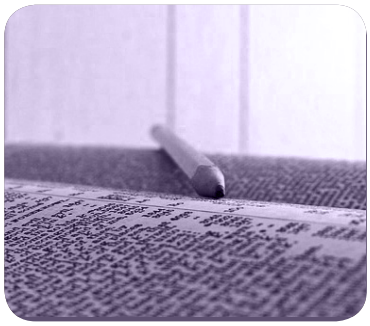
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID

excelencia Campus Internacional UAM CSIC

MÁSTERES de la UAM

Facultad de Filosofía y Letras / 16-17

Lengua Española: Investigación y prácticas profesionales



Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de locuciones verbales en ELE

Diana Parra Puerto

UAM EDICIONES

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOCUCIONES VERBALES EN ELE

MÁSTER EN LENGUA ESPAÑOLA: INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS PROFESIONALES

Autora: Diana Parra Puerto

Tutora: **Ana Serradilla Castaño**

Facultad de Filosofía y Letras

Curso 2016-2017

Diana Parra Puerto:*Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de locuciones verbales en ELE*

Diana Parra presenta como trabajo de fin de máster una investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la fraseología en el ámbito de ELE. Se trata de un tema que en los últimos años ha despertado el interés de los investigadores, pero en el que aún queda mucho por hacer. En este sentido, el trabajo presentado por Diana supone una aportación muy importante no solo por la gran cantidad de fuentes manejada sino también por la propuesta didáctica que se pone a disposición de los docentes de ELE.

La autora deja claros desde el principio los objetivos que persigue. Algunos son de índole teórica (identificación de las principales características de la fraseología y de las unidades que la integran; establecimiento de una clasificación; definición de los conceptos de *locución* y de *locución verbal* o identificación de las principales características intrínsecas a las locuciones verbales) y otros son de clara perspectiva aplicada (análisis de la presencia de unidades fraseológicas en varios manuales de ELE de nivel avanzado; poner de manifiesto la importancia y eficacia de propuestas didácticas que incluyan contenidos fraseológicos en el ámbito de ELE –como la propia autora indica– y planificar una propuesta didáctica con una selección de actividades secuenciadas para alumnos de nivel avanzado).

Diana consigue cumplir sus objetivos a lo largo del trabajo y quiero destacar la ingente cantidad de bibliografía que la estudiante ha manejado y el buen uso que ha hecho de ella, lo que le permite montar un aparato teórico sólido, sobre el que luego puede hacer una propuesta didáctica muy bien elaborada, que parte de un modelo teórico claro y que muestra una secuenciación adecuada para el fin que se persigue: el aprendizaje de locuciones verbales por parte de estudiantes no nativos.

Considero, finalmente, que el estudio presentado por Diana cumple los objetivos iniciales propuestos y es una buena muestra de un trabajo de iniciación a la investigación con un correcto manejo e interpretación de las fuentes y con una aportación importante, basada en las distintas teorías pero también en la reflexión crítica personal y en la aplicación práctica. Por todo lo mencionado, propongo para el trabajo de investigación de Doña Diana Parra la calificación de **9,25 (sobresaliente).**

Ana Serradilla Castaño

CONTENIDO

2. INTRODUCCIÓN 1

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN 4

3.1. CONCEPTO DE FRASEOLOGÍA Y DE UNIDAD FRASEOLÓGICA 4
3.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS 6
3.3. PRINCIPALES CLASIFICACIONES DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS 11
3.4. DEFINICIÓN DE LOCUCIÓN Y LOCUCIÓN VERBAL 14

4. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOCUCIONES VERBALES EN EL ÁMBITO DE ELE 18

4.1. INTRODUCCIÓN 18
4.2. ENFOQUE METODOLÓGICO 19
4.3. EL TRATAMIENTO DE LA FRASEOLOGÍA EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCER) Y EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (PCIC) 23
4.4. ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN MANUALES DE ELE DE NIVEL AVANZADO 25
4.5. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES 36

5. CONCLUSIÓN 44

6. BIBLIOGRAFÍA 46

6.1. MANUALES Y MATERIALES PARA LAS ACTIVIDADES 46
6.2. ESTUDIOS 46

1. INTRODUCCIÓN

Generalmente es aceptada la estrecha vinculación existente entre una lengua y la cultura en la cual se gesta. Es por ello por lo que el conocimiento sociocultural de una época y las condiciones en las que se enmarca quedan reflejados a su vez en los usos lingüísticos de los hablantes. Una parcela de la lingüística que bien muestra esta estrecha conexión es la de la fraseología. Según Corpas (1996:14) la fraseología puede definirse como aquella disciplina encargada de estudiar las combinaciones de palabras de las lenguas, es decir, de las unidades fraseológicas (UFs[1]).

El estudio de la fraseología en España va creciendo lentamente, pero con paso firme. Esta disciplina surgió mucho más tarde que en otros países europeos; a mediados del siglo XX. Algunos autores españoles de renombre son Casares (1950), Zuluaga (1980), Corpas (1996) y García Page (2008). En las últimas décadas lingüistas, traductores, lexicógrafos y docentes han empezado a ser conscientes de la importancia que dicha materia supone para sus respectivos campos de trabajo. En el presente estudio se recalcará la trascendencia del aprendizaje de ciertas unidades fraseologías en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE), más concretamente nos centraremos en cómo enseñar locuciones verbales.

Las unidades fraseológicas destacan principalmente por ser un conjunto muy heterogéneo, pero a la vez muy útil para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de español. Esto reside en el hecho de que las UFs son un grupo de expresiones prefabricadas que permiten su interpretación en bloque por parte de los interlocutores, es decir, podrían describirse como expresiones comodín en cuanto que reducen la cantidad de tiempo del hablante para transmitir su mensaje al ser elementos léxicos globales y mejoran notablemente la comunicación al hacerla más fluida.

Los estudiantes de lenguas extranjeras suelen demandar el aprendizaje de unidades fraseológicas, ya que saben que eso les facilitará la inserción en la comunidad lingüística nativa. Sin embargo, su aprendizaje suele ser un proceso lento

[1]Desde ahora utilizaremos la abreviatura UF (unidad fraseológica) para referirnos al singular y UFs para referirnos al plural (unidades fraseológicas) porque, aunque somos conscientes de que este no es en español el plural normativo para las siglas, es el que se viene utilizando en los estudios sobre este tema.

y costoso. Aunque el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* y el *Plan Curricular de Instituto Cervantes (PCIC)* fijan la enseñanza- aprendizaje de UFs de español en el nivel avanzado[2], la mayor parte de los docentes[3] abogan por su enseñanza desde los primeros niveles, organizando y distribuyendo su impartición según su dificultad de adquisición, así como según las variaciones gramaticales que presenten. De acuerdo con lo establecido por Gómez Molina (2004a:498) (*apud* Saracho Arnáiz: 2015: 173), conocer una unidad fraseológica es una tarea multidimensional, debido a la complejidad de la información que se debe almacenar:

- Un significado denotativo.
- Una información gramatical y funcional (estructura, categoría, propiedades, frecuencia de uso).
- Saber pronunciarla (conocimiento de producción oral).
- Saber escribirla (conocer su ortografía).
- Conocer sus relaciones con otras unidades léxicas y fraseológicas (relaciones paradigmáticas y sintagmáticas).
- Conocer sus registros (formal, coloquial).
- Saber la información cultural que transmite.
- Conocer sus usos metafóricos.
- Recordarla.
- Utilizarla en el momento adecuado (situación, contexto).

Todas estas características muestran los entresijos que deben activarse y utilizarse para conseguir emplear adecuadamente las unidades fraseológicas. A pesar de su dificultad, los niveles de motivación que presentan los alumnos de ELE con respecto al aprendizaje de contenidos fraseológicos son muy altos, dado que les permiten conocer y emplear un idioma de una manera más próxima a la realidad. Por todo ello, el profesor de ELE debe ser capaz de crear contextos apropiados, así como de ofertar

[2]Ni el *Marco Común Europeo de Referencia* ni el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* incluyen un apartado explícito dedicado a la enseñanza de fraseología en los diferentes niveles, sino que se alude a ella muy vagamente dentro de la competencia léxico-semántica. En la "Introducción" del inventario destinado a las "Funciones" encontramos por primera vez una afirmación de intenciones acerca de la inclusión de la fraseología en el Plan Curricular. En este sentido, se dice que "a partir del nivel B2 se inicia la presentación de exponentes que incluyen expresiones idiomáticas y frases hechas" (I, p. 208). (Ruiz Martínez, 2008: 9). Esto se abordará más en detalle en el apartado 4.3.

[3]Recientemente ha surgido una corriente de autores que ven favorablemente la enseñanza de fraseología desde los primeros niveles de adquisición de una lengua, tales como Forment Fernández (1998), Aguilar Ruiz (2011), González Rey (2012) o Serradilla Castaño (2014). Esta novedad contradice lo fijado por el *MCER* y el *PCIC*, que relegan su aprendizaje a niveles superiores, debido a la dificultad de adquisición y de uso de las UFs. Algunos autores partidarios de su enseñanza a partir de niveles medios y avanzados exclusivamente son Ruiz Gurillo (2000), Fernández Prieto (2004) y Forment Fernández (1998). Así, Ruiz Gurillo (2000:4) señala: "En primer lugar, se ha de tener en cuenta que la fraseología como tal no puede ofrecerse a alumnos que no posean un nivel medio o avanzado de español, puesto que las dificultades que entraña la comprensión de unidades idiomáticas como a rajatabla o llevar la corriente exigen un conocimiento abundante de español. Por otro lado, su aprendizaje supone la adquisición de esquemas culturales a veces todavía no aprendidos".

actividades variadas que persigan satisfacer los diferentes tipos de inteligencia de los estudiantes (Gardner, 1995). Esta tarea resulta ser complicada en el paradigma educativo actual, debido a la escasa importancia que tradicionalmente se le ha concedido a la fraseología. Esta realidad ha ocasionado una falta de instrucción de los profesores de ELE en este tipo de contenido, además de una insuficiencia de manuales en los cuales se aborde su tratamiento de manera más exhaustiva.

Conforme a lo dispuesto anteriormente, la presente investigación trata de dar cuenta de la envergadura de la enseñanza-aprendizaje de la fraseología en el aula de ELE. Se comenzará el trabajo presentando las principales características que justifican la fraseología como una materia de estudio independiente para después perfilar el estado de la cuestión según diferentes lingüistas. A continuación, y tras decantarme por una de las múltiples clasificaciones disponibles, se profundizará en el concepto de *locución* y de *locución verbal*, siendo esta última el verdadero objeto de estudio de esta investigación. Tras eso, se procederá a realizar un análisis pormenorizado sobre el tratamiento de contenidos fraseológicos en diferentes manuales de ELE de nivel avanzado. Posteriormente, se ejemplificará una secuenciación de actividades de una unidad didáctica en la que alumnos de nivel avanzado trabajen las locuciones verbales. Para la realización de esta propuesta didáctica se ha optado por seguir el *modelo metodológico del heptágono* (MMH) (Saracho Arnáiz, 2015:179-181), basado en el modelo de enseñanza-aprendizaje de léxico de Gómez Molina (2004b) y en el *modelo macroponencial* de Timofeeva (2013). Este modelo favorece e incentiva la adquisición de UFs mediante el empleo de una perspectiva comunicativa y cognitiva en la que el alumno pueda participar activamente, así como desarrollar sus competencias pragmática, estratégica, sociolingüística y gramatical.

Los principales objetivos que se pretenden conseguir mediante la realización de la presente investigación son los siguientes:

- Establecer el objeto de estudio de la fraseología, identificando sus principales características, así como las unidades que la integran.
- Clasificar las unidades ciñéndose a una tipología concreta.
- Definir el concepto de *locución* y de *locución verbal*.
- Identificar las principales características intrínsecas a las locuciones verbales.
- Localizar y analizar los contenidos fraseológicos presentes en 7 manuales de ELE de nivel avanzado.

- Poner de manifiesto la importancia y eficacia de propuestas didácticas que incluyan contenidos fraseológicos en el ámbito de ELE.
- Planificar una propuesta didáctica con objetivos fraseodidácticos específicos que incluya una variada selección de actividades secuenciadas para alumnos de ELE con nivel avanzado.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. CONCEPTO DE FRASEOLOGÍA Y DE UNIDAD FRASEOLÓGICA

La fraseología es una disciplina que lleva existiendo siglos, aunque su objeto de estudio no ha sido potenciado sino en los últimos tiempos. Esta tardanza ha repercutido directamente en las bases sobre las que se cimenta esta ciencia lingüística. De hecho, tales bases fluctúan, dada la disparidad de opiniones sobre su campo de acción, así como por la inconsistencia tipológica respecto de los elementos integrantes de la fraseología. Uno de los aspectos en el cual se ha podido alcanzar cierta homogeneidad en los últimos años es el relativo a la terminología empleada para dar nombre a las UFs. Sin embargo, también aquí ha habido tradicionalmente disimilitud, puesto que se habla de *locuciones*, *unidades fraseológicas, expresiones idiomáticas, frases hechas* o *modismos.*

Siempre ha sido de sonado interés el afán por descubrir los mecanismos por los que se rigen las combinaciones fijas de palabras y prueba de ello son las obras paremiológicas que perseguían dar cuenta de la cantidad de unidades fraseológicas existentes en las distintas lenguas[4]. Sin embargo, la predilección de los académicos por su estudio en detalle y por explorar su didáctica (*fraseodidáctica*) no ha llegado a manifestarse hasta finales de la segunda mitad del siglo XX.

Cabe destacar que la pluralidad de pareceres repercute directamente en algo tan elemental como juzgar si la fraseología debe ser considerada una disciplina independiente, dependiente o interdisciplinar. Esta polémica surgió debido a que ciertos investigadores alegaban que algunos mecanismos explicativos eran de

[4]En el caso de España, el Marqués de Santillana (1938-1954) fue uno de los primeros en reunir una de las primeras colecciones paremiológicas. Se titulaba *Refranes que dicen las viejas tras el fuego* (1512) (Scandola, 2003: 360).Tampoco nos podemos olvidar de obras como Covarrubias (1611) o Correas(1627).

carácter semántico, léxico, sintáctico o pragmático y, por tanto, no podían considerarse como exclusivos del fenómeno fraseológico (Ruiz Gurillo, 1997:42). Fueron, como señala Ruiz Gurillo, algunos lingüistas de la antigua Unión Soviética[5] los primeros en afirmar que se trataba de una rama de estudio independiente. Dentro del grupo de los soviéticos se dieron algunas diferencias de opinión: mientras unos defendían su clara independencia inscrita dentro de la estilística; otros, de mentalidad más europeísta, por el contrario, apostaban por su abordaje desde la lexicología, lexicografía o paremiología, de tal manera que se reconocían las interrelaciones entre la palabra simple y la combinación fija de palabras (Ruiz Gurillo, 1997).

El progreso de las investigaciones y de las publicaciones relativas a las unidades fraseológicas fue el detonante de la reclamación de la fraseología como disciplina autosuficiente. Muchos de los investigadores soviéticos admitían la dificultad para deslindar fraseología y léxicología. No obstante, los argumentos de autoridad que dieron fueron, por un lado, que las unidades fraseológicas son bloques léxicos compactos, mientras que la lexicología estudia palabras aisladas; y, por otro lado, que las unidades fraseológicas presentan un cambio connotativo de significado[6] que las unidades léxicas no sufren, ya que solo lo hacen a nivel denotativo.

