

Índice

Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera-----	
0. Introducción -----	01
1. La importancia y la complejidad de la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas -----	02
2. Las unidades fraseológicas en los manuales y materiales complementarios de español lengua extranjera -----	14
2.1. Las unidades fraseológicas en los manuales de español lengua extranjera ----	15
2.1.1. Manuales de corte tradicional -----	15
2.1.2. Manuales de base estructural-----	16
2.1.3. Manuales que siguen la metodología nocifuncional -----	18
2.1.4. Manuales que siguen el enfoque comunicativo-----	20
2.1.5. Manuales basados en el enfoque por tareas -----	29
2.1.6. Manuales de posición ecléctica -----	31
2.1.7. Manuales editados en Brasil -----	47
2.2. Las unidades fraseológicas en los materiales de español lengua extranjera---	50
2.3. Comentarios al tratamiento de las unidades fraseológicas en los manuales y materiales de español lengua extranjera-----	68
3. Propuestas didácticas para la enseñanza de las unidades fraseológicas -----	73
3.1. Didáctica de las fórmulas -----	73
3.2. Didáctica de las paremias-----	79
3.3. Didáctica de las locuciones -----	83
3.4. Didáctica de las colocaciones-----	103
3.5. Propuestas genéricas -----	108
3.6. Comentarios a las propuestas didácticas para la enseñanza de las unidades fraseológicas -----	124
4. La investigación fraseológica y la enseñanza de las unidades fraseológicas ----	128
5. Fraseografía y enseñanza de las unidades fraseológicas en el aula de español lengua extranjera -----	133
Conclusiones-----	139
Bibliografía -----	143

Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera

0. Introducción

“Vocabulary is central to language and of critical importance to the typical language learner”.

C. B. Zimmerman, “Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction”.

En este trabajo, centramos nuestra atención en el tema de la enseñanza y aprendizaje de las unidades fraseológicas (UF). Entre las diferentes propuestas de clasificación de estas unidades, destacamos aquí la de Corpas Pastor (1996a:50-52) por su utilidad didáctica¹, aunque no descartemos otras concepciones². Esta autora, a partir de una concepción amplia de la fraseología, clasifica los fraseologismos del español en tres esferas: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos (paremias y fórmulas rutinarias). Pero, teniendo en cuenta la naturaleza de este trabajo, creemos que no es necesario profundizar en cuestiones teóricas, como pueden ser los problemas concernientes a la clasificación de las UF o al análisis de estas unidades.

Así, en primer lugar, esbozamos un panorama a través del cual se puede apreciar el tratamiento y la atención que se ha dado a estas unidades en algunos manuales y materiales complementarios de español como lengua extranjera (E/LE). En segundo lugar, presentamos las propuestas didácticas desarrolladas en diversos artículos, comunicaciones y monografías que tratan este tema en E/LE. El material reunido,

¹ Aunque existen otras propuestas de clasificación para las UF del español, como la de Zuluaga (1980) y la de Ruiz Gurillo (1997), creemos que la tipología de Corpas Pastor es más útil desde el punto de vista didáctico porque es más amplia que las citadas (incluye colocaciones y paremias) y porque la clasificación en esferas, de acuerdo con el criterio de fijación y de enunciado, tiene implicaciones pedagógicas, ya que facilita la presentación y la práctica de las UF (a este respecto, véase Vigara Tauste, 1996:83).

² Por ejemplo, la de Wray (2000), a partir de la idea de secuencias formularias, y la de Penadés Martínez (2001a), respecto a las colocaciones.

aunque no es exhaustivo, comprende el período que va de 1980 a 2003. En tercer lugar, hacemos un breve comentario sobre el papel que las investigaciones teóricas y empíricas pueden desempeñar a la hora de definir un procedimiento (o los procedimientos) para la didáctica de las UF para hablantes extranjeros. Finalmente, tratamos la relación entre el tratamiento lexicográfico de las UF y su enseñanza en el ámbito de E/LE.

1. La importancia y la complejidad de la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas

“One important component of successful language learning is the mastery of idiomatic forms of expression, including idioms, collocations, and sentence frames”.

A. Wray, “Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice”.

Antes de pasar a averiguar el tratamiento dispensado a las UF en E/LE, creemos que es conveniente intentar contestar a dos preguntas fundamentales, cuyas respuestas justifican, de cierto modo, la existencia de este trabajo y, por otro lado, explican el interés que se viene dedicando a las UF:

- a) ¿Por qué es importante enseñar / aprender las UF?
- b) ¿Por qué esta tarea es tan compleja?

La respuesta a la primera cuestión podría ser tan sencilla como ésta: porque 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. Junto a ello, a favor de la enseñanza de estas unidades, hay una idea común, según la cual, el conocimiento fraseológico contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, a que este tenga una *performance* lo más parecida posible a la de un nativo y a su interacción social. Asimismo, la gran frecuencia de UF en los diversos tipos de textos es de por sí una razón que evidencia la trascendencia de éstas en el aprendizaje de una lengua. A continuación, comentaremos las premisas que sostienen estas ideas.

El desarrollo de la competencia comunicativa es, en la actualidad, el objetivo final de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en lengua materna (L1), como

en lengua extranjera (LE)³ (Gómez Molina, 1997:69). Según los postulados más recientes, dicha competencia debe entenderse como el conocimiento de las reglas gramaticales, asociado a la capacidad o habilidad de usar la lengua para alcanzar objetivos comunicativos determinados y al reconocimiento de que la comunicación se desarrolla de modo dinámico (Bachman, 1990:106-108). Así, esta competencia comprende, de acuerdo con el *Marco de referencia europeo* (Consejo de Europa, 2002), los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático. En el proceso de enseñanza de una LE el modelo de competencia comunicativa que se debe alcanzar es el del hablante nativo. Ahora bien, una idea ampliamente aceptada por muchos teóricos es la de que en la competencia de los nativos la fraseología tiene un gran peso (Howarth, 1998:29)⁴. Estudios recientes, basados en el análisis de *corpus* lingüísticos, han demostrado que los hablantes que se expresan con fluidez tienen a su disposición una gran cantidad de lenguaje prefabricado⁵. En este sentido, Pawley y Syder (1983:191-192), cuando se refieren a la fluidez que es típica del discurso del nativo, afirman que las combinaciones estables de palabras son la clave que explica dos cualidades que tienen los hablantes nativos. La primera es la habilidad para decir la cosa correcta, es decir, seleccionar una forma adecuada de expresión en un abanico de formas gramaticalmente posibles⁶. La segunda se refiere a la capacidad de producir discursos fluidos sin aparente planificación o esfuerzo. Podemos decir, entonces, que los aprendices de una LE, al poseer un conocimiento parcial o limitado de la fraseología, no pueden tener la misma fluidez que un nativo. En consecuencia:

“They [los aprendices] may confine themselves to a limited range of familiar vocabulary, or else produce expressions that sound odd, unidiomatic or unintentionally amusing; and they are likely to be hesitant, to speak more slowly and write less than native speakers do” (Read, 2000:24).

³ Por lo general, con esta abreviatura nos estaremos refiriendo tanto a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

⁴ Como ejemplo de ello, podemos citar aquí la función que desempeñan en la lengua determinadas UF, como las llamadas locuciones marcadoras (como *en primer lugar, o sea, de hecho, en cierto modo*, etc.) y algunas fórmulas rutinarias (*ni pensarlo, ni soñarlo, por supuesto*, etc.). Estas unidades funcionan en el discurso como verdaderas “armas argumentativas” y se usan como recursos de cohesión y coherencia (Ruiz Gurillo, 2001:56-58 y 65-76).

⁵ La trascendencia de las combinaciones estables de palabras queda patente en el planteamiento defendido por Sinclair y McCarthy (citados por Lennon, 1998:20), según el cual, estas combinaciones son el principio fundamental (*the idiom principle*) de producción de lenguaje, bajo circunstancias normales.

⁶ Por ejemplo, decir *¿Se puede?* (para preguntar si se puede entrar a un lugar) en vez de *Me gustaría saber si puedo entrar o ¿Me permite Ud. adentrarme en este recinto?*

Concluimos, así, que el conocimiento adecuado del caudal fraseológico es fundamental para que los aprendices puedan tener una actuación lingüística cercana a la de un nativo y, por lo tanto, puedan alcanzar una competencia comunicativa óptima.

Una de las facetas del conocimiento fraseológico es la habilidad para seleccionar de modo apropiado una UF que se adecue a cierta situación lingüística. De este modo, tanto el uso impropio de una unidad como la ausencia de ésta pueden caracterizar el discurso del aprendiz como inadecuado, en el sentido de que suena raro a los oídos de un nativo. El hablante nativo lo entiende, pero siente que no es aceptable. Lennon (1998:12) explica este hecho a través del llamado *non-idiomatic discourse*, es decir, el discurso del extranjero que no se parece al de un nativo. Esta inadecuación, que no tiene por qué ser gramatical o semántica, se juzga en términos de que lo que se dice no se ajusta a lo esperado⁷. Respecto a esta cuestión, debemos recordar que muchos autores han señalado que las UF poseen una dimensión pragmática, por lo que su empleo puede ser juzgado en términos de adecuación al contexto social. Esto significa que determinados factores extralingüísticos, que guardan relación con el uso del lenguaje, influyen en el empleo de las UF⁸. De este modo, el uso de una UF en un contexto inapropiado puede romper convenciones de cortesía y llevar a errores de comunicación: por un lado, el aprendiz puede parecer no nativo en virtud de no emplear las UF o hacerlo en demasía (Wray, 2000:468). Por otra parte, puede que las utilice en una situación lingüística inadecuada, creando malentendidos y perjudicando la descodificación del mensaje. Moon (1997:59) recuerda que el error pragmático, que surge como consecuencia de un uso impropio de una UF, puede darse tanto entre variedades de un mismo idioma como entre dos lenguas (la L1 y la LE). Por lo general, los hablantes nativos tienen la competencia pragmática que les permite interpretar el lenguaje figurado o decidir la adecuación de una unidad al contexto sociolingüístico. Ellos conocen las reglas que determinan su uso y, aunque no suelen emplear determinada unidad, son, por lo general, capaces de actualizar su significado pragmático: pueden reconocerla e interpretarla. A los hablantes extranjeros hay que enseñarles este significado. En este sentido, recordemos que Bosque (1982) relaciona

⁷ La importancia de las UF no está restringida únicamente a la producción del lenguaje. Como recuerda Lennon (1998:18), el conocimiento de las combinaciones fijas además de facilitar el procesamiento de la producción, ayuda a la comprensión lingüística, ya que puede anticipar lo que se va a decir a continuación.

⁸ Sobre el análisis pragmático de las UF y su repercusión para la enseñanza, la traducción y la lexicografía, consúltese Penadés Martínez (1997).

los errores pragmáticos que pueden cometer los extranjeros cuando emplean UF con la falta de informaciones ajustadas sobre las condiciones pragmáticas que determinan el uso de estas unidades.

Finalmente, podemos señalar, a favor de la importancia de las UF en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, que estas unidades, según varios autores (por ejemplo, Moon, 1997:63 y Wray, 2000:463), representan una importante parcela del caudal lingüístico. Estudios recientes en análisis del discurso y en lingüística de corpus han revelado la presencia importante de muchas de estas unidades en diversos tipos de textos orales y escritos. La frecuencia, de ese modo, puede ser un criterio útil para juzgar qué UF deben enseñarse. Como indica Moon (1997:61), el uso de los *corpus* permite que la elección de estas unidades sea más objetiva y menos intuitiva, evitando así selecciones basadas en usos personales e idiosincrásicos. No se puede perder de vista, no obstante, que algunas UF son características de determinados tipos de textos, por lo que los tipos de *corpus* examinados influirán, a la postre, en el resultado de la selección.

En cuanto a la segunda pregunta, la que se refiere a la complejidad que marca el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF, lo primero que se nos presenta es que la cuestión no tiene, a simple vista, una respuesta fácil. Podemos pensar, de modo general, en dos posibles explicaciones: por una parte, la complejidad deriva de la propia naturaleza de las unidades; por otra, tiene relación con la escasez de investigaciones, en lengua española, sobre la fraseología (G. Wotjak, 1988:535-536, 1998a:7 y 10). Hay, además, un consenso al respecto: todos los investigadores opinan que las UF son difíciles de enseñar y que a cualquier aprendiz de una LE le cuesta dominarlas. Algunos autores, incluso, al advertir el componente cultural inherente a las UF y al admitir la estrecha relación entre la competencia nativa y la cultura nativa, llegan a afirmar que es imposible una adquisición completa de ellas. En este sentido, Kuiper y Tan Gek Lin (1989, citados por Wray, 2000:468) dudan de que

“given the complexity of the cultural information which is encoded in formulae, that anyone can become truly bicultural after early childhood and therefore that anyone can become a native speaker of a second language after this even if they sound as though they are” (Kuiper y Tan Gek Lin, 1989, citados por Wray, 2000:468).

Ante un panorama tan desalentador, cabe recordar aquí las palabras de Baker y McCarthy (1988, citados por Moon, 1997:58), quienes, al afirmar que cuanto más

naturalmente estén las UF integradas en el programa de estudio, menos problemática será su enseñanza, apuntan a posibles vías de trabajo. Pasamos a comentar ahora las explicaciones mencionadas más arriba.

Muchos investigadores suelen mencionar las características formales, semánticas y pragmáticas de las UF como elementos que complican sobremanera su enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la forma, el rasgo de fijación, es decir, el hecho de que muchas UF se reproducen siempre de la misma manera y no admiten variación en su estructura, puede ser un obstáculo que los aprendices deben afrontar. De ese modo, deben aprender que cualquier alteración en la estructura de una unidad completamente fija puede ocasionar un cambio de significado o la destrucción del carácter fraseológico de la unidad⁹. Por ejemplo, no es lo mismo decir *dar vueltas la cabeza* ('Sentir la sensación de mareo', *Diccionario de locuciones para la enseñanza del español* (DICLOCVER), p. 56) y *dar vueltas (en la cabeza)* ('Pensar mucho en una cosa', DICLOCVER, p. 56). Asimismo, se deben tener en cuenta unos 'índices de fijación' (García-Page, 1990:279; Ruiz Gurillo, 2001:19) que determinadas UF, como las locuciones, pueden tener. Son índices de fijación: la presencia de palabras diacríticas (Zuluaga, 1980:102-103; García-Page, 1990:279), como *al*, o *al buen, tuntún* ('Sin cálculo ni reflexión o sin conocimiento del asunto', *Diccionario de la lengua española* (DRAE), p. 2244), y la fijación con anomalías estructurales, como *a pie juntillas*, o *a pie juntillo*, o *a pies juntillas* ('1. Con los pies juntos. 2. Sin discusión', DRAE, p. 1754). Sin embargo, no es posible afirmar, con toda seguridad, que estos índices de fijación dificultan la enseñanza de las UF, ya que no existen estudios empíricos que lo demuestren. Aunque estos sean elementos que confirman el grado de complejidad de las UF, no podemos relacionarlos directamente con los problemas que pueden tener los aprendices a la hora de estudiar este fenómeno lingüístico. Al contrario, podríamos pensar, incluso, que dichos índices pueden ser elementos que facilitan su aprendizaje, puesto que podrían cumplir una función mnemotécnica, tal como se ha dicho de otras características de las UF que tratamos a continuación.

⁹ Moon (1997:59) relaciona algunos de los errores formales que pueden darse en el empleo de las UF. Así, estos errores pueden ocurrir al no reconocerse una UF como tal; pueden ser lexicales; pueden ser consecuencia de una traducción literal, dando como resultado un ítem que no corresponde a una UF en la lengua meta; pueden ocurrir por una interferencia de una UF similar en la L1, y pueden surgir cuando no se respeta alguna de las "reglas sintácticas" de la UF, por lo que el hablante puede pluralizarla o usarla en un tiempo, aspecto o voz atípicos.

Algunas veces intervienen en la formación de una UF determinados procedimientos de configuración fónica (Zuluaga, 1980:115-120), como por ejemplo la aliteración (de /s/ en *santo y seña* y de /b/ en *Vivir para ver*), que es, según Corpas Pastor (1996a:111), uno de los recursos más comunes; la rima consonante (*contante y sonante; Quien fue a Sevilla perdió su silla*); la rima asonante (*a toda costa; Si no eres casto, sé cauto*); la gradación silábica (*común y corriente*), y disposiciones rítmicas (*cara o cruz*). Dichos procedimientos tienen mucha importancia en la divulgación e institucionalización de las UF en la norma lingüística social, puesto que a través del uso de la rima y del ritmo estas unidades son más fácilmente memorizadas. Además, hay otros rasgos relacionados con la fijación que dan cuenta de la complejidad de las UF y que pueden dificultar o no su aprendizaje. Por ejemplo: la fijación con un formante y/o un significado de carácter negativo: *¡No me digas!, sin ton ni son, en la vida*; el pertenecer a otras lenguas funcionales en una misma lengua histórica: *colgar los hábitos* (religión), *estar para el arrastre* (tauromaquia), *soltar amarras* (náutica), y el tener formantes de campos léxicos específicos, como palabras relativas al cuerpo humano, los somatismos: *traer entre ojos, ¡Benditos/dichosos los ojos [que te/le ven]!, Ojos que no ven, corazón que no siente* (Corpas Pastor, 1996a; Ruiz Gurillo, 2001).

Asimismo, debemos tener en cuenta, entre los aspectos formales de las UF, la característica de variación que algunas unidades admiten, puesto que el grado de fijación no es absoluto¹⁰. Esta característica hace más complicado el estudio de determinadas unidades, como *dar la vena/la venada; ser un culo/un culillo de mal asiento; tener la cabeza como/hecha un bombo; dejada de la mano de Dios/a su suerte; por barba/por cabeza*, etc. Por ello, algunos autores han propuesto que se debe trabajar la variación en el aula (por ejemplo, Martínez Pérez y Plaza Trenado, 1992; Forment Fernández, 2000a y 2000b; Penadés Martínez, 2000).

En cuanto a los aspectos semánticos de las UF, son varios los que contribuyen especialmente a su complejidad: la forma en que se construye su significado, la dimensión metafórica, la cuestión de la interpretación estándar y de la petrificación

¹⁰ Dentro de esta característica debemos considerar los conceptos de variante y variación, establecidos por Zuluaga (1980, 1992), y el de modificación creativa, tratado por Corpas Pastor (1996a). En Corpas Pastor y Mena Martínez (2003) se ofrece una reflexión acerca del concepto y de las manifestaciones de la variabilidad fraseológica. De igual forma, no debemos olvidarnos de la llamada variación fraseológica dialectal o regional (Forment Fernández, 2000a), así como de las variaciones relacionadas con la sinonimia de las UF (Penadés Martínez, 2000 y en prensa a). Tampoco debemos olvidar que la característica de la variación está a caballo entre el aspecto formal y el semántico de las UF.

semántica, entre otros¹¹, y que, por ende, pueden dificultar el estudio de estas unidades. En este sentido, muchos autores han señalado que la idiomaticidad, propiedad típica de un gran número de UF, según la cual, su significado global no puede deducirse ni de la suma de sus componentes ni del significado aislado de cada uno de sus elementos, es un verdadero ogro para los aprendices¹². Las UF idiomáticas serían más difíciles de entender y de usar (Laufer, 1997:151), por lo que un aprendiz puede preferir decir *acosar y huir* en lugar de *poner contra las cuerdas y tomar las de Villadiego*. Asimismo, un extranjero, ante estas unidades, podría intentar interpretarlas al pie de la letra. En algunos casos, el contexto le sería de alguna ayuda y en otros no, ya que entre las UF idiomáticas existen algunas que son motivadas, y por tanto transparentes (es el caso de la primera de las dos anteriores), y otras que son completamente opacas (como la segunda) y cuya motivación es prácticamente inexistente. En el caso de las UF motivadas, la existencia de un homófono literal, un significado que puede interpretarse literalmente, puede ayudar a entender el procedimiento de formación de estas unidades (Ruiz Gurillo, 2001:19-22). De este modo, el significado del sintagma libre *poner contra las cuerdas* ayudaría a construir el significado de la UF *contra las cuerdas*: ‘En una situación comprometida de la que es difícil salir’ (DRAE, p. 707). Pero, cuando no hay un homófono literal, esto es más difícil, como explica Ruiz Gurillo (2001:21):

“Un hablante extranjero consideraría que la expresión es totalmente opaca y que ninguno de sus componentes abre una vía para analizar su sentido. Ya que es una expresión poco o nada motivada, su lectura idiomática es como un tesoro enterrado en una isla desierta. No hay caminos para llegar a él, o estos están llenos de escollos y de dificultades de interpretación” (Ruiz Gurillo, 2001:21).

