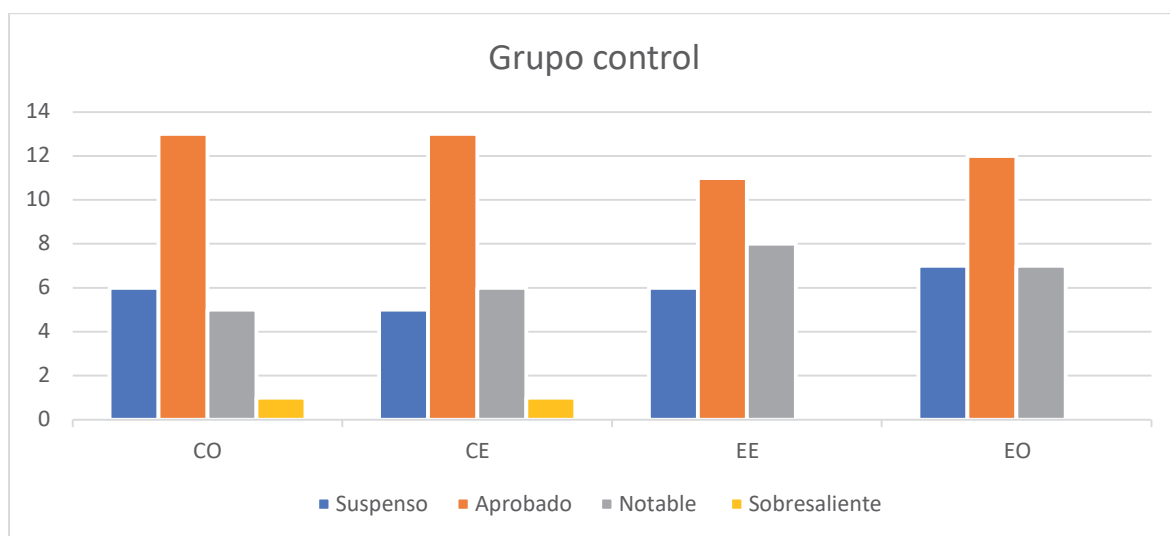
Notas

	Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita
Suspenso (entre 0 y 4,9)	6	5	7	6
Aprobado (entre 5 y 6,9)	13	13	11	12
Notable (entre 7 y 8,9)	5	6	8	7
Sobresaliente (entre 9 y 10)	1	1	0	0

Como podemos comprobar al mirar la tabla anterior, observamos que hay un mayor número de suspensos (24%) y solo una persona ha obtenido sobresaliente.

Figura 31

Gráfica del grupo control



En la gráfica anterior mostramos cómo quedarían estas calificaciones⁹⁰ en un diagrama de barras para que sea mucho más visual.

Siempre hay un mayor número de aprobados, con una nota entre 5 y 6,9. En el caso de CO hablamos de un 52% del total del alumnado, más de la mitad de ellos ha superado el examen muy justo. Sin embargo, las calificaciones que rondan en el notable y en suspenso son más o menos equitativas, siendo los suspensos más altos en las competencias orales.

Valoración sociolingüística

En total, hemos recogido más de quinientas EFs en el corpus seleccionado. Todas estas expresiones son dichas por niños de entre 7 y 11 años a lo largo de los cinco libros escogidos. Debemos mencionar que no han salido muchas expresiones ya que el autor, en lugar de usar EF nuevas, las repetía para darle más vida al discurso. Cada personaje tenía sus frases típicas que, en muchas ocasiones, coincidía con una EF rutinaria. De ahí la amplitud de nuestro corpus.

Como podemos comprobar, destacan los insultos, las expresiones directivas y las asertivas. Sin embargo, aquellas de agradecimiento o las relacionadas con la suerte se quedan en un segundo plano.

⁹⁰ Consideramos, que en futuras investigaciones deberíamos plantear la comparación con el grupo control de manera diferente y no por las notas obtenidas, con el fin de conseguir una comparación mucho más exacta.

El resultado obtenido es un corpus que engloba, en su gran mayoría, expresiones utilizadas únicamente por niños/as, donde todos los niveles sociales tienen cabida, ya que hay personajes de todo tipo. A pesar de eso, las UFs destacadas no varían mucho de un niño a otro, lo que sí varía es el toque vulgar, el no terminar las frases, dejar las negaciones a medio o acortar las palabras para hacerlo más fácil. Observamos un lenguaje oral donde el autor ha decidido que el protagonista y el narrador sean la misma persona (narrador interno). Esta oralidad la vemos claramente reflejada en el comportamiento social de los niños, en sus gestos (descritos en el texto) o en su forma de articular las frases.

Llama la atención el poco uso de oraciones más elaboradas con carácter más “educado” que se usan en esta pentalogía. A pesar de ser niños, no se ve el uso de “usted” por ninguna parte, hecho impactante al tratarse de conversaciones no solo entre niños, sino también con profesores, directores y personas adultas.

CONCLUSIONES

Tras la realización y selección del corpus, su análisis fraseológico y de la traducción, castellana y la puesta en marcha de nuestra UD, podemos pasar ahora a responder a las preguntas de investigación planteadas al principio de este trabajo, como conclusión al mismo.

En la primera parte, de teoría lingüística, hemos hecho un recorrido teórico de todos los tipos de unidades fraseológicas que existen en este momento, centrándonos especialmente en las expresiones fraseológicas rutinarias, es decir, aquellas que más utilizan los niños dentro de su contexto (familiar, escolar, con sus amistades e incluso con sus profesores), en las locuciones verbales, en las colocaciones y las expresiones rutinarias; por ser las más numerosas dentro de nuestro estudio.

La primera pregunta que nos hacíamos al principio de esta Tesis era si la Fraseología, como ciencia, tiene o no en cuenta la edad de los lectores. La respuesta ha sido negativa, ya que existe un amplio estudio centrado en la Fraseología en general, pero nada exclusivo de la Fraseología utilizada en el ámbito infantil.

En cuanto a los resultados traductológicos obtenidos, encontramos que, de las 156 colocaciones, solo 2 tienen una equivalencia nula, frente a las 132 UFs con equivalencias totales y las 21 parciales.

En lo que respecta a las locuciones verbales han sido más numerosas que las colocaciones, con un total de 382 expresiones. De estas, podemos dividir entre las 175 UFs que han sido traducidas parcialmente y unas equivalencias totales y nulas bastante parecidas, con 104 y 105 respectivamente.

Las fórmulas rutinarias se dividen en expresivas, agradecimiento, aceptación, buena y mala suerte, incredulidad, asombro o sorpresa, reproche, enfado, comisivas, directivas y asertivas. Siendo estas las más numerosas de los tres tipos analizados (171 en total), 145 son totales, 161 son parciales y 294 son de equivalencia nula.

Por lo tanto, con un total de 401 expresiones traducidas con una equivalencia nula, podríamos decir que el traductor mantiene los matices culturales y adapta la obra al lenguaje infantil español. Pero debemos tener en cuenta las 381 equivalencias totales, es decir, aquellas expresiones que Azaola ha traducido palabra por palabra y las 357 UFs con

equivalencia parcial. Podemos decir, pues, que el traductor se basa en el contexto para adaptar o no los diferentes matices culturales de los dos países, Francia y España.

Tras el análisis y evaluación de la obra seleccionada, y tras plantearnos una pregunta sobre el matiz cultural y la adaptación de la obra a los niños⁹¹, podemos decir que en la traducción se han tenido en cuenta ciertas estructuras en las expresiones utilizadas por el autor. Él era consciente de que una obra hecha para niños debía incluir frases típicas que este colectivo utilizara, para poder llegar aún más a ellos. Y así lo hizo, adaptó sus vivencias al lenguaje infantil/juvenil. Quizás este efecto no se realizó con la intención de una posterior traducción a otros idiomas, sino con el fin último, como ya hemos dicho, de crear vínculo con este colectivo, lo que ha facilitado la tarea del traductor de estas expresiones al castellano.

Respecto a la traducción de Azaola que hemos manejado en nuestro estudio, del año 2005, podemos decir que hay muchas expresiones que, con el paso de los años, ya no se utilizan, y quizás sea necesario crear una nueva versión con una adaptación al lenguaje actual, teniendo en cuenta las unidades fraseológicas y el matiz cultural que se presentan en nuestros días. Aun así, y volviendo a una de nuestras preguntas iniciales, creemos que la obra está perfectamente adaptada para la edad que se estima que tienen los protagonistas, y sigue gustando y divirtiendo al público actual.

Como hemos visto anteriormente⁹², durante este trabajo hemos analizado las cinco expresiones que más se repiten en todos los capítulos de los cinco libros: « *Ça ferait des histoires* », « *C'est le chouchou de la maîtresse* », « *C'est le premier de la classe* », « *Elle/Il a l'air* » (*avoir l'air*), « *Tu as/Il a de la veine* ». Estas oraciones tienen en común el lenguaje coloquial y adaptado a la edad de los niños que las utilizan, el uso de la tercera/segunda persona del singular y la relación de todas ellas con el ámbito escolar. Podemos deducir aquí que los niños son capaces de extrapolar ciertas expresiones a diferentes campos. Inicialmente, en los libros vemos cómo esas unidades se dicen en el contexto educativo, entre amigos, y es a lo largo de la historia cuando comienzan a utilizarlas en un ámbito más familiar o con los amigos en la calle.

En cuanto a la traducción española, de las 156 colocaciones, las 382 locuciones verbales y las 471 expresiones rutinarias, hemos podido observar que el traductor ha

⁹¹ Ver página 22: preguntas de investigación.

⁹² Ver página 203.

utilizado en algunas de ellas una doble traducción adaptándolas según el contexto. Vemos el ejemplo en las colocaciones 53-54 (*donner un coup de poing*; con los significados de dar un mamporro o dar un puñetazo); en las locuciones verbales 46-47 (*avoir l'air fâchée*; con las traducciones de “mirar enfadada” o “mirar con cara de mal genio”), 93-94 (*chauffer les oreilles*, con dos opciones como “calentar la cabeza a alguien” o “hinchar las narices”), 184-185-186 (*faire le pitre* que tiene tres traducciones diferentes en el texto : “hacer el ganso”, “hacer el bufón” y “hacer payasadas”), 196-197 (*faire peur* como “dar miedo” o “dar susto”), 265-266 (*ne pas avoir le droit* y los significados “no tener ningún derecho” y “no tener derecho”), 292-293 (*ne plus casser les oreilles à qqn* y los significados de “dejar de dar la murga a alguien” y “no dar la tabarra”); en las expresiones rutinarias con los números 398-399 (*Tu vas voir !* y las traducciones « ¡ahora verás!» y “¡ya verás!”), 453-454 (*on ne t'as pas sonné* y las traducciones “nadie te ha dado vela en este entierro” y “a ti nadie te ha pedido tu opinión”) y 217-218 (*Ça par exemple !* y los significados “¡pues sí que estamos buenos!” y “lo que me faltaba por oír”).

En cuanto a la estructura gramatical utilizada por el autor, en nuestro estudio hemos podido comprobar que se centra en las frases cortas y simples, estructura lógica para un lenguaje infantil. Además de un lenguaje típico de estas edades, lleno de insultos y un poco desordenado, a veces. Observamos, también, la repetición de algunas frases, poniéndolas en la boca de algunos personajes, de manera que, cuando han pasado varios capítulos, los lectores son capaces de saber quién ha dicho alguna expresión solo por el contexto, sin necesidad de nombrar al personaje en sí; siendo esta una caracterización de este que forma parte de su identidad, como bien nos deja ver el narrador.

Gosciny pone también en boca de los personajes algunas expresiones típicas, con el fin de darle ese toque humorístico que lo caracteriza. Un ejemplo de esto lo podemos ver cada vez que aparece el nombre de Agnan y se dice « *C'est le chouchou de la maîtresse et le premier de la classe* »; es una manera de centrar a los lectores en el personaje del que se va a hablar, pero también sirve para amenizar la lectura a los niños.

Para completar nuestra conclusión en esta parte lingüística, podemos decir que nuestro corpus de enunciados fraseológico francés- español en total recoge 1009 UFs destinadas al público infantil. Y, con nuestro análisis lingüístico, hemos constatado que la mayoría de esas UFs seleccionadas han sido dichas en contexto de juego, enfado o broma, y no en la normalidad de la vida diaria.

Por otro lado, la parte didáctica de esta investigación ha supuesto un gran avance para la enseñanza-aprendizaje de las EFs, en francés y en español, dentro del contexto escolar (enseñanza reglada). Estamos convencidos de que los alumnos de secundaria son capaces de aprender Fraseología sin llegar a tener un nivel B2. Consideramos, pues, que nuestra UD es aplicable a cualquier curso, siempre y cuando se modifiquen algunos criterios y estándares (ya que todo depende del nivel de nuestro alumnado).

A la pregunta sobre la adecuación de *Le Petit Nicolas* al aula, creemos que es más que adaptable, ya que es posible hacer infinidad de actividades con todas las expresiones que hemos recogido de sus libros.