> La reducción progresiva de su ámbito de estudio de los grupos equivalentes a palabras, sintagmas, frases, etc., a una fraseología que presta atención en general a las que son conmutables por palabras o sintagmas, ha contribuido a que sea observada como autónoma (Ruiz Gurillo, 1997:35).

El lexicón mental que posee una persona puede manifestarse mediante construcciones libres en las cuales los hablantes carecen de restricciones a la hora de seleccionar los elementos conformadores de su discurso (*open choice principle*) (Sinclair, 1991), exceptuando las leyes gramaticales y semánticas por las cuales se deben regir; o bien puede utilizar combinaciones fijas que se refieren a bloques léxicos globales (*idiom principle*) (Sinclair,1991). Dentro de este último método se inscriben las *unidades fraseológicas*.

[5] Como, por ejemplo, los investigadores Ch. Bally, A. Sechehaye o V. V.Vinogradov.
[6] Este cambio ocurre debido a “una metaforización total o una motivación parcial a partir de la combinación libre de palabras que sirve de base de la nueva creación” (Ruiz Gurillo, 1997:35).

> The principle of idiom is that a language user has available to him a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments (Sinclair, 1991: 110)[7].

Según Corpas (1996:20) "las *unidades fraseológicas* (UFs) son unidades léxicas formadas por dos o más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta". En otras palabras, pueden definirse como lexías que los hablantes de una lengua almacenan para utilizarlas a modo de estrategias comunicativas. Así, en el proceso de codificación, las UFs les proporcionan a los interlocutores una vía de escape mediante la cual pueden medir la economía de sus palabras sin miramientos de que el mensaje que desea ser transmitido pueda verse tergiversado.

2.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS

Las unidades fraseológicas "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 idiomaticidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos" (Corpas, 1996:20). Estas podrían ser algunas de las características generales más sobresalientes en las que los autores suelen coincidir, ya que realmente la plena asunción de las mismas por todos es complicada. No todas las UFs presentan estas características con la misma intensidad, pero se admite que pertenecen a la misma categoría y, por ello, se analizan bajo la misma perspectiva. A continuación, nos detendremos a mostrar más en detalle cuáles son y en qué consisten las particularidades más prototípicas de las UFs.

Fijación o **estabilidad**[8]. Esta es una de las principales características en la que los autores reparan, ya que aparece sistemáticamente y de forma gradual en las UFs. Se constituye como la cualidad de almacenamiento y de retención de un bloque léxico que los hablantes entienden que no debe ser descodificado en sus

[7] "El principio de las expresiones idiomáticas postula que un usuario de una lengua dispone de un gran número de frases semiconstruidas que constituyen elecciones únicas, aunque puedan parecer ser analizables en varios segmentos" (traducido por la autora).

[8] Casares (1980) y Corpas (1996) prefieren hablar del concepto de *estabilidad* en vez de *fijación*. Corpas justifica esta elección alegando que bajo esta etiqueta se pueden abordar fenómenos tanto de institucionalización como de lexicalización. Dentro de la institucionalización habla de la relación entre la fijación y la especialización semántica.

diferentes constituyentes para su correcta comprensión. García-Page (2008:25) define la *fijación* como:

> El resultado de un proceso histórico-diacrónico, evolutivo, de la conversión paulatina de una construcción libre y variable en una construcción fija (estable), invariable, sólida, gracias a la insistente repetición literal; una forma analítica libre llega a adquirir, en un punto de la historia, un significado traslaticio o específico hasta concebirse como un todo, un estereotipo, una fórmula memorizable […].

Zuluaga (1980) afirma que la *fijación* es el rasgo vertebrador y constitutivo de las unidades fraseológicas o expresiones fijas. Para este autor (1975: 230) se trata de "la propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas". Reconoce la existencia de las combinaciones libres de palabras (*open choice principle*) y de las combinaciones fijas de palabras (*idiom principle*). La diferencia entre ellas estriba en que, en las primeras, la información puede descodificarse instantáneamente en el acto comunicativo, mientras que, en la segunda, la información debe ser previamente conocida por el interlocutor para su correcta descodificación. Para la interpretación de las UFs, más que un conocimiento gramatical, debe darse un conocimiento social y aquí se justifica el carácter diacrónico[9] mencionado con anterioridad (García-Page, 2008). La adquisición de las unidades fraseológicas radica en la constante repetición de las mismas, ya que "la fijación fraseológica es funcionalmente inexplicable, es decir, incomprensible desde el punto de vista gramatical y semántico" (Saracho Arnáiz, 2015: 80). De todo esto se desprende la arbitrariedad de la *fijación*, subvertida por los usos de los hablantes. Según Zuluaga (1980: 227, *apud* Corpas 1996:24), la *fijación interna* (Thun,1978) puede manifestarse de las siguientes formas:

- Inalterabilidad del orden de los componentes. Así, la expresión *corriente y moliente* no permite la trasposición de estas palabras (* *moliente y corriente*).
- Invariabilidad de alguna categoría gramatical (género, número, tiempo y aspecto verbal, etc.). Así, la expresión *ser de cajón de madera de pino* no podría realizarse en su forma plural (**ser de cajones de maderas de pinos*).
- Imposibilidad de modificar el inventario de los componentes. Por ejemplo, la UF *poner los pies sobre polvorosa* no permitiría la adición de la palabra *ambos* (* *poner ambos pies sobre polvorosa*).
- Insustituibilidad de los elementos componentes, de tal modo que la expresión *a brazo partido* no permitiría la variación *a brazo quebrado*.

[9] Respecto de la trascendencia de la evolución de la fraseología del español a lo largo de la historia, una de las últimas obras que mejor sintetizan esta cuestión es la de Echenique *et al* (2016).

La *fijación externa,* término que acuñó y explicó Thun (1978) (*apud* Corpas 1996:24), presenta diferentes tipos: la *fijación situacional*, que se refiere a la que se da como combinación de ciertas unidades lingüísticas en situaciones sociales determinadas (*¡Es un placer conocerle!*); la *fijación analítica,* que ocurre como consecuencia del uso de determinadas unidades lingüísticas para el análisis ya establecido del mundo (*No está el horno para bollos*); la *fijación pasemática,* que depende del papel del hablante en el acto comunicativo y, por ende, de sus elecciones lingüísticas, así, por ejemplo, los abogados en los juicios deben decir la expresión *con la venia* para solicitar al juez poder intervenir; y la *fijación posicional,* que alude a la preferencia de utilización de las unidades lingüísticas en determinadas posiciones en la formación de textos como, por ejemplo, las despedidas en las cartas.

Idiomaticidad. Someramente, esta característica se refiere al hecho de que el significado de la estructura completa de una UF no se corresponde con la suma de todos sus constituyentes. En otras palabras, se trata de la lexicalización o especialización semántica en su mayor grado. Por ejemplo, la expresión *paño de lágrimas* no se refiere a un objeto con el cual se puede uno secar las lágrimas, sino que, metafóricamente, alude a una "persona en quien se encuentra frecuentemente atención, consuelo o ayuda" (*DLE*, 2014).

> Esta característica se refiere a aquella propiedad semántica que presentan ciertas unidades fraseológicas, por la cual el significado global de dicha unidad no es deducible del significado aislado de cada uno de sus elementos constitutivos (Corpas, 1996: 26).

El término *idiomático* se ha entendido tradicionalmente desde una perspectiva etimológica, asociada a una lengua, y desde una perspectiva semántica, característica de ciertas construcciones fijas. Es innegable el hecho de que los significados de los constituyentes de las UFs generan relaciones especiales que crean significados nuevos, en ocasiones más transparentes y en otras menos. Según Saracho Arnáiz (2015: 27), el significado puede verse afectado:

a) Por restricción, como en *cerrar herméticamente la puerta*, donde *herméticamente* limita su combinación a unas pocas palabras, como *cerrar*.
b) De manera total, o casi total, al haberse generado un nuevo significado, a través de un proceso por el cual la unidad pasa a tener un significado unitario y deja de ser la suma de los significados de los componentes de la unidad, a lo que se ha llamado *opacidad*. Así, *ponerse las botas* pierde totalmente la referencia de sus elementos

y adquiere un nuevo significado. Es, por tanto, una unidad opaca de significado idiomático, no composicional y sincrónicamente no motivada; *empinar el codo* tiene significado figurado, pero transparente y motivado, ya que hay una conexión conceptual clara entre el acto de beber y el de levantar el brazo.

c) El significado de la unidad se generaliza, adoptando contornos de consejo, verdad o norma y puede aplicarse a una situación concreta con la que el hablante crea que se relaciona. Así: *Ande yo caliente, y ríase la gente* adquiere el significado de una actitud humana determinada, pero sólo toma su sentido pleno en el momento en que el hablante en su discurso lo relaciona o aplica a una situación concreta.
d) Por desgaste del significado de la unidad, como en *buenos días*. En este caso, el significado de los componentes de la unidad también se altera debido a un uso estereotipado y repetitivo, que obedece a una función social y discursiva, hasta el punto de que, si el desgaste es muy elevado, no se perciban los componentes de la unidad ni su significado aisladamente, sino sólo el significado de la función discursiva que se está aplicando. Así: *¡a Dios gracias!* expresa 'alivio o alegría', pero el hablante no percibe el significado de las palabras de la unidad por separado; *a grandes rasgos* se utiliza como marcador discursivo para exponer ideas de manera resumida o breve, no se entiende como la suma de los significados de las palabras que componen la unidad.

Tras la mención de estas características se puede advertir que todas las UFs no tienen por qué ser idiomáticas ni tienen por qué tener el mismo grado de idiomaticidad[10].Se trata de una característica potencial, no esencial (Corpas 1996: 27).

Institucionalización. Esta propiedad, altamente relacionada con la fijación, hace referencia al hecho de que el uso, la repetición y la frecuencia de aparición son factores posibilitadores de que una expresión neológica pueda ser fijada en el acervo socio-lingüístico de una lengua (Guilbert, 1975:53, *apud* Corpas 1996:21).

> En la institucionalización de una estructura es precisa normalmente la acción fijadora del uso repetido. La repetición continuada de una expresión conduce a su cristalización, a su petrificación, a la condición de unidad disponible para su almacenamiento y memorización y a su transmisión (García-Page, 2008:29).

Prueba de ello es la recopilación e inclusión de UFs en las obras lexicográficas desde siglos atrás. Esta acción, junto con el uso oral de las UFs, ha permitido que los hablantes, mediante un proceso de repetición diacrónica, empleen combinaciones creadas y fijadas en la lengua, sin necesidad de emplear su propia inventiva.

Algunos autores señalan que la institucionalización equivale a lexicalización, mientras otros lo rebaten al afirmar que la lexicalización se refiere al hecho de que

[10] No todas tiene por qué presentar un significado denotativo traslaticio o figurativo, sino que también puede ser idiomáticas de forma parcial.

una estructura con un significado especial se fija en la lengua, habiendo sido previamente una combinación libre de palabras[11].

Frecuencia. Esta característica engloba tanto la frecuencia de coaparición como la de uso. Corpas (1996:20-21) define el primer término como "aquellas UFs cuyos elementos constituyentes aparecen combinados con una frecuencia de aparición conjunta superior a la que cabría esperar según la frecuencia de aparición individual de cada palabra en la lengua". Mediante el término *frecuencia de uso* se refiere al empleo reiterativo de un grupo de términos dispuestos y articulados de una forma concreta por los hablantes de una comunidad.

De la existencia de estas dos propiedades, Corpas (1996:21) enfatiza una premisa concreta:

> Cuanto más frecuentemente sea usada esta combinación, más oportunidades tendrá para consolidarse como expresión fija, que los hablantes almacenarán en la memoria. Este aspecto está íntimamente relacionado, pues, con la institucionalización.

Pluriverbalidad. Las UFs son unidades pluriverbales o plurilexemáticas, es decir, están formadas por una combinación de dos o más palabras. Esta característica supone un rasgo denominador de las UFs, pero no privativo.

> No supone un rasgo exclusivo de ellas, pues contamos con otras construcciones de naturaleza no fraseológica que también son analíticas, como los sintagmas libres, los compuestos sintagmáticos o las perífrasis verbales (Simó Escartín, 2016:115).

Variación. Esta propiedad da cuenta de las posibles alteraciones gramaticales y léxicas que presentan las UFs al ser utilizadas en el discurso y, por ello, tiene una vinculación estrecha con el factor gradual. Las *variantes* son las posibles alternativas de un tipo de UFs que permiten el perfecto entendimiento de la UF original sin que su significado sea alterado. Sin embargo:

> Las variaciones responden a cambios efectuados por derivación (*meter la pata – metedura de pata*), a UFs opuestas dentro de una serie (*cabeza arriba/cabeza abajo*) o procedentes de distintas variedades diatópicas (*hacer novillos – hacer vaca*) o diafásicas (*irse a tomar por (el) saco – irse a tomar viento*). Además, se

[11] Por ejemplo, García-Page (2008:77), en su obra, menciona a Larreta Zulategui (1998a:461) como defensor de la acuñación de *lexicalización* como término equivalente. Por el contrario, también señala que Moon (1998b: 36) defiende que son dos conceptos interrelacionados pero diferentes, por lo que no deben emplearse indistintamente.

> consideran variaciones las alternativas formales de UFs con casillas vacías (*¡A tu (su…) salud!*) (Simó Escartín, 2016:118-119).

Gradación. Ciertos autores hablan de la propiedad de la gradualidad o de la gradación respecto del conjunto de características explicadas a lo largo de este apartado.

> La principal diferencia entre esta y las otras características glosadas es que la gradación no constituye un rasgo autónomo, sino que debe ser asignada a otras particularidades de las UFs (Penadés 2012: 45-46). Dicho de otro modo: se trata de una característica de características (Simó Escartín, 2016: 121).

2.3. PRINCIPALES CLASIFICACIONES DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS

En la fraseología pueden distinguirse dos posturas contrapuestas en cuanto a la agrupación de sus unidades: una es la perspectiva ancha y la otra es la perspectiva estrecha. Esta distinción surgió en los años treinta en la Nueva Escuela de Praga. Su propuesta pone en evidencia la existencia de un modelo que contempla un centro y una periferia a lo largo de los cuales se establecería la clasificación de las UFs La diferencia entre ambas perspectivas radicaría en el hecho de que la estrecha solo contempla la existencia del centro, mientras que la ancha da fe tanto del centro como de la periferia.

Según Gläser (1986, *apud* Ruiz Gurillo, 1997), la perspectiva ancha puede describirse del siguiente modo:

> El centro lo componen las UFS con función nominativa (frases que designan fenómenos, objetos, acciones, estados, relaciones, etc. en el mundo exterior). En la periferia, las UFS con función proposicional semejantes a proverbios, frases célebres, citas, eslóganes, fórmulas […]El área de transición o frontera entre el centro y la periferia contiene UFS que constituyen nominaciones, pero que incluyen partes de proposiciones, por ejemplo, de proverbios, alusiones literales, fragmentos de citas, construcciones bimembres […].