Otros autores, como Lennon (1998), también han examinado la cuestión de la idiomaticidad y la enseñanza de segundas lenguas. En el planteamiento de este investigador, todo gira alrededor de un único eje: la metáfora. Considera que esta figura es uno de los elementos que contribuye a la opacidad de las UF, pues, por lo general, el lenguaje metafórico es problemático para los aprendices, principalmente cuando no hay equivalentes exactos entre la L1 y la LE. La conciencia de que la idiomaticidad es un obstáculo en el aprendizaje ha hecho incluso que los métodos de enseñanza más tradicionales hayan incluido UF en las famosas listas de vocabulario. Para el autor, este

¹¹Corpas Pastor (1996a) trata esta cuestión enfocando los aspectos semánticos de acuerdo con el tipo de UF.

hecho demuestra, no obstante, que el lenguaje idiomático no ha recibido la merecida atención y ha sido incluso marginado. La publicación de materiales para la enseñanza de UF, como un tipo de complemento opcional a gramáticas y diccionarios, es, en opinión de Lennon (1988:17), una prueba de esta falta de atención. Por eso, él está a favor de la explotación didáctica en la enseñanza de LE de la naturaleza metafórica del lenguaje y cree, además, que el hecho de que muchas UF sean idiomáticas puede ayudar, incluso, a entender el impulso cognitivo innato que tienen los aprendices para captar lo metafórico. Porque, de acuerdo con este autor, si, por un lado, los nativos tienen interiorizada esta naturaleza y son conscientes de que hace falta un esfuerzo para desentrañar el significado metafórico implícito en determinadas expresiones, por otro, los extranjeros son, en su opinión, más hábiles para analizar lo idiomático. Son capaces de ver la metáfora en determinadas expresiones, como *empapar las conciencias* o *atizar el fuego*, con más facilidad que un nativo, o al menos, se empeñan en buscar, con más ahínco, el significado fundamental. Asimismo, es conveniente tener en cuenta la opinión de Moon (1997:57), quien recuerda que el fenómeno de las UF y de la idiomática son considerados, por lo general, como universales en las lenguas naturales. De este modo, los aprendices extranjeros, al ser conscientes de este fenómeno en su lengua, tienen la aptitud necesaria para asimilarlo en la LE. Para corroborar su punto de vista, esta autora cita a Carter, quien afirma que:

“The emphasis on problems may in itself be dangerous since it concedes to idiomaticity and fixed expressions a problematic status and this ignores arguments concerning the naturalness and pervasive normality of such ‘universal’ relations in language” (Carter, 1987, citado por Moon, 1997:57).

También debemos tener en cuenta que, debido a la complejidad semántica de muchas UF, se afirma que puede resultar complicado, para un estudiante de LE, establecer entre ellas relaciones de sinonimia y antonimia, o relacionar las UF con campos léxicos concretos. En este sentido, Ruiz Gurillo (2001:59), con respecto a las locuciones, afirma que la “complejidad sintáctica no permite ver en muchos casos el significado en conjunto”. De ahí que, según la autora, no se detecten fácilmente, por ejemplo, las relaciones de antonimia entre *irse al grano* y *andarse por las ramas*. Esto ocurre también en el caso de la sinonimia, pues no siempre es fácil observar esta

¹² Se ha demostrado que la idiomática es un factor problemático incluso cuando las dos lenguas, la L1 y la LE, son parecidas en cuanto al uso de una UF (Laufer, 1997:151).

relación entre unidades como *dejarse la piel* y *romperse los cuernos*. En este caso, la situación se complica, ya que no siempre dos locuciones sinónimas son intercambiables en un mismo contexto (Ruiz Gurillo, 2001:60).

Podríamos pensar, pues, que esta complejidad semántica es otro factor que dificulta la enseñanza-aprendizaje de las UF. No obstante, es conveniente tener en cuenta lo que dice Penadés Martínez (1999a:42-52) a favor del uso de estas relaciones semánticas (hiperonimia / hiponimia, sinonimia y antonimia) como recurso didáctico. Esta autora recuerda que, según investigaciones hechas desde la lingüística teórica y la psicolingüística,

“los signos lingüísticos que están en relación de antonimia, de hiperonimia-hiponimia y de sinonimia se asocian y constituyen, por ello, series mnemotécnicas virtuales que pueden ser de gran utilidad para memorizar y, al final, aprender unidades lingüísticas con rasgos especiales como la fijación formal y semántica que caracteriza a las unidades fraseológicas” (Penadés Martínez, 1999a:43).

Podemos concluir, así, que la enseñanza de las UF a partir de sus relaciones semánticas puede ser útil tanto para el aprendiz como para el profesor: por un lado, ayuda a comprender y memorizar las unidades y, por otra parte, facilita su sistematización y presentación didáctica¹³.

Otro factor que puede aumentar el grado de complejidad de las UF es la polisemia/homonimia¹⁴, esto es, el hecho de que muchas unidades tengan más de un significado y que éste sólo pueda deducirse a partir del contexto. Ésta, debe entenderse, en este caso, desde un punto de vista comunicativo, es decir, como algo que va más allá del mero fenómeno lingüístico (Read, 2000:29). Ruiz Gurillo (2001:61), a su vez, afirma que la polisemia se da en el discurso. Este es el caso, principalmente, de las locuciones marcadoras (*por lo menos, en todo caso, a propósito, en la vida, etc.*), que tienen valores diferentes, de acuerdo con el contexto el que se emplean.

¹³ Los ejemplos de UF hipónimas presentados en esa obra pueden ser utilizados por el profesor de E/LE para preparar materiales.

¹⁴ No diferenciamos entre los términos de *polisemia* y *homonimia* por considerar, siguiendo a Casas Gómez y Muñoz Núñez (1992), que los fenómenos a los que designan no difieren sincrónicamente. Sólo desde el punto de vista diacrónico, y tras los pertinentes análisis etimológicos, es posible discernir entre palabras homonímicas y polisémicas. Por otra parte, situados en el ámbito de las UF, la distinción entre UF polisémicas / homonímicas se complica, dado que ya no es cuestión de analizar etimológicamente una palabra para delimitar su carácter polisémico u homonímico, sino que lo que debe ser estudiado es una combinación de palabras cuya propia naturaleza exige que sea examinada como un todo.

Cuando abordamos el tema de la complejidad de la enseñanza de las UF, no debemos olvidar que esas unidades tienen una función pragmática. Read (2000:23) cree que esta función puede ser, incluso, más trascendente que la semántica, en el sentido de que contiene informaciones que van más allá del significado de las palabras. Las posibilidades de uso de las UF en el discurso, es decir, sus aspectos pragmáticos, son fundamentales tanto para una completa caracterización de estas unidades, como para una perfecta comprensión de su funcionamiento y de su importancia. Para Martínez Marín (1996:103-105), los aspectos pragmáticos pueden explicar determinados usos de las UF, tales como:

- a) el empleo en determinadas situaciones comunicativas, que determinan factores como:
 - i) el tipo de acontecimiento (encuentro, despedida, cumpleaños, etc.);
 - ii) la posición y relación social, edad y sexo de los interlocutores;
 - iii) el canal de comunicación (si se emplean en textos escritos u orales);
- b) el empleo en la expresión de relaciones particulares entre los participantes de la comunicación, como:
 - i) la actitud del hablante respecto a la otra persona (si se está criticando o elogiando, por ejemplo);
 - ii) la valoración por parte del emisor: de cualidades de las personas o de hechos o circunstancias;
 - iii) la expresión de comportamientos que están estereotipados socialmente (por ejemplo, comportamientos que indican obstinación o perseverancia).

A la hora de abordar los aspectos pragmáticos de las UF, Corpas Pastor (1996a) parte de los resultados obtenidos en el análisis de un *corpus* y considera, por un lado, las nociones de deixis (temporal, locativa, social, de persona y discursiva), implicatura, presuposición y acto de habla; y, por otra parte, tiene en cuenta la manipulación creativa de las UF en el discurso. Todos estos factores complican el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que imponen restricciones a su uso. Así, con respecto a la deixis, por ejemplo, hay determinadas unidades que sólo se emplean a cierta hora del día, como *buenos días*, y que tienen, por tanto, una restricción temporal. Asimismo, hay UF que pueden hacer referencia a una parte del discurso en el que se emplean. Las locuciones prepositivas y las conjuntivas, por ejemplo, presentan fijación de deixis discursiva, por lo que pueden tener función anafórica, como *no obstante*. En este sentido, Ruiz Gurillo (2001:65-76) analiza, desde distintas teorías, la función que las locuciones pueden tener

en el discurso¹⁵. Así, desde la Lingüística del Texto se considera que estas unidades contribuyen a la coherencia y cohesión de un texto, porque cumplen funciones textuales específicas: sirven, por ejemplo, para oponer, añadir o reforzar una idea. Según esta investigadora, en el ámbito de la Teoría de la Argumentación, las UF desempeñan funciones argumentativas. Las locuciones marcadoras son, de esa forma, conectores u operadores y se usan para manipular las potencialidades argumentativas de los enunciados. Esto ocurre porque las locuciones contienen datos semánticos que condicionan la interpretación de los enunciados en los que están insertadas. Ya en el ámbito de la Teoría de la Relevancia, las UF aportan datos que en la comunicación le sirven al oyente para interpretar el mensaje del interlocutor y sacar de dicha comunicación el máximo partido. Esta interpretación no es conceptual, en el sentido de que se refiere a procesos de inferencia de los que el emisor tiene que echar mano, a fin de interpretar el mensaje de su interlocutor, incluso cuando la UF no se emplea correctamente o sufre alguna modificación creativa. Así, un hablante puede ser relevante al usar locuciones porque estas unidades suelen tener unos efectos expresivos mayores que los sintagmas libres: amplían el conocimiento del tema, aportan datos culturales y sociales, etc. Ahora bien, la relevancia sólo será óptima cuando los interlocutores conocen las unidades usadas y pueden procesarlas sin mayores esfuerzos. De este modo, para comprender el enunciado siguiente:

La tangente está en obras. (Programa *Las noticias del Guñol*, Canal Plus 30/10/2001)

el oyente, en este caso el telespectador, tendrá que reconocer la locución (*irse por la tangente*, ‘Responder con evasivas’, DICLOVER, p. 96), que sostiene el sentido metafórico del enunciado, y tendrá que sumar, a los datos que le aporta la situación comunicativa, una serie de conocimientos sociales y culturales que extrapolan el contexto¹⁶.

¹⁵ Excluimos aquí los comentarios que hace la autora sobre la Teoría de la Gramaticalización porque creemos que ésta tiene poca trascendencia para la enseñanza de E/LE.

¹⁶ En este caso, la situación es la siguiente: están varios personajes de la política nacional (José María Aznar, Rodrigo Rato y Celia Villalobos) discutiendo sobre temas agrios que afectan directamente al Partido Popular, cuando uno de ellos, Rato, dice que siempre queda *la tangente* como una salida posible, a lo que la Ministra de Sanidad contesta diciendo que *la tangente está en obras*. La interpretación correcta del mensaje dependerá de que el oyente esté al tanto de algunos factores y perciba ciertos matices, como: el hecho de que se están realizando innumerables obras en España y que éstas son el blanco de una serie de críticas, tanto por parte de los partidos de la oposición como de los ciudadanos;

De todos modos, en lo que se refiere a los aspectos pragmáticos de las UF, debemos tener presente el hecho de que gran parte de su complejidad procede de las restricciones de uso, de lo que está por detrás de cada UF, como puede ser la ironía, el distanciamiento o la atenuación de lo que se dice. En definitiva, lo complicado son los objetivos adicionales que conllevan su empleo. Todo ello supone la realización de unas inferencias que son necesarias para adaptar el conocimiento que se tiene de la UF, interpretándolo según la situación comunicativa que se dé, tarea esta que resulta complicada de aprender y de enseñar.

Wray (2000:468) afirma que si las UF son difíciles de aprender, entonces, a no ser que se entienda el porqué, es improbable que se pueda saber cuál es el modo adecuado de enseñarlas. Para esta autora, una de las posibles causas que justifican esta dificultad es la escasa experiencia del aprendiz. En este sentido, Irujo (1986, citado por Wray, 2000:468) considera que se suelen suprimir las UF en el discurso dirigido a los aprendices y, como puntualiza Wray, aunque estas unidades sean comunes en el lenguaje televisivo y cinematográfico, el “input without interaction is not sufficient for language acquisition” (Irujo, 1986, citado por Wray, 2000:468). Nos encontramos, pues, ante la necesidad de que se desarrollen más investigaciones sobre las UF, ya que la escasez de estudios empíricos sobre este tema lleva a que hayan recibido poca atención en la didáctica de L1 y LE a lo largo de los años, a que se produzcan pocos materiales idóneos para su enseñanza y a que sea imposible averiguar la adecuación de las recientes propuestas didácticas, ya que la mayoría de éstas carecen de base empírica. El desarrollo de estudios sobre este tema ayudaría, además, a quitar el exceso de responsabilidad que se suele depositar en el profesor, ya que éste tiene que ser, además, una especie de investigador, al tener que decidir, por ejemplo, las UF que son más frecuentes o más rentables, desde el punto de vista del aprendizaje, o al tener que atribuirles parámetros pragmáticos (función comunicativa, registro, nivel, etc.) y discursivos (contextos más comunes, funciones, etc.).

De igual forma, las dificultades a la hora de decidir qué tratamiento lexicográfico se debe dar a las UF, además de ser un reflejo del carácter complejo del tema, tienen también repercusiones para la enseñanza. De este modo, es difícil establecer qué unidades deben incluirse en un diccionario, cómo registrarlas y que informaciones se deben dar sobre ellas, de acuerdo con las necesidades del usuario.

que la Ministra es famosa por cometer indiscreciones, y que, para los guionistas, los problemas que

2. Las unidades fraseológicas en los manuales y materiales complementarios de español lengua extranjera¹⁷

“Multi-word items are typically presented as a problem in teaching and learning a foreign language”.

R. Moon, “Vocabulary Connections: Multi-word Items in English”.

Es una idea común entre los estudiosos la de que la fraseología no ha sido, durante mucho tiempo, objeto de interés para los lingüistas españoles. Como consecuencia de ello, se suele afirmar que este tema tampoco ha recibido mucha atención en la enseñanza de E/LE. Creemos que esta última afirmación, no obstante, debe ser matizada, ya que, cuando examinamos las obras publicadas en esta área, verificamos que las UF están presentes en muchas de ellas. Cabe investigar, pues, si la atención dispensada al tema ha sido suficiente y adecuada.

Con el fin de averiguar de qué manera se ha tratado el tema de las UF en la enseñanza de E/LE, vamos a analizar algunos de los manuales y materiales complementarios que se han publicado en este ámbito. Hemos observado, pues, el tratamiento recibido por las UF en los manuales y, con la intención de ofrecer una visión clara del tema, los hemos organizado según la metodología a la que pertenecen. Dentro de cada apartado metodológico, los manuales están ordenados según la fecha de publicación. Preferimos incluir los manuales editados en Brasil en una sección aparte, ya que éstos, a diferencia de los demás, están pensados, principalmente, para la enseñanza a estudiantes de 1^{er} grado¹⁸. A continuación, examinaremos los materiales, y, en este caso, el criterio de ordenación será la fecha de publicación de la obra, de la más antigua a la más reciente. Al final del capítulo, incluimos un breve comentario sobre los resultados obtenidos.

afectan al Partido Popular son tan graves que no pueden ser solventados o eludidos.

¹⁷ Seguimos aquí la propuesta de Fernández López (1995:54), quien distingue los manuales de los materiales didácticos. Así, bajo la denominación de *materiales* se incluyen todos aquellos libros que, como herramientas de trabajo, se utilizan en la enseñanza-aprendizaje de un aspecto concreto de la lengua, sea el desarrollo de una destreza específica o de la gramática. En cambio, se entiende por *manuales* aquellas obras que atienden, en el proceso de enseñanza de un idioma, y teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje, no sólo a la gramática, sino también a las destrezas y a las principales situaciones comunicativas. Santos Gargallo (1999:49-54) también reconoce esta distinción, aunque en la tipología que establece ambos son denominados *materiales didácticos*. Explica, no obstante, que los manuales son libros de texto o métodos cuyo propósito puede ser el aprendizaje integral de una lengua y cultura, de una lengua con fines específicos y/o el autoaprendizaje. Los materiales son, a su vez, herramientas complementares que tienen como objetivo la práctica de una destreza lingüística.

¹⁸ Entre los libros analizados, *Hacia el español*, de Fátima Bruno Cabral y M^a Angélica Mendoza, es, en nuestra opinión, el único que se puede utilizar con alumnos de 2^o grado o incluso con adultos.

2.1. Las unidades fraseológicas en los manuales de español lengua extranjera

“La adquisición de locuciones es también una asignatura pendiente para los que aprenden español como lengua extranjera. Se suele decir que no se domina una lengua hasta que no se conocen y se usan sus expresiones propias, esto es, las locuciones, las colocaciones, las paremias y las fórmulas rutinarias”.

Leonor Ruiz Gurillo, *Las locuciones en español actual*.

A continuación, presentamos una breve descripción, para cada uno de los manuales consultados, del tratamiento que ha recibido la fraseología, en el caso de que se haya tenido en cuenta este tema en la programación del libro¹⁹.

2.1.1. Manuales de corte tradicional

Moll, Francesc de B. (1990, 17ª ed.): *Curso breve de español para extranjeros*, grado elemental, Mallorca: Editorial Moll.

Moll, Francesc de B. (1982, 8ª ed.): *Curso breve de español para extranjeros*, grado medio, Mallorca: Editorial Moll.

Moll, Francesc de B. (1991, 6ª ed.): *Curso breve de español para extranjeros*, grado superior, Mallorca: Editorial Moll.

Los niveles elemental e intermedio de este manual tienen la misma estructura general. Así, al principio de cada una de sus lecciones, encontramos un apartado denominado “Vocabulario y pronunciación”. En él, aparecen las palabras que tienen que ver con el tema general de la unidad y que, algunas veces, se emplean en el apartado “Conversación”, donde se inserta un pequeño texto. En ese vocabulario, podemos encontrar unos pocos ejemplos de locuciones y colocaciones. Por ejemplo, en la lección 6 del grado inicial (p. 54) tenemos *en cambio*, en la 7 (p. 62), *dar una vuelta*, y en la 8 (p. 71), *al principio y del todo*; en el grado medio, encontramos un nuevo apartado llamado “Ampliación de vocabulario” que figura al final de cada unidad y donde se insertan “modismos y refranes” que tienen que ver con el tema de la lección. De este modo, en la lección 3 de este nivel, cuyo tema es “Vestuario”, se ofrecen las siguientes unidades: *quitarse el sombrero*, *estar en mangas de camisa*, *hacer mangas y capirotas*,

¹⁹ La clasificación adjudicada a las UF encontradas en la gran mayoría de las obras, es decir, la indicación de que se trata de una fórmula o una locución, por ejemplo, es nuestra.

haber faldas por medio, etc. En ninguno de los dos niveles se presentan ejercicios en los que se trabajen las UF que figuran en el manual.

En el grado superior se ofrece una nueva estructura, de modo que todas las unidades empiezan con un texto literario, a partir del cual se trabaja la gramática. Se facilitan algunos “modismos” extraídos del texto, indicando la línea donde aparecieron, pero no se presentan sus significados ni ejercicios para practicarlos. Por ejemplo, en la lección III, sacadas del texto “La leva”, de José María de Pereda, figuran las siguientes UF: *en cueros vivos, a borbotones, hacer de las suyas, es decir y dar al diablo que reír*. Encontramos en la lección XVIII un ejercicio de completar, en el que se trabajan “locuciones comparativas”. En él se presentan algunas frases descontextualizadas, como *más largo que un..., fresco como una..., más pobre que los..., etc.*, y no se dan indicaciones de las palabras que pueden completar estas estructuras.

2.1.2. Manuales de base estructural

Sánchez, A. et al. (1974): *Español en directo 1A*, Madrid: SGEL.

Sánchez, A. et al. (1975): *Español en directo 1B*, Madrid: SGEL.