Esta unidad didáctica cuenta con una cantidad considerable de ejercicios que han gustado mucho a nuestros estudiantes. La creación se ha basado en una mezcla de metodologías:

Por un lado, en el método de clase invertida, donde hemos convertido a los alumnos en profesores por unos instantes. Varios estudios, entre ellos el nuestro, demuestran que este tipo de enseñanza-aprendizaje fomenta una actitud mucho más positiva por parte del alumnado. Las consecuencias han sido muy favorables ya que nos encontrábamos un ambiente mucho más distendido y lúdico dentro del aula. Los estudiantes han sido capaces de demostrar su validez a la hora de explicar un concepto que conocen y eso ha favorecido también al trabajo cooperativo. Muchos de ellos han podido mejorar en algunos puntos gramaticales con las explicaciones de sus compañeros, proceso que se les complicaba un poco cuando era el/la profesor/a el que lo hacía.

Por otro lado, el aprendizaje basado en juegos (ABJ), donde a través de mímica, cartas, el ahorcado y otras actividades lúdicas, nuestros alumnos han conseguido aprender a la vez que se divertían. Todos ellos exponen la facilidad con la que se puede aprender gracias a los juegos, pero, a su vez, también nos explican la dificultad que encontrarían si se aplicase en otras asignaturas. Centrándonos solo en el área de francés, podemos decir que ha sido muy positiva la inclusión de esta metodología en nuestra UD.

Hemos utilizado también el aprendizaje tradicional en el que el docente explicaba la teoría con la ayuda de un soporte visual (una presentación) donde estaban los contenidos claves para entender el tema a tratar.

Todas estas metodologías proporcionan un aire fresco al aula, haciendo que la enseñanza-aprendizaje de las EFs sea mucho más lúdico, motivante y eficaz.

Esta UD se ha implantado en 1º ESO⁹³ y debemos tener en cuenta que con este curso es mucho más sencillo trabajar con Aprendizaje basado en juegos ya que acaban de terminar su etapa en la educación primaria, donde casi todo se hace a través de este método. Aunque vemos muy factible la posibilidad de implementar el ABJ en cursos superiores (tanto de la ESO como de Bachillerato), siempre se deberá adaptar según los conocimientos, las edades y la disponibilidad de los alumnos.

La literatura como herramienta para las clases de FLE es algo novedoso, puesto que nuestros estudiantes están acostumbrados al libro de texto o, en los mejores casos, a los materiales creados por los docentes. El libro escogido ha sido todo un acierto, ya que es el mismo que utilizan los alumnos franceses para aprender a leer. Si ellos lo usan allí es justo que nuestros alumnos también tengan ese privilegio. Debemos mencionar que nuestros estudiantes, si hubieran podido elegir, habrían escogido la canción en lugar de la lectura para esta UD. Vemos factible el hecho de, más adelante, trabajar con la música para la enseñanza-aprendizaje de las UFs, creando así más material para este campo.

En cuanto a los objetivos marcados al comienzo de esta Tesis⁹⁴, podemos decir que hemos creado un corpus lo suficientemente extenso como para que sirva de referencia para futuras investigaciones relacionadas con la Fraseología en el lenguaje infantil. Y hemos podido demostrar que el estudio del lenguaje infantil/juvenil es necesario para que la lingüística, y la didáctica, avancen prósperamente. También hemos trabajado la literatura desde el punto de vista lingüístico, y no solo didáctico, con el fin de analizar estas expresiones, cosa muy enriquecedora para nuestros alumnos.

⁹³ Si bien es cierto que puede considerarse que estos / as alumnos / as son demasiado pequeños para comprender qué es la fraseología y algunos de sus tipos, llegando a incluso pensar que no sea pedagógico, vemos necesario el hecho de asentar las bases desde el principio. Nótese que los aspectos a tratar son muy sencillos y no dificultan el aprendizaje de los / las estudiantes. De hecho, esta parte más teórica no se evalúa.

⁹⁴ Ver página 24.

BIBLIOGRAFÍA⁹⁵

- Abril, G. (1989). Comicidad y humor. *La Balsa de la Medusa*, 10(11), 13-22.
- Aguado de Cea, G. (2007). La fraseología en las lenguas de especialidad en Alcaraz, E., Mateo, J. y Yus, F. (Ed.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 53-65). Ariel.
- Alarcos, E. (1995). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- <http://coleccion.narod.ru/manuales/RAE-Gramatica-de-la-lengua.pdf>
- Alcalde, E. (2016). *Caracterización y contextualización de la traducción financiera: estudio empírico-descriptivo de la situación académica y profesional en España* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/40276>
- Alessandro, A. (2015). Didáctica de la fraseología: una experiencia desde el marco de la investigación en la acción educativa. *Zona Próxima*, 22, 172–192. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658013.pdf>
- Alessandro, A., Solano, M. A., Zamora, P. y Sevilla, M. (2017). *Introducción a la fraseología y a la paremiología* [Video]. Televisión universitaria de la Universidad de Murcia. <https://tv.um.es/canal?cod=&serie=19041>
- Alvarado, M. B. (2007). Las fórmulas rutinarias como unidades fraseológicas. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 21,1-13. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2007.21.01>
- Álvarez, E., Heredia, H., y Romero, M. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales . Una visión desde los adolescentes en España. *Revista Espacios*, 40(20), 9-21. <http://hdl.handle.net/10498/21358>
- Angell R. (1996). The Sociology of International Relations: A Trend Report and Bibliography. *Current Sociology*, 14(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/001139216601400101>
- Araos, X. (2016). Descubrir la literatura infantil. *Atenea*, 1(514), 247–261. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622016000200247>

⁹⁵ En los artículos de revista presentamos el DOI en todas aquellas en las que está disponible. En aquellas que no lo tienen hemos facilitado el enlace para acceder a ellas.

- Arno, G. (1996). *Profesor en Acción 2*. Madrid, Edelsa.
- Asensio, M. D. (2018). Una propuesta metodológica en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas en FLE: los vídeos de Youtube y una presentación Power Point. *Anales de Filología Francesa* 26(1), 27-45. <https://doi.org/10.6018/analesff.26.1.352301>
- Attardo, S. y Raskin, V. (1991). Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model. *Humor*, 4(3-4), 293-348. <https://doi.org/10.1515/humr.1991.4.3-4.293>
- Attardo, S. (1994). Linguistic Theories of Humor. *Revue canadienne de linguistique*, 41(4), 396-399. <https://doi.org/10.1017/S0008413100016704>
- Attardo, S. (2001). Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis. *Humor Research* 35(1), 155–159. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00062-0](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00062-0)
- Autelli, E. (2022). Les débuts de la phraséologie et les premières «phraséologies historiques» italo-françaises. *Linguistik online*, 113(1), 17-43. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=anon~19333add&id=GALE|A694979315&v=2.1&it=r&sid=googleScholar&asid=217a1b08>
- Aznárez, M. (2004). *La fraseología metalingüística con verbos de lengua en español actual*. [Tesis doctoral, Universidad de Navarra]. <https://www.peterlang.com/document/1101812>
- Bally, Ch. (1909). *Traité de stylistique française* (Vol. 3). C. Winter.
- Bassa i Martín, R. (2003). Libros y lecturas para jóvenes. La transmisión de valores a través de la literatura infantil y juvenil: el caso de la LIJ catalana 1939-1985. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 22, 167–193. <https://revistas.usal.es//index.php/0212-0267/article/view/6765/6751>
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559–578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Bradley, P. (2011). Which social network should I use as a librarian? *Phil Bradley's website. Making the net easier*, 21(4). <http://www.philb.com/articles/whichsocialnetwork2.htm>
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Burger, H., Häcki, A., y Gréciano, G. (2003). *Flut von Texten-Vielfalt der Kulturen: Ascona 2001 zur Methodologie und Kulturspezifität der Phraseologie*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Buvet, P. A. (2018). Quantité et phraséologie: aspects culturels. *Estudos Linguísticos e Literários*, 60, 229-247. <https://doi.org/10.9771/ell.v0i60.28909>
- Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Laurus, Revista de Educación*, 11(2), 144–155. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111209.pdf>
- Carandell, J. M. (1976). La imagen del niño en la época actual. *Cuadernos de pedagogía*, 16, 27-29.
- Carneado Moré, Z. (1983). Consideraciones sobre la fraseografía. *Estudios de fraseología, La Habana: Academia de Ciencias de Cuba*, 39-46.
- Casares, J. (1950[1992]). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Casares, J. (6 de diciembre de 1961). Julio Casares. *ABC*.
- Casares, J. (1969). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Gredos.
- Castro-Sánchez, N. A., Cruz, I., Sidorov, G., y Martínez, A. (2015). Hacia una extracción automática de colocaciones en definiciones de verbos de un diccionario explicativo en español. *Revista signos*, 48(88), 174-196. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000200002>
- Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, 1. 1-12. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916>
- Cavalla, C. (2009b). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. *Enseigner les structures langagières en FLE, Revue Gramm-FLE*. 7-19. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00397807/document>
- Chollet, I., y Robert, J. M. (2008). *Les expressions idiomatiques*. CLE international.
- Chovancova, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (14),

28-41. DOI: [10.18239/ocnos_2015.14.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.03)

Cerrillo, P. (2003). *Literatura infantil y Juvenil y educación literaria: hacia una enseñanza de la literatura infanto-juvenil (LIJ)*. Barcelona: Octaedro.

Cerrillo, P. C. y Cañamares, C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce: Revista de Filología y Su Didáctica*, 12, 157-168.
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf

Cervera, Á. (2020). Caracterización del componente fraseológico en el discurso periodístico español. *Revista Pensamiento Actual*, 19(33), 60–78. DOI: [10.15517/pa.v19i33.39560](https://doi.org/10.15517/pa.v19i33.39560)

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6–15.

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación* 1, 203–216.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2005/re2005_16.pdf

Colomer, T. (2017). *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Global Editora.

Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.

Corpas, G. (2001). Corrientes actuales de la investigación fraseológica en Europa, *EUSKERA*, 46(1), 21-49. DOI: [10.31819/9783865278517-003](https://doi.org/10.31819/9783865278517-003)

Corpas, G. (2003). *Diez años de investigación de fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid, Iberoamericana.

Coseriu, E. (1977). *Tradición y novedad en la ciencia del lenguaje*. Madrid, Gredos.

Crida, A., y Alessandro, A. (2019). *Innovación en fraseodidáctica: tendencias, enfoques y perspectivas*. Peter Lang.

Croce, B. (1946). *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale: Teoria e*

Storia. Bari, *Laterza*.

Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Delibes, M. (1983). *Literatura y literatos: Escribir para niños*. *ABC Madrid*, 26.

Dido, J. C. (2009). Teoría de la Fábula Género o especie. *Biblioteca Virtual Universal*, 10, 1-10. <https://biblioteca.org.ar/libros/152405.pdf>

Dobrovolskij, D., y Piirainen, E. (2005). Cognitive theory of metaphor and idiom analysis. *Jezikoslovlje*, 6(1), 7-35. <https://hrcak.srce.hr/file/48919>

Duero, D. G., y Limón, G. A. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(2), 232-275.

Dumarest, D. y Morsel. M. H. (2004). *Le chemin des mots: pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français*. Grenoble.

Etxaniz, X. (2004). La ideología en la literatura infantil y juvenil. *Cauce: Revista de Filología y Su Didáctica*, 27, 83-96. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27/cauce27_06.pdf

Etxaniz, X. (2008). Investigación en torno a la literatura infantil y juvenil. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 97-109. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513207.pdf>

Fusco, L. (2014). *La traducción de literatura infantil ¿un juego de niños? Análisis de algunos problemas de traducción de The BFG de Roald Dahl y su traducción al español*. [Tesis doctoral, Universidad de Belgrano]. <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/7052>

Gairns, R. y Redman, S. (1986). *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge, Cambridge University Press.

Galisson, R. y Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.

García, A. (2016). Características generales de la Literatura Infantil. Pautas para el análisis en Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte (Ed.), *Estudios*

de Literatura Infantil, (1 ed., Vol. 1, pp. 33-48). Universidad de Málaga.
http://webpersonal.uma.es/~EUGMAQCUE/libro_universidad_2016.pdf

García, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid, Editorial Gredos.

García-Page, M. (1995). La construcción comparativa en la lengua de Góngora. *Epos : Revista De filología*, 11, 165-175. <https://doi.org/10.5944/epos.11.1995.9922>

García-Page, M. (2008). *Introducción a la fraseología española: estudio de las locuciones*. Anthropos.

González- Rey, I. (2002). *La phraséologie du français*. Presses universitaires du Mirail.

González-Rey, I. (2005). La fraseología de la música: la productividad y mutabilidad de sus expresiones fijas en Luque, J. d. D. y Pamies, A. (Eds.), *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*, (1 ed., Vol. 1, pp. 97-120).

González-Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: EME.

González-Rey, I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21(1), 67–84. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf

Gosciny, R. (1960). *Le Petit Nicolas*. Folio.