La perspectiva ancha defiende el carácter no discreto de las UFs, ya que su límite se encuentra en la oración. De este modo, aquellas unidades dispuestas en el centro son las que equivaldrían a un lexema o un sintagma, como por ejemplo las locuciones, y el resto de UFs localizadas en el exterior se corresponderían con unidades de mayor amplitud, como, por ejemplo, refranes o expresiones figuradas. La zona de transición entre el centro y la periferia se caracteriza por no presentar límites tajantes, ya que en

ella tendrían cabida aquellas combinaciones de palabras que pudiesen funcionar tanto de sintagma como de oración. “De este modo, las categorías presentan la característica de ser difusas y el paso de unas a otras es gradual. Según esta teoría, en una determinada clase o categoría hay elementos prototípicos y elementos periféricos” (Saracho Arnáiz, 2015: 49). Algunos de los autores que se adscriben a esta corriente son Casares (1950), Zuluaga (1980) y Corpas (1996).

“Las consideraciones estrechas del fenómeno fraseológico se caracterizan por prestar una mayor atención al grupo considerado como más representativo de la fraseología, aquél donde se muestran equivalencias con las unidades *palabra* o *sintagma*” (Ruiz Gurillo, 1997). Consecuentemente, esta percepción perfila las locuciones y las colocaciones como únicas UFs y relega otras unidades sintagmáticas, refranes, adagios, etc. al ámbito de la paremiología. En este preciso caso, la etiqueta de expresión idiomática queda sujeta a los conceptos de idiomaticidad, fijación y conmutación (Gläser,1986, *apud* Ruiz Gurillo, 1997), incluyendo así aquellos grupos equivalentes a sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios cuya suma de sus constituyentes no tiene un significado semántico literal, sino que actúa como un bloque con significado léxico global.

> En el núcleo se encuentran locuciones o frases proverbiales de tipo 1 (es decir, frases que son conmutables por palabras o sintagmas […]. En la frontera entre las combinaciones libres y las fraseológicas se sitúan las unidades sintagmáticas ya sean nominales ya verbales […]. En el margen cabría disponer las combinaciones frecuentes, es decir, los sintagmas que no manifiestan fijación sino tan sólo una afinidad entre sus componentes. (Ruiz Gurillo, 1997).

Ciertos lingüistas, tales como Ruiz Gurillo (1997) y García- Page (2008), se vinculan a esta forma de clasificar las unidades fraseológicas.

Casares (1950) fue uno de los primeros lingüistas qué marcó un antes y un después en la fraseología al embarcarse en la difícil tarea de establecer una clasificación de la diversidad de expresiones pluriverbales presentes en el español. Este autor, siguiendo criterios semánticos, funcionales y morfológicos, distingue entre locuciones y fórmulas pluriverbales (refranes y frases proverbiales). Casares deja las fórmulas pluriverbales fuera del ámbito de la fraseología, centrándose solo en el estudio de las locuciones[12]. Tras él[13], otros muchos han sido los que han intentado dar forma a este asunto

[12] En el siguiente apartado se procederá a explicar en qué consiste su clasificación de las locuciones.
[13] Casares fue el primero en proporcionar un modelo tipológico, el cual sería de inspiración para autores vinculados tanto a la perspectiva estrecha y como a la perspectiva ancha.

presentando sus propias propuestas tipológicas como, por ejemplo, Zuluaga (1980) y Tristá Pérez (1985).

Zuluaga (1980) se dedicó al estudio de "UFs que comprenden combinaciones de al menos dos palabras (y palabras formulísticas), hasta combinaciones formadas por oraciones completas, cuyos componentes están o han estado en relación sintáctica" (Corpas, 1996: 41). Según Corpas (1996:41), atendiendo a criterios semánticos y gramaticales, la clasificación de Zuluaga distingue entre UFs idiomáticas y no idiomáticas. Dentro de este primer grupo establece una subdivisión en enunciados fraseológicos y locuciones. La autora también afirma que, siguiendo lo convenido por Casares, Zuluaga no incluyó las colocaciones dentro de su clasificación[14], pero presenta un tipo de unidad que opera dentro del ámbito oracional, es decir, los enunciados fraseológicos.

Corpas (1996) emplea una taxonomía amplia y razonada, la cual se guía por la combinación del criterio de enunciado y el de fijación. La unión de estos dos factores los emplea para establecer la clasificación de las UFs en tres esferas. Según el criterio de enunciado, se pueden advertir dos tipos de unidades fraseológicas: las que no constituyen enunciados completos y aquellas que sí. Según la autora, teniendo en cuenta la variación en la fijación, en el primer grupo se incluirían varios tipos de UFs que no constituyen actos de habla ni enunciados. Propone su subdivisión en dos: en la esfera I incluye aquellas UFs fijadas solo en la norma, es decir, *colocaciones*; y en la esfera II tendrían cabida las UFs del sistema, también llamadas *locuciones*. En el segundo grupo sitúa "aquellas UFs que pertenecen exclusivamente al acervo socio-cultural de la comunidad del hablante" (Corpas, 1996:51). En la esfera III incorpora los *enunciados fraseológicos.*

Corpas (1996: 50) señala que los dos primeros grupos son equivalentes a sintagmas y, por tanto, deben acompañarse de otros signos lingüísticos en el discurso (*colocaciones* y *locuciones*), mientras que los *enunciados fraseológicos* son actos de habla propios.

> Las colocaciones están fijas en la norma y, por tanto, constituyen combinaciones generadas a partir de las reglas regulares de la gramática (*dar un beso*, *guiñar un ojo*); en contraposición, las locuciones se hallan integradas en el sistema, lo que les otorga

[14] Corpas (1996: 41) señala que le parece una incoherencia que este autor no incluya las colocaciones dentro de su clasificación, puesto que supone una contradicción a lo que dictamina en su obra: reconoce la existencia de contextos léxicos, así como la relación entre fijación fraseológica e implicación léxica.

> un carácter idiosincrásico a todos los niveles (*echar una mano*, *a pie juntillas*). En segundo lugar, las colocaciones se caracterizan por la composicionalidad semántica frente al carácter idiomático o metafórico de casi toda locución (Saracho Arnáiz, 2015: 124).

Uno de los autores más recientes en ofrecer su propia clasificación es García-Page (2008), quien se limita a estudiar las locuciones dentro del ámbito fraseológico, excluyendo así colocaciones y compuestos sintagmáticos. Uno de los cambios más significativos introducidos por este autor es la propuesta de la inserción del término *locución oracional* para designar aquellos sintagmas que puedan sustituir una oración[15]. Dentro de este nuevo tipo de locución se incluyen las fórmulas rutinarias, las locuciones interjectivas, los enunciados de valor específico y el lugar común (Corpas, 1996, *apud* Saracho Arnáiz: 2015, 57). Esta clasificación se inscribe claramente dentro de la perspectiva estrecha.

De todo esto se desprende la gran dificultad que supone segmentar el *continuum* fraseológico, debido a la heterogeneidad de sus unidades. Tanto la perspectiva ancha como la perspectiva estrecha presentan problemas a la hora de clasificar en categorías las diferentes unidades complejas. En este trabajo hemos decidido decantarnos por la perspectiva ancha, más concretamente procederemos a seguir la clasificación realizada por Corpas (1996) para analizar posteriormente los tipos de unidades fraseológicas que se presentan en los manuales analizados.

En el siguiente apartado nos disponemos a incidir en una de las UFs más debatidas por los autores: las locuciones. Este grupo de unidades fraseológicas, que parece ser el eje vertebrador de todas las clasificaciones, resulta de especial interés para su enseñanza en ELE. Por ello, a continuación, nos centraremos en las particularidades de las locuciones, haciendo especial hincapié en la tipología de *locución verbal*.

2.4. DEFINICIÓN DE LOCUCIÓN Y LOCUCIÓN VERBAL

Tal y como se ha visto anteriormente, puede decirse que el estudio de las locuciones es uno de los que más atención recibe en el ámbito de la fraseología. Tanto aquellos autores pertenecientes a la perspectiva ancha como aquellos vinculados a la estrecha no dudan en incluir las locuciones en el centro de sus modelos; las

[15] Mario-Page (2008:92) puntualiza que la elección de este término se debe a la necesidad de atender a dos realidades: las locuciones «semioracionales» en las cuales intervienen uno o varios actantes (*Írse(le) el santo al cielo)* y las locuciones que presentan una estructura gramatical independiente en las que todos los actantes se realizan de manera léxica (*No está el horno para bollos*).

disparidades surgen respecto del resto de UFs. En este apartado nos disponemos a presentar las diferentes concepciones y novedades sobre las locuciones, de acuerdo con las perspectivas de diversos investigadores. Tras ello, se dará una detallada explicación en torno a las locuciones verbales, materia de aprendizaje en nuestra propuesta didáctica de ELE.

Los hablantes, al hacer uso de las unidades fraseológicas, asignan un significado concreto a una combinación de dos o más palabras; algunas UFs incluso pierden su autonomía como referentes para adoptar significados metafóricos o figurativos según la situación comunicativa en la que se utilicen. De este modo, las locuciones son UFs que representan sintagmas fijos vinculados tradicionalmente con la interacción y producción comunicativa oral.

Según Casares (1950:170, *apud* Corpas 1997:33), 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". Este autor distinguió dos tipos de locuciones según la categoría gramatical a la que se equiparen: conexivas y conceptuales o significantes. Las conexivas se encuentran formadas por palabras gramaticales y se subdividen a su vez en conjuntivas (*con tal de que*) y en prepositivas (*en pos de*). Respecto de las conceptuales o significantes, estas están formadas por palabras léxicas, lo cual resulta en una subdivisión más cisionada al ser su alcance mayor: locuciones conceptuales nominales (*tocino de cielo*), verbales (*hacer aguas*), adjetivas (*de armas tomar*), participiales (*estar hecho un mar de lágrimas*), adverbiales (*a porrillo*), pronominales (*cada quisque*) y exclamativas (*¡Vive Cristo!*).Este criterio demuestra que las locuciones son estructuras endocéntricas cuyo elemento principal del sintagma podría sustituir, desde una perspectiva formal, a la estructura entera y desempeñar sus mismas funciones sintácticas (Corpas, 1996:94).Así, por ejemplo, la locución *manos de mantequilla* está constituida por dos palabras que podrían tener una función de complemento directo, copulativo o nominal en la oración al poder ser sustituida la expresión por un sustantivo. Su sentido metafórico hace referencia a aquellas personas que tienen manos escurridizas o que suelen dejar caer las cosas.

Casares, siendo pionero en publicar sobre fraseología, supuso una guía sobre la cual el resto de autores iban perfilando sus propias propuestas. En el caso de las locuciones, Casares les aplica el criterio de función oracional, idiomaticidad, pluriverbalidad y fijación.

Zuluaga presenta pocas diferencias con respecto a Casares. La diferencia más notoria es que este autor incluye una nueva categoría dentro de las locuciones equivalentes a unidades gramaticales: las locuciones elativas, que funcionan como instrumentos relacionales que intensifican y elativizan lexemas (Corpas,1996:43). Por ejemplo, *a mansalva* ('mucho') es una locución adverbial que puede elativizar el verbo *beber.* Respecto de las locuciones equivalentes a unidades léxicas, las clasifica en nominales (*cabeza de turco*), adnominales (*de pelo en pecho*), verbales (*dar calabazas*) y adverbiales (*con pelos y señales*). Además, yendo contra lo convenido por Casares, Zuluaga incluye las locuciones participiales dentro de las adnominales y las pronominales se asimilan a la clase de locución a la cual se vincule su significado categorial (Corpas 1996, 43-44).

Repasando la clasificación de las UFs recogida por Corpas, las locuciones se sitúan dentro de la esfera II y destacan principalmente por su institucionalidad, su estabilidad sintáctico-semántica y su función denotativa.

> Las locuciones son unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática. Estas unidades no constituyen enunciados completos, y, generalmente, funcionan como elementos oracionales (Corpas, 1996:88).

Mediante el seguimiento de un criterio meramente funcional, Corpas (1996:94-110) establece una clasificación con un total de siete tipos de locuciones: nominales (*mosquita muerta*), adjetivales (*sano y salvo*), adverbiales (*con la boca abierta*), verbales (*echar una mano*), prepositivas (*con objeto de*), conjuntivas (*mientras* tanto) y clausales *(matar dos pájaros de un tiro*).

García-Page (2004) admite la validez de la clasificación hecha por Corpas (1996) al considerarla como una versión más pulida que las de Casares (1950) o Zuluaga (1980). Uno de los nuevos aspectos que García-Page introduce en su propuesta es el relativo a las locuciones nominales: señala la importancia del análisis de las locuciones con infinitivo inflexible (*¡Hay que ver!*) como si se tratasen de adverbiales o exclamativas. Otra propuesta que realiza es la posibilidad de establecer las locuciones pronominales como un tipo de locución distinta al grupo de las nominales. Esto dependerá del entendimiento que se haga de los pronombres, es decir, de si son considerados como una subclase dentro del grupo de los nombres o de si se hace una clara distinción gramatical entre sustantivo y pronombre (García-Page, 2008:92). Otra revisión que menciona en su obra es la relativa a las locuciones que pueden sustituir

a una oración. García-Page propone el término de *locución oracional*. Dentro de este grupo incluye dos clases distintas:

> […] propone el término *locución oracional* para dar cuenta tanto de las locuciones «semioracionales» que, de ser cadenas libres, formarían oraciones desde un punto de vista sintáctico al estar gramaticalmente compuestas de sujeto léxico (salvo las impersonales) y predicado, si bien este con uno o varios actantes realizados léxicamente (*Las paredes oyen*) como, por un lado, de aquellas locuciones con estructura gramatical autónoma con todos los actantes realizados léxicamente (García-Page, 2008: 92).

Tal y como hemos mencionado anteriormente, nuestro trabajo se desarrolla bajo las premisas establecidas por la clasificación de Corpas. Así, cabe señalar el hecho de que cada tipo de locución presenta una estructura o estructuras propias según la clase a la que pertenece. En el caso de las locuciones verbales, punto de interés lingüístico para este trabajo, "expresan procesos, formando los predicados, con o sin complementos verbales" (Corpas, 1996: 102). Muchos de los autores afirman que se trata de una de las clases de locución más productivas al ser bastante común en la lengua. Por ello, no es de extrañar que nuestros alumnos extranjeros se percaten con facilidad de su presencia y, por ello, estén decididos a aprender el mayor número posible de estas estructuras heterogéneas. Según Corpas (1996:102-103) las diferentes estructuras morfosintácticas que se pueden dar dentro de las locuciones verbales son las siguientes:

- Dos núcleos verbales unidos por una conjunción (*ir y venir [en]*). También se conoce como binomio coordinativo (García-Page, 2008:145).
- Verbo + clítico (*cargársela*); verbo+ pronombre+ partícula (*tomarla con [alguien/algo]*) o verbo+ partícula (*dar con [alguien/algo]*).
- Verbo copulativo+ atributo (*ser la monda*).
- Verbo+ complemento circunstancial (*meter a alguien en vereda*).
- Verbo+ suplemento (*oler a cuerno quemado*).
- Verbo+ complemento directo (*mandar a alguien a la mierda*).

Además de estas estructuras, García-Page (2008:146) da cuenta en su obra de otros dos tipos más de estructuras particulares: por un lado, introduce el concepto de locuciones verbales de polaridad negativa; y, por otro, las locuciones verbales con valor pronominal (*comer[se] un rosco*). Este autor afirma que, aun siendo las locuciones de polaridad negativa muy numerosas, incluso más que las de polaridad afirmativa en el español, son, no obstante, mucho más productivas y frecuentes las locuciones verbales que pueden darse tanto en afirmativo como en negativo. García-

Page (2008:146) establece una clasificación de las locuciones verbales que pueden negarse:

1. Locuciones que exigen negación preverbal (*no dar pie con bola*).
2. Locuciones que rechazan la negación preverbal (*ser harina de otro costal*).
3. Locuciones que tienden a ir en afirmativo, pero cuyo verbo puede ser negado (*dar alas/no dar alas*).