Sánchez, A. et al. (1975): *Español en directo 2A*, Madrid: SGEL.

Sánchez, A. et al. (1976): *Español en directo 2B*, Madrid: SGEL.

Sánchez, A. et al. (1982): *Español en directo 3*, Madrid: SGEL.

En este manual hay escasas referencias a la fraseología. Observamos, además, que estas referencias son bastante heterogéneas a lo largo de los cinco niveles. En los primeros niveles, por ejemplo, figuran algunas UF en el índice de expresiones vistas, como *a cuadros, a ver* (1A); *a gusto, a finales, de todo* (nivel 1B), etc.; y otras tantas esparcidas en los textos: *en cuanto, por casualidad, por desgracia, tan pronto como*, etc. También encontramos algunos ejercicios en los que se trabajan indirectamente UF. Por ejemplo el de la página 119, en el nivel 1B, en el que se pide emplear una fórmula de cortesía, a partir de unos dibujos. A partir del nivel 2A, se incluyen más unidades. Algunas de éstas figuran en el índice, como *al compás, de broma, de espaldas, a todo riesgo*, mientras que otras sólo aparecen en los ejercicios relacionados con el texto de la unidad. Ese es el caso, por ejemplo, de las unidades *dar de alta, dar parte, poner una inyección*, que figuran en la unidad 12 (p. 91). En el 2B, las unidades ya no aparecen en

el índice, pero sí aparecen en un apartado nuevo llamado “Amenidades lingüísticas”. Además, en el apartado “Comprensión y léxico” aparece la explicación de algunas UF que figuran en el texto de la unidad. Son de varios tipos las UF que figuran en este nivel: paremias, *A buen hambre, no hay pan duro* (p. 15); locuciones, *palmo a palmo* (p. 99), y colocaciones *hacer un favor* (p. 103). Los ejercicios también son variados; en el caso de las paremias, por ejemplo, en un ejercicio de la unidad 2 (p. 15), después de una breve introducción en la que se explica qué son los refranes y se dan algunas de sus características, se pide al estudiante que explique el sentido de la unidad, cite un refrán de su país y luego lo explique. Ya en el nivel 3, se trabajan algunas de las UF que figuran en los textos que inician cada unidad. Así, en los “Ejercicios Prácticos” que siguen a los textos hay actividades de varios tipos, como, explicar el significado de determinadas unidades, como *medio permisivo*, o construir oraciones con unidades como *llevar a cabo* o *dárselas de listo* (p. 246).

Sánchez Lobato, Jesús y García Fernández, Nieves (1981): *Español 2000*, nivel elemental, Madrid: SGEL.

Sánchez Lobato, Jesús y García Fernández, Nieves (1981): *Español 2000*, nivel medio, Madrid: SGEL.

Sánchez Lobato, Jesús y García Fernández, Nieves (1987): *Español 2000*, nivel superior, Madrid: SGEL.

Según los autores, el punto de partida de la obra es “lo normativo” y en ella se refleja “lo más vivo y expresivo de la lengua”. Así, encontramos referencias a UF tanto en el índice como en el cuerpo de los libros, en los tres niveles, aunque en el primer nivel apenas se presta atención al tema. Hay que resaltar, además, la preponderancia de unidades del tipo locución y, entre éstas, de las prepositivas, adverbiales y conjuntivas. En el nivel elemental, figuran en el índice algunas fórmulas como *buenos días*, *buenas tardes*, *mucho gusto*, aunque no hay un apartado separado en el que éstas se estudien. En el nivel medio²⁰, a partir de la lección 14, encontramos apartados dedicados a varios

²⁰ Al principio, tuvimos la oportunidad de consultar un ejemplar de la 7ª edición del nivel medio. Posteriormente, pudimos examinar, para este mismo nivel, una edición más reciente, la 21ª del 2001. Observamos que en esta edición, desde la unidad 12, bajo el título “Expresiones”, se encuentra un apartado dedicado a las UF. Nos llamó la atención que, aunque se ha aumentado el espacio dedicado al tema, no se ha cambiado ni la forma de tratamiento dispensado a las UF ni se ha buscado una forma coherente de agrupación. Así, en la Unidad 13, por ejemplo, en el recuadro “Expresiones con De” se incluyen tanto expresiones como *de golpe* y *porrazo*, *de bote en bote*, como *dar el do de pecho*, *costar un ojo de la cara*, *vivir del cuento* e incluso *De noche todos los gatos son pardos*.

tipos de UF, en los que las unidades se agrupan bajo una característica en común, por ejemplo, construirse con *ser, estar, echar, hacer, tener* (si bien en la página 169 se presentan expresiones variadas, incluso mezcladas con algunas paremias). Dichos apartados van seguidos de ejercicios de hueco, para la práctica de las expresiones presentadas en la unidad. En el nivel superior, figuran locuciones, fórmulas y paremias, aunque sólo el primer tipo se practica a través de ejercicios de hueco. Las paremias aparecen en un recuadro destacado y no se ofrece su significado ni ejemplos de uso. En este nivel, las locuciones y paremias se presentan dentro del apartado “Esquema gramatical” y figuran en el índice del libro, bajo el título “Refranes” y “Locuciones”. Las fórmulas, a su vez, aparecen dispersas en los textos, como en la unidad 7 (p. 133), en la que encontramos las siguientes unidades: *ya, ya sabré yo, ¡por Dios!, ¡si sabré yo!* No hemos encontrado ningún ejercicio en el que se trabajen estas unidades.

Borrego Nieto, Julio et al. (1982): *Así es el español básico*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

En la presentación de esta obra se afirma que, a partir de pautas metodológicas estructurales y de carácter funcional, se trabajarán “situaciones reales de uso” de la lengua; siguiendo esta pauta, se han incluido algunas fórmulas relacionadas con determinadas funciones comunicativas, como se observa a continuación:

saludar por la mañana	⇒	<i>buenos días</i>
indicar algo sin seguridad	⇒	<i>a lo mejor</i>
manifestar ironía	⇒	<i>vaya, vaya</i>

Este material se encuentra disperso a lo largo del libro y no recibe ningún tratamiento especial. Tampoco hay ejercicios específicos para su práctica.

2.1.3. Manuales que siguen la metodología nociofuncional

Sánchez, A. et al. (1982): *Entre nosotros 1. Español para extranjeros*, Madrid: SGEL.

Sánchez, A. et al. (1982): *Entre nosotros 2. Español para extranjeros*, Madrid: SGEL.

Sánchez, A. et al. (1983): *Entre nosotros 3. Español para extranjeros*, Madrid: SGEL.

Según lo que se expone en su presentación, en esta obra se trabaja con el “lenguaje real” y se refleja la “comunicación diaria”. De esta forma, en el vocabulario

que figura en el nivel 1, aparece un apartado, titulado “Expresiones”, en el que encontramos unidades como: *a ver, mucho gusto, a veces, a qué estamos hoy, por favor, dar un paseo, en total, guardar cama, al contado, a plazo*, etc. Observamos en este nivel el predominio de fórmulas y de locuciones adverbiales y conjuntivas. Estas unidades, por lo general, están insertadas en el texto de la unidad y no hay ejercicios de práctica. En el nivel 2, no obstante, podemos encontrar ejercicios en los que se trabaja con UF. Por ejemplo, en la página 57, vemos un ejercicio con fórmulas que expresan alegría y pesar; en la 88, se trabaja con colocaciones formadas con el verbo *dar* y en la 116, con locuciones sacadas de un texto. En el nivel 3 también encontramos actividades elaboradas a partir de UF, principalmente locuciones. Esta vez, observamos que éstas aparecen, junto con sustantivos y verbos con sentido figurado, en un apartado llamado “Comprensión y léxico”, en el que se trabaja el texto de la unidad. En los ejercicios de este apartado se pide, por ejemplo, que se expliquen los “términos” sacados del texto (unidad 2, p. 22) o que se seleccione, entre las acepciones ofrecidas, la que corresponde al “término” en cuestión, según el texto (unidad 12, p. 100). También vemos la presentación de paremias en un cuadro destacado y acompañadas de su significado. Estas unidades están seleccionadas según el tema del texto de la unidad, como, por ejemplo, en la unidad 13 (p. 68), en la que las paremias presentadas expresan humor. En este nivel, los ejercicios con UF están elaborados, principalmente, a partir de los textos que empiezan cada unidad.

Martín Peris, E. et al. (1984): *Para empezar A. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa/Edi6.

Martín Peris, E. et al. (1984): *Para empezar B. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa/Edi6.

Martín Peris, E. et al. (1985): *Esto funciona A. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa/Edi6.

Martín Peris, E. et al. (1986): *Esto funciona B. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa/Edi6.

En los cuatro libros que componen estos dos manuales, podemos encontrar a lo largo de los textos innumerables ejemplos de UF, integradas en los más diversos contextos. No encontramos ejercicios específicos en los que se trabajen con UF, sin embargo, sí se trabajan dichas unidades de forma indirecta, dado que se ofrecen variadas muestras de la lengua cotidiana. Encontramos, así, muchas fórmulas

relacionadas con ciertas funciones comunicativas. Por ejemplo, en *Para empezar A* (p. 87):

para expresar sorpresa	⇒	<i>¡no me digas!</i>
para expresar alegría	⇒	<i>¡qué bien!</i>

o en *Para empezar B*:

para expresar desconocimiento (p. 248)	⇒	<i>ni idea</i>
para expresar sorpresa (p. 213)	⇒	<i>¿de veras?</i>

En los dos volúmenes de *Esto funciona*, podemos localizar en el vocabulario que figura al final del libro o en el apartado “Se dice así” una serie de unidades, por ejemplo:

locuciones	⇒	<i>tener en cuenta / poner mala cara / salir bien / mal</i>
colocaciones	⇒	<i>subir (el precio) / (dar) un consejo / (pasar) las vacaciones</i>
fórmulas	⇒	<i>¡qué seáis felices! / no faltaba más / ya está bien.</i>

2.1.4. Manuales que siguen el enfoque comunicativo

Sánchez, A. et al. (1987): *Antena 1. Curso de español para extranjeros*, Madrid: SGEL.

Sánchez, A. et al. (1988): *Antena 2. Curso de español para extranjeros*, Madrid: SGEL.

Sánchez, A. et al. (1989): *Antena 3. Curso de español para extranjeros*, Madrid: SGEL.

De acuerdo con su presentación, este manual, aunque se incluya dentro del enfoque comunicativo, tiene un enfoque multidisciplinar, ya que rescata características de otras corrientes, como, por ejemplo, la inclusión de ejercicios de repetición. Al examinar sus tres niveles, vemos que en el nivel elemental sólo encontramos unas cuantas fórmulas, empleadas en diálogos, sin que se establezcan relaciones con sus funciones comunicativas y sin trabajarlas de forma práctica. A partir de *Antena 2*, ya aparecen fórmulas relacionadas con funciones, como en la página 163, donde se presentan las siguientes unidades:

expresar indiferencia	⇒	<i>¡qué más da! / ¡da igual!</i>
expresar desilusión / decepción	⇒	<i>¡qué mala suerte! / ¡no puede ser!</i>

En el ejercicio que acompaña a estas unidades, se pregunta en qué situaciones se pueden usar. También encontramos en *Antena 3* algunas actividades dirigidas al conocimiento de UF, básicamente locuciones. Así, en la página 145, encontramos un ejercicio en el que se pregunta por el significado de las siguientes unidades: *meterse en camisa de once varas, estar en la gloria, donde Cristo dio las tres voces, mandar a la porra*. Debemos señalar que estas unidades no se acompañan de ejemplos de uso. Podemos encontrar, además, algunas actividades en las que se trabajan indirectamente ciertas fórmulas, como en la unidad 8, p. 77, en la que se pide que se diga el contexto en que aparecerían ciertas fórmulas, como *con mis mejores saludos, hasta pronto, suyo afectísimo*, etc., o en el ejercicio de las pp. 79-80, donde se solicita que se analice una carta y se anoten las fórmulas de saludo, cierre y despedida.

Fente, R. et al. (1989): *¿Qué tal, amigos? Curso introductorio completo de español*, Madrid: SGEL.

En este libro, se presentan algunas UF, primordialmente fórmulas y locuciones. Las primeras suelen figurar en los diálogos que inician cada unidad y en los ejercicios que los acompañan. En algunos casos, se indica la función correspondiente a estas fórmulas y en las actividades de práctica se hace hincapié en este aspecto. Así, en la unidad 9 (p. 92), en el apartado “¿Qué dice usted?”, dedicado a la expresión oral, se presentan fórmulas para aceptar y rechazar una invitación, *muchas gracias; con mucho gusto; muy amable; lo siento; no se moleste*, etc., las cuales se practican en un ejercicio del tipo “reacciona”. En cuanto a las locuciones, aparecen principalmente en los diálogos, aunque no se practican en los ejercicios. El glosario que aparece al final del libro sólo recoge unos pocos ejemplos de fórmulas, *buenos días, buenas tardes, buenas noches, hasta luego, mucho gusto, por favor, muchas gracias*; locuciones, *por consiguiente* y *junto a*, y un único ejemplo de colocación, *tener ganas*. Quedan fuera, no obstante, otras unidades que figuran en el libro, como *en cuanto a, ¡qué va!* (unidad 15) *hacer falta* (unidad 16) o *de puerta a puerta* (unidad 18).

Miquel, L. y Sans, N. (1989): *Intercambio 1*, Barcelona: Difusión.

Miquel, L. y Sans, N. (1990): *Intercambio 2*, Barcelona: Difusión.

En el nivel 1, encontramos muchas fórmulas a lo largo del libro. Estas unidades se presentan según los contenidos funcionales trabajados. Por ejemplo:

aceptar una invitación	⇒	<i>vale, perfecto / de acuerdo</i> (ámbito 5, p. 81)
al teléfono	⇒	<i>un momento, ahora se pone</i> (ámbito 7, p. 120).

En el *Intercambio 2*, se trabajan, además de muchas fórmulas y secuencias formularas²¹, algunas locuciones conjuntivas. En este nivel, las unidades se presentan como recursos que van asociados a la expresión de ciertas funciones, como: expresar agradecimiento, deseos o consejos, pedir informaciones, etc. Así, en el ámbito 4 (pp. 98-99), por ejemplo, se presentan las siguientes secuencias para pedir y dar consejos y opinar sobre ventajas e inconvenientes:

“¿Tú que harías en mi lugar?”	⇒	<i>Lo que pasa es que...</i>
	⇒	<i>Yo en tu / su lugar ...</i>

Además, encontramos una actividad en la que se trabaja directamente con fórmulas utilizadas en cartas, en el encabezamiento y en la despedida (ámbito 5, p. 116).

Castro, F. et al. (1990): *Ven 1. Curso de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa.

Castro, F. et al. (1991): *Ven 2. Curso de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa.

Castro, F. et al. (1992): *Ven 3. Curso de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa.

En el primer nivel, encontramos innumerables fórmulas, como: *¡a ver! / lo siento* (unidad 10); *¡no hace falta! / ¡da igual!* (unidad 14).

Estas UF aparecen en los diálogos que componen las unidades y están incluidas en el apartado “¿Cómo se dice?”, donde se recoge el contenido comunicativo estudiado. Así:

expresar indiferencia	⇒	<i>me da igual</i> (unidad 9, p. 104)
para justificarse	⇒	<i>es que</i> (unidad 10, p. 116)
expresar decepción	⇒	<i>¡vaya por Dios!</i> (unidad 12, p. 138).

²¹ Dentro de una concepción amplia de la fraseología, estas secuencias formularas: *¿Puedes hacerme un favor?; Es que...*, podrían considerarse un ejemplo de UF, ya que constituyen un bloque y se almacenan como una única forma (Wray, 2000:463). En este sentido, es interesante señalar que en el *Marco de referencia europeo* (Consejo de Europa, 2002) se incluyen entre las *expresiones hechas*, uno de los elementos léxicos que componen la competencia léxica, ciertas “*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...?*»” Como se puede observar, el ejemplo dado corresponde a una secuencia formular.

Asimismo, en el vocabulario que aparece al final del manual, se recogen estas fórmulas, indicándose en qué unidad del libro aparecieron por primera vez.

En el *Ven 2* las UF también figuran en el vocabulario. En este nivel, además de fórmulas, encontramos algunas locuciones, como *de bruces* (unidad 15), y colocaciones, como *tener la corazonada* (unidad 5). Asimismo, hay algunas actividades en las que se trabaja directamente con algunas UF, como un ejercicio de la unidad 12 (p. 134), en el apartado “Practica”, donde se pide, para unir correctamente las partes de unidades que están incompletas, dar su significado y construir frases empleándolas:

5. Relaciona	
Tomar	de listo por la vida
Volver	el ánimo a alguien
Dar	saber nada de alguien
Levantar	el pelo a alguien
No querer	a las andadas
Hacer	de lado a alguien
Ir	el ridículo

o el apartado “Vocabulario” de la unidad 6 (p. 69), en el que se explican algunas colocaciones. En esta sección, el estudiante aprende con qué adjetivos y adverbios de entre los siguientes: *bueno, malo, enfermo, bien, mal, peor*, pueden combinarse los verbos *estar, ponerse, sentirse y encontrarse*. En este apartado, figuran también unas cuantas locuciones, como: *ser todo oídos, echar una mano, salvarse por los pelos, ser uña y carne, dar la cara*, etc. Observamos que la inclusión de UF en el apartado de vocabulario que aparece en el final de cada unidad no es una constante. Por ejemplo, en la unidad 12, aunque hay un ejercicio donde se trabajan UF, éstas no se incluyen en dicho apartado.

El *Ven 3* tiene su estructura cambiada. De esta forma, no se incluye un vocabulario al final del libro. Además, las referencias a las UF se encuentran principalmente en el apartado “Contenidos comunicativos”, en el que se ofrecen unidades relacionadas con su función. En la unidad 4 (p. 53), por ejemplo, figuran:

expresar lástima	⇒	<i>¡qué pena!</i>
expresar resignación	⇒	<i>¡así es la vida!</i>
expresar despreocupación	⇒	<i>allá cada uno.</i>

En la unidad 8 (p. 100) se explican algunas unidades sacadas del texto “En el taller”: *estar a tope, haber tiempo de sobra, hacer un hueco y echar un vistazo*, pero no se ofrecen actividades de práctica.

Fente, R. et al. (1991): *Órbita 1*, Madrid: SGEL.

Fente, R. et al. (1992): *Órbita 2*, Madrid: SGEL.

En el primer nivel, encontramos únicamente unas pocas UF usadas en los textos. En el apartado “Algunas cosas que usted sabe” podemos hallar algunas fórmulas relacionadas con su respectiva función comunicativa. Un ejemplo de eso lo encontramos en la unidad 17 (p. 110), en la que se dice que la unidad *a lo mejor* se usa para “expresar duda”. Además, en el glosario que figura al final del manual, localizamos algunas unidades como: *hasta la vista* (unidad 8), *de acuerdo* (unidad 9), *hacer daño, hacer falta* (unidad 12) y *dar igual* (unidad 13).

En el segundo nivel, el material fraseológico también está disperso en los extractos de textos y diálogos. En este libro, no obstante, se incluyen más unidades en el glosario final. Asimismo, encontramos algunas secuencias formularias relacionadas con sus funciones. Por ejemplo, en la unidad 1 (p. 14), se pide a los alumnos que relacionen ciertas fórmulas, como *lo siento, qué tal, por favor*, con su función: saludo, excusa, ayuda.

Borobio, Virgilio (1992): *Ele 1. Curso de español para extranjeros*, Madrid: SM.

Artuñedo, B. y Donson, C. (1992): *Ele 2. Curso de español para extranjeros*, Madrid: SM.

En *Ele 1*, manual dirigido al nivel elemental, sólo encontramos algunas fórmulas dispersas, relacionadas con funciones comunicativas básicas como saludar, despedirse, expresar sorpresa y alegría, etc. Estas fórmulas están presentes en los diálogos, como muestras del lenguaje habitual, pero no hay referencias especiales sobre su empleo ni ejercicios dirigidos exclusivamente a su práctica. Así, como ejemplos de fórmulas, podemos citar, en la lección 16 (p. 129): *¿algo más?* o *¿qué le pongo?*, relacionadas con el tema “haciendo la compra”, o en la lección 19 (p. 149): *lo siento, de verdad*, para disculparse.