Gosciny, R. (1960). *Les Récrés du Petit Nicolas*. Folio.

Gosciny, R. (1960). *Les Vacances du Petit Nicolas*. Folio.

Gosciny, R. (1960). *Le Petit Nicolas et les copains*. Folio.

Gosciny, R. (1960). *Le Petit Nicolas a des ennuis*. Folio.

Gosciny, R. (2005). *El pequeño Nicolás*. (M. Azaola, Trad.). LoQueleo. (Obra original publicada en 1960).

Gosciny, R. (2005). *Los recreos del pequeño Nicolás*. (M. Azaola, Trad.). LoQueleo. (Obra original publicada en 1960).

Gosciny, R. (2005). *Las vacaciones del pequeño Nicolás*. (M. Azaola, Trad.). LoQueleo. (Obra original publicada en 1960).

- Gosciny, R. (2005). *Los amiguetes del pequeño Nicolás*. (M. Azaola, Trad.). LoQueleo. (Obra original publicada en 1960).
- Gosciny, R. (2005). *El pequeño Nicolás tiene problemas*. (M. Azaola, Trad.). LoQueleo. (Obra original publicada en 1960).
- Gosciny, R. (2012). *Les premières histoires du Petit Nicolas*. IMAV édition.
- Guevara, G. (2021). *Le voleur d'ombres. Estudio fraseológico contrastivo francés-español-italiano*. Diego Marín Editores.
- Guevara, G. (2021b). Clase invertida para una mejora de la expresión oral en el alumnado. En Vicent, J. A. (Eds.). *Actas - 1st International Congress: Education and Knowledge*, 51.
- <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/05/9788419312372.pdf>
- Guitert, M., y Jiménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Aprender en la virtualidad*, 10(1), 10-18.
- https://www.academia.edu/1559808/Aprendizaje_cooperativo_en_entornos_virtual_es_el_caso_de_la_Universitat_Oberta_de_Catalunya_from=cover_page
- Gutt, E. A. (2000): *Translation and Relevance. Cognition and Context*. Manchester, Boston, St. Jerome Publishing.
- Guzmán-Cedillo, Y. I., y Flores, R. D. C. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos: Revisión de la literatura. *Educación*, 56(1), 15-34. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1009>
- Heredia, F. y Romero, M. (2019). Técnicas para la evaluación de la lectura y las tic : tres cuestionarios para su diagnóstico. *Campo Abierto* 38(1), 45–63. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.38.1.45>
- Hindley, R. (2012). *The Death of the Irish Language*. Bradford Studies. Routledge.
- Illán, J. (2021). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. Ediciones de la U.
- Koike, K. (2001): Colocaciones léxicas en el español actual. Estudio formal y léxico-

- semántico. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Koike, K. (2003). Las unidades fraseológicas del español: su distribución geográfica y variantes diatópicas. *Epos: Revista de filología*, 19, 47-66. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-1B03B34B-621C-7494-196F-528EAD928865&dsID=Documento.pdf>
- Koike, K. (2008). Locuciones verbales con base colocacional. *Revista de filología de la Universidad de La Laguna*, 26, 75-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2571702>
- Lage, M. J., Platt, G. y Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *J. Econ. Educ.* 31, 30–43.
- Larreta, J. P. (2001). *Fraseología contrastiva del alemán y el español. Teoría y práctica a partir de un corpus bilingüe de somatismos*, Frankfurt am Main, P. Lang
- Leal, M. J. (2011). Enseñanza de la fraseología española en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos. *Paremia*, 20, 227-231. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/020/022_resenas.pdf
- Lejeune, P. (2001). Definir la autobiografía. *Boletín de la Unidad de Estudios Biográficos*, (5), 5-18. <https://raco.cat/index.php/bueb/article/view/379071>
- Lizana Pretell, E., y Giannina. (2019). *Análisis de adaptación en las traducciones de la literatura infantil*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/40156>
- López, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. EDITUM.
- López, L. (2011). La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior en Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE (Ed.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (1 Ed., Vol. 1, pp. 531-542). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420168>
- Lorente, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil: Literatura y subliteratura. *Didáctica (Lengua y literatura)*.23, 227-247.

DOI: https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36318

- Lorenzo, L. (2014). Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil. *Trans. Revista de traductología*, 18, 35-48. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2014.v0i18.3244>
- Luque, J. D. y Manjón, F. J. (2002). Claves culturales del diseño de las lenguas: fundamentos de tipología fraseológica. *Estudios de lingüística del español*, 16, s.p. <http://elies.rediris.es/elies16/Claves.html>
- Manso-Rodríguez, R. A. (2012). Bibliotecas, fomento de la lectura y redes sociales: convirtamos amigos en lectores. *Profesional de La Informacion*, 21(4), 401–405. <https://doi.org/10.3145/epi.2012.jul.12>
- Mariel, S. (2017). Los cuentos de Charles Perrault (1628-1703), publicados para la Corte de Luis XIV. En XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://www.aacademica.org/000-019/115>
- Martin, A., Leray, F. (1900). *Exercices sur les idiotismes et les proverbes de la conversation allemande, classés suivant le plan des Mots allemands groupés d'après le sens de MM. Bossert et Beck*. Paris: Hachette.
- Martínez, J. (2002). La fraseología en J. Casares. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 16, 139-189. <https://doi.org/10.14198/ELUA2002.16.06>
- Mellado, C. (2015). Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológicas, *Revista de filología*, 33, 153-174. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4591/RF_33_%282015%29_10.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Mena, F. M. (2003). En torno al concepto de desautomatización fraseológica: aspectos básicos. *Tonos Digital* 5, s.p. <https://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/H-Edesautomatizacion.htm>
- Mendívil, J. L. (1999). *Las palabras disgregadas: sintaxis de las expresiones idiomáticas y los predicados complejos*. Presas Universidad de Zaragoza.

- Mendoza, A. (2010). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. *Biblioteca universal de Barcelona*, 2(12), 60-99.
- Minerva, N. (2003). Les Aventures de Télémaque. Trois siècles d'enseignement du français. *Documents Pour l'histoire Du Français Langue Étrangère Ou Seconde*, 31, 1-7. <https://doi.org/10.4000/dhfles.1875>
- Montoro del Arco, E. T. (2005). *Aproximación a la historia del pensamiento fraseológico español: las locuciones con valor gramatical en la norma culta*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/677/15476893.pdf?sequence=1>
- Morón, M. C. (2010). Los Beneficios De La Literatura Infantil. *Temas Para La Educación*, 8, 1-6. <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7247.pdf>
- Morvay, K. (1980). La fraseología en la enseñanza del español a nivel universitario. En Mátyás Horányi (Ed.), *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. (283-288). Budapest: Akadémiai Kiadó. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_.pdf
- Navarro, C. (2007). Fraseología contrastiva del español y el italiano (análisis de un corpus bilingüe). *Tonos digital: revista electrónica de estudios filológicos*, 13, s.p. https://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios_U_fraseologia.htm
- Negro, I. (2010). La traducción de las expresiones idiomáticas marcadas culturalmente. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 5, 133-140. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2010.762>
- Núñez, M. P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites ya sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>
- Núñez, G. (2007). La educación literaria en la España contemporánea. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 44, 101-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2210346>
- Ortega, P. (2017). *La littérature pour la jeunesse dans la classe de FLE à travers le livre Le Petit Nicolas*. [Trabajo fin de máster, Universidad de Valladolid].

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/25325>

- Ortiz, A. M. (2012). Las locuciones y sus variantes en el diccionario descriptivo del Valle de Aburrá. *Lingüística y Literatura*, 62, 87-104. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/14526>
- Orquín, F. (1989). La nueva imagen de la mujer. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 2(11), 14-19. https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000645214
- Ozaeta, R. (1998). Los fabulistas españoles (con especial referencia a los siglos XVIII y XIX). *Epos: Revista de Filología*, 14, 169-205. <https://doi.org/10.5944/epos.14.1998.10052>
- Pecman, M. (2004). L'enjeu de la classification en phraséologie. *EUROPHRAS 2004*, 26-48. <https://hal-univ-paris.archives-ouvertes.fr/hal-01232661>
- Penadés, I. (2018). La clasificación de las unidades fraseológicas a partir de su uso discursivo. *Estudis Romànics [Institut d'Estudis Catalans]*, 8(35), 27-68. DOI: [10.2436/20.2500.01.117](https://doi.org/10.2436/20.2500.01.117)
- Peña, A. (2005). Propuesta metodológica para enseñar expresiones idiomáticas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 3. <http://hdl.handle.net/11162/76330>
- Peñalver, I. (2017). Las acciones del cuerpo generadoras de lenguaje. En Graó (Eds.), *Movimiento y lenguajes: de la experiencia sensorperceptiva a la conciencia y el pensamiento*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=856274>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la Escuela*. Ediciones Noreste.
- Perrine, B. (2020). *La littérature pour la jeunesse entre tradition religieuse et modernité des Lumières : le projet éducatif de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont dans son Magasin des adolescentes, ou dialogues Entre une sage Gouvernante, & plusieurs de ses Elèves de la premiere distinction (1760)*. [Trabajo fin de Máster, Liège université]. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/10658>
- Piaget, J. (1981). La Teoría De Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.

<https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902>

- Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Editorial Síntesis.
- Quiroga, P. (2004). Enunciados fraseológicos: fórmulas rutinarias español/italiano. *Lenguajes y textos*, 22, 23-34. <http://hdl.handle.net/2183/8220>
- Rey, A. y Chantreau, S. (2020). *Dictionnaire des expressions et locutions (les usuels)*. Le Robert.
- Rodríguez, Y. M., y López-Peñalver, A. (2016). *Plan de mejora: Animación a la lectura en familia*. [Trabajo fin de grado, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/1794>
- Rolland, J. C., y Rolland, D. (2007). *De l'espagnol au français: Expressions et mots usuels du français*. FLE pour hispanophone.
- Romero, P. (2006). La delimitación de las unidades fraseológicas (UF) en la investigación alemana y española. *Interlingüística*, 17, 905-914. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317697>
- Rubio, A. M. (2009). Técnicas para el fomento de la lectura en el aula, *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, 20, 1-8. <https://1library.co/document/qvlemjvg-t%C3%A9cnicas-para-el-fomento-la-lectura-el-aula.html>
- Ruiz, L. (1994). Algunas consideraciones sobre el caudal fraseológico del español hablado en Cuba. *Estudios de fraseología*. ASELE. Actas IV. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0141.pdf
- Ruiz, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Barcelona, Ariel.
- Ruiz, L. (2000). Las metáforas de un día en los medios de comunicación españoles. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 14, 199-215. DOI: [10.14198/ELUA2000.14.09](https://doi.org/10.14198/ELUA2000.14.09)
- Ruiz, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Arco libros.
- Ruiz, L. (2011). La fraseología desde la Teoría de la Gramaticalización: fundamentos teóricos y aplicaciones. En González, C. y Mogorrón, P. (Eds.), *Fraseología*

contrastiva: lexicografía, traducción y análisis de corpus, (171-180). Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.

Ruiz, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Madrid, Arco/libros.

Ruiz, L. (2013). El monólogo humorístico como tipo de discurso. El dinamismo de los rasgos primarios. *Cuadernos AISPI*, 2, 195-218. <http://hdl.handle.net/10045/51846>

Ruiz, L. (2016). *Metapragmatics of humor*. John Benjamins.

Ruiz, L. (2019). El humor como hecho pragmático en español. *Revista de investigación lingüística*, 22, 183-198. <https://doi.org/10.6018/rii.381161>

Ruiz, J. P. y Roldán, M. (1993). Consideraciones sobre el tratamiento de expresiones idiomáticas verbales en el aula de E/LE. En Martínez, A., de Molina, A. y Barros, P. (Eds.), *II Jornadas sobre Aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 157-165). Universidad de Granada.