Relativo a las locuciones, en general, Corpas (1996: 110-111) enfatiza la relación dialéctica que se da entre cada uno de los componentes individuales y el bloque léxico global al que conceden un significado nuevo. De esta manera, al analizarlas deben tenerse en cuenta los dos planos, ya que en ellos se establecen diferentes relaciones paradigmáticas.

Tras la presentación del estado de la cuestión respecto a la fraseología y a su ámbito de estudio y de acción nos disponemos a investigar su presencia y su aplicación dentro del campo de ELE. Por ello, en el siguiente apartado se realizará un análisis sobre el tratamiento y la aparición de las UFs en siete manuales de texto de nivel C1-C2.

3. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOCUCIONES VERBALES EN EL ÁMBITO DE ELE

3.1. INTRODUCCIÓN

Es innegable el rol principal que juegan las unidades fraseológicas a la hora de mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de lenguas extranjeras. Sin embargo, la ausencia de criterios teóricos, así como de materiales que incluyesen contenidos fraseológicos ha mermado su potencial didáctico. Tras un repunte en el número de investigaciones relativas a las UFs, se ha hecho especialmente palpable el afán por realizar propuestas variadas que les permitan a los estudiantes entender las peculiaridades semánticas, morfosintácticas y pragmáticas que estas unidades lingüísticas presentan.

> El aprendizaje de UFs es un camino dificultoso por la gran variedad de funciones que poseen, las formas que presentan y en muchos casos por su opacidad y sentido

> figurado o metafórico, lo que hace que descifrar su significado no sea nada fácil para el estudiante extranjero (Fernández Prieto, 2004:352).

Esta tardanza en las investigaciones ha supuesto también un retraso con respecto a su implementación didáctica. González Rey (2012:68-69, *apud* Saracho Arnáiz, 2015:42) estableció tres momentos claves en la historia de la fraseología: "estas fases se corresponden a una primera etapa de interés por enseñar modismos […]; la segunda fase se refiere al interés de especialistas por el análisis de los fraseologismos y su aplicación en la enseñanza y, finalmente, la fase tercera se centra en la Fraseodidáctica que ocupa un lugar propio dentro de la Fraseología". Esta tercera fase, aún incipiente en España, comenzó a instaurarse en nuestro país según Saracho Arnáiz (2015:46), como rama aplicada de la fraseología en el año 2004 gracias a la labor llevada a cabo por algunos investigadores en la Universidad de Santiago de Compostela y en *el Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades*. Sin embargo, a nuestro modo de ver, los primeros pasos se dieron antes de esta fecha, puesto que existen trabajos previos como el de Penadés Martínez (1999), Serradilla Castaño (2001) o Ruiz Gurillo (2002), entre otros.

Se hace así evidente la necesidad de profundización en la didáctica de la fraseología para poder idear un modelo metodológico que dé cuenta de esta pieza fundamental del lexicón mental de cualquier aprendiente de lenguas. Los estudiantes, al aprender UFs, deben hacer frente a una doble dimensión lingüística y cultural cuya adquisición simultánea supone todo un reto. De acuerdo con los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Cowie (1998, *apud* Fernández Prieto 2004:352), los estudiantes anglosajones de español de nivel avanzado presentan un conocimiento muy limitado en torno a las colocaciones, conectores discursivos y fórmulas rutinarias. Además, la adquisición de locuciones también podría categorizarse como un obstáculo en el proceso de aprendizaje dada la problemática que pueden presentar algunas UFs de este tipo por su grado de idiomaticidad. Por este motivo hemos decidido tratar en nuestra propuesta didáctica las locuciones verbales, para aminorar los estragos que los alumnos puedan encontrar en su camino hacia la adquisición de estas unidades.

3.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Siguiendo los preceptos que marca la metodología comunicativa, nuestra propuesta didáctica se guiará por el modelo de aprendizaje que sitúa al estudiante en el centro

de este proceso y en el cual el profesor actúa como mero guía y supervisor. El profesor ha de ser garante de crear un clima interactivo en el aula, que motive y fomente la participación por parte de los discentes. Además, el docente debe procurar realizar una selección adecuada de las UFs a estudiar en función del nivel de los estudiantes y graduar las actividades según las capacidades de cada uno. Esto requiere de cierta dedicación y esfuerzo por parte del profesor, quien debería abordar el tratamiento de las UFs como un objetivo específico del currículum.

A nuestro modo de ver, la enseñanza de unidades fraseológicas desde los primeros niveles sería lo idóneo, puesto que se le permite al alumno incluirlas en su lexicón mental de manera progresiva, pasando por las diferentes etapas del aprendizaje. Según Saracho Arnáiz (2015:173), las etapas del aprendizaje de UFs son: comprensión o interpretación, utilización, retención, fijación y reutilización. De este modo, la autora explica, aludiendo a los trabajos de Baralo (2001) y de Higueras (2007), que en la primera etapa los alumnos deben recibir un *input* comprensible y contextualizado, acompañado de información paralingüística. Tras ello menciona que debe ocurrir la fase en la cual se dé una asociación entre las unidades léxicas. Como sugerencia señala la posibilidad de trabajar estas relaciones mediante mapas conceptuales, ya que esto permite a los estudiantes vincular la información nueva con la previamente conocida.

> El lexicón mental no es un almacén estático de unidades léxicas […] sino una estructura dinámica y compleja. Es dinámica porque el proceso de aprender una palabra nueva implica muchas acciones como memorizar, guardar, ordenar, establecer conexiones entre unidades de manera múltiple y sistemática (Saracho Arnáiz, 2015: 168).

Tras eso, la autora indica que le sucederían la fase de repaso y evaluación y la de práctica por medio de actividades de producción.

Tal y como se mencionó en la introducción, la propuesta didáctica que se expondrá en apartados posteriores se guiará por *el modelo metodológico del heptágono* (Saracho Arnáiz, 2015) basado en el modelo para aprendizaje de léxico de Gómez

Molina (2004b)[16] y en el modelo de Timofeeva (2013)[17] para el aprendizaje del significado de las UFs. Según Saracho Arnáiz (2015:23), las actividades de cualquier propuesta didáctica deben seguir las siete etapas de este modelo para que los alumnos retengan, fijen y memoricen las unidades fraseológicas:

> 1) *Referentes* o fase de activación de conocimientos previos […].
> 2) *Categorización* o fase de clasificación por conceptos […].
> 3) *Relaciones Semánticas* o fase de presentación de las unidades […]en su contexto (textos escritos breves) y de relación entre la imagen del lexema somático y la expresión […]; también será la fase de indagar en el significado de los SO y la influencia del lexema que lo compone […]; además, […]se trabajarán las relaciones de sinonimia.
> 4) *Fraseogénesis* o fase de práctica de la morfología de las unidades y de establecer una clasificación gramatical.
> 5) *Niveles de uso* o fase de distinguir entre el registro informal y formal.
> 6) *Significado fraseológico* o fase de trabajar la complejidad del significado […]; actividades de traducción a la lengua materna.
> 7) *Generalización*, es decir, fase de producción textual, oral y escrita y autoevaluación […].

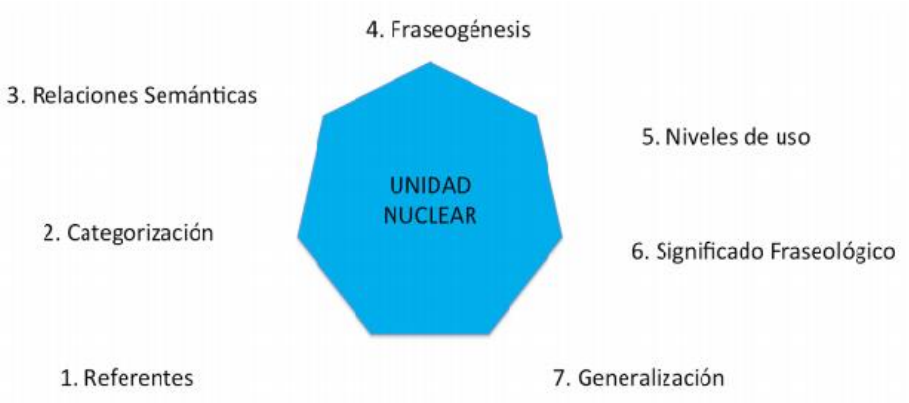


Figura 2. Modelo Metodológico del Heptágono (MMH).

Nuestra propuesta didáctica está destinada a la enseñanza de locuciones verbales, debido a que consideramos estas como unas de las más productivas en español y que más escollos les pueden ocasionar a los estudiantes. Ahora bien, es necesario pensar en primera instancia qué locuciones se van a impartir, a qué niveles y en qué

[16]Este modelo, según Gómez Molina (2004a:3), sostiene que "dominio léxico o calidad del vocabulario de ELE depende de las relaciones que el aprendiz sea capaz de establecer entre una unidad léxica y otras, tanto en su aspecto semántico-pragmático como en la capacidad combinatoria que esa unidad permita". Además, recalca la idea de que "la actividad que realiza el alumno no debe limitarse a reunir palabras, sino a señalar las variedades significativas de cada una de ellas, a usarlas en diferentes niveles o registros" (Gómez Molina, 2004a:4).

[17]Timofeeva (2013:321) persigue mediante su modelo macrocomponencial "indagar en la configuración y el funcionamiento del significado fraseológico, que, según defendemos en este trabajo, conforma un conjunto de informaciones de diversa índole que se articulan en dos niveles, el semántico y el pragmático".

momento. Según Martínez Pérez y Plaza Trenado, (1992:14, *apud* Olimpio de Oliveira Silva, 2006:86) hay numerosos factores que influyen en la programación de las actividades:

> a) el lugar en que los alumnos estudian español, si están sometidos o no a una situación de inmersión,
> b) la necesidad de los alumnos; por ejemplo, si tienen algún objetivo determinado, deberán conocer determinados tipos de expresiones, ligadas a campos semánticos específicos,
> c) el nivel de conocimientos; en los niveles iniciales se presentan unidades estructuralmente más sencillas y en menor cantidad, mientras que en los niveles intermedios y avanzados se ofrece un número mayor de unidades, y con estructuras más complejas,
> d) la forma de introducir las UF; las autoras recomiendan que se deben aprovechar las estructuras lingüísticas y los giros aprendidos por los alumnos, para explicar las unidades de construcción similar; también se deben explicar las diferencias de significado entre el uso idiomático y no idiomático de aquellas unidades que presentan un homófono literal. Además, se deben introducir las UF en las unidades temáticas correspondientes, por ejemplo, *llegó a las doce - llegó a las tantas*. En estos casos, se deben emplear las dos formas. Finalmente, afirman que el criterio que debe prevalecer para la enseñanza es el de la frecuencia de uso.

Respecto de nuestra propuesta cabe recordar que está destinada a alumnos de nivel avanzado por lo que se espera de ellos que posean ciertos conocimientos semánticos, morfosintácticos y pragmáticos. En el caso de planificar actividades para alumnos de niveles iniciales coincidimos con Olimpio de Oliveira Silva (2006: 100) en la idea de que debería enseñárseles unidades fraseológicas *internacionales*, es decir, aquellas que se dan en otros idiomas, ya que aluden a realidades muy comunes en todas las sociedades. Por ejemplo, *llover a cántaros* (*it´s raining cats and dogs*) o *pagar a pachas* (*split the bill*). Sin embargo, como nuestro grupo destinatario es de nivel C1, las locuciones verbales que presentaremos en los ejercicios pertenecerán al mundo de la tauromaquia, una realidad bastante exclusiva del ámbito español e hispanoamericano. Apoyándonos en lo expuesto por Serradilla Castaño (2014) en su trabajo, realizaremos nuestra propuesta siguiendo el criterio de frecuencia, empleando modelos reales de la lengua que den cuenta de las situaciones comunicativas[18] y explicándoles a los estudiantes las variedades de registro que se pueden dar.

[18] Dada la dificultad del tema (toreo), esta propuesta de actividades está diseñada para un grupo de estudiantes de español que se encuentre realizando un curso en España. Asbai (2015:9) apoya esta idea afirmando que “las construcciones culturales son aquellas que hacen referencia a un pueblo en concreto y las que presentan mayor dificultad de traducción”.

3.3. EL TRATAMIENTO DE LA FRASEOLOGÍA EN EL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCER*) Y EN EL *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (PCIC)*

En este apartado hemos querido detenernos a comentar un poco más en profundidad qué pautan los documentos oficiales por los que se rige la enseñanza de ELE sobre las unidades fraseológicas. Existen fundamentalmente dos documentos que sirven de apoyo y de guía tanto a los profesores a la hora de hacer su programación como a las editoriales a la hora de estructurar los contenidos en los manuales. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) concreta los contenidos sobre enseñanza de lenguas de forma general y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007) es un documento que precisa con más detalles los objetivos descritos en el *MCER*, enfocándolos hacia la enseñanza de ELE.

Tanto en el *MCER* como en el *PCIC* existe una alusión a las unidades fraseológicas. Sin embargo, muchos autores, tales como Solano Rodríguez (2007), Serradilla Castaño (2014) y Saracho Arnáiz (2015), critican la falta de concreción en cuanto a las denominaciones, así como la escasa presencia de instrucción sobre las unidades fraseológicas a impartir en los primeros niveles.

> El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas estipula que el usuario del nivel A1 debe poder «comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente». Por tanto, las unidades fraseológicas deben formar parte integral y específica de las programaciones de toda lengua extranjera (LE) desde un primer momento (Solano Rodríguez, 2007: 201)

Ambos documentos, especificando previamente el enfoque metodológico comunicativo y funcional que vertebra sus especificaciones, relatan los descriptores que se deben cubrir en los seis niveles que reconocen (A1-A2, B1-B2, C1-C2). Las referencias en torno a las unidades fraseológicas tienen lugar dentro de la competencia léxico-semántica y solo se especifican dentro de los niveles avanzados. Por ejemplo, en el caso del PCIC, la primera vez que se puede detectar una mención explícita a la competencia fraseológicas en la tabla de Descripción general del nivel C2 en la cual se señala que el alumno debe desenvolverse “sin problemas en distintos registros y tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales” (PCIC, 2007).