En *Ele 2* tampoco encontramos un apartado específico dedicado al aprendizaje del vocabulario o de la fraseología. No obstante, en el vocabulario que se ofrece al final

del libro, se presenta una pequeña muestra de UF, como *hacer falta, dar plantón, sonar la cara, a cobro revertido, en el fondo*, etc., acompañadas de su significado. No se recogen fórmulas, aunque podemos encontrar ejemplos variados a lo largo de todo el libro. En el apartado “Recuerda”, que retoma el “Fíjate”, y dentro del recuadro “Comunicación”, se presentan fórmulas y secuencias formularias relacionadas con su función. Por ejemplo, en la unidad 3, lección 11 (p. 141) figuran:

para hablar de deseos o esperanza	⇒	<i>¡a ver si...! / ¡qué tenga suerte!</i>
para hablar de hipótesis o probabilidades	⇒	<i>a lo mejor</i>

Coronado González, M^a Luisa et al. (1994): *A fondo. Curso superior de español para extranjeros. Lengua y civilización*, Madrid: SGEL.

Coronado González, María Luisa, et al. (2003): *A fondo. Curso de español lengua extranjera, Nivel avanzado*, Madrid: SGEL.

El manual publicado en 1994 tiene como objetivo principal preparar al estudiante para obtener el Diploma Superior de Español como Lengua Extranjera. Se informa en su presentación de que en cada una de las 18 unidades temáticas que lo componen hay una sesión dedicada a ampliar el vocabulario y de que se presta atención especial a los “modismos y otras expresiones”. De ese modo, en su índice, a partir de la unidad 2, encontramos un apartado, denominado “Dimes y diretes”, en el que se incluyen UF agrupadas según criterios variados. Por ejemplo, en la unidad 5 están los “modismos procedentes del mundo taurino”; en la 10, expresiones equivalentes a *pasarlo bien / mal*, y en la unidad 16, los “modismos y palabras para hablar de la actitud ante el trabajo”. Debemos añadir, además, que cada unidad del manual tiene como título la primera mitad de un refrán y que, al principio del libro, se propone una actividad en la que los alumnos deben intentar reconstruir estos refranes, relacionando en dos columnas la primera parte con la segunda. Tanto la rima de los refranes, en algunos casos, como la indicación del tema de la unidad, que tiene que ver con el significado de la paremia, sirven como pistas para los alumnos. Por ejemplo, en una columna está la primera mitad: *Cada oveja*, y en otra, la segunda: *con su pareja*, acompañada del tema de la unidad: “Hombres y mujeres”. Hemos de señalar que, además, se trabaja una tipología variada de UF. Así, en la unidad 1 (p. 13), encontramos “expresiones que sirven para enlazar frases o párrafos”: *al punto de; a la par que; por lo que se ha visto; en vez de;* etc., y en la unidad 3 (p. 54), se ofrecen *fórmulas sociales*, como *no se*

moleste, ¡ni hablar!, etc., relacionadas con sus respectivas funciones: rechazar una oferta de ayuda y negar algo que se dice.

Las actividades de práctica propuestas son muy diversas y se basan, principalmente, en el trabajo a partir de contextos concretos que se acercan a la realidad del alumno. De esta manera, en uno de los ejercicios para practicar los “modismos para hablar de las buenas y malas relaciones” (por ejemplo: *ser uña y carne, llevarse a matar, hacer buenas migas*, etc.), en la unidad 2 (p. 36), se pide que los alumnos expliquen cómo se llevan los habitantes de su región y cómo son las relaciones de su país con los vecinos. Ya en la unidad 3 (p. 54), se facilita una serie de situaciones cotidianas para que los estudiantes elijan una y, a partir del contexto, construyan un diálogo en el que se usen las fórmulas aprendidas en esta unidad.

De acuerdo con el prólogo, la nueva versión de este manual está destinada al nivel avanzado y sigue las pautas del *Marco de referencia europeo*. Asimismo, se informa de que se dedica especial atención a aspectos socioculturales, pragmáticos y sociolingüísticos. La obra está estructurada en 9 unidades, que tienen secciones fijas: gramática, léxico (“palabras y sus combinaciones o colocaciones”), funciones y sus exponentes, comprensión de lectura y auditiva, interacción y expresión orales, expresión e interacción escritas. Al igual que la edición anterior, cada unidad tiene apartados fijos (“¿Tú qué crees?”, “Con textos”, “Palabra por palabra”, “Materia prima”, “¡Lo que hay que oír!”), “Dimes y diretes”, “Habla a tu aire”, “Escribe a tu aire”) y su título es la primera mitad de un refrán (*En todas partes...*, *De la ceca...*, *A Dios rogando...*, *El muerto al hoyo...*, *A buen entendedor...*, *Quien mal anda...*, *De tal palo...*, *A la cama no te irás...*, *De todo hay...*). En la tabla donde se presenta el desarrollo de contenidos, figuran expresamente en el apartado “Dimes y diretes”, tal como en la edición anterior, los siguientes títulos: Modismos para hablar del carácter, modismos sobre las buenas y malas relaciones; Modismos relacionados con el campo; Palabras y expresiones para hablar de la actitud ante el trabajo; Expresiones con *pasarlo*. Modismos relacionados con la música y las canciones; Titulares de periódicos. Contar noticias informalmente; Modismos con nombres de animales; Expresiones para hacer cumplidos cuando no ves a alguien desde hace tiempo y expresiones para hablar de cambios negativos en el físico de alguien; Asociaciones de verbos y sustantivos para hablar de las experiencias académicas. Vocabulario que hay que entender para matricularse en un curso de español; Modismos procedentes del mundo religioso. También en los apartados “Palabra por palabra” y “Materia Prima” se puede encontrar alguna referencia a los

elementos fraseológicos. Por ejemplo, en este último apartado, se pueden encontrar ejercicios en los que se trabajan expresiones que sirven para dar una información que procede de otras personas. Así, se parte de *dándoselas de algo para explotar, por lo visto, al parecer*, entre otras.

Miquel, L. y Sans, N. (1994): *Rápido, Curso intensivo de español*, Barcelona: Difusión.

En este manual se mezclan tareas estructurales y comunicativas, de modo que encontramos actividades en las que se trabajan secuencias formulars a partir de un modelo que se repite, aunque su empleo está relacionado con la situación comunicativa que se presenta. Así, en la página 153 de la unidad 12, se presenta una serie de situaciones en las que un estudiante pide un favor a otro, que puede concedérselo o no. El modelo de diálogo es el siguiente:

Al salir del trabajo descubres que no tienes dinero. Es tarde, los bancos están cerrados, has olvidado tu tarjeta de crédito en casa y tienes que hacer unas pequeñas compras...

⇒ ● Oye, ¿puedes hacerme un favor? Es que me he quedado sin dinero y tengo que hacer unas compras. ¿Puedes prestarme dos mil pesetas?

○ Claro, toma.

● Mañana mismo te las devuelvo.

○ Tranquilo, no te preocupes.

Los estudiantes deben adaptar este modelo a nuevas situaciones presentadas, como la que ponemos abajo, y, de este modo, practican las secuencias formulars:

Te duele la cabeza y no tienes aspirinas en casa. Un/a amigo/a tuyo/a ha venido a verte y le pides que vaya a la farmacia un momento.

Además, encontramos ejemplos de UF relacionadas con su función, como en la página 148, en la que se dice que la unidad *no hace falta* sirve para “rechazar un ofrecimiento”, o en la página 214, donde se enseña que *es decir* se usa para “reformular”.

Belchí Arévalo, M. y Carter, P. J. (1995): *Síntesis. Curso Intermedio de español*, Madrid: SGEL/Coloquio.

En la introducción de este manual se explica que en el apartado “Gramática y vocabulario” se trabajan las *Expresiones idiomáticas* que engloban “frases hechas, modismos y otras expresiones comunes relacionadas con el tema estudiado o que aparecen en los textos de lectura”; se informa, además, de que se facilita un ejercicio

donde se practica este contenido de forma contextualizada. También se aclara que este libro está pensado, principalmente, para la preparación del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). De este modo, en catorce de las quince unidades que componen el manual encontramos un apartado dedicado a las UF, casi siempre locuciones y colocaciones, y a sustantivos y verbos con sentido figurado. En este apartado, se presentan las UF, en negrita, relacionadas con el tema de la unidad y, de forma innovadora, presentan, además, su significado y un ejemplo de uso. Los ejercicios que acompañan el apartado son muy variados. Hay ejercicios de hueco, como en la unidad 2, cuyo tema es “La ropa”, y ejercicios donde se pide que se corrija el empleo incorrecto de alguna UF, como en la unidad 8, “Geografía y Viajes”. A modo de ejemplo, podemos citar algunas de las “expresiones” que se incluyen en la unidad 3, “La casa”: *en alquiler, en venta, hacer esquina*, y en la unidad 4, “Cultura”: *artes plásticas, cine mudo, hablar como un libro, leer entre líneas*.

Cerrolaza, M. et al. (1998): *Planet@ ELE 1*, Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M. et al. (1999): *Planet@ ELE 2*, Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M. et al. (2000): *Planet@ ELE 3*, Madrid: Edelsa

Cerrolaza, M. et al. (2000): *Planet@ ELE 4*, Madrid: Edelsa.

Como ejemplo de manual comunicativo, pero construido a partir de un marco ecléctico, este libro incorpora una serie de fórmulas y secuencias formularias, todas ellas relacionadas con la correspondiente función comunicativa. Por ejemplo, en la página 113, del *Planet@ 1*:

expresar sorpresa	⇒	<i>janda, no me digas!</i>
expresar agrado	⇒	<i>jqué bien!</i>

En la página 101 del *Planet@ 3*:

protestar y reclamar	⇒	<i>no hay derecho / ya está bien</i>
pedir disculpas	⇒	<i>lo siento</i>

y en el *Planet@ 4* (p. 35):

mostrar indiferencia	⇒	<i>me da igual</i>
----------------------	---	--------------------

mostrar resignación	⇔	¿qué le vamos a hacer?
---------------------	---	------------------------

Asimismo, encontramos muchas unidades incorporadas a los diálogos, como en el Tema 5 del nivel 1 (p. 114), en el que Caperucita contestando a la pregunta: “¿Y tú? ¿Qué tal?”, dice: “*Pues nada*, en el bosque”. Muchas de estas unidades se presentan acompañadas de ejercicios del tipo “reacciona”. Por ejemplo, en el Tema 5 de este mismo nivel (p. 111) los alumnos deben reaccionar ante algunas afirmaciones polémicas, como “La liberación de la mujer tiene desventajas” o “Las mujeres también son machistas”, usando expresiones.

En el nivel 2, podemos ver también actividades en las que se trabajan locuciones y colocaciones, como un ejercicio del Tema 5 (p. 131), que está en el apartado titulado “¿Somos de muchos colores!” Se presentan varias locuciones que contienen un lexema referido al campo léxico de los colores, para que los alumnos las relacionen con su significado:

Relaciona:	
me pongo negro/a	vergüenza
se puso verde	comida (comer mucho)
se puso amarillo/a	nervioso
me pongo rojo/a	enfermo / mareado
me he puesto morado/a	susto
me puse blanco/a	envidia

2.1.5. Manuales basados en el enfoque por tareas

Chamorro Guerrero, M^a Dolores et al. (1995): *Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera*, Barcelona: Difusión.

Quizás por tratarse de un manual destinado a un nivel superior de aprendizaje cuyo objetivo es, según los autores, proporcionar “corrección formal y reflexión sobre el sistema” y atender a la “necesidad de fluidez y uso apropiado de la lengua”, nos encontramos con una amplia y variada tipología de ejercicios, cuyo tema es la fraseología. Encontramos actividades dedicadas a la práctica de las UF en casi la totalidad de las doce unidades que integran la obra, aunque en el índice esto sólo se advierte en las unidades 5 y 11, en la sección “Expresiones y frases hechas”, y en la unidad 12, en “Refranes” (y también en la unidad 10, en el apartado “Conectores discursivos de causa, de oposición y de organización de la información”). Las actividades propuestas son creativas e innovadoras y proporcionan la práctica

contextualizada de las UF. A modo de ejemplo, podemos citar la siguiente: en la unidad 1 (p. 12), “La cara es el espejo del alma”, el tema trabajado es el de la descripción física y psicológica. A partir de una carta repleta de UF, somatismos como *tener la mosca detrás de la oreja*, *no tener dos dedos de frente*, *tomar el pelo*, se proponen tres ejercicios. En primer lugar, los alumnos tienen que localizar en la carta las UF y deducir su significado, de acuerdo con el contexto. Luego, deben relacionar estas unidades con una serie de paráfrasis propuestas. Así, las UF citadas arriba se relacionarían con ‘sospechar’, ‘no ser inteligente’ y ‘engañar’, respectivamente. Finalmente, tienen que utilizar las unidades estudiadas para hacer un “retrato”, es decir, describir a alguien.

En los ejercicios sugeridos en el libro se explotan muchos aspectos de las UF. Por ejemplo, se trabaja el hecho de que una misma unidad puede tener un sentido literal y un sentido metafórico relacionándolo con el uso de las UF en la publicidad (unidad 3); se trabaja también con el empleo de fórmulas para aceptación, evasiva o rechazo, según el énfasis que el hablante quiera dar a su elocución (unidad 6).

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (1997): *Gente 1*, Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (1997): *Gente 1*, Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (1998): *Gente 2*, Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2001): *Gente 3*, Barcelona: Difusión.

En este manual, en sus tres niveles, sólo encontramos algunas fórmulas dispersas, incorporadas a los diálogos, y algunas secuencias formularias, relacionadas con sus funciones. Estas unidades aparecen insertadas en recuadros o en el apartado “Os será útil”. Como ejemplos de unidades que figuran en los recuadros, podemos citar, en el *Gente 1*, en “Gente en casa” (p. 105):

al teléfono:	⇒	<i>¿de parte de quién? / no se puede poner</i>
en presentaciones	⇒	<i>mucho gusto / hola ¿qué tal?</i>

En el nivel 2, en “Gente que sabe” (p. 112-113), encontramos los siguientes ejemplos:

para expresar desacuerdo, insistiendo	⇒	<i>que sí, que sí / que no, que no</i>
---------------------------------------	---	--

Y en el *Gente 3*, en “Gentes y emociones” (p. 87):

para hablar de habilidades propias	⇒	<i>no lo hago mal del todo / se me dan muy bien</i>
------------------------------------	---	---

En los apartados “Os será útil”, podemos encontrar, básicamente, ejemplos de secuencias formulares. En el nivel 1, en “Gente de ciudad” (p. 97), tenemos:

para opinar	⇒	<i>yo pienso que... / a mí me parece que...</i>
-------------	---	---

En el 2, en “Gente que opina” (p. 85):

contradecir moderadamente	⇒	<i>puede que sí, pero... / puede que sea así...</i>
---------------------------	---	---

Y en el *Gente 3*, en “Gente y culturas” (p. 81):

pasar de un tema a otro	⇒	<i>con respecto a...</i>
-------------------------	---	--------------------------

2.1.6. Manuales de posición ecléctica

Equipo Fórmula (1990): *Curso general de español 1*, Madrid: Santillana.

Equipo Fórmula (1990): *Curso general de español 2*, Madrid: Santillana.

Equipo Fórmula (1990): *Curso general de español 3*, Madrid: Santillana.

En este manual, no hay un apartado específico dedicado al aprendizaje del vocabulario o de las UF. No obstante, al ofrecer una muestra de lengua coloquial, podemos encontrar, en sus tres niveles, muchos ejemplos de fórmulas y secuencias formulares, tanto en los diálogos como en el apartado “Resumiendo”, en el que se relacionan estas UF con funciones comunicativas. De ese modo, en la unidad 8 del nivel 1 (p. 24), se explica que, en un cumpleaños, usamos las unidades *muchas felicidades* o *¡feliz cumpleaños!*, para felicitar; en la unidad 16 del nivel 2 (p. 49), encontramos las unidades *¡no me digas!*, *¡qué barbaridad!*, *eso no puede ser*, relacionadas con la función “reaccionar ante una noticia”, y en la unidad 1 del nivel 3 (p. 17), se explica que *¡ah, sí!*, *¡no me digas!* se usan “para mantener el interés en una conversación”. En cuanto a las secuencias formulares, encontramos muchos ejemplos como: en la unidad 19 del nivel 1 (p. 59), “para proponer o sugerir” se presentan los esquemas *¿te*

apetece...?, *¿qué te parece si...?*; ya en la unidad 20 del nivel 2 (p. 67), se explica que “para hablar de intenciones” se usa *¿qué piensas / piensa hacer...*, y en el nivel 3, unidad 7 (p. 23), se facilitan los modelos *¿qué es de tu vida?* y *¿qué es de...?* “para interesarse por alguien”. Con respecto a otros tipos de UF, sólo encontramos escasos ejemplos de locuciones y colocaciones, dispersos en los textos o en el apartado “Resumiendo” y, alguna vez, en algún ejercicio. En el nivel 3, unidad 5 (p. 19), en un recuadro titulado “Y también” se dan informaciones sobre unidades en las que aparece la voz *punto*: *y punto*, *hacer punto* y *estar en su punto*. En el glosario que aparece al final de los libros, no se recoge ninguna de las unidades que figuran en el texto.

Busquets, L. y Bonzi, L. (1993): *Curso intensivo de español para extranjeros*, Madrid: Ed. Verbum.

No encontramos en este manual muchas muestras de UF. Éstas aparecen en algunos de los textos que empiezan las unidades, pero no se explotan. Por ejemplo, en la unidad 32 (p. 206), localizamos en el texto algunas unidades, como: “*Por cierto*, todavía estamos esperando...”, o “*listín* de precios puestos *al día*”. También en un texto del apartado “Leer y comprender”, unidad 35 (p. 229), aparece una nota en la que se explican los significados de las siguientes unidades: *pasarlo bien/mal*, *a diario* y *dejarse ver*. Asimismo, podemos destacar algunas actividades en las que se trabajan indirectamente colocaciones y locuciones. Así, en la unidad 37 (p. 240), vemos un ejercicio en el que los estudiantes deben completar la frase con la expresión que significa lo que se indica entre paréntesis. Por ejemplo:

“Estábamos en la playa cuando (de improviso, súbitamente) se oyeron unos gritos” “Estábamos en la playa cuando <i>de repente</i> se oyeron unos gritos”.

En la unidad 42 (p. 271), los alumnos tienen que formar sustantivos que expresen la idea de “golpe”, a partir de frases como estas:

“Se abrió paso entre la gente a (codo)”. “Le mataron a (cuchillo)”. “Borraron su nombre de la lista de un (pluma)”.

Además, entre la frases de este ejercicio, se trabajan expresiones como *dar un portazo* y *dar un balonazo*.

Centellas, Aurora (2000, 2ª ed., revisada): *Método de español para extranjeros, Nivel elemental*, Madrid: Edinumen.

Millares, Selena y Centellas, Aurora (1993): *Método de español para extranjeros, Nivel intermedio*, Madrid: Edinumen.

Millares, Selena (1996): *Método de español para extranjeros, Nivel superior*, Madrid: Edinumen.

En la obra dedicada al nivel elemental, podemos encontrar algunas referencias a la fraseología en el apartado denominado “Léxico”, que figura en todas las unidades del manual. Así, en la unidad 1 (p. 69), se facilitan “expresiones horarias”, entre las que encontramos una UF, *dar cuerda*. En la unidad 9 (p. 153), se presentan “fórmulas de deseo”, como *¡qué seas feliz!*, *que te sea leve* y *qué aproveche*. Asimismo, podemos encontrar UF agrupadas según un elemento léxico. Este es el caso de las unidades que se reúnen en la unidad 10 (p. 168), todas ellas formadas con *poner* o *ponerse*: *ponerse colorado*, *ponerse de mal humor*.

En el manual destinado al nivel intermedio, no encontramos ningún apartado dedicado exclusivamente al tema de las UF. Por esto, no aparece ninguna referencia a este asunto en el índice del libro. Sólo a partir de la consulta de la obra, podemos encontrar algunas alusiones indirectas a las UF. Así, en la unidad 1, en la explicación gramatical sobre *ser* y *estar* encontramos las estructuras *es que* y *érase una vez*. En la unidad 6 (p. 92), figuran expresiones que se utilizan cuando se recibe a alguien: *¡dichosos los ojos que te ven!*, *¡pase, pase!*, *aquí estará/s a sus/tus anchas!* Al final del apartado “Explotación didáctica de textos literarios de autores españoles e hispanoamericanos”, podemos encontrar, en algunas unidades, expresiones con el verbo *estar* (unidad 3, p. 49), con *dar* (unidad 10, p. 162) o con *poner*, en este caso, se incluye, además, información sobre americanismos (unidad 5, p. 79), como en el ejemplo: *poner pies en polvorosa* (España) - *tomar el polvo* (México y Colombia) - *salir fletado* (Venezuela). Para practicar estas UF, se presentan algunos tipos de actividades. En algunas, los alumnos tienen que construir frases, y en otras, explicar las que aparecen en un texto y luego escribir ejemplos o “intentar utilizarlas”.