Ruzicka, K. (2009). Comentarios para la formación lectora: traducciones en gallego de Struwwelpeter (Heinrich Hoffmann) y Max und Moritz (Wilhelm Busch). *Poesía infantil. Século XXI*, 325-337. <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/a-poesia-infantil-no-seculo-xxi-2000-2008/>

Sánchez, C. (24 de enero de 2020). *Referencias APA*. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/referencias/>

Sánchez, I. S. (2005). La traductología: estudio de lenguas en contacto. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 7(24), 159-173. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/9391>

Santiesteban, E., y Velázquez, K. (2012). La Comprensión Lectora Desde Una Concepción Didáctica Cognitiva. *Didáctica y Educación*, 3(1), 103-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228654>

Schellheimer, S. (2016). *La función evocadora de la fraseología en la oralidad ficcional y su traducción*. [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. <http://hdl.handle.net/10803/370093>

- Sciutto, V. (2015). Apuntes historiográficos: La variedad argentina. *Lingue e linguaggi*, 15, 285–303. <https://doi.org/10.1285/i22390359v15p285>
- Serrano, L. C. (2010). Metodología para la enseñanza de la fraseología en traducción: la ficha fraseológica como tarea final. *Paremia*, 19, 197-206. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/019/019_serrano.pdf
- Sevilla, M. (2009). Procedimientos de traducción (inglés-español) de locuciones en contexto. *Paremia*, 18, 197-207. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/018/018_sevilla.pdf
- Sevilla, J. (2019). El aula invertida en la enseñanza/aprendizaje de la fraseología para la traducción de textos científico-técnicos. En Crida, A., y Alessandro, A. (Eds.), *Innovación en fraseodidáctica: tendencias, enfoques y perspectivas*. (pp. 237-261). Peter Lang.
- Sevilla, J. (2020). La variación en las paremias del español de España y de México. *ELUA, Anexo VII*, 73-88. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.ANEXO7.05>
- Sevilla, M. (2015). Condicionantes textuales en la traducción fraseológica y paremiológica. *Paremia*, 24, 95-107. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/024/009_sevilla.pdf
- Sirvent, A. (2005). *Espacio y texto en la cultura francesa*. Alicante.
- Školníková, P. (2010). *Las colocaciones léxicas en el español actual*. [Tesis doctoral, Brno]. https://is.muni.cz/th/i5682/Las_colocaciones_lexicas_en_el_espanol_actual.pdf
- Solano, M. Á. (2004). *Unidades fraseológicas francesas. Estudio en un corpus: la Pentalogía de Belleville de Daniel Pennac, planteamiento didáctico*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmckh0x8>
- Solano, M. Á. (2007). El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. *Les expressions figées en didactique des langues*

étrangères, 201-211.

Solano, M. Á. (2012). Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación. *Paremia*, 21, 117-128.

https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/011_solano.pdf

Solano, M. Á. (2012). Fraseodidáctica basada en tecnologías digitales. *Unidades fraseológicas y TIC*, 2, 167-187.

https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n2_gonzalez/unidades_fraseologicas_y_tic.pdf

Sperber, D., y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Blackwell.

Sumay, R. (2018). Los personajes femeninos en los cuentos de hadas de adame D'Aulnoy: un análisis de "Finita Cenicienta" y "Enano amarillo." *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 4, 37-50.

DOI: [10.17979/digilec.2017.4.0.3075](https://doi.org/10.17979/digilec.2017.4.0.3075)

Szczepanski, J. (1978). El método biográfico. *Papers. Revista de Sociología*, 10, 231-256.

<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v10n0.1120>

Szyndler, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Didáctica (lengua y literatura)*, 27, 197-256.

DOI: https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50867

Timofeeva, L. (2012). Sobre la traducción fraseológica. *ELUA*. 26, 405-432.

<https://doi.org/10.14198/ELUA2012.26.15>

Tricás, M. (2009). Lingüística contrastiva y traducción. Aproximaciones interculturales. *Synergies Espagne*, 3, 13-22.

<http://gerflint.fr/Base/Espagne3/merce.pdf>

Veale, T., Brône, G., y Feytaerts, K. (2015). Humour as the killer-app of language: a view from Cognitive Linguistics. *Cognitive linguistics and humor research*, 26(1), 1-12.

<https://doi.org/10.1515/9783110346343>

- Velázquez, K. (2018). *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*. Arco Libros.
- Wotjak, G. (2005). ¿Qué significado podemos atribuir a las unidades fraseológicas? En Luque J. d. D. y Pamies, A. (Eds.). *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*. (pp. 121-147). Método Ediciones.
- Zamora, P. (1999). Otro intento de clasificación y delimitación de unidades fraseológicas italianas. En Universidad de Murcia (Ed.). *Homenaje al profesor Trigueros Cano, tomo II*, (pp. 733-750). Universidad de Murcia.
- Zuluaga, A. (1975). La fijación fraseológica. *Thesaurus, Tomo, 30(2)*, 225-248.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Max Hueber, Verlag, Tübingen.
- Zuluaga, A. (1997). Sobre las funciones de los fraseologismos en textos literarios. *Paremia, 6*, 631-640.
- https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/006/098_zuluaga.pdf
- Zuluaga, A. (1999). Traductología y fraseología. *Paremia, 8(5)*, 537-549.
- Zuluaga, A. (2001). Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas. *PhiN, 16*, 67-83.
- <http://web.fu-berlin.de/phin/phin16/p16t5.htm>

SITOGRAFÍA

- Alessandro, A. (12 de mayo de 2017). Proyecto de innovación docente. “¿Flippeas o qué? Una experiencia de enseñanza y aprendizaje de la Fraseología aplicando el método Flipped Classroom. Recuperado el 28 de mayo de 2019 de <https://tv.um.es/canal?serie=19041>
- Biblioteca fraseológica y paremiológica (s.f.). https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/
- Ozaeta, M. d. R. (s.f.). *Los fabulistas españoles*. Recuperado el 22 de septiembre de 2021 de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-fabulistas-espaoles---con-especial-referencia-a-los-siglos-xviii-y-xix-0/html/ffcb0a88-82b1-11df-acc7-002185ce6064_4.html#PagFin
- Blog personal de Le Petit Nicolas. Recuperado el 9 de junio de 2022 de <https://www.blogpetitnicolas.com/>
- Colomer, T. (13 de julio de 2017). *La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias*. Recuperado el 31 de marzo de 2021 de <http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/>
- Diccionario de colocaciones. (s.f.). Recuperado el 12 de diciembre de 2021 de <http://www.dicesp.com/paginas>
- Diccionario de colocaciones. (s.f.). Recuperado el 27 de enero de 2022 de <https://studylib.es/doc/4890296/dictionnaire-fran%C3%A7ais-espagnol-expressions-et-locutions>
- Diccionario de colocaciones (francés). (s.f.). Recuperado el 21 de enero de 2022 de <http://www.tonitraduction.net/>
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua. (s.f.). Recuperado el 5 de noviembre de 2020 de <https://dle.rae.es/>
- Diccionario de locuciones. (s.f.). Recuperado el 18 de diciembre de 2021 de <http://www.diccionariodilea.es/inicio>
- France, A. (1887). *Nos enfants*. Recuperado el 18 de junio de 2022 de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6567013v.texteImage>

Instagram oficial. (s.f.) Recuperado el 10 de julio de 2022 de <https://www.instagram.com/lepetitnicolasoficial/>

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002). Recuperado el 11 de febrero de 2022 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Nueva Gramática de la Lengua Española (s.f.). Recuperado el 22 de agosto de 2022 de <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi>

Página oficial de *Le Petit Nicolas*. (s.f.). Recuperado el 10 de junio de 2022 de www.petitnicolas.com

Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado el 10 de octubre de 2021 de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>

***MATERIALES UTILIZADOS EN LA ELABORACIÓN DE LA PRESENTE
TESIS DOCTORAL***

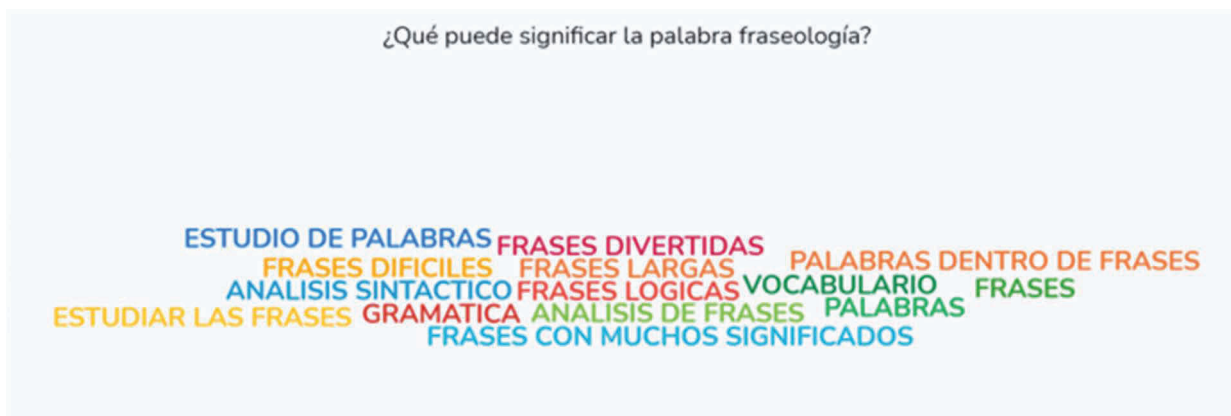
Apéndices

Apéndice 1: Unidad didáctica

Sesión 1 (50 minutos)

Actividad	1
Fase	Motivación
Tipo de actividad	Lluvia de ideas
Duración	15 minutos
Objetivo general	Mejorar la comprensión oral
Objetivo específico	Promover la adquisición de conocimientos gramaticales de la lengua española y francesa
Competencias	<ul style="list-style-type: none">• Competencia lingüística• Conciencia y expresiones culturales
Desarrollo metodológico	Con los alumnos realizaremos una lluvia de ideas para conocer los conocimientos previos que tienen sobre fraseología. Para ellos pondremos la pregunta “¿Qué significa la palabra fraseología?” En la aplicación <i>wooclap</i> y ellos responderán sin miedo a equivocarse, puesto que la respuesta es anónima
Materiales	Proyector, ordenador, dispositivos móviles, aplicación <i>wooclap</i>
Agrupación de los alumnos	Grupo clase
Atención a la diversidad	Se les preguntará específicamente a ellos para obtener una respuesta segura

Resultados *Wooclap*:



Bloque 2: Producción de textos orales: Expresión e interacción ⁹⁶		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none">• Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica.• Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.• Modificar palabras de significado parecido.• Usar sonidos extralingüísticos y	a) Producir textos breves y comprensibles, tanto en conversación cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos, en un registro neutro o informal, con un lenguaje sencillo, en los que se da, se solicita y se intercambia información sobre temas de importancia en la vida cotidiana y asuntos conocidos o de interés personal, educativo u ocupacional, y se justifican brevemente los motivos de determinadas acciones y	2. Responde a preguntas breves y sencillas de los oyentes sobre el contenido de sus presentaciones a cerca de aspectos concretos de temas de su interés.

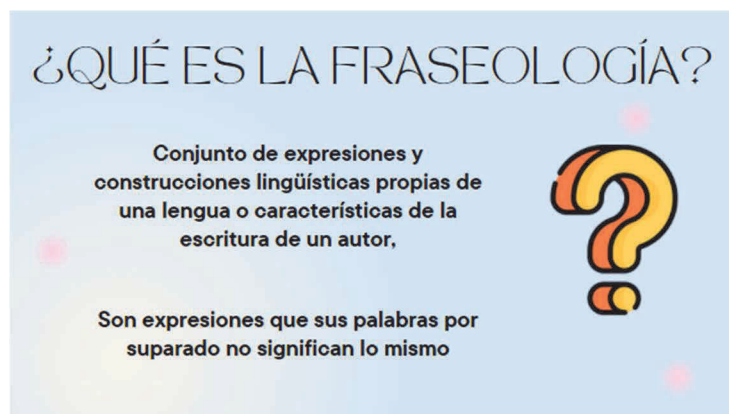
⁹⁶ Datos extraídos de: Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

<p>cualidades prosódicas convencionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal, proxémica). 	<p>planes, aunque a veces haya interrupciones o vacilaciones, resulten evidentes las pausas y la reformulación para organizar el discurso y seleccionar expresiones y estructuras, y el interlocutor tenga que solicitar a veces que se le repita lo dicho.</p> <p>d) Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, utilizando los exponentes más comunes de dichas funciones y los patrones discursivos de uso más frecuente para organizar el texto de manera sencilla con la suficiente cohesión interna y coherencia con respecto al contexto de comunicación.</p>	
---	--	--

Actividad	2
Fase	Input/contenido
Tipo de actividad	Explicación
Duración	25 minutos
Objetivos	Comprensión del tema concreto a tratar
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística • Conciencia y expresiones culturales

Desarrollo metodológico	A partir de las ideas dadas por los alumnos y una diapositiva, explicaremos qué son y para qué sirven las UFs
Materiales	Diapositiva, ordenador, proyector
Agrupación de los alumnos	Grupo clase
Atención a la diversidad	Se pondrán ejemplos adaptados para su comprensión

Diapositivas:



EJEMPLOS

Con uñas y dientes

Meter la pata

Cuatro ojos

Sano y salvo

Tener pocas luces

Ver el vaso medio lleno

Tomarla con alguien

CLASIFICACIÓN

- Enunciados fraseológicos rutinarios
- Locuciones
- Colocaciones
- ¡Y muchos más!