Autoras como Saracho Arnáiz (2015) y Mendizábal de la Cruz (2016) defienden que las UFs abarcan además una dimensión sociolingüística, pragmática y discursiva (Solano Rodríguez, 2007:218). El *MCER* (2001:108) hace referencia explícita a ciertas *expresiones hechas* que enseñar a los aprendientes[19]:

> 1)*Fórmulas fijas*, que comprenden *exponentes directos de funciones comunicativas*, como los saludos; *refranes* y *proverbios*; y *arcaísmos residuales*, como *Válgame Dios*.
> 2) *Modismos*, a menudo *metáforas lexicalizadas*, semánticamente opacas, como *estirar la pata* o *quedarse de piedra*; así como *intensificadores, ponderativos* o *epítetos*, como *blanco como la nieve* ('puro'), como opuesto a *blanco como la pared* ('pálido').
> 3) *Estructuras fijas*, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: «*Por favor, ¿sería tan amable de* + infinitivo?»
> 4) *Frases hechas* como *verbos con régimen preposicional*, como *convencerse de, atreverse a*, etc.; y *locuciones prepositivas*, como *delante de, por medio de.*
> 5) *Régimen semántico:* expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas, como *cometer un crimen/error, ser culpable de (algo malo), disfrutar de (algo bueno).*

Según Saracho Arnáiz (2015:157), en el caso del *PCIC* se le concede mucha importancia a la enseñanza de colocaciones, pero, por el contrario, las locuciones no aparecen hasta los niveles C1 y C2. La autora afirma que en los niveles iniciales se comienza con fórmulas rutinarias y discursivas[20]; las colocaciones comienzan a verse a partir de los niveles intermedios; y las UFs que presentan más idiomaticidad, es decir, locuciones y paremias, no son contempladas hasta los niveles avanzados[21].

De este modo, se puede comprobar que sí se hace referencia a la enseñanza de unidades fraseológicas por parte del *MCER* y del *PCIC* pero que es muy superficial y nada clarificadora. Estamos de acuerdo con Saracho Arnáiz (2015:155) en la idea de que debe de haber más concreción en las denominaciones y en el tipo de unidades fraseológicas presentadas para que estos documentos sean de mayor ayuda para los docentes. Estos dos documentos dejan a criterio de los profesores la selección y la metodología a seguir para enseñar estas unidades. Prueba de ello es la siguiente recomendación dirigida a los usuarios del *MCER,* quienes decidirán sobre:

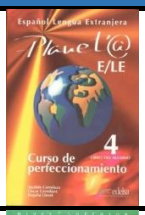
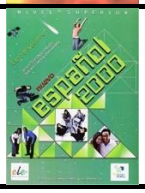
[19] Puede advertirse que ni las colocaciones ni las paremias tienen cabida dentro de los descriptores.
[20] Esto se incluye dentro del subapartado de *Funciones* en el componente pragmático-discursivo.
[21] Se incluyen dentro del componente pragmático-discursivo y del nocional.

> Qué elementos léxicos (expresiones hechas y palabras polisémicas) tendrá que aprender a reconocer y utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto (Consejo de Europa, 2001:109).

3.4. ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN MANUALES DE ELE DE NIVEL AVANZADO

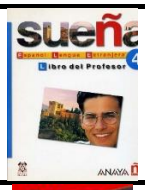
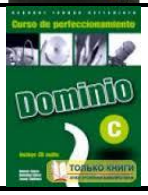
En este apartado nos disponemos a analizar cómo se estructuran un total de siete manuales de ELE de nivel avanzado[22], prestando especial atención al tratamiento que recibe la fraseología en ellos. Hemos optado por seleccionar este nivel ya que, en teoría, es en el nivel avanzado donde las unidades fraseológicas son más estudiadas de acuerdo con los preceptos marcados por el *MCER* y el *PCIC* Estudios previos, como el de Olimpio de Oliveira Silva (2006) o el de Saracho Arnáiz (2015), dan cuenta de la poca profundidad y planificación metodológica sobre UFs en manuales de niveles iniciales, intermedios y avanzados. Probaremos que, a pesar de lo establecido por el *MCER* y el *PCIC*, las UFs siguen quedando relegadas a un plano muy marginal. Debido a cuestiones de espacio, brevemente aludiremos a algún ejemplo de manual de nivel básico e intermedio para que nuestro análisis muestre una transición más gradual del tratamiento de las UFs.

En la siguiente tabla, se mencionan los datos más importantes de los manuales utilizados para este estudio[23]:

Título del manual	Portada	Autores	Editorial	Año de publicación
Planeta ELE 4 (curso de perfeccionamiento)		Matilde Cerrolaza Óscar Cerrolaza Begoña Llovet	Edelsa	2000
Español 2000 (nivel superior)		Jesús Sánchez Lobato Nieves García Fernández	SGEL	2001 (11ª ed.)

[22]Para el análisis de los ejercicios que hemos hallado en los manuales nos hemos inspirado en el tipo de análisis que hizo Saracho Arnáiz (2015) en su tesis doctoral. De hecho, a lo largo de este apartado citamos específicamente algunos de los realizados por la autora.

[23]Realizaremos el análisis según la fecha de publicación de los manuales para advertir más fácilmente si el tratamiento de la fraseología se ha visto acrecentado, si ha disminuido o si ha permanecido igual tras el paso de los años.

Sueña 4		Ana Blanco Canales Mª. Carmen Fernández López Mª. Jesús Torrens Álvarez	Anaya	2001
Primer plano 3		Germán Rupérez García Blanca Aguirre Beltrán José Carlos García Cabrero Esperanza Román Mendoza	Edelsa	2002
Esespañol 3 (nivel avanzado)		José Jesús Gómez Asensio Julio Borrego Santiago Alcoba	Espasa	2005
Dominio (C)		Dolores Gálvez Natividad Gálvez Leonor Quintana	Edelsa	2008
Hablamos español (nivel C)		Antonio Álvarez Tejedor Ana Mª. Aguilar López María Simarro Vázquez	Everest	2010

Comenzaremos analizando el primero de los manuales que aparece en nuestra tabla, *Planeta E/LE 4* (*Curso de perfeccionamiento*). Este libro hace gala de su marco ecléctico, vigorizado por la fuerte presencia de una metodología comunicativa. Este enfoque didáctico se caracteriza por el ensalzamiento del papel hegemónico del aprendiente, quien se sitúa en el centro de su propio aprendizaje. El profesor actúa como un mero guía que facilita al estudiante la adquisición del conocimiento. Por este motivo, la dimensión psicológica y emocional presenta una gran significación para el aprendizaje. Además, este manual muestra un enfoque por tareas[24].

Este manual, dirigido al aprendizaje del español tanto por adultos como por adolescentes, presenta un total de 5 unidades temáticas a través de las cuales se profundiza en las destrezas productivas y receptivas. Los temas seleccionados buscan, mediante el uso de actividades significativas, conseguir la motivación de los estudiantes. De este modo, se persigue la consecución de una competencia

[24]"Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación" (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008).

comunicativa e intercultural plena. Así, a lo largo de sus unidades (llamadas *órbitas*),da buena cuenta del objetivo de sistematizar activamente la gramática, así como de explotar los exponentes funcionales. Dentro de estos últimos tendría cabida el tratamiento de las UFs; sin embargo, no es demasiada la atención que recae sobre ellas. La mayor parte de las unidades fraseológicas aparecen de manera implícita, más concretamente en la información (p. 11 *estar marcado por [algo/alguien];* p. 15 *manos a la obra*) y en los ejemplos o textos proporcionados en algunas actividades (p. 21 *poner la mano en el fuego;* p.30 *mantener las brasas vivas*),así como en las actividades de escucha. Este manual trabaja de manera más exhaustiva los conectores y, por ende, las locuciones prepositivas (p.136*en relación con, a propósito de, con respecto a*). Presenta un apartado titulado “En tierra firme”, el cual persigue desarrollar la competencia discursiva de los estudiantes, de tal modo que adquieran soltura tanto en el registro formal como en el informal. Es aquí donde realmente puede hacerse una profundización en las UFs, pero con el tratamiento hecho por el manual no basta; debe ser el profesor el que reconduzca y guíe su completa adquisición. Las locuciones verbales, objeto de mayor interés para esta investigación, son las UFs que más presencia tienen. Por ejemplo, en la página 44 (ejercicio 9), se estudia la locución verbal *llover a mares* de forma contextualizada dentro de un cómic, aunque el foco del ejercicio es el estudio de discurso referido en pasado. También se ha podido localizar algún ejercicio sobre colocaciones (p.99, ejercicio 2). Dentro del apartado “En tierra firme” se trabajan más en profundidad ciertas fórmulas rutinarias (p.26*¡vaya por Dios!*;p.25 *me da igual*), pero no se han podido localizar actividades que contengan paremias. Por tanto, puede afirmarse que el libro da cuenta de las UFs pero no con la suficiente profundidad que merecerían en este nivel. Las actividades en las que se hemos podido advertir trabajo con UFs son:

a) de clasificación de fórmulas rutinarias según la temática: p.26 (ejer. 1).
b) de empleo de fórmulas rutinarias en un contexto oral espontáneo: p.26 (ejer. 3).
c) de uso y reflexión: p. 27 (ejer. 3).
d) de activación de conocimientos previos: p. 43 (ejer.6), p. 117 (ejer. 5), p43 (ejer.7), p. 47 (ejer. 3).
e) de interpretación teatral para explicar significados (*de tal palo, tal astilla*): p.43 (ejer.7).
f) de aplicación práctica según el contexto seleccionado: p. 110 (ejer. 3).
g) de interacción oral: p.116 (ejer.4).

h) de búsqueda de una expresión en un diálogo según su definición (*mandar [algo/a alguien] a la porra)*: p.146 (ejer 3).

Respecto del manual *Español 2000*, este representa un claro ejemplo del método audiolingual. Por ello, puede apreciarse en la línea de sus ejercicios la influencia estructuralista, basada en ejemplos de actividades con reglas y a base de repetición. Este manual presenta un total de 10 lecciones subdivididas a su vez en dos apartados «A» y «B». Los apartados «A» solo incluyen una batería de textos escritos por autores ilustres de la literatura hispanoamericana[25]. Los apartados «B» ponen el foco en el aprendizaje de gramática y léxico fundamentalmente. No existe ningún tipo de vinculación entre ambos apartados. La obra incide en el trabajo de las destrezas productivas, descuidando por completo las destrezas receptivas. De hecho, la estructuración de los contenidos no sigue un orden fluido, sino que solo da la sensación de intentar incluir todos los contenidos marcados por el *MCER* y el *PCIC* para el nivel avanzado. El ejercicio predominante en la sección gramatical a lo largo de todo el manual es el de rellenar huecos y, en el caso de la sección de vocabulario, los ejercicios más populares son aquellos en los que hay que indicar el significado, señalar incorrecciones o sustituir un término incorrecto por el adecuado. Respecto del tratamiento de las unidades fraseológicas en este manual se hace de manera explícita, pero muy poco eficaz. En las ocho primeras unidades aparecen unos cuadros en los cuales se da una amplia variedad de UFs, así como sus definiciones, pero que se presentan de un modo teórico ya que solo se practican las locuciones mediante una tipología muy poco variada de ejercicios. El libro pone especial énfasis en los refranes (p. 22, 39, 58, 80, 105, 127, 157) y las locuciones (p.22, 41, 59) españolas, aunque también se dan ejemplos de locuciones latinas (p.74, 90). En cuanto a las colocaciones se trabajan junto a otros contenidos de manera global y a las fórmulas rutinarias no se hace ninguna alusión clara. Creemos conveniente señalar la escasa efectividad de este tipo de presentación de contenidos, puesto que no motiva a los estudiantes y, por ende, no ayuda en el proceso de retención y memorización de las UFs. Según nuestro análisis, las actividades para el trabajo de UFs que se pueden localizar en este manual son:

[25] Los textos no van acompañados de ningún tipo de actividades de calentamiento o de comprensión. Presumiblemente, los autores del libro dejan al libre albedrío de los profesores la tarea de planificar sus propios ejercicios en base a sus herramientas didácticas.

a) de huecos para colocar una locución en una oración contextualizada: p.22 (ejer.6), p.41 (ejer.7), p.58 (ejers. 6 y 7), p.74 (ejer. 6) y p.91 (ejer. 6).
b) de sustituir una expresión en cursiva por otra del recuadro (*dar gato por liebre*): p.109 (ejer. 11).
c) de tachar las formas incorrectas (*las manecillas del reloj*): p.131 (ejer.12).

El manual *Sueña 4* emplea un enfoque comunicativo que busca que los estudiantes de español sepan diferenciar usos lingüísticos y acertar en su elección según el contexto en el que se encuentren. Este libro de texto fija su objetivo primordial en que "el alumno adquiera la finura interpretativa de un nativo y que aprenda a distinguir matices en las construcciones lingüísticas" (Blanco Canales *et. al,* 2001:5). De este modo, el manual se divide en 10 unidades, las cuales presentan varios apartados: gramática (*Normas y reglas*), escritura (*Toma nota*), léxico (*Palabras, palabras*), conversación y contenidos nocio-funcionales (*Bla, bla, bla*) y fonética (*Suena bien*). Así, se puede apreciar fácilmente que se incide sobre las cuatro destrezas: expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva. La gramática se trabaja de manera sistemática: se presentan las reglas gramaticales en una especie de notitas y, tras eso, se procede a la presentación de actividades a modo de "aplica lo aprendido". Sin embargo, también hay algunos casos en los que la propia actividad insta al alumno a deducir por sí mismo la regla gramatical. Relativo al apartado del léxico, cada unidad contiene vocabulario de un tema específico. En cuanto al tratamiento de las unidades léxicas, el manual da buena cuenta de todas las unidades contempladas en la clasificación de Corpas (1996), es decir, colocaciones, locuciones, paremias y fórmulas rutinarias. Las UFs que trabajan de forma explícita son las locuciones con valor adverbial (p.20-21) y los refranes (p.95-96). El tratamiento de las UFs en este manual es bastante efectivo, puesto que combina una variedad de actividades, todas ellas contextualizadas. Saracho Arnáiz (2015:234-235) especifica que las actividades que se pueden realizar con UFs son las siguientes y observamos que todas ellas se pueden encontrar en este manual:

a) de motivación y activación de conocimientos previos, como la actividad 23 de la unidad 1 (pág. 20).
b) de interacción oral (actividad 24, pág. 20).
c) de unir dos columnas para relacionar la expresión con su significado, como en la actividad 25, unidad 1 (pág. 21) o en la actividad 36 de la unidad 2 (pág. 39).
d) de huecos para colocar la unidad que falta.

e) de producción escrita, creando un contexto para las unidades, como en la actividad 26 de la unidad 1 (pág.21).
f) de clasificación por la forma y reflexión sobre su formación, como la actividad 27, unidad 1 (pág. 21).
g) de interacción escrita, como en la actividad 28, unidad 1 (pág. 22) con fórmulas rutinarias.
h) de identificación de ciertas unidades, como en la actividad28. 2, unidad 1 (pág. 22).
i) de comprensión lectora y búsqueda en el diccionario, con palabras, colocaciones y locuciones, como *tifus, resabiada, reúma multitudinario, no ser moco de pavo* (pág. 23)
j) de uso y reflexión, como en 3 y 4 de la actividad 29 (pág.24).
k) de expresión oral en debate, como en actividad30 (pág. 24)
l) de clasificación por el área a la que hacen referencia, como en la actividad 31 con las colocaciones de enfermedades (pág. 38).
ll) de expresión escrita, como en la actividad 39 de la unidad 2 con colocaciones (pág. 40) o la actividad 34 de la unidad 3 (pág. 59).
m) de completar refranes incompletos (actividad 20, unidad 5, pág. 95).
n) de parafrasear refranes de un texto escrito (actividad 21, unidad 5, pág. 95).
ñ) de colocar el refrán que sea adecuado al contexto (actividad 22, unidad 5, pág. 95).
o) de creación de un diálogo contextualizado según el refrán (actividad 23, unidad 5, pág. 96).
p) de comprensión auditiva, como la actividad 26 de la unidad 6 (pág. 115).
q) de unir elementos de dos columnas para formar una colocación, como en la actividad 30 de la unidad 6 (pág. 117).
r) de identificar un contexto a través de una lista dada de colocaciones y palabras, como en la actividad 20 de la unidad 7 (pág.134).
s) de reconocimiento de expresiones en un diálogo y hallar su significado, como en la actividad 9 de la unidad 8 (pág. 146).