Encontramos en el libro del nivel superior, una amplia muestra de locuciones y colocaciones. Por lo general, en los apartados “Actividades comunicativas y léxico” y “Comunicación expresión”, se hace referencia a las UF. En el primero, se presentan actividades variadas en las que se aborda este tema. Por ejemplo, en la unidad 7 (p.

139), se trabajan “expresiones relacionadas con animales”. En uno de los ejercicios, los alumnos deben extraer estas expresiones de dibujos, recortes y titulares; en otro, deben relacionar el nombre del animal, como *perras* y *ganso*, con el significado metafórico que tiene dentro de la UF (en este caso, ‘dinero’ e ‘imbécil’, respectivamente). En el segundo apartado, se trabajan las UF a partir de un texto. Así, en la unidad 9 (p. 188), a partir de *no tener ni pizca de seso*, UF extraída del texto, se presentan en un recuadro “expresiones negativas”, como *no pegar ojo*, *no dar abasto*, *no dar pie con bola*, *no chuparse el dedo*, etc., con las que los alumnos formarán frases. Asimismo, en la unidad 8 (p. 169), se dedica un espacio al “Refranero”. En una actividad de preparación, se evalúa el conocimiento que los alumnos tienen del tema, a través de preguntas sobre el concepto, la naturaleza y complejidad de los refranes. Tras la lectura de un texto, “¿Por la boca muere el pez?”, los alumnos deben opinar sobre él, comentar refranes en la L1 y la LE y, al final, participar en un debate.

Moreno, Concha et al. (1995): *Avance. Curso de español, Nivel intermedio*, Madrid: SGEL.

Este es un libro que está centrado, principalmente, en la preparación para el DELE. De la consulta del índice de esta obra, se deduce que solamente en la unidad 14, bajo el título “Expresiones informales”, se puede encontrar alguna referencia a las UF. No obstante, al examinar el manual, vemos que las expresiones coloquiales, que engloban, en este caso, no sólo UF sino también sustantivos con sentido figurado, jergal, etc., son tenidas en cuenta a lo largo de todo el libro. En primer lugar, estas aparecen destacadas, en negrita, tanto en los textos como en los ejercicios en los que figuran. Luego, vienen recogidas en un recuadro titulado “Para aclarar las cosas”, en el que se dan sus definiciones. La práctica de estas unidades se da de forma variada. Casi siempre está subordinada a la comprensión lectora, pero muchas veces está relacionada con el estudio de la gramática. Así, en la unidad 8, cuyo tema es “La salud y la enfermedad”, en el apartado denominado “Pretexto”, los estudiantes deben localizar en el texto unidades como *estar hecho polvo* o *pasar la noche en blanco*; además, deben dar sinónimos de las unidades *tener mala cara* y *ponerse nuevo*. En esta misma unidad, en la sección “Practicamos la gramática” (p. 126), las UF que se recogen en el recuadro son las que aparecen subrayadas en el ejercicio de gramática: *me ha tocado la lotería* y *no es para tanto*. En este caso, los alumnos tienen que explicar el significado de estas unidades. Otras veces, se propone una actividad a partir de una paremia. Así, en la

página 131 de esta unidad, se sugiere un debate a partir del refrán *Más vale prevenir que curar*.

Sánchez, A. et al. (1995): *Cumbre. Curso de español para extranjeros: nivel elemental*, Madrid: SGEL.

Sánchez, A. et al. (1995): *Cumbre. Curso de español para extranjero: nivel medio*, Madrid: SGEL.

Sánchez, A. et al. (1997): *Cumbre. Curso de español para extranjeros; nivel superior*, Madrid: SGEL.

En el primer nivel de este manual, hallamos escasas referencias a las UF. Hay unas pocas locuciones, principalmente conjuntivas, y algunas fórmulas dispersas en los textos que integran el libro. En el diálogo de la unidad 7 (p. 76), por ejemplo, encontramos las fórmulas *es verdad, de acuerdo* y *¡no importa!* Ya en el apartado “Se dice así” de la unidad 15 (p. 166) se presentan las siguientes locuciones: *por lo tanto, así que* y *por consiguiente*, acompañadas de un ejemplo de uso. En el ejercicio que sigue al apartado, los estudiantes tienen que emplear estas locuciones en la construcción de frases que introducen un razonamiento. Por ejemplo: “No quedan ya ballenas, *así que / por lo tanto*”.

En el segundo nivel, se mantiene la misma estructura de *Cumbre 1*, aunque podemos destacar algunas novedades. Por ejemplo, la inclusión del apartado “Variantes usuales del lenguaje”, en el que podemos encontrar alguna referencia a las UF. Así, en la unidad 10 (p. 117) se presentan “expresiones y voces usuales” en España con sus correspondientes mexicanas:

España	México
<i>dar una serenata</i>	<i>llevar la serenata</i>
<i>mover el esqueleto</i>	<i>mover el bote</i>

Asimismo, se ofrecen algunas UF relacionadas con su función, como en la unidad 9 (p. 101), en la que se explica que las unidades *¡qué más da!, da igual, da lo mismo, no me importa* se usan para “expresar indiferencia o actitud de igualdad ante las cosas”. Llama la atención una incongruencia presente en un ejercicio de la unidad 2 (p. 29). En su enunciado se dice que “muchas **locuciones** sirven al hablante para expresar un fuerte sentimiento respecto a personas, situaciones o cosas”, pero en el cuerpo de la actividad no se ofrecen locuciones, sino fórmulas como, *¡cielo santo!, ¡menos mal!, ¿es posible?*,

etc. En este ejercicio, los estudiantes deben buscar en el diccionario su significado y relacionar dichas “locuciones” con algunas situaciones sugeridas por las frases que se les facilitan, como “Han muerto 50 personas en un accidente de aviación”; “Dicen que eres la más lista y la más guapa de la clase”; “Mi amiga me ha dicho que te ha tocado la lotería”, etc.

En el nivel 3, las UF están presentes, principalmente, en las actividades relacionadas con los textos, como en la unidad 3 (p. 38), en la que los estudiantes deben explicar el significado de “términos” extraídos del texto: *llevar a cabo, de manera que*, etc., o en la unidad 5 (p. 70), donde se presenta, por un lado, un texto, el extracto de una carta de la obra *Pantaleón y las visitadoras*, en el que se encuentran muchas UF, y, por otra parte, una serie de paráfrasis. En este caso, los alumnos tienen que revisar el texto e identificar las “frases o palabras” que se corresponden con las paráfrasis dadas. Por ejemplo: para las paráfrasis: “tener una idea fija en la cabeza”, “de manera definitiva” y “a favor de”, localizamos en el texto las unidades: *meterse entre ceja y ceja, de una vez y en aras de*. Asimismo, encontramos algunos ejercicios, independientes de los textos, en los que se trabajan fórmulas. Un ejemplo de esto es una actividad, en la unidad 5 (p. 64), que sirve de preparación para la unidad, en la que los alumnos deben averiguar en qué contextos de la correspondencia se usan ciertas fórmulas de encabezamiento y despedida.

Borrego Nieto, Julio et al. (1996): *Progresos. Curso intermedio de español*, Salamanca: Universidad de Salamanca.

Aunque este manual presenta un planteamiento típicamente tradicional, centrado en la gramática, no podemos clasificarlo dentro de la metodología tradicional, ya que incorpora algunos aspectos de enfoques más recientes, como puede ser la consideración de funciones comunicativas y del lenguaje cotidiano. Asimismo, los propios autores señalan en su prólogo que introducen cada tema con “un acto del tipo comunicativo”. Son muy escasas las referencias a la fraseología en esta obra. Encontramos ejercicios esparcidos por sus diversos apartados, en los que se trabaja, fundamentalmente, el significado de las UF. Por ejemplo, en la unidad 21 (p. 133), se presenta una serie de unidades: *morderse la lengua, humor de perros, a ver, ponerse por medio*, etc., y se pide a los alumnos que busquen su significado y construyan frases. Ya en la unidad 26 (p. 173), hay una actividad en la que se ofrecen frases con UF que contienen la voz *vez* y los alumnos deben intentar “descubrir el significado” de estas unidades: “José Antonio

y Luis hicieron la mili *a la vez*”, “Leí el libro *de una vez*: era interesantísimo” y “A *veces* me quedo en la cama hasta las 12”. Al ser un manual centrado en la gramática, no faltan las explicaciones referentes a las locuciones conjuntivas, como se puede observar en la unidad 21, por ejemplo.

Moreno de los Ríos, Belén y Sanz Pastor, Marta (1996): *Suma y Sigue, Curso de español, Nivel intermedio alto-avanzado*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Este manual pretende ofrecer una muestra de funcionamiento real de lengua, por lo que persigue dos objetivos: ser práctico y realista. De este modo, se informa, en la introducción, de que se trabaja el léxico a partir de textos periodísticos, literarios y divulgativos, y de que se da especial atención a actividades de relaciones semánticas: las solidaridades léxicas. Encontramos en la “Tabla de contenidos”, bajo los títulos: “Frasas hechas” y “Recursos para expresar...”, una primera referencia a las UF. Éstas están trabajadas, principalmente, en el apartado “Léxico”, que está presente en todas las unidades del libro. Los temas y ejercicios de este apartado son muy variados. Por ejemplo: en la unidad 6 (p. 123) se habla de verbos polisémicos, en este caso, *hacer* y *salir*, y se presentan, de forma contextualizada, las siguientes UF: *salir por peteneras* y *salir por la tangente*. No se da el significado de estas unidades y tampoco se hacen ejercicios con ellas. Otros ejemplos: en la unidad 8 (p. 161) hay una actividad en la que los estudiantes deben señalar todas las combinaciones posibles de los verbos *contar*, *decir* y *hablar* con sintagmas como *una película*, *una mentira*, *un chiste*, *un cuento*, *un idioma*, *un cotilleo*, etc., y en la unidad 9 (p.186), encontramos un ejercicio de múltiple elección, en el que los alumnos tienen que sustituir una expresión en negrita, presentada en un minidiálogo, por una de las opciones que se ofrecen. Entre las expresiones que se presentan, hay algunas UF, como en el ejemplo que sigue:

- | | |
|---|--|
| ➤ | <i>Yo creo que sólo vale la pena el esfuerzo para aprender.</i> |
| ➤ | <i>No sé, no sé... las notas también son fundamentales.</i> |
| a | Entristece |
| b | Compensa |
| c | Cansa |
| d | Alegra |

Sánchez Lobato, J. et al. (1997): *Español sin fronteras 1*, Madrid: SGEL.

Sánchez Lobato, J. et al. (1998): *Español sin fronteras 2*, Madrid: SGEL.

Sánchez Lobato, J. et al. (1999): *Español sin fronteras 3*, Madrid: SGEL.

En los tres niveles de este manual, y siguiendo lo que se propone en su presentación, observamos que se busca trabajar situaciones concretas de comunicación, en las que se ha incorporado un conjunto completo de UF. Encontramos innumerables ejemplos de éstas, en primer lugar, en los textos que integran las unidades, donde aparecen destacadas, en negrita. Por ejemplo: *estar por las nubes, ¡qué lástima!, bueno, vale*, etc. (nivel 1, unidad 4, pp. 42-44); *vamos a ver; ya verás*, etc. (nivel 2, unidad 4, pp. 40-41), o *hasta las tantas, pegar ojo, de qué va* (nivel 3, unidad 1, p. 10). Además, las UF figuran distribuidas en varios apartados de la obra: “Cara a cara”, de comprensión lectora; “Vamos a practicar”, donde se trabaja la gramática, y “Se dice así”, que enfoca el vocabulario. Los ejercicios que se proponen para el estudio de las UF son de varios tipos, según el apartado donde aparezcan estas unidades. De este modo, en la sesión destinada a la comprensión lectora, en la que el texto sirve de base, ofreciendo el contexto, son comunes los ejercicios orientados al significado de las UF. En el nivel 2, unidad 1 (p. 12), por ejemplo, las unidades sacadas del texto: *echa un vistazo, Vale, no te preocupes y de acuerdo*, deben ser relacionadas con sus equivalentes *mira esto, tranquilo/a y vale*. Ya en el apartado dedicado a la gramática, son frecuentes las actividades que se centran en las funciones de las UF, como en el nivel 3, unidad 6 (p. 61), en el apartado “Se dice así y así se escribe”, donde el alumno debe relacionar las unidades: *en lo referente a; lo cierto es que; dicho de otra manera; en una palabra*, etc., con su función correspondiente: para introducir un tema secundario, para expresar la evidencia de una opinión, para reformular, para concluir una argumentación, etc. A su vez, en la sesión de vocabulario, predominan los ejercicios centrados en aspectos pragmáticos de las UF. Un ejemplo de esto es la actividad de “Se dice así”, nivel 2, unidad 8 (p. 82). En ella, se presenta un diálogo, extraído de un texto teatral, en el que todas las respuestas dadas a una serie de preguntas son *no*. Se pide que los alumnos sustituyan el adverbio negativo por algunas de las “expresiones” que se dan en un recuadro, de acuerdo con el contexto y el registro usado en el texto. Son ejemplos de las unidades facilitadas: *¡y un jamón!; ¡qué va!; no, hombre no; no y mil veces no; te digo que no; no, lo siento*, etc.

Asimismo, debemos destacar una referencia que se hace a la variación fraseológica: en la unidad 3 de este mismo nivel y en este mismo apartado se presentan las variantes hispanoamericanas de algunas de las UF trabajadas en el diálogo, como

aprobar por los pelos (España), *pasar con las justas* (Perú) y *pasar de chiripa* (Colombia).

Marcos de la Losa, M^a del Carmen y Obra Rodríguez, M^a Rosario (1997): *Punto final*, Madrid: Edelsa.

Este manual va orientado a un nivel superior de aprendizaje y está dirigido a la preparación al DELE. De esa forma, observamos que se da una atención especial al tema de las UF. De modo general, el léxico se trabaja en los apartados “Con chispa”, dedicado al aprendizaje de vocabulario, y “¿Lo has entendido?”, destinado a la comprensión lectora. Además, se tiene en cuenta este tema en los “tests de preparación al DELE”, que figuran en todas las unidades, y en el apartado “Gramática y vocabulario”. Debemos resaltar, asimismo, que, algunas veces, en la sección dedicada a la gramática, encontramos ejercicios dedicados a las UF, como en la unidad 4 (p. 98), donde hay un ejercicio de completar frases.

En esta obra, hay una gama variada de actividades en las que se practican UF. Por ejemplo: ejercicios de creación de diálogos (unidad 1, p. 13); de múltiple elección, para dar la definición correcta de una UF (unidad 1, p. 21); ejercicios de completar (unidad 4, p. 90), etc. En el ejercicio de la página 21, por ejemplo, los alumnos deben seleccionar la opción correcta para una serie de UF y formar frases. Así, para la UF *hacer tilín* se ofrecen las siguientes opciones: “que suena una campana”, “que te atrae una persona” o “que te gusta algo”.

González Hermoso, Alfredo y Romero Dueñas, Carlos (1998): *Puesta a punto. Escriba, hable, entienda... argumente. Curso de español*, Madrid: Edelsa.

En su prólogo, se informa de que este manual está centrado en la preparación del DELE. Así, nos encontramos con una obra que presta mucha atención a la fraseología. Como parte integrante de la estructura de las unidades, hay un apartado, titulado “La mente en forma”, que trata específicamente las UF. El apartado se subdivide en dos partes: 1) “En boca de todos”, en la que se ofrece, según los autores, un “repertorio temático de frases hechas y expresiones figuradas”, y 2) “Una imagen vale +”, que ofrece, a su vez, un “repertorio temático de la expresión gestual”. De este modo, a lo largo de todo el libro, podemos encontrar ejercicios variados, como completar con UF una fábula (unidad 3, p. 46) o subrayar las unidades que aparecen en un texto (unidad 4, p. 57), en los que se trabajan casi todos los tipos de unidades fraseológicas. La selección

de estas UF está subordinada a las unidades temáticas del libro. Así, en la unidad 1 (p. 16), cuyo tema es “En pocas palabras” y cuyos objetivos son: “exponer y explicar (introducir / anunciar el tema, enumerar los argumentos, concluir)”, se agrupan UF relacionadas con la idea “hablar / no hablar”. Se presentan en este apartado fórmulas, como *¡punto en boca!*; locuciones, como *hablar por los codos*, y paremias, *Por la boca muere el pez*. En los ejercicios que integran este apartado se trabaja la definición de estas unidades, así como su empleo en frases contextualizadas. En algunas unidades, se facilita el significado de las UF, en otras, los alumnos deben deducirlo a partir de dibujos o del contexto en el que se emplean. En este manual, nos ha llamado la atención, por una parte, la forma creativa en la que se ha explotado el tema de la fraseología y, por otra, el hecho de que se presta atención no sólo a sus aspectos más conocidos, como la definición de las UF, sino también a aspectos menos trabajados, como las relaciones de sinonimia y antonimia o el modo en que se construye el significado fraseológico. Así, relacionado con el tema de la creatividad, tenemos un ejercicio, en la unidad 2 (p. 28), en el que los alumnos deben relacionar reseñas biográficas de personajes históricos con UF; en esa misma unidad, y con respecto a la consideración de aspectos poco tenidos en cuenta, encontramos un ejercicio en el que los alumnos deben reflexionar sobre el significado de algunas unidades. Se pregunta, por ejemplo: “¿Por qué crees que se dice *ser más listo que el hambre?*”.

López, Estrella et al. (1999): *Procesos y recursos. Curso de español para extranjeros, Nivel avanzado-superior*, Madrid: Edinumen.

En este manual, no encontramos un apartado dedicado exclusivamente al estudio del vocabulario y de las UF. A lo largo del libro, sin embargo, vemos que este tema no ha sido dejado de lado, ya que hallamos algunas actividades en las que lo han tenido en cuenta. Para empezar, ya en el índice se indica que en las unidades 5, módulo 7, y 7, módulo 5, se estudian, respectivamente, los “Dichos y refranes” y las “Frasas hechas”. A partir de ahí, y de modo bastante heterogéneo, se trabajan aspectos relacionados con las UF en diferentes tipos de ejercicios. En la unidad 1 (p. 28), por ejemplo, en el apartado “Aproximación a diferentes tipos de texto”, se estudian, por ejemplo, los “indicadores de duda, indecisión, incertidumbre e imposibilidad”. Los alumnos deben extraer del texto palabras o frases indicadoras de este matiz. Ya en la unidad 5 (p. 168), encontramos una actividad en la que los alumnos tienen que explicar, con sus propias palabras, las unidades fraseológicas que figuran en un cuento. Luego, deben comparar

su definición con la que sus compañeros han hecho. Podemos destacar algunos aspectos trabajados en este manual, como la consideración de aspectos históricos (origen) de las UF y la reflexión sobre aspectos pragmáticos (intención del hablante) (unidad 5, p. 171); la inclusión de UF hispanoamericanas y la referencia explícita a la característica de la fijación (unidad 7, p. 240). Llama la atención la importancia dada a los procesos de organización textual. A lo largo de casi todas las unidades de la obra, se trabajan los “conectores, los nexos y las fórmulas de transición”.

Álvarez Martínez, M^a Ángeles et al. (2000): *Sueña 1, Nivel inicial*, Madrid: Anaya / Universidad de Alcalá.

Cabrerizo Ruiz, M^a Aranzazu et al. (2000): *Sueña 2, Nivel medio*, Madrid: Anaya / Universidad de Alcalá.

Álvarez Martínez, M^a Ángeles et al. (2001): *Sueña 3, Nivel avanzado*, Madrid: Anaya / Universidad de Alcalá.

Blanco Canales, Ana et al. (2001): *Sueña 4, Nivel superior*, Madrid: Anaya / Universidad de Alcalá.