ENUNCIADOS FRASEOLÓGICOS

Nos centramos solo aquí





Bloque 1: Comprensión de textos orales		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. • Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. • Comprensión de expresiones sobre el conocimiento. 	<p>a) Identificar la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales breves y bien estructurados, transmitidos de viva voz o por medios técnicos y articulados a velocidad lenta o media, en un registro formal, informal o neutro, y que versen sobre asuntos</p>	<p>5. Distingue, con el apoyo de la imagen, las ideas principales e información relevante en presentaciones (p. ej. de compañeros, auxiliares de conversación, profesores, etc.) sobre temas de su interés (p. ej., viajes, deportes, aficiones).</p>

<p>• Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.</p>	<p>cotidianos en situaciones habituales o sobre temas generales o del propio campo de interés en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, siempre que las condiciones acústicas no distorsionen el mensaje y se pueda volver a escuchar lo dicho.</p> <p>f) Reconocer léxico oral de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios y ocupaciones, e inferir del contexto y del contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.</p>	
---	--	--

Actividad	3
Fase	Demostración
Tipo de actividad	Reconocimiento
Duración	15 minutos
Objetivos	Mejora de la expresión y comprensión oral
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Aprender a aprender • Conciencia y expresiones culturales
Desarrollo metodológico	Durante los últimos 15 minutos de clase los alumnos deberán recordar algunas frases típicas que ellos suelen utilizar todos los días. Las pondremos en común y veremos las que coinciden. Haremos una tabla en la pizarra y meteremos cada EF donde corresponda.
Materiales	Folios y bolígrafos. Pizarra y rotulador de diferentes colores
Agrupación de los alumnos	En grupos de tres.
Atención a la diversidad	Pondremos a los alumnos con necesidades con otros que tengan más capacidades y les ayuden a expresarse sin miedo. De esta manera se sentirán más cómodos y podrán trabajar mejor.

Bloque 2: Producción de textos orales: Expresión e interacción		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica. • Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo 	a) Producir textos breves y comprensibles, tanto en conversación cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos, en un registro neutro o informal, con un lenguaje sencillo, en	2. Responde a preguntas breves y sencillas de los oyentes sobre el contenido de sus presentaciones a cerca de aspectos concretos de temas de su interés.

<p>adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modificar palabras de significado parecido. • Usar sonidos extralingüísticos y cualidades prosódicas convencionales. • Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal, proxémica). 	<p>los que se da, se solicita y se intercambia información sobre temas de importancia en la vida cotidiana y asuntos conocidos o de interés personal, educativo u ocupacional, y se justifican brevemente los motivos de determinadas acciones y planes, aunque a veces haya interrupciones o vacilaciones, resulten evidentes las pausas y la reformulación para organizar el discurso y seleccionar expresiones y estructuras, y el interlocutor tenga que solicitar a veces que se le repita lo dicho.</p> <p>d) Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, utilizando los exponentes más comunes de dichas funciones y los patrones discursivos de uso más frecuente para organizar el texto de manera sencilla con la suficiente cohesión interna y coherencia con respecto al contexto de comunicación.</p>	
---	--	--

Ejemplo de tabla en pizarra:

Fórmulas discursivas	Fórmulas psico-sociales			
	Expresivas	Comisivas	Directivas	Asertivas

Sesión 2 (50 minutos)

Actividad	1
Fase	Motivación
Tipo de actividad	Pre calentamiento
Duración	10 minutos
Objetivos	Expresión oral
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística • Aprender a aprender • Competencias sociales y cívicas • Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor • Conciencia y expresiones culturales
Desarrollo metodológico	Los alumnos se pondrán por parejas para hacer mímica. Cada uno deberá pensar y representar con mímica la expresión que quiera. El compañero deberá adivinar la expresión. Deben de ser expresiones que ambos usen en el día a día.
Materiales	-
Agrupación de los alumnos	Parejas
Atención a la diversidad	Pondremos a los alumnos con necesidades con otros que tengan más capacidades y les ayuden a expresarse sin miedo. De esta manera se sentirán más cómodos y podrán trabajar mejor.

Bloque 2: Producción de textos orales		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Adecuar el texto al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados a cada caso. • Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. • Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. • Comprensión de expresiones sobre el conocimiento. • Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. 	<p>a) Identificar la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales breves y bien estructurados, transmitidos de viva voz o por medios técnicos y articulados a velocidad lenta o media, en un registro formal, informal o neutro, y que versen sobre asuntos cotidianos en situaciones habituales o sobre temas generales o del propio campo de interés en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, siempre que las condiciones acústicas no distorsionen el mensaje y se pueda volver a escuchar lo dicho.</p> <p>f) Reconocer léxico oral de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios y ocupaciones, e inferir del contexto y del contexto, con apoyo visual,</p>	<p>4. Participa en conversaciones informales cara a cara o por teléfono u otros medios técnicos, en las que establece contacto social, intercambia información y expresa opiniones y puntos de vista, hace invitaciones y ofrecimientos, pide y ofrece cosas, pide y da indicaciones o instrucciones, o discute los pasos que hay que seguir para realizar una actividad conjunta.</p> <p>5. Usa la lengua extranjera como instrumento para comunicarse con sus compañeros y con el profesor.</p>

	los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.	
--	---	--

Actividad	2
Fase	Práctica
Tipo de actividad	Lectura en voz alta
Duración	20 minutos
Objetivos	Comprensión y expresión escrita y oral
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Competencia digital • Conciencia y expresiones culturales
Desarrollo metodológico	<p>Le daremos al alumnado un capítulo del libro <i>Le Petit Nicolas</i> (en francés). La visualización se hará en las tablets que les proporciona el centro.</p> <p>Realizaremos su lectura (de una parte) y preguntarán el vocabulario que no comprendan. Intentaremos que sean los propios compañeros, a través del contexto los que respondan a estas cuestiones. Esta actividad no se podrá completar en esta sesión y continuará en la siguiente.</p> <p>El texto ha sido dividido por párrafos en diferentes “tablas” con el fin de facilitar la tarea, sobre todo a los alumnos de atención a la diversidad.</p>
Materiales	Texto de abajo (capítulo del libro) y subrayadores
Agrupación de los alumnos	Grupo-clase
Atención a la diversidad	Tendrán un texto más corto o se les dará por trozos para evitar agobios.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. • Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. • Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). • Comprensión de expresiones sobre el conocimiento, la comprensión de expresiones de la voluntad, la intención, la orden, la autorización y la prohibición. • Comprensión de expresiones sobre el interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios 	<p>a) Identificarla información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves y bien estructurados, escritos en un registro formal, informa o neutro, que traten de asuntos cotidianos, de temas de interés o relevantes para los propios estudios y ocupaciones, y que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común.</p> <p>b) Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto.</p> <p>e) Reconocer, y aplicar a la comprensión del texto, los constituyentes y la organización de estructuras sintácticas de uso frecuente</p>	<p>2. Comprende correspondencia personal en cualquier formato en la que se habla de uno mismo; se describen personas, objetos y lugares; se narran acontecimientos pasados, presentes y futuros.</p> <p>3. 5. Comprende lo esencial (p. ej. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.</p>

	<p>en la comunicación escrita, así como sus significados asociados (p. ej. estructura interrogativa para hacer una sugerencia).</p> <p>f) Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios y ocupaciones, e inferir del contexto y del cotexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.</p>	
--	---	--

Texto que damos a los alumnos:

<p style="text-align: center;">Je fréquente Agnan</p> <p>Je voulais sortir pour aller jouer avec mes copains, mais maman m'a dit que non, <u>qu'il n'en était pas question</u>, qu'elle n'aimait pas beaucoup les petits garçons que je fréquentais, qu'on faisait tout le temps des bêtises ensemble et que j'étais invité à goûter chez Agnan qui, lui, est très gentil, bien élevé et que je ferais bien de <u>prendre exemple</u> sur lui.</p> <p>Moi, je n'avais pas tellement envie d'aller goûter chez Agnan, ni de prendre exemple sur lui. Agnan, <u>c'est le premier de la classe</u>, <u>le chouchou de la maîtresse</u>, il n'est pas bon camarade, mais on ne tape pas trop sur lui, parce qu'il porte des lunettes. J'aurais préféré aller à la piscine avec Alceste, Geoffroy, Eudes et les autres, mais <u>il n'y avait</u></p>

rien à faire, maman n'avait pas l'air de rigoler, et, de toute façon, moi j'obéis toujours à ma maman, surtout quand elle n'a pas l'air de rigoler.

Maman m'a fait baigner, peigner, elle m'a dit de mettre le costume bleu marine, celui qui a des plis au pantalon, la chemise blanche en soie et la cravate à pois. J'étais habillé comme pour le mariage de ma cousine Elvire, la fois où j'ai été malade après le repas.

« Ne fais pas cette tête-là, m'a dit maman, tu vas bien t'amuser avec Agnan ! » et puis nous sommes sortis. J'avais surtout peur de rencontrer les copains. Ils se seraient moqués de moi s'ils m'avaient vu habillé comme ça !

C'est la maman d'Agnan qui nous a ouvert la porte. « Comme il est mignon ! » elle a dit, elle m'a embrassé et puis elle a appelé Agnan : « Agnan ! Viens vite ! Ton petit ami Nicolas est arrivé ! » Agnan est venu, lui aussi était drôlement habillé, il avait une culotte de velours, des chaussettes blanches et des drôles de sandales noires qui brillaient beaucoup. On avait l'air de deux guignols, lui et moi. Agnan n'avait pas l'air tellement content de me voir, il m'a tendu la main et c'était tout mou. « Je vous le confie, a dit maman, j'espère qu'il ne fera pas trop de bêtises, je reviendrai le chercher à six heures. »

La maman d'Agnan a dit qu'elle était sûre qu'on allait bien s'amuser et que j'allais être très sage. Maman est partie, après m'avoir regardé comme si elle était un peu inquiète. Nous avons goûté. C'était bien, il y avait du chocolat, de la confiture, des gâteaux, des biscottes, et nous n'avons pas mis les coudes sur la table. Après, la maman d'Agnan nous a dit d'aller jouer gentiment dans la chambre d'Agnan.

Dans sa chambre, Agnan a commencé par me prévenir que je ne devais pas lui taper dessus, parce qu'il avait des lunettes et qu'il se mettrait à crier et que sa maman me ferait mettre en prison. Je lui ai répondu que j'avais bien envie de lui taper dessus, mais que je ne le ferais pas, parce que j'avais promis à ma maman d'être sage. Ça a semblé lui faire plaisir à Agnan et il m'a dit qu'on allait jouer. Il a commencé à sortir des tas de livres, de géographie, de sciences, d'arithmétique et il m'a proposé que nous lisions et que nous fassions des problèmes pour passer le temps. Il m'a dit qu'il y avait des problèmes chouettes avec des robinets qui coulent dans une baignoire débouchée et qui se vide en même temps qu'elle se remplit.

C'était une bonne idée et j'ai demandé à Agnan si je pouvais voir la baignoire, qu'on pourrait s'amuser. Agnan m'a regardé, il a enlevé ses lunettes, les a essuyées, a réfléchi un peu et puis il m'a dit de le suivre. Dans la salle de bains, il y avait une grande

baignoire et j'ai dit à Agnan qu'on pourrait la remplir et jouer aux petits bateaux. Mais ça ferait des histoires, peut-être.

Sesión 3 (50 minutos)

Actividad	1
Fase	Práctica
Tipo de actividad	Lectura en voz alta
Duración	20 minutos
Objetivos	Comprensión y expresión escrita y oral
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Competencia digital • Conciencia y expresiones culturales
Desarrollo metodológico	<p>Terminaremos la lectura y resolución de dudas del día anterior.</p> <p>Le daremos al alumnado un capítulo del libro <i>Le Petit Nicolas</i> (en francés). Realizaremos su lectura (de la parte que queda del capítulo) y preguntarán el vocabulario que no comprendan. Intentaremos que sean los propios compañeros, a través del contexto los que respondan a estas cuestiones. Esta actividad no se podrá completar en esta sesión y continuará en la siguiente.</p> <p>El texto ha sido dividido por párrafos en diferentes “tablas” con el fin de facilitar la tarea, sobre todo a los alumnos de atención a la diversidad.</p>
Materiales	Texto de abajo (capítulo del libro) y subrayadores
Agrupación de los alumnos	Grupo-clase
Atención a la diversidad	Tendrán un texto más corto o se les dará por trozos para evitar agobios.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. • Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. • Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). • Comprensión de expresiones sobre el conocimiento, la comprensión de expresiones de la voluntad, la intención, la orden, la autorización y la prohibición. • Comprensión de expresiones sobre el interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios 	<p>a) Identificarla información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves y bien estructurados, escritos en un registro formal, informa o neutro, que traten de asuntos cotidianos, de temas de interés o relevantes para los propios estudios y ocupaciones, y que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común.</p> <p>b) Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto.</p> <p>e) Reconocer, y aplicar a la comprensión del texto, los constituyentes y la</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende correspondencia personal en cualquier formato en la que se habla de uno mismo; se describen personas, objetos y lugares; se narran acontecimientos pasados, presentes y futuros. 2. 5. Comprende lo esencial (p. ej. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.