Además del popurrí de actividades que favorecen la fijación y memorización de las UFs, los aprendientes tienen un glosario al final del manual en el cual se presentan, por lecciones, colocaciones (*materia orgánica*), locuciones (*con pelos y señales*) y fórmulas rutinarias (*de buenas a primeras*).

Otro manual que emplea una metodología comunicativa y lúdica es *Primer plano 3*. Un factor fundamental que ampara el marco teórico de este libro de texto es la satisfacción de las necesidades cognitivas y de aprendizaje de una sociedad influenciada por el paradigma tecnológico imperante. Por este motivo, este manual está basado en situaciones de comunicación grabadas en vídeo. Las unidades presentan diversas secciones: página de presentación de la unidad, secuencias de la vida real ("prácticas del vídeo", "a escena", "permanezca en escucha"[26]), "encuadre

[26] "Prácticas del vídeo" presenta el tema y propone actividades para activar conocimientos previos y preparar la comprensión de la situación de comunicación presentada en el vídeo; en "A escena" se trabaja el léxico del vídeo mediante juegos de rol; en "Permanezca a la escucha" se trabaja la comprensión auditiva y oral mediante la exposición de los aprendientes a una variedad de registros y acentos adecuados a su nivel (Aguirre Beltrán *et. al.*, 2002:4-5)

gramatical", "se rueda"[27], "multimedia"[28] y "archivo de palabras"[29]. El vocabulario presentado en este manual es muy variado y práctico, puesto que presenta temas de la vida real de interés para todo el mundo, relativos a la interculturalidad, al trabajo, a los medios de comunicación y de transporte, a sitios turísticos, etc., es decir, presenta una orientación pragmática del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las unidades fraseológicas que pueden advertirse en este libro de texto son colocaciones (p.104 *tomar una decisión;* p.30 *fotocopia compulsada;* p.31 *calificación media*), fórmulas rutinarias (p.106.*¡Ojalá!;* p.41 *¡Suerte!*), locuciones (p.93 *a fin de;* p. 108 *si bien, a pesar de*). No se ha podido encontrar ninguna instancia de paremia. Sin embargo, el tratamiento que se hace de las UFs es nimio, puesto que solo aparecen dentro de algunos textos o de ciertos ejercicios. Únicamente se especifica dentro de los contenidos lingüísticos el estudio de locuciones prepositivas de lugar (p.93) y de locuciones adversativas (p.108)[30]. Las principales modalidades de ejercicios en los que hemos podidos identificar cierto trabajo de unidades fraseológicas son:

a) de identificación de usos frecuentes de fórmulas rutinarias: p.41 (ejer.3).
b) de unir dos columnas para formar oraciones coherentes: p.93 (ejer.1).
c) de interacción oral: p.93 (ejer.3).
d) de relacionar reacciones con situaciones que han podido provocarlas: p.71 (ejer.3).
e) de reescribir oraciones según el contexto dado: p. 108 (ejer.3).
f) de identificar funciones de fórmulas rutinarias según su contexto: p. 92 (ejer.2).

Un aspecto interesante que muestra este libro es la inclusión de un fragmento de la novela epistolar *La tesis de Nancy* de Ramón J. Sender para trabajar los textos expositivos. El argumento de esta obra da cuenta de las barreras lingüísticas que una estudiante norteamericana debe superar al llegar a España. Especialmente son

[27] En esta sección los estudiantes realizan tareas, simulaciones, proyectos o presentaciones que tienen como fin último la consolidación de los aspectos gramaticales y nociofuncionales vistos en la unidad.
[28] Se realizan actividades que implican el uso de Internet y actividades propuestas por el CD-ROM del manual.
[29] En este aparatado los estudiantes revisan, consolidan y amplían el vocabulario atendiendo a las diferencias entre variedades peninsulares e hispanoamericanas.
[30] En el apartado de contenidos lingüísticos aparece escrito "preposiciones y locuciones prepositivas de lugar" y "conjunciones y locuciones adversativas". Una vez que el estudiante accede a estos contenidos los ve entremezclados y muy poco diferenciados. Por ende, no se distingue bien la diferencia que radica entre ambos compuestos de cada apartado.

relevantes las unidades fraseológicas en su periplo por entender a los nativos españoles[31].

> Hablando de tópicos, Nancy, como buena estudiante de lenguas tiene un apéndice inseparable, su diccionario, pero vive en Andalucía y, también como buena estudiante decide agenciarse un novio andaluz y gitano, Curro, quien como buen andaluz usa gran cantidad de modismos y frases hechas que Nancy no encontrará en su diccionario por más que se empeñe en buscarlas para darles un sentido literal. Este hecho provocará malentendidos y situaciones que además de provocar una incontenible risotada a cada página enseñarán al estudiante y al profesor de lenguas cómo tratar lo que considero es la parte más difícil a la hora de enseñar, las expresiones idiomáticas, dichos, refranes e ironías (Gallego Márquez, 2013).

El manual de nivel avanzado *Es español* presenta un enfoque nociofuncional. El manual se centra principalmente en el aprendizaje de léxico, reglas gramaticales y funciones comunicativas. Sin embargo, la presentación de las funciones comunicativas es meramente teórica y no ofrece ejercicios de consolidación. Esto puede deberse a que este libro de texto puede o bien ser utilizado por un profesor a modo de guía o bien puede ser empleado de manera autónoma por un aprendiente (ambas ideas se especifican en el prólogo del manual en la p.9)[32]. También emplea algunas actividades basadas en el enfoque por tareas. Este tipo de enfoque puede apreciarse, además, en la división de los 12 temas en cuatro distintos bloques según la temática que presenten. El tratamiento que se hace de las unidades fraseológicas es muy superficial. Esto no es de extrañar, ya que las UFs donde más se utilizan son en contextos orales y coloquiales (por norma general) y este manual no presta demasiada atención a la práctica comunicativa. Entre unos de sus objetivos gramaticales, en la lección 4, aparece el aprendizaje de locuciones adverbiales en el apéndice gramatical (p.214 *por poco, de mala gana, con gusto*). Además, en esta misma lección también se trabajan conectores por lo que aparecen algunos ejemplos de locuciones prepositivas (p.67 *de esta forma, con el propósito de*). A lo largo del manual pueden identificarse instancias de colocaciones (p.20 *tareas domésticas*), paremias (p.93 *a quien madruga, Dios le ayuda*), fórmulas rutinarias (p.96 *¿no me*

[31] En el libro de texto no se ha podido localizar el fragmento. Se incluye dentro del CD-ROM. Sin embargo, por problemas técnicos, no se ha podido visualizar el tratamiento del texto y la explotación didáctica que de él se hace.

[32] Consideramos que la parte relativa al aprendizaje autónomo puede justificar el no emplear un enfoque comunicativo. Por el contrario, "si estudias en grupo y con profesor" (Alcoba *et.al.*, 2002:9) la interacción oral es una destreza fundamental que debe ser cultivada y reforzada. Opinamos que no fomentar la comunicación oral cuando se trabaja con otros estudiantes es un desaprovechamiento de los recursos interactivos.

digas?, ¿de veras?) y otras clases de locuciones como, por ejemplo, verbales (p.54 *estar hecha una* ruina), pero no trabajadas de manera exhaustiva. Muchas unidades fraseológicas aparecen en ejercicios de completar huecos o de relacionar palabras y expresiones con sus respectivos significados. Según nuestro análisis, la tipología de actividades sobre UFs es:

a) de insertar en huecos: p.67 (ejer.2d), p.96 (ejer.3b).
b) de buscar significados activando conocimientos previos (actividades inductivas): p.67 (ejer.2e).
c) de búsqueda de definiciones en un diccionario: p.20 (ejer. 2a), p.40 (ejer.2b), p.22 (ejer. 3a), p.158 (ejer.2c).
d) de escucha y búsqueda de significado por el contexto (*a quien madruga, Dios le ayuda*): p.93 (ejer.1b).
e) de unir dos columnas para relacionar la expresión con su significado: p.54 (ejer.7b), p.27 (ejer.8e), p.192 (ejer. 7a).

Dominio C (Curso de perfeccionamiento) es un manual para la consolidación y afianzamiento del español, enfocado principalmente a adultos. Utiliza como trasfondo una mezcla de metodologías[33]que se apoyan en todo momento en la capacidad y motivación del estudiante. Esta idea es también corroborada por Saracho Arnáiz (2015:230), quien afirma que se trata de "un enfoque ecléctico direccionado a elevar la competencia lingüística del estudiante y alcanzar un nivel superior". El libro de texto se divide en 10 unidades a través de las cuales se trabaja la comprensión lectora y auditiva, la competencia gramatical, así como la expresión e interacción escrita y oral. Referente a las unidades fraseológicas, se puede advertir un tratamiento más detallado de ellas que en otros manuales. Dentro de la competencia gramatical se estudian las locuciones preposicionales con sentido figurado (p.52) y las locuciones preposicionales de tiempo y de lugar (p.70). Además, dentro del aparatado de interacción y expresión oral hay un subapartado titulado "La lengua de cada día" en el cual los alumnos estudian refranes y frases hechas. Asimismo, también pueden localizarse actividades en las que los aprendientes deben trabajar con fórmulas rutinarias (p.14 *¡ay, Dios mío!;*p.50 *¡anda ya!*). Las únicas UFs de las que no se hace mención explícitamente son de las colocaciones. Tal y como presenta Saracho Arnáiz

[33] En el prólogo se señala: "Partimos de la base de que el libro perfecto no existe o, si existe, no es solamente uno, sino que todos los métodos aportan algo" (Gálvez *et. al.*,2008:3).

(2015: 230), algunas de las clases de ejercicios en las que se trabaja con UFs y que se pueden encontrar en este manual son:

a) de relacionar una lista de UFS con su significado (subsección “Cada oveja con su pareja”).
b) de huecos, en frases contextualizadas (en la subsección “¿A que no sabes?”).
c) de relacionar una imagen con una unidad (en la subsección “En otros lugares”).
d) de expresión oral (pág. 38, 74).
e) de poner en relación la lengua materna con la LE, invitando al alumno a buscar locuciones de significado semejante en su lengua (pág. 56, “En otros lugares”).
f) de producción escrita en el caso de las fórmulas rutinarias en cartas (pág. 72) u otro tipo de textos escritos, como un mail (pág. 146).
g) de buscar contextos adecuados para las locuciones (pág. 92); de huecos (fórmulas rutinarias) (pág. 104).
h) de contraste entre unidades léxicas, como, por ejemplo, *espinilla/clavar una espinita en el corazón* (pág. 143).

El último manual que procedemos a analizar es *Hablamos español nivel C* (*Método de español para español para extranjeros*). Este libro de texto se caracteriza por seguir un enfoque por tareas. A través de 14 unidades se trabajan contenidos gramaticales, léxicos, comunicativos y culturales. La inclusión de contenidos comunicativos se ve especialmente reforzada por la indicación del libro para realizar ciertas tareas o ejercicios de manera individual, en parejas o en grupos. Una idea fundamental que determina la estructuración de este manual es la necesidad de mostrarle a los estudiantes de español las variedades formales y coloquiales. Es especialmente llamativo el énfasis que pone, sobre todo, en este último registro, puesto que el número de unidades fraseológicas expuestas es extenso. Pueden encontrarse por doquier: en los títulos de los temas (p.33 *con las manos en la masa*, p.44 *no hay atajo sin trabajo*); en los títulos de ciertas secciones (p.30 *tirar la casa por la ventana;* p.16 *una imagen vale más que mil palabras*), explicadas en los textos de ciertos ejercicios o en actividades enfocadas exclusivamente a su memorización (p.34) y fijación por parte del estudiante (p.17). De este modo aparecen locuciones (p.40 *echarse flores,* p.41 *entrar al trapo*), paremias (p.18 *más vale prevenir que curar,* p.34 *más vale pájaro en mano que ciento volando*), fórmulas rutinarias (p.17 *¡vaya por Dios!, ¡dichosos los ojos!*) y colocaciones (p.16 *guiñar un ojo, fruncir el ceño*). Es destacable la gran cantidad de ejemplos de locuciones que aparecen contextualizas por la temática de actividades posteriores: *ser el alma de la fiesta* (p.28) o *estar mano sobre mano* (p.47). La variedad de actividades presentes en este manual y de las que nos hemos podido percatar son:

a) de asociar la explicación de una expresión con una ilustración: p.34.
b) de clasificación de expresiones según el conocimiento previo de los alumnos: p. 17 (ejer.14), p.29 (ejer.10.1), p.43 (ejer. 14.1), p. 77 (ejer.05.1).
c) de relacionar una expresión con una ilustración: p.16 (ejer.13.1).
d) de búsqueda del significado literal de una expresión: p.68 (ejer.07.1).
e) de búsqueda del significado metafórico de una expresión: p.69 (ejer.07.2).
f) de reflexión sobre la contextualización de expresiones: p.69 (ejer.07.3), p.133 (ejer.08.1), p.145 (ejer.10.1), p.158 (ejer.08.2).
g) de debate sobre los contextos en los que se utilizarían ciertas expresiones: p.50 (ejer.08.3).
h) de entender expresiones escuchando un contexto concreto (*menudo chollo, aforo ilimitado*): p.70 (ejer.10).
i) de unir columnas para relacionar expresiones sinónimas: p.79 (ejer.07.1).
j) de juego de rol: p.106 (ejer.08.3).
k) de interacción oral: p.118 (ejer.05.2).
l) de expresión escrita: p.121 (ejer.09.2).

Los temas muestran de una forma veraz la conexión entre el lenguaje y la cultura. De este modo, este manual incluye alguna sección dedicada a locuciones verbales procedentes del mundo del toreo (p.68 *escurrir el bulto, ponerse el mundo por montera, meter a alguien en un embolado*). Se trata de un libro muy completo que profundiza en las UFs de acuerdo con el grado que se debería en el nivel avanzado.

Consecuentemente, como resultado del análisis llevado a cabo, se puede afirmar que la inclusión de contenidos fraseológicos ha ido mejorando conforme han ido pasando los años. Se ha podido constatar que todos los manuales incluían UFs, aunque algunos, en especial los primeros, lo hacen de forma más implícita, y los últimos lo hacen ya más explícitamente. No obstante, el tratamiento que debe hacerse de las UFs tiene que ser objeto de mayor consideración y planificación por parte de las editoriales a la hora de elaborar los manuales. Tal y como apunta de Olimpio de Oliveira Silva (2006:3) hay dos cuestiones que se deben tener en cuenta a la hora de planificar la enseñanza de unidades fraseológicas: ¿por qué es importante enseñar/aprender UFs? y ¿por qué es una tarea tan compleja? Esta autora afirma que obviar la enseñanza de UFs implica ocultar una parte de la realidad a los estudiantes, los cuales deberán enfrentarse continuamente a estas unidades en contextos nativos.

> El alumno va a encontrarse con estas unidades en textos escritos y orales y deberá comprenderlas; además, sentirá necesidad de emplearlas, ya que lo hace en su propio idioma, y trasladará dicha necesidad expresiva a la lengua que está aprendiendo (Olimpio de Oliveira Silva, 2006:3).