En *Sueña 1* y *2*, aparecen, principalmente, fórmulas y locuciones dispersas en los textos, ejercicios y fichas gramaticales. Así, en la lección 1 del nivel 2, ámbito 2 (p. 21), hay un ejercicio donde los alumnos deben clasificar una serie de “expresiones”, *¡qué me dices!*; *¡no me digas!*; *si no lo veo, no creo!*, etc., según su función: expresar sorpresa, alegría, dolor, etc. En esta misma lección, en la página 33, vemos un recuadro titulado “Toma nota”, en el que aparecen UF como *¡Qué tal?*; *Hasta pronto*, entre otras, y se explica qué papel desempeñan en una carta. Este recuadro precede a un ejercicio en el que los alumnos practicarán con estas UF, ya que se les pide que redacten una carta. Como se ofrece en este manual una buena muestra de lenguaje coloquial, encontramos, a lo largo de todos los niveles, una gran cantidad de fórmulas. Observamos, además, que estas UF, cuando aparecen fuera de los textos, siempre se presentan de forma contextualizada, acompañadas de indicaciones sobre sus funciones. En el nivel 1, por ejemplo, en la lección 10 (p. 148), cuyo título es “Y mañana, ¿qué?”, se trabajan las secuencias formularias relacionadas con la expresión de la duda y la probabilidad. En *Sueña 3* y *4* se da mayor atención a la fraseología. En el 3, por ejemplo, ya en el índice encontramos la referencia: “Expresiones fijas con *ser* y *estar*”. Así, en el apartado “Bla, bla, bla” de la lección 1 (p. 17), aparecen las UF: *ser pan comido*, *estar a dos velas*, *ser un arma de doble filo*, *estar en Babia*, etc. También en esta lección se trabajan unidades

del tipo: *ser un* + sustantivo (nombre de animal) y *estar hecho / como un* + sustantivo (nombre de animal). Los ejercicios que se presentan en esta parte son muy variados. Se pide a los estudiantes que relacionen expresiones con significados o con dibujos, o, en el caso de las UF con nombres de animales, se trabaja, en un ejercicio, la construcción del significado fraseológico. Es decir, se reflexiona sobre las metáforas que originan unidades como *ser un buitre*, *ser una hormiguita*, *estar hecho una foca*, etc. También en el nivel 4, aparecen en el índice referencias a la fraseología: en la lección 1 se abordan los modismos con valor adverbial, y en la 5, los refranes. De este modo, el apartado “Palabras, palabras” de la lección 1 (p. 20-24) está dedicado al aprendizaje de las locuciones adverbiales. A través de una serie de ejercicios muy creativos, se trabaja el significado y el uso de estas unidades. Por ejemplo, en una actividad el alumno tiene que explicar a un compañero cómo realiza determinadas acciones, como ‘ir a buscar un vela a la cocina cuando se va la luz’, ‘beber cerveza’, ‘cocinar huevos’, etc., usando UF del tipo, *a tientas*, *a regañadientes*, *a la brasa*, *en un abrir y cerrar de ojos*, etc. Al final de cada libro, figura un glosario, estructurado por lecciones, en el que se recogen muchas de estas UF.

Hernández Alonso, César et al. (2000): *Método Everest de español para extranjeros*, nivel intermedio, León: Everest.

Hernández Alonso, César et al. (2000): *Método Everest de español para extranjeros*, nivel superior, León: Everest.

En la introducción de este manual, se explica que, en cada unidad, los autores han incluido un apartado denominado “Léxico”, con la “intención de incrementar gradual y progresivamente el caudal de vocabulario del alumno”. Asimismo, se dice que el enriquecimiento del vocabulario ha sido una “obsesión” en todo el libro. Al examinar el mencionado apartado, que figura al final de cada lección, encontramos clasificado según su categoría gramatical, verbo, nombre y adjetivo, el vocabulario trabajado en la unidad temática. Entre los verbos, podemos encontrar, en algunos pocos casos, algunas colocaciones y locuciones. Este es el caso, por ejemplo, de la lección 2 del nivel intermedio (p. 217), en la que localizamos las siguientes unidades: *pasar el rato*, *jugar limpio / sucio*, *hacer trampas*, *tener buena / mala suerte*, *pasarlo bien*. A partir del nivel superior, encontramos más ejemplos de UF en el apartado de vocabulario. Se recogen refranes, “locuciones y expresiones coloquiales” o “registro coloquial popular”.

A lo largo de los dos niveles, encontramos ejemplos de UF en los textos y ejercicios. Estas unidades aparecen, por lo general, en los apartados: “Esquemas gramaticales”, “Ejercicios” y “Hablemos del texto”. En este último, se recogen expresiones sacadas del texto. Por ejemplo, en la lección 10 del nivel intermedio (p. 177), encontramos las siguientes unidades extraídas del texto que las precede: *¡que los cumplas muy felices!* y *¡un día es un día!*, y en la lección 1 (p. 21) del nivel superior: *darse de codo* y *echar a pies*. En este nivel, hallamos más actividades que hacen referencia directa a las UF. En la lección 1 (p. 15), por ejemplo, a partir del texto “¡Qué cambiada estás!” se trabajan locuciones que pueden sustituir a adverbios. Así, se presenta una lista de expresiones más o menos equivalentes que se usan en lugar de ciertos adverbios: *estar en sus cabales*, equivale a ‘estar bien de la cabeza’; *estar todo patas arriba* corresponde a ‘estar todo mal’. En la lección 8 de este mismo nivel (p. 157), hay un ejercicio en el que los alumnos deben comentar algunos hechos, empleando UF, como: *qué va*, *¡venga ya!*, *al parecer...*, *a lo mejor*, *tal vez*, *yo diría que...*, *es posible...*, *desde luego*, *según se mire...*, etc. En la 14 (p. 292), se ofrece un texto sobre el refranero, además de informaciones sobre sus características. Asimismo, se presenta una serie de refranes clasificados de acuerdo con el tema con el que se relacionan.

Palomino, M^a Ángeles (2000): *Primer Plano 1*, Madrid: Edelsa.

Palomino, M^a Ángeles (2001): *Primer Plano 2*, Madrid: Edelsa.

Ruipérez García, Germán et al. (2002): *Primer Plano 3*, Madrid: Edelsa.

El nivel 1 de este manual tiene como tema general la “Vida profesional” y el 2, la “Vida cotidiana”. Los dos niveles están basados, de acuerdo con el prólogo de la obra, en situaciones reales de comunicación y utilizan un lenguaje coloquial, lo que se puede comprobar en los diálogos que integran el libro:

J:	Estoy que no puedo más, ¿eh?
F:	Pero, ¿qué tal está el lomo?
J:	Jo. Riquísimo.
F:	¡Bah! Aquí cocinan de muerte: hacen una fabada, paella...

Asimismo, el glosario que aparece al final de la obra recoge las UF que aparecen a lo largo del manual. Encontramos, así, muchos ejemplos de fórmulas: *¡anda ya!*, *¿qué es*

de tu vida? (nivel 1); *¡menos mal!, ¡venga ya!* (nivel 2); locuciones: *en vías de extinción, en efectivo* (nivel 1); *a lo mejor, darse prisa* (nivel 2), y colocaciones: *perder el tren, poner excusas* (nivel 1); *dar una sorpresa, formular un deseo* (nivel 2).

Las actividades que se proponen para la práctica de estas unidades, son, en su mayoría, de tipo comunicativo. En el nivel 2, episodio 8 (p. 107), por ejemplo, hay un ejercicio en el que los alumnos deben escuchar un texto y ver cómo reaccionan los interlocutores ante determinadas noticias. Luego, deben relacionar con cada personaje un estado de ánimo, ‘aburrimiento’, ‘alivio’, ‘resignación’, etc., y una fórmula, *¡qué rollo!, ¡menos mal!, ¡qué se le va a hacer!*, etc.

El nivel 3 está dividido en seis episodios o unidades. Cada episodio está compuesto por apartados fijos: Página de presentación de la unidad, Secuencias de la vida real (Prácticas del vídeo, A escena, Permanezca a la escucha), Encuadre gramatical, Se rueda, Multimedia (Tareas en Internet, Tareas con el CD-ROM), Archivo de palabras. A lo largo de este nivel, encontramos escasos ejemplos de UF (fórmulas, secuencias formularias y muy pocas locuciones). Por lo general, estos ejemplos se insertan en el apartado dedicado a la gramática. Así, se ofrecen algunas locuciones conjuntivas en la sección “Para expresar consecuencia” o ejemplos de secuencias formularias en “Para expresar la opinión y argumentarla”.

Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri y Alonso, Maria Cibele González Pellizzari (2001): *Español Básico 1. Curso de español para hablantes de portugués*, Madrid: Arco/Libros.

Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri y Olímpio de Oliveira Silva, Maria Eugênia (2001): *Español Avanzado 1. Curso de español para hablantes de portugués*, Madrid: Arco/Libros.

En el manual dedicado al nivel básico, encontramos muchos ejemplos de UF, principalmente fórmulas, acompañadas de su correspondiente función. En todas las unidades, en el apartado “Aprende”, se recogen fórmulas y secuencias formularias relacionadas con su empleo. En la unidad 4 (p. 133), por ejemplo, se presentan las UF que se usan para felicitar, contestar a una felicitación, reaccionar al abrir un regalo, brindar, etc. También se hace alusión a las UF que figuran en los textos. En la unidad 1, en el apartado “Observa” (p. 12), encontramos las siguientes UF sacadas del texto y acompañadas de su definición: *¡allá ellos!, ir al grano, pues no*. Asimismo, en el

vocabulario que aparece al final de cada unidad, se recogen las UF vistas, acompañadas de su equivalente en portugués.

En el segundo manual, observamos que en todas las unidades figura un apartado titulado “Un pelín diferente” en el que se incluyen UF, fundamentalmente, locuciones. Al tratarse de un manual destinado a hablantes de portugués, en la presentación de estas unidades se sigue una línea contrastiva, de modo que se reflexiona sobre el uso de las UF en los dos idiomas. Observamos, asimismo, que las UF seleccionadas en cada unidad ni guardan relación directa entre sí ni con el tema de la unidad. Así, en la unidad 1 (p.19), por ejemplo, cuyo tema es “La familia”, las UF que integran el apartado correspondiente son *a lo que íbamos*, *a trancas y barrancas* y *buscar tres pies al gato*. En otras unidades, las UF escogidas pueden ser más fácilmente relacionadas con el contenido temático de la unidad. Este es el caso, por ejemplo, de la unidad 5 (p. 176), en la que las UF *estar como una cabra* y *estar como un pulpo en un garaje* pueden ser más fácilmente relacionadas con el tema “Tiempo libre”. Este dato adquiere mayor importancia debido al hecho de que muchas de las actividades de práctica proponen la utilización de estas UF en la creación de diálogos de acuerdo con el tema de la unidad. Asimismo, para la práctica de estas UF, se proponen ejercicios de elaboración de frases, creación de contextos de uso o redacción de composiciones. Al final de cada unidad, en el vocabulario, aparecen las locuciones trabajadas y sus equivalentes en portugués.

Garrido Esteban, Gemma et al. (2001): *Conexión*, Madrid: Cambridge/Difusión.

En esta obra no se dedica atención especial a las UF. No obstante, observamos que en todo el libro se encuentra una muestra considerable de estas unidades, principalmente fórmulas. Además, en cuanto a este tipo de unidades se refiere, se hace mención a su uso en relación con la respectiva función comunicativa. Así, en la unidad 5, canal 9 (p. 85), las UF *¡Dios mío!*, *¡No me diga!*, *¡Venga ya!* o *¡¿Qué dices?!* se presentan como “herramientas” para reaccionar ante un suceso con sorpresa, ironía, incredulidad o descrédito. Además, se llama la atención sobre el hecho de que estas unidades pueden tener diferentes significados, según el contexto o el tono empleado. También encontramos ejemplos de locuciones, como en el apartado “Cha-cha-cha” de la unidad 2, canal 6 (p. 61), en el que los estudiantes deben relacionar las unidades *ir de punta en blanco*, *quedarse en blanco*, *dar en el blanco*, *estar sin blanca*, etc. con sus respectivos significados.

Miquel, Lourdes y Sans, Neus (2001): *Mensajes*, Barcelona: Difusión.

Esta obra está estructurada en cuatro niveles y va dirigida a jóvenes y adolescentes que estudian español en Brasil. Todos los niveles tienen cinco unidades y cada unidad tiene cinco partes. No se ofrece ningún apartado dedicado al estudio del léxico y no se hace ninguna referencia a la fraseología. Sólo se encuentran escasas muestras de secuencias formularias y unas pocas fórmulas dispersas en los textos de la obra.

Arbonés, Carmen et al. (2003): *Así me gusta 1*, Cambridge: Cambridge University Press.

El libro está estructurado en 10 unidades. De acuerdo con su prólogo, se centra en las necesidades comunicativas de los aprendices, trabaja el léxico en contexto y sigue el *Marco de referencia europeo*.

Aunque se incluyen variadas muestras de lengua coloquial, en contadas ocasiones se hacen referencias directas a UF. Por ejemplo, en la unidad 8, “Cuídate”, en la p. 84 y en el apartado “Así hablamos” se trabajan unidades, presentadas en un recuadro, que incluyen lexemas referentes a partes del cuerpo humano: *tener mala pata*, *querer empezar con buen pie*, *tener mano izquierda*, *estar hasta las narices*, *tener buen ojo*. Para practicar estas unidades, se proponen algunos ejercicios (p. 85). Por ejemplo, el alumno debe escuchar un diálogo y seleccionar una de las UF del recuadro para dar una información sobre determinado personaje. Asimismo, se pregunta si en la lengua del alumno hay expresiones similares. Fundamentalmente, se ofrecen ejemplos de fórmulas y secuencias formularias.

Equipo Prisma (2003): *Prisma, Continúa, Nivel A2*, Madrid: Edinumen.

Este manual está estructurado en seis niveles, de acuerdo con los requerimientos del *Marco de referencia europeo*. Hasta el momento, se han publicado cuatro niveles, pero sólo hemos tenido oportunidad de analizar el segundo. Este libro, que corresponde a un nivel elemental, prepara al estudiante para desenvolverse en situaciones sociales. De ahí que ofrezca, fundamentalmente, ejemplos de fórmulas y secuencias formularias relacionadas con este objetivo. Cada una de sus doce unidades posee unos contenidos léxicos, pero no hay un apartado específico destinado al aprendizaje de vocabulario. De este modo, la presentación y práctica de las UF se encuentra dispersa en apartados

distintos. En la unidad 1, por ejemplo, se trabaja la definición de algunas unidades que aparecen en el texto: *hacer botellón, ir de copeo, poner bote, pagar a escote.*

Además, los apartados de cada unidad reciben un título específico, relacionado con el tema del apartado, que puede ser una UF. Sirvan como ejemplos: *¿Pagamos a pachas?, ¿Qué tal te ha ido?, ¡Vaya vida!, Se me ha quedado en el tintero, Érase una vez, etc.*

2.1.7. Manuales editados en Brasil

Becker, Idel [s. f.]: *Manual de español*, São Paulo: Nobel.

Aunque la edición de la que disponemos no trae la fecha de publicación de este manual, podemos deducirla no sólo porque sigue a rajatabla la metodología tradicional, sino también porque se incluye, al principio del libro, el facsímil de una carta de D. Ramón Menéndez Pidal, datada en 1948, en la que éste saluda al autor por su trabajo. Pese a su antigüedad, creemos oportuna la inclusión de este manual en nuestro trabajo no porque se trate de una obra pionera, sino más bien porque tiene aún vigencia, aunque sea como libro de apoyo para el profesor.

Encontramos en este manual muy pocas referencias a la fraseología. Podemos apuntar las siguientes: en un ejercicio de vocabulario (el nº 1, p. 161) se incluyen algunas fórmulas de cortesía, algunas inusuales, acompañadas de su traducción al portugués. Asimismo, podemos encontrar algunas fórmulas características de las cartas comerciales (pp. 154-156) y algunos ejemplos de locuciones conjuntivas, (*siempre que; a fin de que; dado que, etc.*) y “locuciones o modos adverbiales” (*a mansalva; a ojos vistas; a pies juntillas; a troche y moche, etc.*). En este caso, se presenta un ejercicio de traducción para la práctica de estas unidades.

Pedraza Jiménez, Felipe y Rodríguez Cáceres, Milagro (1998, 10ª ed.): *Vamos a hablar 1*, São Paulo: Ática.

Pedraza Jiménez, Felipe y Rodríguez Cáceres, Milagro (1998, 10ª ed.): *Vamos a hablar 2*, São Paulo: Ática.

Pedraza Jiménez, Felipe y Rodríguez Cáceres, Milagro (1998, 10ª ed.): *Vamos a hablar 3*, São Paulo: Ática.

Pedraza Jiménez, Felipe y Rodríguez Cáceres, Milagro (1998, 10ª ed.): *Vamos a hablar 4*, São Paulo: Ática.

Debemos señalar que éste ha sido uno de los primeros manuales publicados en Brasil en el que se intentó, por una parte, aunar técnicas comunicativas y propuestas de carácter estructural y, por otra parte, tener en cuenta las necesidades específicas del hablante de portugués. Con la propuesta de ofrecer las “construcciones más genuinas y propias del español”, este manual presenta un apartado, titulado “Giros y expresiones”, donde se recogen las unidades que aparecen en el texto que introduce la lección. Normalmente, dicho apartado va seguido de un ejercicio de práctica en el que los alumnos deben construir frases en las que figuren las unidades vistas. Así, en la unidad 4, “Unas vacaciones de ensueño” (p. 61), encontramos las siguientes UF: *mi gozo en un pozo; a estas alturas y cuánto lo siento*. En el glosario que va al final del libro, se recogen las UF que aparecen en los textos y ejercicios. Estas son algunas de estas unidades: *dormir a pierna suelta, al contado, en efecto, poner en marcha, poco a poco, a menudo, llevar la contraria, darse cuenta, etc.*

Souza, Jair de Oliveira (1997): *Español para brasileños*, São Paulo: FTD

Del análisis de la obra, se constata que la fraseología apenas se tiene en cuenta y que, cuando se introduce alguna referencia al tema, no se considera el punto de vista contrastivo, aunque en su prólogo se advierta que se ha dado especial atención a las diferencias entre el portugués y el español.

Sólo encontramos algunas fórmulas de despedida, en las primeras unidades, y ejemplos de paremias. Al final de cada lección, figura un refrán, acompañado de un dibujo sugestivo, aunque no se propone ninguna actividad con este tipo de UF. Por ejemplo, en la unidad 13 (p. 143), hallamos la unidad *La ociosidad es la madre de todos los vicios*, donde se ve el dibujo de un hombre durmiendo, recostado sobre una pared. El lenguaje empleado en los diálogos resulta poco coloquial y un tanto artificial, por lo que apenas encontramos ejemplos de fórmulas y locuciones.

Cabral Bruno, Fátima y Mendoza, Angélica (1998): *Hacia el español 1*, São Paulo: Saraiva.

Cabral Bruno, Fátima y Mendoza, Angélica (1999): *Hacia el español 2*, São Paulo: Saraiva.

Hemos analizado solamente el nivel 2 de este manual. En la presentación de esta obra, las autoras informan de que han dado “una especial atención al léxico, pasando

por extranjerismos, expresiones idiomáticas, hasta los refranes”. Encontramos, de este modo, en este manual, una amplia muestra de UF. En primer lugar, observamos que los títulos de las lecciones son paremias (refranes y citas) que hacen referencia al contenido temático de las unidades. Así, la 1, cuyo tema es “La identidad y el comportamiento”, tiene por título *Amigo que no da y cuchillo que no corta, que se pierda poco importa*. La UF *Poderoso caballero es don dinero* es el título de la unidad 4, cuyo tema es “El dinero”. Luego, sea en los textos sea en el apartado “Hacia la palabra”, hallamos una amplia muestra de fórmulas relacionadas con sus correspondientes funciones comunicativas y locuciones. Estas UF se practican en ejercicios variados y de forma contextualizada. Por ejemplo, en la unidad 8 (p. 197), se presentan “expresiones de comparación directa e indirecta”: *más feo que pegar a un padre, no ver tres en un burro*, etc., y se propone la práctica de estas unidades por medio de un ejercicio de expresión escrita.

Jiménez García, María de los Ángeles y Sánchez Hernández, Josephine (1999): *Español sin fronteras. Curso de lengua española 1*, São Paulo: Scipione.

Jiménez García, María de los Ángeles y Sánchez Hernández, Josephine (1999): *Español sin fronteras. Curso de lengua española 2*, São Paulo: Scipione.