	<p>organización de estructuras sintácticas de uso frecuente en la comunicación escrita, así como sus significados asociados (p. ej. estructura interrogativa para hacer una sugerencia).</p> <p>f) Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios y ocupaciones, e inferir del contexto y del contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.</p>	
--	---	--

Texto que le damos a los alumnos (segunda parte) :

Agnan m'a dit qu'il n'avait jamais pensé à ça, mais que ce n'était pas une mauvaise idée. La baignoire s'est remplie très vite, jusqu'au bord, il faut dire que nous, on l'avait bouchée. Mais là, Agnan était très embêté, parce qu'il n'avait pas de bateaux pour jouer. Il m'a expliqué qu'il avait très peu de jouets, qu'il avait surtout des livres. Heureusement, moi je sais faire des bateaux en papier et on a pris les feuilles du livre d'arithmétique. Bien sûr, on a essayé de faire attention, pour qu'Agnan puisse recoller après les pages dans son livre, parce que c'est très vilain de faire du mal à un livre, à un arbre ou à une bête. On s'est bien amusés. Agnan faisait des vagues en mettant le bras dans l'eau.

C'est dommage qu'il n'ait pas relevé la manche de sa chemise et qu'il n'ait pas enlevé la montre-bracelet qu'il a eue pour sa dernière composition d'histoire où il a été premier et qui maintenant marque quatre heures vingt et ne bouge plus. Au bout d'un temps, je

ne sais pas combien, avec cette montre qui ne marchait plus, on en a eu assez, et puis il y avait de l'eau partout et on n'a pas voulu faire trop de gâchis, surtout que par terre ça faisait de la boue et les sandales d'Agnan étaient moins brillantes qu'avant.

Nous sommes retournés dans la chambre d'Agnan et là, il m'a montré la mappemonde. C'est une grosse boule en métal, sur laquelle on a peint des mers et des terres. Agnan m'a expliqué que c'était pour apprendre la géographie et où se trouvaient les pays. Ça, je le savais, il y a une mappemonde comme ça à l'école et la maîtresse nous a montré comment ça marche. Agnan m'a dit qu'on pouvait dévisser la mappemonde et alors, ça ressemblait à une grosse balle. Je crois que c'est moi qui ai eu l'idée de jouer avec, ce n'était pas une très bonne idée. On s'amusait à se jeter la mappemonde, mais Agnan avait enlevé ses lunettes pour ne pas risquer de les casser, et, sans ses lunettes, il ne voit pas bien, alors, il a raté la mappemonde qui est allée frapper du côté de l'Australie contre le miroir qui s'est cassé.

Agnan, qui avait remis ses lunettes pour voir ce qui s'était passé, était bien embêté. On a remis la mappemonde à sa place et on a décidé de faire attention, sinon, nos mamans pourraient ne pas être trop contentes.

On a cherché autre chose à faire et Agnan m'a dit que pour étudier les sciences, son papa lui offrait un jeu de chimie. Il m'a montré et c'est très chouette. C'est une grosse boîte pleine de tubes, de drôles de bouteilles rondes, de petits flacons pleins de choses de toutes les couleurs, il y avait aussi un réchaud à alcool. Agnan m'a dit qu'avec tout ça, on pouvait faire des expériences très instructives.

Agnan s'est mis à verser des petites poudres et des liquides dans les tubes et ça changeait de couleur, ça devenait rouge ou bleu et, de temps en temps, il y avait une petite fumée blanche. C'était drôlement instructif ! J'ai dit à Agnan que nous devrions essayer d'autres expériences plus instructives encore et il a été d'accord. Nous avons pris la plus grande des bouteilles et nous avons mis dedans toutes les petites poudres et tous les liquides, après, on a pris le réchaud à alcool et on a fait chauffer la bouteille. Au début, ce n'était pas mal ça a commencé à faire de la mousse et puis après, une fumée très noire. L'ennui, c'est que la fumée ne sentait pas bon et elle salissait partout. On a dû arrêter l'expérience quand la bouteille a éclaté.

Agnan s'est mis à crier qu'il ne voyait plus, mais, heureusement, c'était simplement parce que les verres de ses lunettes étaient tous noirs. Pendant qu'il les essuyait, moi j'ai ouvert la fenêtre, parce que la fumée nous faisait tousser. Sur le tapis, la mousse

faisait des drôles de bruits, comme l'eau qui bout, les murs étaient tout noirs et nous, on n'était pas bien propres. Et puis la maman d'Agnan est entrée. Pendant un tout petit moment, elle n'a rien dit, elle a ouvert les yeux et la bouche et puis elle s'est mise à crier, elle a enlevé les lunettes d'Agnan et elle lui a donné une claque, après elle nous a pris par la main pour nous emmener dans la salle de bains pour nous laver. Quand elle a vu la salle de bains, ça ne lui a pas tellement plu, à la maman d'Agnan.

Agnan, lui, il tenait dur à ses lunettes, parce qu'il n'avait pas envie de recevoir une autre claque. Alors, la maman d'Agnan est partie en courant en me disant qu'elle allait téléphoner à ma maman pour qu'elle vienne me chercher tout de suite et qu'elle n'avait jamais vu une chose pareille et que c'était absolument incroyable.

Maman est venue me chercher très vite et j'étais bien content, parce que je commençais à ne pas m'amuser dans la maison d'Agnan, surtout avec sa maman qui avait l'air drôlement nerveuse. Maman m'a ramené à la maison en me disant tout le temps que je pouvais être fier de moi et que pour le dessert, ce soir, je n'en aurais pas. Je dois dire que c'était assez juste, parce qu'avec Agnan, on a tout de même fait pas mal de bêtises. En somme, maman avait raison, comme toujours je me suis bien amusé avec Agnan. Moi, je serais bien retourné le voir, mais maintenant, il paraît que c'est la maman d'Agnan qui ne veut pas qu'il me fréquente.

J'aimerais tout de même que les mamans finissent par savoir ce qu'elles veulent, on ne sait plus qui fréquenter !

Actividad	2
Fase	Práctica
Tipo de actividad	Identificación
Duración	30 minutos
Objetivos	Comprensión escrita
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Aprender a aprender • Conciencia y expresiones culturales
Desarrollo metodológico	Los alumnos volverán a leer (esta vez por tríos) todo el documento e intentarán extraer el mayor número de EFs posibles.
Materiales	Texto de las sesiones anteriores

Agrupación de los alumnos	Tríos
Atención a la diversidad	Tendrán un texto más corto o se les dará por trozos para evitar agobios. Además, se les pondrá con alumnos que tengan más dominio de la materia para poder colaborar.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. • Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. • Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). • Comprensión de expresiones sobre el conocimiento, la voluntad, la intención, la orden, la autorización y la prohibición. • Comprensión de expresiones sobre el interés, la aprobación, el 	<p>a) Identificarla información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves y bien estructurados, escritos en un registro formal, informa o neutro, que traten de asuntos cotidianos, de temas de interés o relevantes para los propios estudios y ocupaciones, y que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común.</p> <p>b) Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende correspondencia personal en cualquier formato en la que se habla de uno mismo; se describen personas, objetos y lugares; se narran acontecimientos pasados, presentes y futuros. 2. 5. Comprende lo esencial (p. ej. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.

<p>aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios.</p>	<p>los detalles relevantes del texto.</p> <p>e) Reconocer, y aplicar a la comprensión del texto, los constituyentes y la organización de estructuras sintácticas de uso frecuente en la comunicación escrita, así como sus significados asociados (p. ej. estructura interrogativa para hacer una sugerencia).</p> <p>f) Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios y ocupaciones, e inferir del contexto y del contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.</p>	
--	---	--

Sesión 4 (50 minutos)

Actividad	1
Fase	Práctica
Tipo de actividad	Traducción
Duración	30 minutos
Objetivos	Comprensión y expresión escrita y oral
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Aprender a aprender

Desarrollo metodológico	Por grupos irán diciendo las EFs encontradas en el texto seleccionado. Entre todos intentaremos buscar su significado por el contexto que tiene y a su vez una posible equivalencia en nuestro idioma.
Materiales	Texto de las sesiones anteriores
Agrupación de los alumnos	Grupo-clase
Atención a la diversidad	Se les pedirá que hablen por turnos para que puedan participar.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. • Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. • Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). • Comprensión de expresiones sobre el conocimiento. • Comprensión de expresiones de la voluntad, la intención, la orden, la 	<p>a) Identificarla información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves y bien estructurados, escritos en un registro formal, informa o neutro, que traten de asuntos cotidianos, de temas de interés o relevantes para los propios estudios y ocupaciones, y que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común.</p> <p>b) Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la</p>	<p>1. Comprende correspondencia personal en cualquier formato en la que se habla de uno mismo; se describen personas, objetos y lugares; se narran acontecimientos pasados, presentes y futuros.</p> <p>2. 5. Comprende lo esencial (p. ej. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.</p>

<p>autorización y la prohibición.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de expresiones sobre el interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. 	<p>información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto.</p> <p>e) Reconocer, y aplicar a la comprensión del texto, los constituyentes y la organización de estructuras sintácticas de uso frecuente en la comunicación escrita, así como sus significados asociados (p. ej. estructura interrogativa para hacer una sugerencia).</p> <p>f) Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios y ocupaciones, e inferir del contexto y del contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.</p>	
--	--	--

Posible tabla para trabajar:

Expresión	Significado	Equivalencia en la L1

Actividad	2
Fase	Práctica
Tipo de actividad	Identificación
Duración	20 minutos
Objetivos	Mejorar la comprensión y expresión escrita y oral
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Aprender a aprender • Competencia digital
Desarrollo metodológico	Una vez realizada una lista con las EFs, su significado y una posible traducción (equivalencia), buscaremos sinónimos que nos puedan ser de utilidad para ponerlos también en contexto. Para esta actividad nos ayudaremos de los diccionarios interactivos.
Materiales	Texto de las sesiones anteriores
Agrupación de los alumnos	Grupo-clase
Atención a la diversidad	Se les pedirá que hablen por turnos para que puedan participar.

Bloque 1: Comprensión de textos orales

Bloque 2: Producción de textos orales: Expresión e interpretación

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

Bloque 4: Expresión de textos escritos

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. • Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. 	a) Identificarla información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves y bien estructurados, escritos en un	1. Comprende correspondencia personal en cualquier formato en la que se habla de uno mismo; se describen personas, objetos y lugares; se narran

<ul style="list-style-type: none"> • Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). • Comprensión de expresiones sobre el conocimiento. • Comprensión de expresiones de la voluntad, la intención, la orden, la autorización y la prohibición. • Comprensión de expresiones sobre el interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. 	<p>registro formal, informa o neutro, que traten de asuntos cotidianos, de temas de interés o relevantes para los propios estudios y ocupaciones, y que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común.</p> <p>b) Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto.</p> <p>e) Reconocer, y aplicar a la comprensión del texto, los constituyentes y la organización de estructuras sintácticas de uso frecuente en la comunicación escrita, así como sus significados asociados (p. ej. estructura interrogativa para hacer una sugerencia).</p> <p>f) Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses,</p>	<p>acontecimientos pasados, presentes y futuros.</p> <p>5. Comprende lo esencial (p. ej. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.</p>
--	--	---

	estudios y ocupaciones, e inferir del contexto y del contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.	
--	--	--

Posible tabla para trabajar con los alumnos:

Expresión	Significado	Equivalencia en la L1	Expresiones sinónimas

Sesión 5 (50 minutos)

Actividad	1
Fase	Motivación
Tipo de actividad	Juegos
Duración	15 minutos
Objetivo	Mejorar la comprensión y expresión oral
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Aprender a aprender
Desarrollo metodológico	Los alumnos jugarán con unas cartas preparadas previamente por el docente. En ellas hay escritas varias EFs que los alumnos deben de conseguir explicar a los demás. Es el juego del tabú donde deben evitar decir exactamente qué hay en la carta, pero que sus compañeros lo adivinen.
Materiales	Cartas
Agrupación de los alumnos	Grupos de 4
Atención a la diversidad	Serán asignados en grupos con alumnos que tengan mejores habilidades sociales.

Cartas:

Je ferais bien de prendre exemple sur lui	C'est le premier de la classe	Comment ça va?
Il a l'oeil	Je vous prie	C'est formidable
Tu as de la veine	Pas de chance	Ça vaut pas!

Bloque 1: Comprensión de textos orales

Bloque 2: Producción de textos orales: Expresión e interpretación

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. Distinción de tipos de comprensión (sentido 	a) Identificarla información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves y bien estructurados, escritos en un registro formal, informa o neutro, que traten de asuntos	2. Comprende correspondencia personal en cualquier formato en la que se habla de uno mismo; se describen personas, objetos y lugares; se narran acontecimientos pasados, presentes y futuros.