Con respecto a la segunda pregunta, Olimpio de Oliveira Silva (2006) explica que la dificultad de enseñanza de las unidades fraseológicas depende mucho de las habilidades de los estudiantes, en cuanto que les es complicado memorizar, fijar y utilizarlas en los contextos apropiados. Su correcta adquisición es de suma importancia, debido a que "el uso de una UF en un contexto inapropiado puede romper convenciones de cortesía y llevar a errores de comunicación" (Olimpio de Oliveira Silva, 2006:3).

Dada esta doble dificultad de aprendizaje y de escasez de recursos bien planificados, a continuación, se ofrecerá una propuesta didáctica de actividades, enfocada a la enseñanza de locuciones verbales, con las que se pretende facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a docentes como a discentes.

3.5. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

Reiterando lo expuesto en anteriores apartados, la necesidad de trabajo de la competencia fraseológica supone un hecho fundamental para la mejora de la competencia comunicativa. Teniendo esto en mente, mediante el uso de una metodología comunicativa y funcional y siguiendo las pautas marcadas por el *modelo metodológico del heptágono,* nos disponemos a hacer una propuesta didáctica de actividades que ayuden a los estudiantes a entender, fijar y memorizar las unidades fraseológicas; más concretamente nos enfocaremos en las *locuciones verbales*.

Esta propuesta está destinada a ser impartida a un grupo de estudiantes anglohablantes que presentan un nivel C1. El motivo por el cual se especifica la lengua de origen del grupo se debe a que alguna actividad requerirá del uso de la lengua materna para poder entender bien las locuciones. Hemos seleccionado el grupo de locuciones de estudio según el ámbito y no según el término base. Serradilla Castaño (2014:82) afirma que la enseñanza a partir de un término base puede ser muy caótica, ya que las locuciones pueden pertenecer ámbitos muy dispares y su asimilación puede verse dificultada, ya que el alumno puede liarse y mezclar unas con otras si se presentan todas a la vez en una misma sesión. Por ende, hemos decidido que el rasgo denominador de todas las locuciones verbales sea que tienen vinculación semántica,

es decir, en este caso se relacionan con el ámbito de la tauromaquia. Las locuciones verbales que se trabajarán a lo largo de esta propuesta son siete:

- *Dar la puntilla.*
- *Cortarse la coleta.*
- *Meter a alguien en un embolado.*
- *Echar un capote.*
- *Estar para el arrastre.*
- *Coger el toro por los cuernos.*
- *Ponerse el mundo por montera*

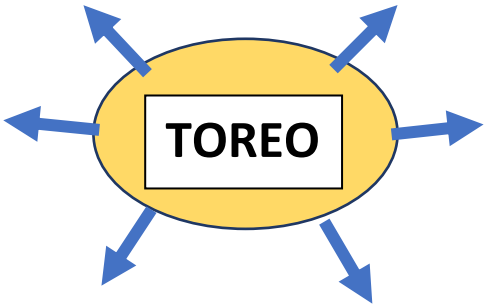
A continuación, se procederá a presentar un total de siete actividades, cada una de las cuales se corresponde con una fase del *modelo metodológico del heptágono.* Los aprendientes estudiarán estas locuciones contextualizadas, tanto de forma oral como escrita, y a través de las actividades trabajarán las cuatro destrezas (oral, auditiva, lectora y escrita).

En la actividad 1, los alumnos deberán activar conocimientos previos que tengan sobre el ámbito de la tauromaquia; en la actividad 2 deberán tratar con unos diálogos en los que trabajarán con conceptos vinculados con las expresiones objeto de estudio en la propuesta; en la actividad 3 trabajarán las locuciones de manera contextualizada fijándose tanto en el significado literal como en el metafórico de las mismas; en la actividad 4 se les expondrá a las variantes morfológicas que pueden presentar las locuciones; en la actividad 5 deberán distinguir y practicar las variaciones en el registro; en el ejercicio 6 se les instará a buscar una expresión sinónima en su lengua materna para facilitarles el aprendizaje; y en la actividad 7 se empleará una técnica lúdica mediante la cual se evaluará la adquisición de las locuciones por parte de los aprendientes. Esta propuesta didáctica se ha ideado para ser llevada a cabo en tres sesiones de una hora cada una.

Actividad 1

Observa detenidamente la siguiente imagen. Describe a tu compañero lo que puedes observar en el dibujo ¿a qué ámbito pertenece esta imagen?

¿Ya sabes de qué es? Haz una lluvia de ideas con todos los términos que sabes que son característicos del mundo del toreo. Después compáralos con los de tus compañeros.



Actividad 2

A continuación, leerás una serie de diálogos. Completa la columna de la derecha teniendo en cuenta el contexto dado en la columna de la izquierda.

El verbo que va en negrita te ayudará a saber qué escribir.

Contexto: padre e hijo fans de la Juve. - ¿Cómo va el partido de la Juventus contra el Real Madrid? - 4-1 perdiendo. El mallorquín aprovechó un pase de Marcelo y ahora sí que es complicado ganar el partido.	El hijo le dice al padre que el último pase de Marcelo_____ **REMATAR**
Contexto: entre dos trabajadores -Te veré sentado enfrente de ese ordenador hasta los 65 años. - ¡Ni de broma! A los 57 no pisaré ya esta oficina.	Un trabajador le dice al otro que_____ **JUBILARSE**

Contexto: un anciano y un joven -Eso debe de pesar mucho. -Sí, bastante. Oye, chico. ¿Podrías subírmelo hasta el cuarto piso?	El anciano le pide al joven que_____ **AYUDAR**
Contexto: dos amigas - ¡Tía, justo has dicho que me gustaba Sebas cuando estaba pasando por detrás! ¿Ahora qué hago? -Lo siento, no me he dado cuenta.	Una amiga le dice a otra_____ **PONER EN UNA SITUACIÓN DIFÍCIL**
Contexto: dos vecinas -Esta noche no he dormido nada -Yo tampoco. El nuevo perro de la vecina no paraba de ladrar. Y, para colmo, tengo jornada de mañana hoy. Voy a ser un *zombie*.	Una vecina le dice a otra que_____ **ESTAR EXHAUSTO**
Contexto: dos amigas hablando de otra. - ¿Sabes que Valeria ha dejado su trabajo en la consultoría? - ¡No me digas! -Sí, y eso no es todo. Quiere emprender un negocio en estos tiempos de crisis. ¡Qué mujer!	Una amiga le dice a otra que Valeria_____ **SER VALIENTE**
Contexto: un profesor y un estudiante -Todavía no he empezado a estudiar. Aún quedan dos semanas para el examen. - Si yo fuera tú, sería precavido y me pondría a ello ya. No es bueno dejar las cosas para última hora, porque si no después te puedes arrepentir.	El profesor le recomienda al alumno que_____ **ANTICIPARSE**

Actividad 3

En la tabla que se presenta a continuación puedes ver una serie de expresiones muy frecuentes en español y que tienen un origen común: la tauromaquia. ¿Hay en ellas palabras que has empleado en los ejercicios anteriores? ¿Qué términos te son totalmente desconocidos?

a) *Dar la puntilla.* ***b)*** *Cortarse la coleta.* ***c)*** *Meter a alguien en un embolado.*
d) *Echar un capote.* ***e)*** *Estar para el arrastre.*
f) *Coger el toro por los cuernos.* ***g)*** *Ponerse el mundo por montera.*

Relaciona cada expresión con cada explicación sobre su significado original, es decir, el significado literal que posee en el mundo del toreo:

	Festejo típico de España en el cual se le ponen dos bolas de fuego a un toro.
	Una vez que el toro ha sido doblado y apuntillado, se le ata una cuerda alrededor de las patas traseras para arrastrarlo y sacarlo de la plaza.

	Cuando hay riesgo de cogida, varios toreros saltan al ruedo para ayudar a su compañero intentando distraer al toro con sus capotes.
	Cuando un subalterno del torero sale al ruedo con un puñal corto para acabar con la agonía del toro en caso de que no haya caído muerto tras el estoque final.
	Cuando el torero se enfrenta al toro y le agarra por la cornamenta como símbolo de valentía o para protegerse de ser herido por el animal.
	Cuando un torero decide retirarse de su actividad profesional de manera pública y simbólica y se corta una coleta falsa que se pone antes de salir a la plaza.
	Cuando el torero brinda el toro al público enseña su montera a toda la plaza y la deja en el centro de la plaza para indicar que la corrida ya empieza.

Estas expresiones no solo tienen significado dentro del mundo de la tauromaquia, sino que también han adquirido otros sentidos en el habla coloquial del español. Lee los siguientes textos y explica qué pueden significar en el habla cotidiana.

- Sírvete de las palabras en negrita de la <u>actividad 2</u> para escribir sus significados.

En la segunda mitad, la calma del Sevilla fue clave para *dar la puntilla*: era cuestión de tiempo que el rival se echara arriba a buscar el gol. Así, con espacios, y tras un balón robado por Lara que llegó a Javi Vázquez, el mediocampista sevillista batió con un disparo ajustado a Francis para dejar casi sentenciada la eliminatoria cuando había pasado una hora del choque.

En Cobas (2007**)**

Con lo de ligar en el trabajo pasa como con los microondas: algunos dicen que son perjudiciales para la salud, pero como nadie lo ha podido demostrar, todo el mundo los usa. Pues si tienes pensado entrarle a tu compañera, pasa un poco igual: te puedes *meter en un embolado* que te complique la vida, pero, como puede que te salga bien, sigues adelante.

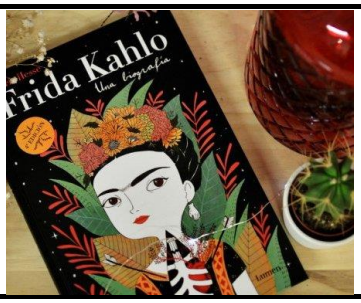
Adaptado de *El confidencial* (2014)

Entre medias, el querido ascensor del ala derecha, el de Alcaldía, volvió a demostrar que *está para el arrastre*. Sí, ese en el que no quisieron subir a François Hollande cuando vino a la Cumbre Hispano-francesa, al que le cortaron el fluido eléctrico por aquello de no acabar importunando a las visitas, y que los agentes de la Policía Local de la entrada, expertos en su evacuación, tuvieran que evitarse subirse a la silla para la operación.

En Quirós (2017)

Frida fue algo más que dolor y angustia. Se conformó con estar a la sombra de Diego Rivera y su arrolladora personalidad, y se convirtió en una artista llena de vida. Su pintura es fiesta, color, sangre y vida. Fue una luchadora que decidió *ponerse el mundo por montera*. Fue, también, una mujer apasionada que decidió vivir con intensidad, tanto las desgracias como las alegrías que le deparó el destino.

La *República* (2017)



Asentada ya en España, Pinito fue una de las figuras más célebres de la época: no eran muchos los artistas que podían presumir de haber triunfado en Estados Unidos. Un nuevo percance al caer del trapecio en una función en Laredo en agosto de 1968 le convenció de que su tiempo bajo la carpa había acabado. «No quiero morir como Manolete», argumentó el día que *se cortó la coleta* en 1969. Tras eso, montó un humilde negocio de panadería en el que trabajaría durante siete años más.

Adaptado de Olaizola (2016)

Las tensiones en el seno del fabricante de motores con Mclaren han copado buena parte de los titulares en los medios. Precisamente, el jefe de carrera Boullier ha querido *echar un capote* a la marca nipona y ayudar a mejorar su situación afirmando que no se tratan de problemas técnicos del coche sino a disparidad de opiniones.

Adaptado de *El español* (2017)

Es imposible encontrar alojamiento en las Islas Baleares durante el verano. Esto ha provocado, según reconocía recientemente, Ana Montero, subdirectora corporativa de Recursos Humanos de Palladium Hotel Group**,** de la familia Matutes, que en los procesos de selección que realiza el grupo ya no contemplen contratar personal de fuera de la isla. "Sabemos que luego van a venir y no van a encontrar vivienda". No obstante, hay puestos más específicos que sí necesitan cubrir y para los que no encuentran personal cualificado en Ibiza -desde cocineros especializados en comida asiática a jefes de departamento-. En esos casos han decidido *coger el toro por los cuernos*, construyendo directamente viviendas para sus empleados venidos de otras partes del país.

Adaptado de Sanz (2017)

Dar la puntilla: _____
Cortarse la coleta: _____
Echar un capote: _____
Estar para el arrastre: _____
Coger el toro por los cuernos: _____
Ponerse el mundo por montera: _____
Meter a alguien en un embolado: _____

Actividad 4

Completa las siguientes frases con las expresiones del ejercicio anterior teniendo en cuenta la conjugación verbal en cada caso.

a) Estoy orgullosa de Paco porque el otro día _____. Le dijo tres cosas bien dichas al rufián de su amigo que le había estado engañando con las cuentas y le despidió.
b) La verdad es que no sé qué demonios bebí anoche en la fiesta porque hoy _____.
c) La discusión entre mis padres y yo por mis malos resultados iba poniéndose cada vez más fea. ¡Menos mal que estuvo ahí mi tía Loli para _____ cuando la necesité! Si no, no sé qué hubiese pasado conmigo.
d) Mi padre por fin _____ el año pasado. Decía que estaba cansado de hacer siempre lo mismo y que ya era hora de viajar y ver mundo.
e) Mi prima _____ en la reunión. No era suficiente con que sea la nieta mimada de la familia, sino que ahora también quiere hundirme la vida. ¡Le contó a mi familia que había hecho pellas tres días esta semana!
f) Por favor, si hay que _____ que no sea a mí. Ahora mismo estoy en un momento muy tranquilo de mi vida y no tengo ganas de jaleo.
g) Tras haber superado la enfermedad Carmen viene dispuesta a _____. ¡Es una luchadora nata y eso se nota!

Actividad 5

Piensa en diferentes situaciones que te hayan ocurrido en este último mes en las cuales habrías utilizado algunas de estas siete expresiones. ¿Cuántas de esas situaciones requerirían del uso de un registro formal y cuántas de uno informal?

Ahora poneos en grupos de cuatro. Debatid y argumentar si las siete locuciones estudiadas podrían emplearse tanto en un contexto formal como informal. ¿Pensáis que algunas no se pueden emplear en un contexto formal? ¿Qué haríais en ese caso?

A continuación, debéis preparar dos diálogos con las locuciones sobre la tauromaquia: en uno de ellos emplearéis las expresiones que pueden utilizarse en un contexto formal (en el trabajo) y en el otro aquellas que puedan emplearse en un registro informal (con los amigos).

Por ejemplo: la locución *meter a alguien en un embolado* no podría utilizarse en un registro formal por lo que se debería recurrir a técnicas como la paráfrasis para explicarlo:

Contexto informal	Contexto formal
Meter a alguien en un embolado	Meter a alguien en un problema

Una vez escritos los diálogos debéis escenificarlos ante vuestros compañeros. ¡A ver si vuestros compañeros saben adivinar qué diálogo se corresponde con cada registro!

Imagen obtenida de Google.

Actividad 6

El mundo de la tauromaquia es muy característico de la cultura tanto española como hispanoamericana por lo que las expresiones vistas en los ejercicios previos también pueden considerarse como únicas. Sin embargo, seguro que en tu cultura utilizas otras expresiones para aludir al mismo significado metafórico de estas expresiones taurinas.

Con ayuda de un diccionario o de internet busca aquellas expresiones en tu lengua que expresan lo mismo que las estudiadas.