Jiménez García, María de los Ángeles y Sánchez Hernández, Josephine (1999): *Español sin fronteras. Curso de lengua española 3*, São Paulo: Scipione.

Jiménez García, María de los Ángeles y Sánchez Hernández, Josephine (1999): *Español sin fronteras. Curso de lengua española 4*, São Paulo: Scipione.

Sólo hemos podido analizar el 4º volumen de este manual. En el índice de esta obra, encontramos una primera referencia a la fraseología: en la unidad 6 (p. 82) se dedica un apartado a los “modismos”. Según el vocabulario que se facilita al final del manual, algunas de las locuciones incluidas en la obra son: *a ciegas; sin embargo; de momento; en suma; de pronto; estar hasta los topes; dar la lata; a menudo; al contado; de balde*, y la fórmula *¿te apetece?*. A lo largo del libro, encontramos más referencias al tema de la fraseología. Por lo general, las UF incluidas en los ejercicios tienen relación con el tema de la unidad. Por ejemplo, en la lección 3, “Una fiesta entre amigos” (p. 42), los alumnos tienen que elaborar un diálogo utilizando, entre otros elementos, las fórmulas: *feliz día* y *a ver si nos vemos*. En la unidad 6, “Una vida de luchas”, en el apartado “Para que sepas” (p. 77), los estudiantes deben comentar un tema, utilizando algunas UF, como *quedarse en los huesos* y *quedarse de piedra*. En esta misma unidad,

en el apartado “Generalidades de la lengua” (p. 82), se ofrece una pequeña lista de unidades español / portugués, precedida de un pequeño texto en el que se definen “modismos”. Para practicarlos, los alumnos deben elegir cinco unidades entre las que aparecen en un recuadro y dar ejemplos de uso. Al final, en el apartado “Rincón de lectura” (p. 85), se incluye el texto “El puercoespín mimoso”, que está construido a partir de locuciones que contienen nombres de animales. Este texto no se acompaña de ejercicios.

Alves, Adda-Nari M. y Alves, Angélica Mello (1999): *¡Vale! Español para brasileños*, v. 1. São Paulo: Ed. Moderna.

Alves, Adda-Nari M. y Alves, Angélica Mello (2000): *¡Vale! Español para brasileños*, v. 2, São Paulo: Ed. Moderna.

En este manual, son escasas las referencias al tema de la fraseología. Sólo encontramos algunas fórmulas, empleadas en los textos, aunque no acompañadas de actividades de práctica. En el glosario que se facilita al final del libro, encontramos algunas locuciones, como *en un santiamén*; *sin embargo* (volumen 1); *por supuesto*; *de pega* (volumen 2). Para mostrar el tratamiento dado a este tema, citamos el ejemplo que sigue: en el apartado “Ventanita” de la unidad 16 (volumen 2, p. 135), se presentan, con matices de humor, fórmulas relacionadas con la profesión, como:

corredor de coches	⇒	<i>¡choca esos cinco!</i>
relojero	⇒	<i>¡enhorabuena!</i>
oculista	⇒	<i>hasta la vista</i>
cocinero	⇒	<i>mucho gusto</i>
fabricante de guantes	⇒	<i>¡venga esa mano!</i>
inventor	⇒	<i>¿qué hay de nuevo?</i>
periodista	⇒	<i>¿qué me cuenta?</i>

2.2. Las unidades fraseológicas en los materiales de español lengua extranjera

“Es un hecho bien conocido que uno de los rasgos más característicos de la lengua española, tanto literaria como coloquial, es su riqueza fraseológica”.

K. Morvay, “La fraseología en la enseñanza del español a nivel universitario”.

En la actualidad, existe un sinnúmero de publicaciones que pueden clasificarse como materiales y que están dedicadas a la enseñanza de E/LE. De acuerdo con nuestros objetivos, la inclusión de un material en este capítulo está determinada por su relación

con el tema de la fraseología. Un análisis superficial de estas obras nos muestra que muchas de ellas apenas toman en consideración este tema. Este es el caso, por ejemplo, de libros centrados en la enseñanza de la gramática que pueden traer algún ejercicio ocasional con UF. La inclusión de estos materiales aquí, por lo tanto, no tendría sentido y, además, alargaría innecesariamente este trabajo. De ese modo, hemos decidido centrar nuestra atención en los materiales que abordan específicamente la cuestión de la fraseología y en los dedicados a la enseñanza de vocabulario. Asimismo, hemos tenido en cuenta, de entre los materiales que hemos podido analizar, aquellos en los que el tema de la fraseología no es un mero añadido.

Miquel, L. y Sans, N. (1983): *¿A qué no sabes...? Curso de perfeccionamiento de español para extranjeros, Curso superior*, Madrid: Edelsa.

Este libro está pensado como un manual y por lo general lo clasifican así, pero consideramos que se trata más bien de un material, debido a varias características, como su estructura abierta, ya que, como se dice en su introducción, “ninguna de las partes presupone el resto”. En la introducción, también se explica que en él se da prioridad, en cuanto al léxico, “a aquellos problemas que mal pueden resolver los diccionarios a un estudiante extranjero”: las UF. De este modo, encontramos a lo largo del material referencias directas a estas unidades en algunos de los ejercicios que acompañan a los textos y en el apartado en el que se explotan imágenes. En los dos casos, las UF figuran en una lista y los alumnos deben utilizarlas para completar frases, en los ejercicios relacionados con el texto, o para describir la situación, en el caso de la imagen. En todo el material, se ofrece un amplio repertorio de fórmulas, locuciones y colocaciones, como: *ya se sabe*, *y todo*, *lo que pasa*, *hablar en cristiano*, *de parte de*, *al pie de la letra*, *tal como lo oyen*, *saberlo de buena tinta*, *¡vaya con...! ni que...*, *¿a que no sabes?* y muchas otras.

Domínguez González, Pablo et al. (1988): *El español idiomático. Frases y modismos del español*, Barcelona: Ariel.

Este es uno de los primeros materiales editados que aborda la cuestión del aprendizaje de las UF, denominadas en el libro “frases y modismos”. Los autores definen la obra como un “catálogo de ejercicios prácticos”, pensado tanto para los estudiantes de español como LE, como para los nativos que se interesen por este tema y “quieran comprobar hasta qué punto dominan su propia lengua”.

La obra está estructurada en dos grandes partes y presenta, aproximadamente, 1200 ejercicios con UF pertenecientes a la variedad del español europeo. En la primera parte, y partiendo, según los autores, de situaciones comunicativas que no tienen pretensión de originalidad, sino de verosimilitud, se ofrecen oraciones o diálogos incompletos seguidos de cuatro opciones, todas ellas correspondientes a UF idiomáticas de uso corriente. El estudiante debe, en este caso, elegir la opción que mejor completa el texto. Por ejemplo:

- 189.** Conozco a Juan desde pequeño y siempre ha sido un modelo de sencillez. Confío en que ahora, con la obtención de este premio literario, no
- a) haga de tripas corazón
 - b) saque fuerza de flaqueza
 - c) pierda los estribos
 - d) se le suban los humos a la cabeza
- (El español idiomático, p. 35)*

En la segunda parte, se dan textos completos en los que las UF aparecen en cursiva. Se ofrecen a continuación varias definiciones y el lector tiene que decidir cuál es la que corresponde a la UF destacada. Casi todas las unidades que aparecen en la segunda parte han sido tratadas en la primera, de modo que, en muchos casos, las UF reciben el mismo número de ejercicio en las dos partes. Así, en el ejercicio n.º 189 de la segunda parte se trabaja la misma UF que en el 189 de la primera parte:

- 189.** Después de que lo nombraron asesor de presidente, *se le han subido los humos a la cabeza* de tal manera, que le cuesta incluso saludar.
- a) ha contraído una grave enfermedad cerebral
 - b) ha fracasado estrepitosamente
 - c) no ha tenido consideración con los subordinados
 - d) se ha ensoberbecido
- (El español idiomático, p. 115)*

Esta forma de presentación coordinada se refleja en el índice general que aparece al final del libro. Este índice, en el que se definen las UF estudiadas, sirve de clave de los ejercicios, ya que se indica, a través de un número, el ejercicio en el que apareció la UF, así como el orden que le corresponde en cada una de las dos partes.

El libro puede utilizarse con o sin la ayuda del profesor. Se ofrece al final una clave de los ejercicios. Los autores advierten que la presentación de los ejercicios no corresponde a ningún criterio definido, para evitar dar pistas al alumno a la hora de solucionarlos. En la nota previa, explican que debido al carácter práctico de la obra, se evitó abordar cuestiones teóricas “que pudiera suscitar la noción de modismo”, aunque

reconocieran la dificultad en establecer límites claros entre este concepto y los de frase hecha, locución, refrán, etc. Además, informan los autores que las UF fueron seleccionadas siguiendo criterios intuitivos, ya que no existen índices de frecuencia de uso. Han sido fuentes de consulta: el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner, el *Diccionario Planeta de la lengua española usual*, de Francisco Marsá, y el *Diccionario de argot*, de J. M. Oliver.

Peter Nauta, Jan (1990): *En contexto. Ejercicios pragmáticos de español para estudiantes de nivel intermedio*, Barcelona: Difusión.

A partir de determinadas funciones comunicativas, como expresar sorpresa o rechazo, se proponen ejercicios pragmáticos, destinados a estudiantes de nivel intermedio. Con estas actividades, se busca familiarizar al alumno con expresiones y palabras empleadas en un contexto dado. El material está estructurado en doce unidades, cuyos títulos resumen la función principal que se trabaja en cada una de ellas. Así, en la unidad 5, que tiene por título “Imposible”, la principal función comunicativa trabajada es “reaccionar negativamente”. En la unidad 9, cuyo título es “No está mal”, se enfoca la función “expresar opinión”. En cada una de las unidades se proponen actividades variadas, a partir de textos escritos y auditivos, en las que se enfocan aspectos pragmáticos.

Como el interés está centrado en el uso efectivo de la lengua, encontramos en este material muchos ejemplos de UF. Se trabaja, principalmente, con fórmulas y secuencias formularias, aunque podemos hallar algunos ejemplos de locuciones, ya sea dispersos en los textos ya sea en los ejercicios. Encontramos, así, los siguientes ejemplos de locuciones: *darse cuenta, hacerse ilusiones, hacer memoria, dejar de una pieza*. Son muchos los ejercicios en los que se trabaja a partir de fórmulas o secuencias formularias. Por ejemplo, en un ejercicio (unidad 1, p. 7) en el que los estudiantes deben completar diálogos con algunas “palabras y expresiones” que se dan en un recuadro, encontramos las siguientes fórmulas: *ni pensarlo, en mi vida, que no*, etc. En otra actividad (unidad 10, p. 46), en la que los alumnos tienen que terminar frases utilizando algunas expresiones, hallamos *¡vaya por Dios!, ¡ahí va!, mira por donde*, etc.

Herrera, M. et al. (1991): *Tests de autoevaluación de español*, nivel 1, Madrid: Alhambra- Longman.

Herrera, M. et al. (1991): *Tests de autoevaluación de español*, nivel 2, Madrid: Alhambra- Longman.

Herrera, M. et al. (1991): *Tests de autoevaluación de español*, nivel 3, Madrid: Alhambra- Longman.

Herrera, M. et al. (1991): *Tests de autoevaluación de español*, nivel 4, Madrid: Alhambra- Longman.

Herrera, M. et al. (1991): *Tests de autoevaluación de español*, nivel 5, Madrid: Alhambra- Longman.

Este material está compuesto de cinco libros dedicados, cada uno, a un nivel de aprendizaje: inicial, intermedio, avanzado, superior y perfeccionamiento. En cada libro, encontramos cerca de diez tests que contienen, en total, unos doscientos ejercicios. De acuerdo con su introducción, se tratan “diferentes aspectos de la gramática y campos léxicos de especial interés”. En este último ítem, podemos encontrar incontables referencias a la fraseología. La estructura de los ejercicios es la misma en todos los niveles. Se presentan ejercicios de elección múltiple que tienen una particularidad, de acuerdo con los autores: se ofrecen cuatro respuestas opcionales y “lógicas”, de modo que hay más de una correcta. Consultando el índice temático general, que figura al final de cada libro y que recoge el vocabulario abordado a lo largo de todos los niveles, podemos localizar fácilmente las UF vistas, así como saber en qué nivel aparecieron. Estas UF aparecen organizadas, aunque de forma algo incoherente, bajo unos lemas. Así, tenemos en los “verbos con complemento”: *estar hecho polvo / al corriente, dar en el blanco / cobarde / jabón; cargar con el mochuelo / no ser nada / irse por los cerros de Úbeda / seguir / leer las instrucciones* etc.; en las “locuciones”: *a brazo partido, sin blanca, sobre ruedas, a ciegas, a la vista de, en serio, de verdad*, etc., y en “frases completas” encontramos: *el mundo es un pañuelo, haber moros en la costa, qué va a ser, darle a alguien por algo / por hacer algo, del dicho al hecho hay un trecho*, etc. y en el apartado “Temas comunicativos”, tenemos los títulos: “formas de afirmación y negación” (*en mi vida, en la vida*); “énfasis en la afirmación” (*¡cómo no!, desde luego*); “énfasis en la negación” (*¡y un jamón!, ni pensarlo*); “estructuras comparativas” (*por el estilo, ser algo como para*), y “elementos comunicativos” (*¡dichosos los ojos!, ¡calla, calla!, ¡ya está bien!, ¡lo que hay que ver!*).

Sánchez Lobato, J. y Aguirre, B. (1992): *Léxico fundamental del español. Situaciones, temas y nociones*, Madrid: SGEL.

De acuerdo con la presentación de este libro, este material puede usarse como “un banco de recursos” que ofrece “léxico contextualizado”, destinado a alumnos desde el nivel básico hasta al avanzado. Se trata, pues, de un material destinado al aprendizaje del léxico. El material lingüístico reunido en el libro incluye desde sustantivos, adjetivos y verbos hasta “expresiones coloquiales”, agrupados en cada unidad según unos supuestos lingüísticos.

El libro está dividido en cuatro grandes apartados. El primero, “Situaciones, temas y nociones”, se estructura en quince unidades, tituladas según el asunto que traten. Cada unidad, a su vez, tiene unas subdivisiones en las que se desglosa el asunto tratado. Por ejemplo, la unidad 1 aborda el tema de la “identificación personal” y se subdivide en: el nombre, la persona y la edad, estado civil, la familia, actividades intelectuales y los sentimientos. Llama la atención el hecho de que encontramos en este subapartado, como una de las subdivisiones, el término *expresiones*, el cual, claro está, no es un tema más, sino una referencia a la sección donde podemos encontrar las expresiones derivadas del tema en cuestión.

El segundo apartado, “Ejercicios complementarios”, está dedicado a la práctica del léxico presentado en cada una de las quince unidades anteriores. Se ofrece una amplia gama de actividades, destinadas a la revisión y consolidación de este léxico. Los autores nos informan de que, además, se ofrecen ejercicios centrados en la adquisición de la lengua, de modo que el aprendizaje del léxico se dé a través del desarrollo de las destrezas.

En el tercer apartado, se ofrece un glosario multilingüe en el que encontramos, principalmente, unidades léxicas simples, aunque también podemos hallar alguna que otra UF, como *abrir una cuenta*, *dar cuerda*, etc.

En el cuarto y último apartado, se recogen las expresiones enseñadas. Bajo este término, encontramos UF de varios tipos, como paremias (*Perro ladrador, nunca mordedor*, *Para este viaje no se necesitan alforjas*, *El tiempo es oro*); locuciones (*romperse la cabeza*, *ponerse las botas*, *al pie de la letra*), y colocaciones (*despuntar el día*, *bautizar el vino*, *hacer puente*). Asimismo, debemos señalar que en esta sección se incluyen otros tipos de expresiones, como *ocupar la fábrica*²², *vida pública*, *vida privada*, y un lexema simple: *cartearse*.

²² No hemos encontrado información sobre esta expresión en ninguno de estos diccionarios: *Diccionario del español actual* (DEA), *Diccionario fraseológico del español moderno* (DFEM), DRAE, DICLOCVER,

Centrándonos en el tema que nos interesa, la fraseología, vemos que ésta ha recibido, por una parte, un tratamiento heterogéneo, a lo largo de la obra y, por otro lado, ha recibido menos atención que las unidades léxicas simples. Lo primero se comprueba a partir del análisis de las UF seleccionadas. Vemos que, en algunos momentos, la selección se hizo de acuerdo con la “situación, tema y noción” trabajados. Así, en la lección 12, cuyo tema es “La alimentación. La comida. La bebida”, se incluyen UF como *comer a dos carrillos*, *comer a la carta*, *comer a cuerpo de rey*, *metido en carnes*. Creemos que, en este caso, la inclusión de estas unidades atiende, principalmente, a criterios semánticos. No obstante, en esta misma lección, se incluyen también UF como *tener mal vino*, *partir el bacalao*, *ser de buena pasta*, *tomar el fresco*, cuya inserción se justifica únicamente por criterios léxicos. Asimismo, hay una lección, la 15, “Pesos y medidas. Los números”, en la que ni siquiera se incluyen UF relacionadas, ya sea por el criterio semántico o por el léxico. Con respecto al segundo punto, comprobamos que han puesto menos atención en la fraseología, en favor de las unidades léxicas simples, al examinar el apartado dedicado a la práctica: por lo general, de entre los 10 ó 14 ejercicios que se presentan en cada unidad, sólo en uno se practican las UF, y, en algunos casos, no hay ningún ejercicio con este tema. Además, teniendo en cuenta que se incluyen en el libro UF idiomáticas, nos llama la atención el hecho de que no se faciliten los significados de las unidades.

En cuanto a la tipología de los ejercicios con UF, observamos que éstos se centran, básicamente, en la forma y el significado de estas unidades. Las actividades presentadas son variadas: en algunas, los estudiantes deben imaginar una situación en la que se usan determinadas UF; en otras, deben hacer paráfrasis de ciertas oraciones, usando UF; buscar las UF que se corresponden con las frases dadas; decidir si la definición dada para un UF es correcta, etc.

Moreno, Concha y Tuts, Martina (1993): *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir, pensar en español*, Madrid: SGEL.

En esta obra, encontramos, tanto en el apartado titulado “Amplía el vocabulario” como en “Lee”, dedicado a la comprensión lectora, muchas referencias a la fraseología. Asimismo, en el recuadro “Explotación del texto”, que figura al lado de los textos

Diccionario de uso del español (DUE), *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (DIPELE), *Diccionario Salamanca de la lengua española* (DSLE), *Gran diccionario de la lengua española* (GDLE) y *Larousse diccionario práctico de locuciones* (LDPL).

trabajados en la unidad, podemos encontrar comentarios sobre las UF que figuran en ellos. Estos comentarios se relacionan no sólo con su significado sino también con el sentido que pueden tener en el contexto en el que aparecen. Las actividades para la práctica de estas UF son muy variadas. Por ejemplo, en la unidad 17 (p. 175), cuyo tema es “De viaje”, se trabajan expresiones con *ser* y *estar*. En uno de los ejercicios de esta unidad, se pide a los alumnos que completen frases encabezadas con UF, añadiendo lo que se necesita para darles sentido: ‘*Estoy pez*, por lo tanto...’. En la unidad 18 (pp. 188-189), que tiene por tema “Los toros”, se trabajan UF relacionadas con este mundo. En primer lugar, se introducen voces propias del mundo taurino, y después, las UF que se forman con estas palabras, acompañadas de su significado. En este caso, los alumnos deben emplearlas en la construcción de frases. En esta misma unidad, a partir de una frase sacada del texto: “fulminó con la espada”, se propone una cuestión que trata el tema de las colocaciones: los estudiantes deben decir qué otros nombres se combinan con *fulminar*.

Alonso, M. y Fernández Cuesta, J. T. (1995): *Curso de español para extranjeros; niveles intermedio y avanzado*, Salamanca: Julián T. Fernández Cuesta.