<p>general, información esencial, puntos principales).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de expresiones sobre el conocimiento. • Comprensión de expresiones de la voluntad, la intención, la orden, la autorización y la prohibición. • Comprensión de expresiones sobre el interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. 	<p>cotidianos, de temas de interés o relevantes para los propios estudios y ocupaciones, y que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común.</p> <p>b) Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto.</p> <p>e) Reconocer, y aplicar a la comprensión del texto, los constituyentes y la organización de estructuras sintácticas de uso frecuente en la comunicación escrita, así como sus significados asociados (p. ej. estructura interrogativa para hacer una sugerencia).</p> <p>f) Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios y ocupaciones, e inferir del contexto y del</p>	<p>5. Comprende lo esencial (p. ej. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.</p>
--	--	--

	contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.	
--	---	--

Actividad	2
Fase	Práctica
Tipo de actividad	Ejercicios estructurales mecánicos
Duración	20 minutos
Objetivos	Mejorar la comprensión y expresión escrita
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación lingüística
Desarrollo metodológico	Los alumnos realizarán cada uno un texto incluyendo aquellas EFs que más les convengan en cada momento. Serán textos no muy largos (máximo 10 líneas) donde pondrán en práctica todo lo visto anteriormente.
Materiales	Folios, texto, bolígrafo.
Agrupación de los alumnos	Individual
Atención a la diversidad	Se les ayudará en todo momento, además, su texto tendrá menos líneas

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

Bloque 4: Producción de textos escritos

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. 	a) Identificarla información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves y bien	3. Comprende correspondencia personal en cualquier formato en la que se habla de uno mismo; se describen personas, objetos y lugares; se narran

<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. • Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). • Comprensión de expresiones sobre el conocimiento. • Comprensión de expresiones de la voluntad, la intención, la orden, la autorización y la prohibición. • Comprensión de expresiones sobre el interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. • Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (reparar qué se sabe sobre 	<p>estructurados, escritos en un registro formal, informa o neutro, que traten de asuntos cotidianos, de temas de interés o relevantes para los propios estudios y ocupaciones, y que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común.</p> <p>b) Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto.</p> <p>e) Reconocer, y aplicar a la comprensión del texto, los constituyentes y la organización de estructuras sintácticas de uso frecuente en la comunicación escrita, así como sus significados asociados (p. ej. estructura interrogativa para hacer una sugerencia).</p> <p>f) Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con</p>	<p>acontecimientos pasados, presentes y futuros.</p> <p>5. Comprende lo esencial (p. ej. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.</p>
--	---	---

<p>el tema, qué se puede o se quiere decir, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto. 	<p>los propios intereses, estudios y ocupaciones, e inferir del contexto y del contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.</p> <p>d) Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, utilizando los exponentes más frecuentes de dichas funciones y los patrones discursivos de uso más habitual para organizar el texto escrito de manera sencilla.</p>	
---	--	--

Actividad	3
Fase	Práctica
Tipo de actividad	Comprobación
Duración	15 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística
Competencias	Comprensión y expresión escrita y oral
Desarrollo metodológico	Se realizará la corrección de los escritos y se dará retroalimentación al alumnado.
Materiales	-
Agrupación de los alumnos	Individual
Atención a la diversidad	Se les ayudará en todo momento, además, su texto tendrá menos líneas

Bloque 1: Comprensión de textos orales**Bloque 2: Producción de textos orales: Expresión e interpretación****Bloque 3: Comprensión de textos escritos****Bloque 4: Expresión de textos escritos**

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none">• Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.• Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.• Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales).• Comprensión de expresiones sobre el conocimiento.• Comprensión de expresiones de la voluntad, la intención, la orden, la autorización y la prohibición.• Comprensión de expresiones sobre el interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la	<p>a) Identificarla información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves y bien estructurados, escritos en un registro formal, informa o neutro, que traten de asuntos cotidianos, de temas de interés o relevantes para los propios estudios y ocupaciones, y que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común.</p> <p>b) Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto.</p>	<p>4. Comprende correspondencia personal en cualquier formato en la que se habla de uno mismo; se describen personas, objetos y lugares; se narran acontecimientos pasados, presentes y futuros.</p> <p>5. Comprende lo esencial (p. ej. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.</p>

<p>satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios.</p>	<p>e) Reconocer, y aplicar a la comprensión del texto, los constituyentes y la organización de estructuras sintácticas de uso frecuente en la comunicación escrita, así como sus significados asociados (p. ej. estructura interrogativa para hacer una sugerencia).</p> <p>f) Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios y ocupaciones, e inferir del contexto y del contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.</p>	
---	---	--

Sesión 6 (55 minutos)

Actividad	1
Fase	No clasificable
Tipo de actividad	Clase invertida
Duración	55 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Aprender a aprender • Competencias sociales y cívicas • Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor • Conciencia y expresiones culturales

Competencias	Expresión oral
Desarrollo metodológico	<p>Los alumnos se convierten en profesores. Por parejas habrán preparado una pequeña exposición/explicación para sus compañeros (para lo que, previamente, el docente habrá mandado la teoría en modo esquema). De este modo aquellos conceptos que hayan quedado sin aclarar podrán resolverlos entre ellos. Es una manera diferente y lúdica por la que los estudiantes cogen las riendas de su aprendizaje.</p> <p>Esta clase es optativa ya que somos conscientes de que muchos alumnos no son capaces de expresarse con claridad y mucho menos para la explicación de conceptos teóricos.</p>
Materiales	Se proporcionará a los alumnos aquellos materiales que necesiten
Agrupación de los alumnos	Binomios
Atención a la diversidad	Se les ayudará en todo momento. En ocasiones se podrá hacer en pequeños grupos para que no se sientan coartados.

Bloque 2: Producción de textos orales: Expresión e interacción		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica. • Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a 	<p>a) Producir textos breves y comprensibles, tanto en conversación cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos, en un registro neutro o informal, con un lenguaje sencillo, en los que se da, se solicita y se intercambia información</p>	<p>2. Responde a preguntas breves y sencillas de los oyentes sobre el contenido de sus presentaciones a cerca de aspectos concretos de temas de su interés.</p>

<p>los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modificar palabras de significado parecido. • Usar sonidos extralingüísticos y cualidades prosódicas convencionales. • Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal, proxémica). 	<p>sobre temas de importancia en la vida cotidiana y asuntos conocidos o de interés personal, educativo u ocupacional, y se justifican brevemente los motivos de determinadas acciones y planes, aunque a veces haya interrupciones o vacilaciones, resulten evidentes las pausas y la reformulación para organizar el discurso y seleccionar expresiones y estructuras, y el interlocutor tenga que solicitar a veces que se le repita lo dicho.</p> <p>d) Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, utilizando los exponentes más comunes de dichas funciones y los patrones discursivos de uso más frecuente para organizar el texto de manera sencilla con la suficiente cohesión interna y coherencia con respecto al contexto de comunicación.</p>	
--	--	--

Sesión 7 (60 minutos): Evaluación

Actividad	1
Fase	No clasificable

Tipo de actividad	Control
Duración	30 minutos
Objetivo	Comprensión escrita
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia y expresiones culturales • Comunicación lingüística
Desarrollo metodológico	Parte 1: Se les dará a los alumnos una parte del texto anteriormente trabajado y se les hará una serie de preguntas al respecto, con el fin de obtener un significado y una posible traducción.
Materiales	-
Agrupación de los alumnos	Individual
Atención a la diversidad	Se les ayudará en todo momento, además de tener preguntas más sencillas.

Examen comprensión escrita

Nom :	Prénom :
<p>Moi, je n'avais pas tellement envie d'aller goûter chez Agnan, ni de <u>prendre exemple</u> sur lui. Agnan, <u>c'est le premier de la classe</u>, <u>le chouchou de la maîtresse</u>, <u>il n'est pas bon camarade</u>, mais on ne tape pas trop sur lui, parce qu'il porte des lunettes. J'aurais préféré aller à la piscine avec Alceste, Geoffroy, Eudes et les autres, mais <u>il n'y avait rien à faire</u>, <u>maman n'avait pas l'air de rigoler</u>, et, <u>de toute façon</u>, moi j'obéis toujours à ma maman, surtout quand <u>elle n'a pas l'air de rigoler</u>.</p>	
<p>Réponds aux questions suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Quelle es la possible traduction des phrases soulignées ? b) Qu'est-ce que veut dire la dernière phrase ? c) Est-ce que tu peux changer la première expression pour une autre ? d) Essai de changer la phrase « c'est le premier de la classe » par son contraire. e) Définis ce que signifie « il n'est pas bon camarade » f) Est-ce que la mère de Nicolas est-elle contente ? g) Est-ce qu'Agnan est un bon copain ? 	

Bloque 3: Comprensión de textos escritos		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. • Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. • Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). • Comprensión de expresiones sobre el conocimiento. • Comprensión de expresiones de la voluntad, la intención, la orden, la autorización y la prohibición. • Comprensión de expresiones sobre el interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. 	<p>a) Identificarla información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves y bien estructurados, escritos en un registro formal, informa o neutro, que traten de asuntos cotidianos, de temas de interés o relevantes para los propios estudios y ocupaciones, y que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común.</p> <p>b) Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto.</p> <p>e) Reconocer, y aplicar a la comprensión del texto, los constituyentes y la organización de estructuras sintácticas de uso frecuente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende correspondencia personal en cualquier formato en la que se habla de uno mismo; se describen personas, objetos y lugares; se narran acontecimientos pasados, presentes y futuros. 2. 5. Comprende lo esencial (p. ej. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.

	<p>en la comunicación escrita, así como sus significados asociados (p. ej. estructura interrogativa para hacer una sugerencia).</p> <p>f) Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios y ocupaciones, e inferir del contexto y del contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.</p>	
--	--	--

Actividad	2
Fase	No clasificable
Tipo de actividad	Control
Duración	30 minutos
Objetivos	Producción escrita
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia y expresiones culturales • Comunicación lingüística
Desarrollo metodológico	Parte 2: Los alumnos deberán redactar un texto introduciendo las EFs dadas en el enunciado.
Materiales	-
Agrupación de los alumnos	Individual
Atención a la diversidad	Se les ayudará en todo momento, además de tener preguntas más sencillas.

Examen de producción escrita:

Nom :	Prénom :
<p>Écrit une petite rédaction (minimum 5 lignes) avec les expressions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il n'avait pas l'air de rigoler • Prendre exemple • Réfléchir un peu • Le dernier de la classe 	

Bloque 2: Producción de textos orales: Expresión e interacción		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica. • Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto. • Modificar palabras de significado parecido. 	<p>a) Producir textos breves y comprensibles, tanto en conversación cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos, en un registro neutro o informal, con un lenguaje sencillo, en los que se da, se solicita y se intercambia información sobre temas de importancia en la vida cotidiana y asuntos conocidos o de interés personal, educativo u ocupacional, y se justifican brevemente los motivos de determinadas acciones y</p>	<p>2. Responde a preguntas breves y sencillas de los oyentes sobre el contenido de sus presentaciones a cerca de aspectos concretos de temas de su interés.</p>

<p>• Usar sonidos extralingüísticos y cualidades prosódicas convencionales.</p> <p>• Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal, proxémica).</p>	<p>planes, aunque a veces haya interrupciones o vacilaciones, resulten evidentes las pausas y la reformulación para organizar el discurso y seleccionar expresiones y estructuras, y el interlocutor tenga que solicitar a veces que se le repita lo dicho.</p> <p>d) Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, utilizando los exponentes más comunes de dichas funciones y los patrones discursivos de uso más frecuente para organizar el texto de manera sencilla con la suficiente cohesión interna y coherencia con respecto al contexto de comunicación.</p>	
---	--	--

Sesión 8 (60 minutos): Evaluación parte oral

Actividad	1
Fase	No clasificable
Tipo de actividad	Control
Duración	30 minutos
	Comprensión oral
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística Conciencia y expresiones culturales

Desarrollo metodológico	Parte 1: Se pondrá a los alumnos una parte del texto grabada y se les dará una rúbrica con preguntas para que respondan.
Materiales	-
Agrupación de los alumnos	Individual
Atención a la diversidad	Se les ayudará en todo momento, además de tener preguntas más sencillas.

Examen de comprensión oral:

Nom :	Prénom :
Réponds aux questions suivantes :	
a) Qu'est-ce que veut dire la dernière phrase ? b) Est-ce que tu peux changer la première expression pour une autre ? c) Qui cherche maman ? d) Définis ce que signifie « avait l'air drôlement nerveuse ». e) Est-ce que la mère de Nicolas est-elle contente ? f) Est-ce qu'Agnan est un bon copain ? a) Est-ce que Nicolas s'est amusé avec Agnan ?	

Bloque 1: Comprensión de textos orales		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. Identificación del tipo 	a) Identificar la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales breves y bien estructurados, transmitidos de viva voz o	5. Distingue, con el apoyo de la imagen, las ideas principales e información relevante en presentaciones (p. ej. de compañeros, auxiliares de conversación, profesores, etc.)