ESPAÑOL	**INGLÉS**
Dar la puntilla.	
Cortarse la coleta.	
Meter a alguien en un embolado	
Echar un capote.	
Coger el toro por los cuernos.	
Ponerse el mundo por montera.	
Estar para el arrastre.	

Actividad 7

En el siguiente juego os pondréis en grupos de cuatro. Tal y como indican las instrucciones elegiréis una verdura de las que se os ofrecen y esta representará a todo el grupo. El juego de *Jeopardy* consiste en elegir preguntas y responderlas en un periodo de 20 segundos. Las preguntas van de 100 a 500 puntos incrementándose el nivel de dificultad conforme aumenta la puntación. Si un equipo falla se pasa el turno a otro y se le resta la puntuación de la pregunta seleccionada. Si acierta se le suman los puntos. Gana aquel equipo que haya conseguido más puntos al final de la partida.

Link para jugar: https://www.playfactile.com/tauromaquia

4. CONCLUSIÓN

Para ir terminando, en esta investigación hemos comenzado dando pequeñas pinceladas en relación a la cuestión de la importancia de la fraseología en el ámbito de ELE. Es evidente que se trata una disciplina incipiente pero que cada vez se va viendo vigorizada por los estudios que avalan su utilidad y trascendencia didácticas.

Después nos hemos adentrado en el estado de la cuestión para establecer el objeto de estudio de la fraseología, identificando tanto sus unidades como sus características. Para ello hemos realizado un breve repaso en torno a las propuestas hechas por cuatro autores fundamentalmente, Casares (1950), Zuluaga (1980), Corpas (1996) y García-Page (2004). En este aparatado hemos podido dar cuenta de las disparidades que se dan tanto en la clasificación como en la terminología de las unidades fraseológicas. Además, hemos declarado que nos decantamos por una perspectiva ancha, es decir, que no solo tenga en cuenta las UFs más idiomáticas como las locuciones, sino que también incluya compuestos tales como fórmulas rutinarias o colocaciones. Más concretamente nos hemos ceñido a la clasificación tipológica de Corpas (1996) para realizar el análisis de las diferentes UFs que encontramos en los manuales. De este modo, en los análisis se han tenido en cuenta las locuciones, las paremias, las colocaciones y las fórmulas rutinarias. La razón por la cual hemos enfocado la propuesta didáctica a la enseñanza de locuciones no atiende a razones de perspectiva, es decir, de optar por la ancha o la estrecha, sino que se han seleccionado estas solo por una mera cuestión de productividad y frecuencia en el español. Debido a esto hemos ahondado en el concepto de *locución* empleando de nuevo las cuatro clasificaciones a las que nos hemos referido previamente. Tras eso, hemos definido las *locuciones verbales* como UFs que "expresan procesos, formando los predicados, con o sin complementos verbales" (Corpas, 1996: 102) y hemos dado buena cuenta de las diferentes estructuras morfosintácticas y características intrínsecas a esta clase.

El siguiente paso ha consistido en investigar la enseñanza-aprendizaje de locuciones verbales en el ámbito de ELE. Dentro de esta sección hemos cubierto diferentes aspectos concernientes a la propuesta didáctica ofrecida. Se ha justificado la utilización del *modelo metodológico del heptágono* como marco teórico de nuestra propuesta. Con este modelo se espera que los estudiantes sepan reconocer, comprender, utilizar y reproducir locuciones verbales adecuadamente según el

contexto. Igualmente, se ha explicado el tratamiento que reciben los contenidos fraseológicos en el *MCER* y en el *PCIC* para después proceder a analizar un total de siete manuales y el tipo de actividades y de UFs que en ellos se trabajan. De este análisis hemos concluido que las propuestas didácticas en torno a UFs han sido, en su mayoría, poco planificadas por lo que el aprendizaje llevado a cabo por los alumnos no resulta ser significativo. Tenemos la firme convicción de que la enseñanza-aprendizaje de UFs, en este caso de locuciones verbales, requiere de una programación de actividades razonada y graduada. La idiomaticidad de las locuciones pueden ocasionar grandes problemas de comunicación a nuestros estudiantes con hablantes nativos y esto puede ser algo perjudicial para su autoestima y su motivación. Los profesores de ELE debemos sacar provecho del atractivo que los contenidos fraseológicos tienen para los discentes, realizando explotaciones didácticas variadas y originales. En base a estas creencias hemos presentando nuestra propuesta didáctica relacionada con el ámbito de la tauromaquia, una realidad cultural española e hispanoamericana que suele despertar una gran curiosidad en los alumnos de ELE. Así, se han diseñado siete tipos de actividades diferentes, cada una obedeciendo a una fase del *modelo metodológico de heptágono*, para lograr un aprendizaje estructurado de las locuciones.

Para concluir, una vez cumplidos todos los objetivos propuestos, nos gustaría mostrar una cita que creemos que resume y justifica bien la realización de este trabajo. Esperamos que el presente estudio sirva de referencia para otras investigaciones que deseen profundizar en el campo de la enseñanza de la fraseología en ELE.

> La competencia fraseológica constituye un importante componente de la competencia lingüística general debido a las características semánticas de las UFs, que además de denotar objetos de la realidad extralingüística, aluden a través de su significado connotativo y pragmático a convenciones, ideas y ritos sociales de la comunidad lingüística en la que se utilizan. Se podría decir que adquirir competencia fraseológica en una lengua implica una mejor integración en esa sociedad y comprenderla más ampliamente. (Saracho Arnáiz, 2015:296).

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. MANUALES Y MATERIALES PARA LAS ACTIVIDADES

Aguilar López, A.Mª., A., Álvarez Tejedor y M. Simarro Vázquez (2011). *Hablamos español nivel C. Método de español para extranjeros*. León: Editorial Everest.

Aguirre Beltrán, B., J.C. García, E. Román-Mendoza, G. Ruipérez García (2002). *Primer plano 3*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia.

Alcoba, S., J. Borrego y J.J. Gómez Asensio (2002). *Es español 3 nivel avanzado.* Madrid: Espasa Calpe.

Cobas, E. (2017). "Asedio sin premio del Dépor juvenil, que mereció mucho más ante el Sevilla". *La opinión A Coruña.* 05/06/2017. [Consultado en línea en http://www.laopinioncoruna.es/deportivo/2017/06/05/asedio-premio-depor-juvenil-merecio/1187861.html]

Blanco Canales, A., Mª.C. Fernández López y Mª. J. Torrens Álvarez (2001). *Sueña 4*: *nivel superior*. Madrid: Grupo Anaya.

Cerrolaza, M., Cerrozala O., y B. Llovet (2000). *Planeta ELE 4. Curso de perfeccionamiento.* Madrid: Edelsa Grupo Didascalia.

El Confidencial. (2014). "Las mejores técnicas para ligar en el trabajo". *El confidencial*. 09/07/2014. [Consultado en línea en http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-07-09/las-mejores-tecnicas-para-ligar-en-el-trabajo_158730/]

El español. (2017). "El chasis perfecto que relanza a McLaren: 'Podríamos competir por el título'". *El español.* 23/02/2017. [Consultado en línea en http://www.elespanol.com/deportes/motor/f1/20170223/195980497_0.html]

Gálvez, D., N. Gálvez y L. Quintana (2008). *Dominio C. Curso de perfeccionamiento.* Madrid: Edelsa Grupo Didascalia.

García Fernández, N., y J., Sánchez Lobato (1988). *Español 2000: nivel superior*, 11ª edn. Madrid: SGEL.

La República. (2017). "Ranking de libros más vendidos". *La República.* 13/06/2017. [Consultado en línea en http://larepublica.pe/cultural/875392-ranking-de-libros-mas-vendidos]

Olaizola, B. (2016). "Pinito del Oro, el ángel del trapecio". *Las provincias*. 07/11/2016. [Consultado en línea en http://www.lasprovincias.es/gente-estilo/201611/06/angel-trapecio-20161105233304-v.html]

Quirós, R. (2017)."Las 'goteras' del edificio consistoriallas". *Sur.es.* 19/05/2017.[Consultado en línea en http://www.diariosur.es/malaga-capital/201705/19/goteras-edificio-consistorial-20170518235505.html]

Sanz, E. (2017). "Construir pisos para empleados: así libran los hoteles de Ibiza el 'boom' del alquiler". *El confidencial*. 03/06/2017. [Consultado en línea en http://www.elconfidencial.com/vivienda/2017-06-03/ibiza-alquiler-alojamiento-empleados-hoteles_1392658/]

5.2. ESTUDIOS

Aguilar Ruiz, M.J. (2011)."Enseñanza de E/LE y fraseología: algunas consideraciones teórico-prácticas para la enseñanza de fraseología a aprendices germano-hablantes (I)". Valencia: Universidad de Valencia [Consultado en http://www.uv.es/foroele/foro7/articulos/Aguilar.pdf]

Asbai, C. (2015).*Traducción y fraseología: estudio de la traducción inglesa de las UFs en la novela 'Entre Visillos de Carmen' Martín Gaite".* Universidad Autónoma de Barcelona. [Consultado en línea en https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2015/tfg_25518/ASBAI_ASBAI_CHAIMAA_1329346_TFGTI1415.pdf]

Baralo, M. (2001). “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”, en Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García (eds.), *Estudios de Lingüística*, Anexo I, Universidad de Alicante: Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura.

Casares, J. (1950). *Introducción a la Lexicografía moderna*. *Revista de Filología Española*, Anejo LII, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Castillo Carballo, Mª. A. (1997). “El concepto de unidad fraseológica”*. Revista Lexicográfica*, Volumen IV,67-69 Sevilla: Universidad de Sevilla. [Consultado en línea en http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5415/RL_4-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y]

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo deEuropa (Departamento de Política Lingüística). [Consultado en línea enhttp://cvc.cervantes.es/obref/marco/]

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos. S.A.

Correas, G. de (1627). *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*. Louis Combet (1967) (ed.), Burdeos: Institutd'ÉtudesIbériques et Ibéro-Américaines de l'Université de Bordeaux.

Covarrubias, S. de. (1611). *Tesoro de la lengua castellana o española*. (ed.) de Felipe C.R. Maldonado, revisada por Manuel Camarero, Madrid: Castalia, 1995.

Echenique, Mª.T., Mª.J, Martínez Alcalde, J. Sánchez Méndez y F. Pla Colomer (eds).(2016). *Fraseología española: diacronía y codificación,* Anejos de la *Revista de Filología Española,* vol. 104, Madrid: CSIC.

Fernández Prieto, Mª.J.(2004). “La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas”*. ASELE/ActasXV*, pp 349-356. Reino Unido: Universidad de Salford. Consultado en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0347.pdf]

Forment Fernández, Mª del M. (1998). “La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas”, en Francisco Moreno, María Gil Bürmann y Kira Alonso (eds.). *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. *ASELE VII Congreso Internacional.* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, pp. 339-347.

Gallego Márquez, B. (2013). “La tesis de Nancy, un libro para enseñar y aprender”. *BlogProfesores ELE. Asociación de profesores de español de Málaga.* [Consultado en línea en https://profesoresespanol.wordpress.com/2013/05/14/la-tesis-de-nancy-un-libro-para-ensenar-y-aprender/]

García-Page Sánchez, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en práctica.* Madrid:Paidós.

Gómez Molina, J.R. (2004a). “La subcompetencia léxicosemántica”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la Formación de Profesores*, Madrid: SGEL, pp. 491-510.

Gómez Molina, J.R. (2004b). “Antología de textos de didáctica del español. La formación de palabras en la clase de ELE”. Centro Virtual Cervantes. [Consultado en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/gomez04.htm]

González Rey, Mª. I. (2012). “De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica”. *Paremia Revista Digital*, 21: 2012, pp. 67-84.

Higueras García, M. (2007). “Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera”. *Monografía ASELE*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

Instituto Cervantes. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. [Consultado en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/]

Martín Peris, E. *et.al*. (2008).*Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. [Consultado en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm]
Olimpio de Oliveira Silva, Mª.E.(2006). "Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera". *RedEle*, Biblioteca, vol. 5, primer semestre. [Consultado en línea en http://www.mecd.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/OLIMPIO-D.html]
Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas,* Arco/Libros, Madrid.
Penadés Martínez, I. (2012). *Gramática y semántica de las locuciones*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa. (Vigésima tercera edición). [Consultado en línea en http://www.rae.es/]
Ruiz Gurillo, L. (1997). "Aspectos de fraseología teórica del español". *Cuadernos de Filología*. Anejo XXIV, Valencia: Universidad de Valencia. [Consultado en línea en https://www.academia.edu/4078186/Ruiz_Gurillo_L._1997_Aspectos_de_fraseolog%C3%ADa_te%C3%B3rica_espa%C3%B1ola._Valencia_Universitat]
Ruiz Gurillo, L. (2000). "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros". *Espéculo*, 1-16. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. [Consultado en línea en http://www.ucm.as/info/especulo/ ele/fraseolo.html]
Ruiz Gurillo, L. (2002). *Ejercicios de fraseología*. Madrid: Arco/Libros.
Ruiz Martínez, A.M.ª (2007). "La fraseología en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español". *Frecuencia* L 34, 7-15.
Saracho Arnáiz, M. (2015). *La fraseología del español: una propuesta de didactización para la clase de ELE basada en los somatismos.* Universidad Santiago de Compostela. [Consultado en línea en https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/13585]
Scandola, V. (2003). "Hacia una 'historia de la fraseología española'". *Res Diachronicae* nº 2, 359-370. Valencia: Universidad de Valencia.
Serradilla Castaño, A. (2001). "La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula". *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE,* Zaragoza: ASELE, I, 657-664.
Serradilla Castaño, A. (2014). "La fraseología en el aula de ELE: nuevos enfoques y propuestas didácticas", en J. González, A. Serradilla, Á. Alonso, J. Pazó y J. García (eds). *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica.* Madrid: Redele, 73-98.
Simó Escartín, L. (2016). *Los verbos* andar *e* ir *en el castellano del siglo XV en la Corona de Aragón: estudio semántico, funcional, cognitivo y contrastivo*. Barcelona: Universidad de Barcelona. [Consultado en línea en http://www.tesisenred.net/handle/10803/401653]
Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford UniversityPress.
Solano Rodríguez, Mª.A. (2007). "El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera", en González Rey, M. I. (coord.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Louvain-La-Neuve (Bélgica), E.M.E (Éditions Modulaires Européennes) &InterCommunications S.P.R.L., pp. 201-221.
Thun, H. (1978). *Probleme der Phraseologie. Untersuchungenzurwiederholten Rede mitBeispielenaus den Franzijsichen, Italianischen, Spanischen un Romanischen*. Tubinga, Max Niemeyer.
Timofeeva Timofeev, L. (2013). "La fraseología en la clase de lengua extranjera. ¿Misión imposible?"*ONOMAZÉIN.Revista de Lingüística, Filología y Traducción 28*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 320-336 [disponible en http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/37855#vpreview]
Tristá Pérez, A.M. (1985). "La metáfora, sus grados de revelación en las unidades fraseológicas", en Carneado Moré, V. y A.M. Tristá Pérez, *Estudios de fraseología.* 67-90. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba.
Zuluaga, A. (1975). "La fijación fraseológica". *Thesaurus*, XXX, pp. 225-248.

Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Verlag Peter D. Lang GMBH. Studia Romanica et Lingüística.