<p>textual, adaptando la comprensión al mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de expresiones sobre el conocimiento. • Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. 	<p>por medios técnicos y articulados a velocidad lenta o media, en un registro formal, informal o neutro, y que versen sobre asuntos cotidianos en situaciones habituales o sobre temas generales o del propio campo de interés en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, siempre que las condiciones acústicas no distorsionen el mensaje y se pueda volver a escuchar lo dicho.</p> <p>f) Reconocer léxico oral de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios y ocupaciones, e inferir del contexto y del contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.</p>	<p>sobre temas de su interés (p. ej., viajes, deportes, aficiones).</p>
--	--	---

Actividad	2
Fase	No clasificable
Tipo de actividad	Control
Duración	30 minutos

Objetivos	Producción oral
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Conciencia y expresiones culturales
Desarrollo metodológico	Parte 1: les haremos una serie de preguntas que deberán responder de manera oral, así comprobaremos que han comprendido y asimilado los contenidos.
Materiales	-
Agrupación de los alumnos	Individual
Atención a la diversidad	Se les ayudará en todo momento, además de tener preguntas más sencillas.

Examen de producción oral:

Nom :	Prénom :
Réponds aux questions suivantes :	
<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est la différence entre « avoir l'air nerveux » et « ne pas avoir l'air de rigoler » ? • Est-ce que tu peux mettre l'expression « prendre exemple » dans une phrase ? • Que signifie la phrase « tu dois réfléchir un peu sur l'examen que tu as fait » • Change cette expression par son contraire « il est le dernier de la classe, il ne fait jamais les devoirs ». • Quelle est la différence entre être un bon ou un mauvais camarade ? 	

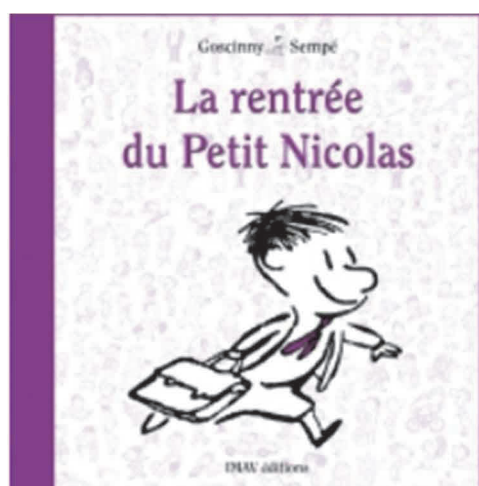
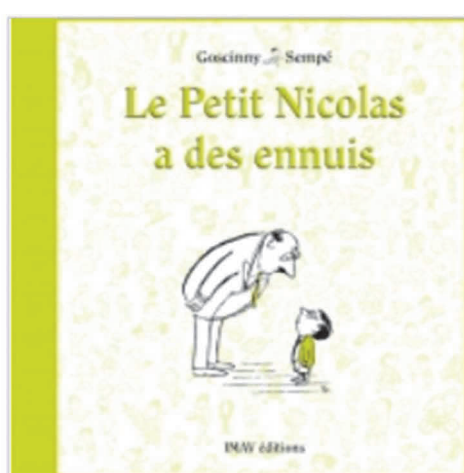
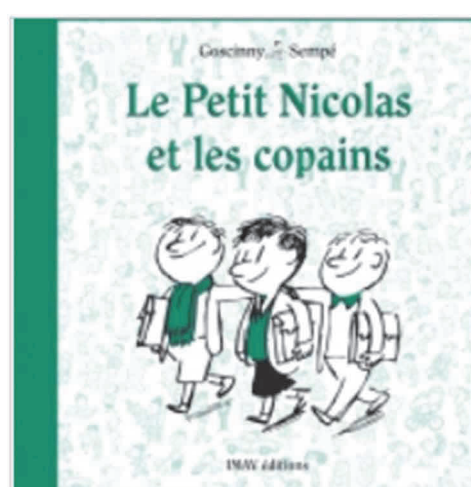
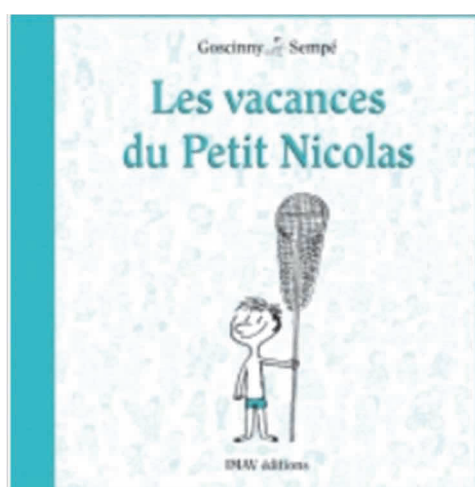
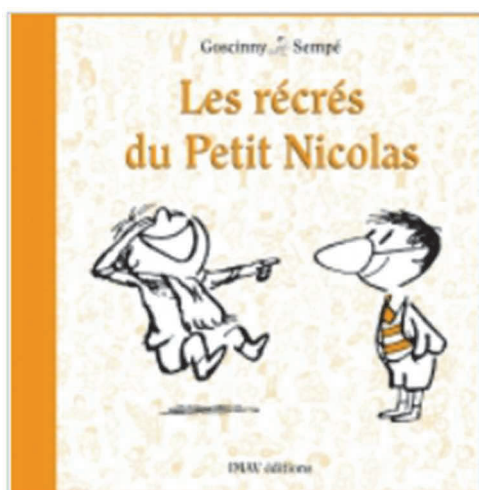
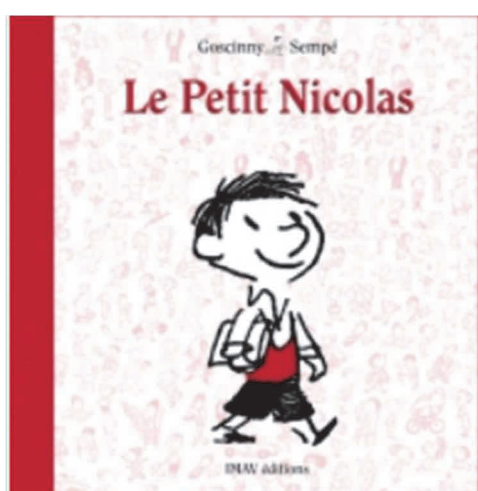
Bloque 2: Producción de textos orales: Expresión e interacción

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica. • Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto. • Modificar palabras de significado parecido. • Usar sonidos extralingüísticos y cualidades prosódicas convencionales. • Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal, proxémica). 	<p>a) Producir textos breves y comprensibles, tanto en conversación cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos, en un registro neutro o informal, con un lenguaje sencillo, en los que se da, se solicita y se intercambia información sobre temas de importancia en la vida cotidiana y asuntos conocidos o de interés personal, educativo u ocupacional, y se justifican brevemente los motivos de determinadas acciones y planes, aunque a veces haya interrupciones o vacilaciones, resulten evidentes las pausas y la reformulación para organizar el discurso y seleccionar expresiones y estructuras, y el interlocutor tenga que solicitar a veces que se le repita lo dicho.</p> <p>d) Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo,</p>	<p>2. Responde a preguntas breves y sencillas de los oyentes sobre el contenido de sus presentaciones a cerca de aspectos concretos de temas de su interés.</p>

	utilizando los exponentes más comunes de dichas funciones y los patrones discursivos de uso más frecuente para organizar el texto de manera sencilla con la suficiente cohesión interna y coherencia con respecto al contexto de comunicación.	
--	--	--

Apéndice 2: Portadas de los libros en francés





Apéndice 3: Portadas de libros en español

El pequeño Nicolás

Goscinny-Sempé



loqueleo

Las vacaciones del pequeño Nicolás

Goscinny-Sempé



loqueleo

Los problemas del pequeño Nicolás

Goscinny-Sempé



loqueleo

Los recreos del pequeño Nicolás

Goscinny-Sempé



loqueleo

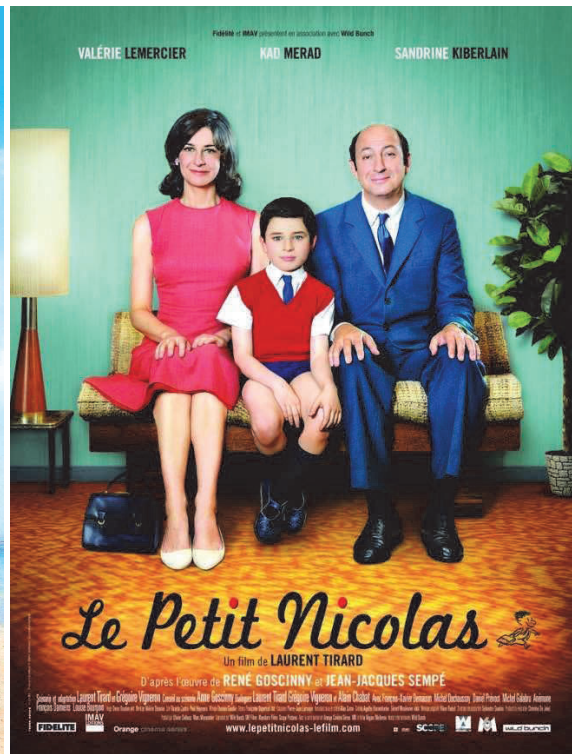
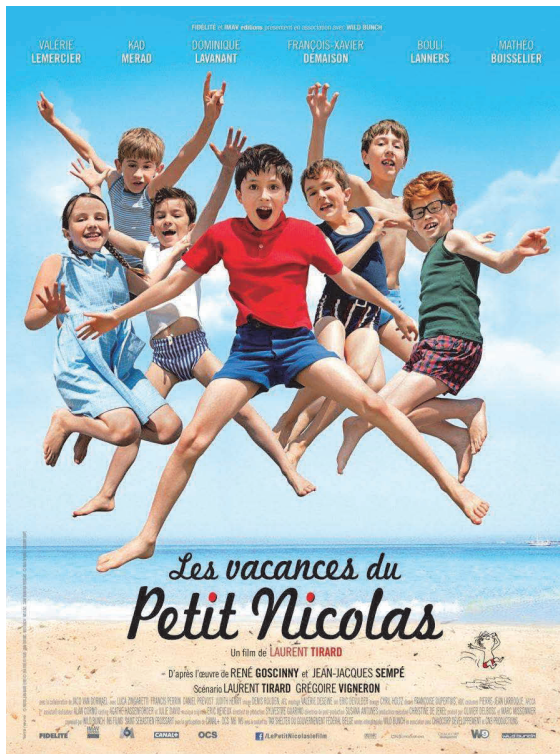
Los amiguetes del pequeño Nicolás

Goscinny-Sempé



loqueleo

Apéndice 4: Cartelera



Apéndice 5: Locuciones adverbiales

1.	Francés	Español
2.	Se passer bien	Sobre ruedas
3.	Être drôlement gentille	La mar de maja
4.	Distribuer drôlement	A diestro y siniestro
5.	C'est pour ça	Menos mal
6.	Toujours	De todos modos
7.	De temps en temps	De vez en cuando
8.	Entre la poire et le fromage	Entre la espada y la pared
9.	À bras ouverts	Con los brazos abiertos
10.	À cet effet	En ese sentido
11.	À huis clos	En privado
12.	À pas de loup	Silenciosamente
13.	À pile ou à face	A cara o cruz
14.	À prix d'or	A precio de oro
15.	À tout hasard	Por suerte
16.	À toute vitesse	A toda leche
17.	Au pied de la lettre	Al pie de la letra
18.	Avec des gants	Con cuidado
19.	Avec plaisir	Con mucho gusto
20.	Blagues à part	Bromas aparte
21.	C'est une autre histoire	Eso es otra historia
22.	Comme chien et chat	Como perros y gatos
23.	Comme ci, comme ça	Así, así
24.	Comme par hasard	Como por azar
25.	Comme un gant	Como un guante
26.	Dans un instant	En un instante
27.	Demander la parole	Pedir la palabra
28.	De mal en pis	De mal en peor
29.	En file indienne	En fila india
30.	En un instant	En un instante
31.	En un clin d'œil	En un abrir y cerrar de ojos
32.	Par cœur	De memoria
33.	Par hasard	Al azar
34.	Peu à peu	Poco a poco/ paso a paso
35.	Pour rien au monde	Por nada del mundo
36.	Sans blague	Sin bromas
37.	Tant pis	No pasa nada
38.	Tout de suite	Ahora mismo

Apéndice 6: Locuciones adjetivas

	Francés	Español
1.		
2.	Fier comme un pou	Muy orgulloso
3.	Blanc de peur	Muerto de miedo
4.	Face à face	Cara a cara
5.	Mal élevé	Mal educado
6.	Trempé comme une soupe	Como una sopa

Apéndice 7: Locuciones nominales

	Francés	Español
1.		
2.	Ne pas plaire	Ni un pelo
3.	Voir ce que se voit	Lo que es bueno
4.	Froid de canard	Frío que pela
5.	Caractère de cochon	Carácter feo
6.	Carte blanche	Carta blanca
7.	Chair de poule	Piel de gallina
8.	Dialogue de sourds	Diálogo de besugos
9.	Larmes de crocodile	Lágrimas de cocodrilo
10.	Mauvais œil	Mirar con mala cara
11.	Œil de lynx	Ojo de lince
12.	Poids plume	Peso pluma
13.	Pique-nique	Picnic