Este material, al igual que muchos otros de su tipo, suele aparecer clasificado como manual didáctico. Creemos, sin embargo, que, por su estructura, podemos considerarlo un material de apoyo que ofrece una amplia gama de actividades, destinadas a cubrir las necesidades de los estudiantes de nivel intermedio y avanzado. Al tener como uno de sus objetivos la preparación al DELE, presenta muchos ejercicios en los que se trata el tema de la fraseología. Encontramos desde la unidad 1 referencias al tema. Según su índice, se trabajan en las distintas lecciones locuciones adverbiales, “expresiones” y refranes. Al final de cada una de esas lecciones, hay un apartado dedicado al aprendizaje de vocabulario en el que se trabajan UF y otras unidades léxicas simples. En este apartado, los ejercicios son variados y se estudia no sólo el significado de las unidades, sino también su empleo en el discurso. De este modo, en la unidad 19 (p. 178), los estudiantes tienen que relacionar expresiones, como *por los pelos*, *con disimulo*, *a rajatabla*, etc., con ciertos contextos (por ejemplo: “En esta comunidad de vecinos se cumplen las reglas con rigurosidad”). En la unidad 21 (p. 194), se ofrece un ejercicio interesante: los alumnos deben escribir otra vez una historia que se les presenta, pero sin utilizar las UF que aparecen en cursiva en el texto, es decir, tienen que

parafrasearlas. Algunas de las unidades que deben sustituirse son: *nadar en la abundancia*, *hablar por los codos*, *empinar el codo*, *un golpe de suerte*, etc.

Beltrán, María Jesús y Yáñez Tortosa, Ester (1996): *Modismos en su salsa. Modismos, locuciones y expresiones fijas en sus contextos*, Madrid: Arco/Libros.

Esta obra es, según sus autoras, un manual destinado a los alumnos de español como lengua extranjera de nivel intermedio, alto o avanzado. Considerando la terminología adoptada en esta investigación, no obstante, lo clasificamos como un material. Ellas indican la posibilidad de utilizarlo en el aula, en trabajos en grupo, o de forma individual en casa. El objetivo del libro es contribuir a la “comprensión, lectura y explotación didáctica” de “ciertos aspectos idiomáticos de la lengua española hablada y escrita en la Península Ibérica” y, a la vez, aproximar al alumno extranjero a esos aspectos. La expresión “aspectos idiomáticos” empleada por Beltrán y Yáñez Tortosa es bastante extensa; se refiere a “modismo”, “frases fijas”, “locuciones”, etc., puesto que las autoras no pretenden discutir teorías y problemas terminológicos. No obstante, comprobamos que la mayor parte de las UF incluidas en el manual son locuciones, aunque se encuentra alguna fórmula, como *que en gloria esté*, o algún lexema simple, como *largarse*.

El libro consta de 6 unidades y cada una, a su vez, está dividida en 5 partes. Cada una de éstas se titula con una UF, por ejemplo ‘Al grano’, ‘Cada mochuelo a su olivo’, ‘Al pan, pan, y al vino, vino’, etc. Estas partes tienen la siguiente estructura: en la primera, denominada ‘Entremeses’, se presentan las UF que se trabajarán a lo largo de la unidad. Entre éstas, hay un grupo que constituye el ‘plato fuerte’, es decir, las unidades sobre las que se centrará la explotación didáctica. A continuación, viene el fragmento de una novela, ‘Ellos tienen la palabra’, de la que se ofrece una presentación con un pequeño resumen, unos ejercicios de precomprensión, ‘Para entrar en calor’, y una rápida explicación sobre el léxico, ‘Te vendrá de perlas...’. Luego se presentan unos ejercicios de comprensión del texto, ‘Al pie de la letra’, ‘Al pan, pan, y al vino, vino’.

En la segunda parte, se ofrecen ejercicios de dificultad progresiva en los que se trabajan las UF que aparecieron en el fragmento leído, además de otras que son, en parte, el núcleo de la unidad. Esta parte está dividida en 5 subapartados que se titulan de acuerdo con el modo en que han de realizarse los ejercicios: ‘A la tercera va la vencida’, ‘Cada oveja con su pareja’, ‘A ver si das en el clavo’, ‘Así no pega ni con cola’ y ‘Como anillo al dedo’. Las unidades que forman parte del ‘Plato fuerte del día’ se

agrupan, casi siempre, en torno a una palabra común, por ejemplo, unidades con *pie* y *cabeza* o con los verbos *quedarse* e *ir*.

En la tercera parte, ‘Cada mochuelo a su olivo’, se trabajan UF relacionadas con el tema central de la unidad. Se ofrece una serie de citas, sacadas de 16 novelas publicadas en España entre los años 80 y 90, y el ejercicio consiste en colocar las unidades en el lugar que les corresponda.

La cuarta parte, ‘De tu puño y letra’, está dedicada a la producción del alumno, que deberá poner en práctica lo aprendido a lo largo de la unidad.

Finalmente, en la quinta parte, se presenta un cuadro orientativo en el que se clasifican las UF estudiadas de acuerdo con los registros en los que pueden o deben emplearse, sin abordar diferencias regionales o de otro tipo.

Al final del libro se encuentran tres apéndices en los que se proporcionan un glosario, las soluciones a los ejercicios e informaciones sobre los autores de las novelas manejadas en la elaboración del libro.

Taberero Sala, Cristina (1997): “...*Pocas palabras no bastan*”. *Actividades de comprensión y expresión de español para extranjeros*, Pamplona: EUNSA.

De acuerdo con su autora, este material ha sido creado para estudiantes de nivel superior y tiene como objetivo ser un material útil para la enseñanza de E/LE, sea para el trabajo en clase o para autodidactas. Para su elaboración, se han seleccionado artículos periodísticos, del período comprendido entre 1995 y 1996. Estos textos versan sobre temas diversos, aunque tienen, por lo menos, dos características en común. La primera es la atemporalidad, es decir, “remiten siempre a temas circunstanciales a cualquier época”, de modo que no tienen caducidad. La segunda, que justifica su inclusión en la obra, es la presencia de expresiones familiares o coloquiales, que casi siempre causan problemas a los estudiantes.

Así, el libro está compuesto de 32 textos agrupados en 6 grandes subapartados: “España y los españoles”; “Una de *Guiris*”; “¡Hombres!”; “Mujeres”; “Condición humana”, y “Crónicas de sociedad”. Al final del libro, se ofrece un “Breve vocabulario para andar por los textos”. En este glosario, se han incluido aquellas expresiones más frecuentes en los artículos y las que podrían ser más difíciles para un extranjero. Las definiciones que se dan han sido sacadas del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia, del *Diccionario de uso del español* de María Moliner y del *Diccionario de voces de uso actual*, de Manuel Alvar. Al lado de cada definición se indica la fuente

lexicográfica. No obstante, la autora explica que para algunas expresiones fue necesario crear una definición, ya que los diccionarios consultados no podían ayudar.

En cada una de las actividades elaboradas a partir de los textos, podemos encontrar, entre las “expresiones” trabajadas, un buen número de UF, al lado de palabras simples, de carácter familiar o coloquial. Por ejemplo, del texto “El país de Holmes” (p. 29-30) se han sacado las siguientes UF: *ganar terreno, poner en tela de juicio, a mansalva, pese a todo, a menudo, a ratos, estar a punto de*, etc. Del artículo “Las lágrimas de Maripili Sánchez” (p. 56-57) se han extraído las unidades: *vete a saber, meter la pata, estar hecha polvo, cada uno es un mundo, importar un comino, dar vueltas a la cabeza*, etc.

Después de cada artículo, se presentan los ejercicios en los que, a través de la práctica de las cuatro destrezas, se explota, principalmente, su vocabulario. El número de ejercicios así como su tipología son variados. Por lo general, las dos primeras actividades se centran en la comprensión escrita, mientras que las dos últimas enfocan la expresión escrita y oral. El trabajo con las UF se realiza siempre a partir del texto. Se practica, por ejemplo, la comprensión de su significado, la identificación de paráfrasis, de sinónimos o antónimos, el uso en nuevos contextos o en la creación de composiciones.

Sanz Juez, Ángeles (1998): *Prácticas de léxico para hablantes de portugués*, Madrid: Arco/Libros.

Consultamos este material creyendo que íbamos a encontrar referencias directas al tema de la fraseología: por una parte, porque se trata de un libro centrado en el aprendizaje del léxico y, por otro lado, porque su autora, cuando trabajaba en Brasil, en la Asesoría Lingüística de la Embajada de España, publicó un librito donde se estudian algunas UF, básicamente locuciones, en español y en portugués. Por este motivo, nos sorprendimos al ver que apenas se ha prestado atención a este tema en este material y que, cuando se introduce alguna referencia a las UF, no se toma en consideración las dos lenguas. De este modo, examinando esta obra con mucha atención, podemos encontrar algunas colocaciones dispersas en el apartado “Vocabulario”, como en la unidad 1, cuyo tema es “En casa” (*firmar una hipoteca/un contrato*) y en la 8, con el tema “Profesiones, ocupaciones y oficios” (*estar en paro/jubilado*). En la unidad 9, que tiene por tema “El vestido. El aseo”, en un apartado denominado “Aprende estas expresiones”, encontramos *horma de su zapato, llevar los pantalones, ladrón de guante*

blanco, etc. Asimismo, en la unidad 14, “La enseñanza”, se presenta un curioso ejercicio en el que se pide a los alumnos que deduzcan el sentido de cuatro “proverbios”. Se les ofrecen, no obstante, no sólo paremias sino también otros tipos de UF: *abrir expediente, no valer un real, Muchos pocos hacen mucho, Muerto el perro se acabó la rabia*.

Fente, R. et al. (2000): *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos*, nivel elemental e iniciación, Madrid: SGEL.

Fente, R. et al. (2000): *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos*, niveles intermedio y superior, Madrid: SGEL.

Este material contiene una serie de ejercicios dirigidos, fundamentalmente, a la práctica de contenidos gramaticales. Observamos, no obstante, que cada unidad concluye con uno o dos ejercicios destinados al aprendizaje del léxico. Según los autores, el léxico trabajado en esta sección ha sido “seleccionado por campos semánticos de mayor frecuencia de uso”. Al examinar los tres niveles, constatamos cierta uniformidad entre ellos, en el sentido de que se suele trabajar, principalmente en los dos primeros, con “modismos” con *hacer, tener, poner y dar*. Por ejemplo, en el nivel elemental, en la unidad 21 (p. 88) se presentan los siguientes ejemplos: *hacer viento, hacer buen tiempo, hacer aire, hacer sol*; en el nivel intermedio, en la unidad 24 (p. 97): *hacerse el sueco, hacer la compra*, y en nivel superior, en la unidad 5 (p. 41): *hacer el ganso, hacer el ridículo, hacer caso*. Llama la atención el hecho de que se incluyen, al lado de las UF, ejemplos que corresponden no a UF, sino al uso del verbo con régimen o a una determinada acepción de ese mismo verbo. En el nivel superior, podemos encontrar más ejemplos de UF, como en la unidad 15 (p. 74): *matar dos pájaros de un tiro, no dar pie con bola, ir al grano*, etc., o en la 18 (p. 85), en la que se presentan “expresiones de origen religioso”: *en el quinto infierno, como alma que lleva el diablo, irse el santo al cielo*, etc. En algunos casos, estas unidades se presentan contextualizadas en un ejemplo, pero en otros, no. Por lo general, en los ejercicios se trabaja con el significado de las UF y su empleo en la construcción de frases.

López, María Rosa (1999): *Hablemos en clase*, Madrid: Edinumen.

Este material está pensado para favorecer la conversación en los cursos superiores. Tiene ocho grandes temas (“Situaciones”, “Argumentos”, “Temas difíciles”, “Inventa cuentos”, “Adivinanzas”, “Día de reyes”, “Entrevistas”, “¿Sí o no?”, “Tests”),

a partir de los cuales se trabaja el léxico. En la cuarta situación que se ofrece en la unidad 1, por ejemplo, se trabajan unidades relacionadas con el mundo estudiantil: *sacar una nota, poner una nota, saltarse las clases, refregar algo a alguien por las narices*. Como se puede observar en el último ejemplo, de forma innovadora, respecto a los otros materiales, se introduce en la forma de la unidad los elementos del contorno. También es novedosa la marcación del vocabulario: despectivo, nivel formal, término histórico, jerga juvenil, nivel popular. Al final del libro, en los “Tests”, se trabaja el vocabulario y éste incluye muchos ejemplos de UF (pp. 81-106). Así, en el test “¿Eres una persona romántica?” se recogen los siguientes ejemplos: *como dios manda, complicarse la vida, estar pasado de moda, pedir la mano de alguien a alguien*, entre otros.

Moreno García, Concha (1999, 8ª ed.): *Curso superior de español*, Madrid: SGEL.

Este material está dividido en dos grandes partes en las que encontramos ejercicios centrados en problemas gramaticales, así como breves informaciones sobre los temas gramaticales abordados. En la primera parte, podemos encontrar referencias a la fraseología en los apartados “Prácticas de vocabulario” y “Situaciones de la vida cotidiana”. De acuerdo con su introducción, en estas secciones se trabajan “modismos y frases hechas”. De esa forma, en la unidad 16 (p. 60), en el apartado centrado en el vocabulario, encontramos un ejercicio donde se pide a los alumnos que expliquen el sentido de algunas UF como: *dar la paliza, dar la lata, darse una paliza, darse aires de, dar coba*, etc. En este apartado, por lo general, las UF se agrupan según un lexema común. En la unidad 10 (p. 42), en la sección que se centra en situaciones comunicativas, los alumnos deben argumentar contra una idea usando unidades como *¡qué va a ser cierto!, ¡qué chorradas dices!, ¡a quién se le ocurre!, ¡que sí, que te lo digo yo!, ¡no seas majadero!*, etc.

En la segunda parte del libro, en la que el trabajo gira alrededor del texto que encabeza las unidades, encontramos algunas referencias a las UF en los ejercicios donde se trabaja el vocabulario. Así, en la unidad 64 (p. 211), se presentan actividades en las que los alumnos deben completar oraciones usando “frases prepositivas”, como *a flor de, al vuelo, en concepto de, so pena de*, etc.

Al final de la obra, hay un glosario con las UF estudiadas, acompañadas de su definición y con la indicación de la unidad del libro en la que aparecen.

Benítez, Pedro et al. (1998): *Español para extranjeros. Cuaderno de ejercicios: nivel inicial*, Madrid: Edinumen.

Benítez, Pedro et al. (2000): *Español para extranjeros. Cuaderno de ejercicios: nivel intermedio*, Madrid: Edinumen.

Este material está compuesto de ejercicios variados destinados a la práctica y a la consolidación de distintos aspectos de la lengua. Encontramos, así, en los dos niveles una serie de ejercicios comunicativos destinados a la práctica de fórmulas y secuencias formularias.

En el nivel 1, por ejemplo, en la unidad 9 (p. 92), se pide a los alumnos que utilicen expresiones del tipo *¿de verdad?*, *¿qué te pasa?*, *¡qué bien!*, ante ciertas situaciones. Asimismo, en la unidad 11 (p. 102), deben relacionar las “frases exclamativas”: *qué rollo*, *¡no me digas!*, *¡qué va!*, con su significado.

Ya en el nivel 2, en la unidad 10 (p. 106), encontramos una actividad en la que los estudiantes deben crear un diálogo con expresiones que se utilizan para expresar sorpresa, alegría, tristeza y contrariedad. Se facilitan UF como: *¡si no lo veo no lo creo!*, *gracias a Dios, no tiene ninguna gracia*, *¡qué casualidad!*, etc. Podemos encontrar también ejemplos de UF fuera de los ejercicios comunicativos. De este modo, en un ejercicio gramatical del nivel 1 (unidad 10, p. 104), en el que se practican conjunciones, se indican los verbos acompañados de su complemento habitual. Tenemos, así, algunos ejemplos de colocaciones como *coger el tren* y *alcanzar el autobús*.

Medena Montero, Carlos G. (2001): *Sin duda. Usos del español: teoría y práctica comunicativa, Nivel intermedio*, Madrid: SGEL.

Aunque en la introducción de esta obra se informe de que es un manual, creemos que, por sus características, se trata, más bien, de un material. Su principal objetivo es reforzar conocimientos ya estudiados. A partir de actividades variadas, se practican temas gramaticales que pueden seguir siendo difíciles para un aprendiz de nivel intermedio. Al contrario de algunos materiales que, centrados también en la gramática, suelen dar unas pinceladas en el tema de la fraseología, este libro la incluye en un apartado que está situado al final de las 18 unidades temáticas que lo integran²³. En esta sección, denominada “Qué me cuentas”, se incluyen, según palabras del autor, “tareas

²³ El tema de la fraseología sólo aparece en 11 de las 18 unidades del libro.

para favorecer la competencia semántica e idiomática (sinónimos, antónimos, frases hechas y campos semánticos)”. De esa forma, a partir de la unidad 8 de este material, encontramos una serie de actividades dedicadas al aprendizaje de UF. Estas unidades se presentan agrupadas según diferentes criterios. En la unidad 8 (p. 65), por ejemplo, se incluyen “expresiones idiomáticas con *ser* y *estar*” (*estar pez, estar sin blanca, estar en el quinto pino, etc.*); en la unidad 11 (p. 89), “expresiones idiomáticas de uso negativo” (*no está ni fu ni fa, no dar golpe, no tener pelos en la lengua, no dar una a derechas, etc.*), y en la 18 (p. 130), “locuciones prepositivas” (*de mala muerte, de oídas, a la larga, a pierna suelta, etc.*)²⁴. Por lo general, se practican estas unidades en dos tipos de ejercicio: de completar frases y de elección múltiple. Por ejemplo, en la unidad 11, el alumno tiene que decir cuál de estas frases: “no usas la violencia”, “no haces nada” y “no comes nada”, corresponde al significado de la unidad: “No *das golpe* en todo el día”. En la unidad 15 (p. 115), llama la atención el hecho de que se pida completar las frases con ‘verbos’ y, al lado de formas como *molar* y *currar*, se incluyan las unidades *hincar los codos, planchar la oreja, salir de marca, etc.*

Medena Montero, Carlos G. (2001): *Como lo oyes. Usos del español: teoría y práctica comunicativa, Nivel superior*, Madrid: SGEL.

Dando continuidad al libro anterior, *Sin duda*, y siguiendo la misma estructura, encontramos en el material dedicado al nivel superior el apartado “Qué me cuentas”, en el que se trabajan UF, además de unidades léxicas simples. En este nivel, el tema de la fraseología también figura en 11 de las 18 unidades que lo integran. En esta ocasión, además de ejemplos de locuciones, encontramos también algunas fórmulas y refranes. Debemos observar, no obstante, que aparte de la unidad 9, dedicada exclusivamente a los refranes, las UF pueden aparecer juntas, bajo el mismo epígrafe. Este es el caso, por ejemplo, de las “Expresiones idiomáticas divinas” (unidad 13), que reúnen tanto locuciones (*a la buena de Dios*), como fórmulas (*gracias a Dios*) y refranes (*Dios aprieta, pero no ahoga*). Los criterios de presentación son variados, y bajo los nombres “expresiones idiomáticas”, “frases idiomáticas” o simplemente “frases”, encontramos UF con el verbo *hacer, dar, ser* y *estar*; con las preposiciones *por* y *de*; del mundo taurino, religioso o con la palabra *boca*. Como en el nivel anterior, se trabaja estas unidades con ejercicios de completar frases o de elección múltiple.

²⁴ Consideramos que estas UF no son locuciones prepositivas, sino adjetiva, la primera, y adverbiales, las

Moreno, Concha et al. (2001, 2ª ed.): *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid: SGEL.

Este material presenta prácticas interactivas de gramática, vocabulario, expresión oral y escrita. Va dirigido a grupos heterogéneos y de distintos niveles. Se ofrecen treinta actividades (de gramática, vocabulario y conversación) y en cada una se trabajan objetivos lingüísticos, culturales y comunicativos. A lo largo de la obra, encontramos algunas actividades centradas en el aprendizaje de UF. Así, en una actividad del apartado de gramática, titulada “Eres más bueno que el pan”, se trabajan a partir de estructuras comparativas determinadas UF. En este caso, el aprendizaje de las unidades se relaciona con los objetivos culturales de la actividad. En el apartado de vocabulario, encontramos otras actividades, como “La bolsa y la palabra”, “¿Cuándo hago el ganso?” o “Como anillo al dedo”, en las que se trabajan aspectos lingüísticos y pragmáticos de las UF. En el apartado de conversación, se practican las UF vistas a lo largo de la obra.

Eusebio Hermira, Sonia et al. (1999): *Escala, Nivel inicial-intermedio*, Madrid: Edinumen.

Eusebio Hermira, Sonia et al. (2002): *Escala II, Nivel intermedio-avanzado*, Madrid: Edinumen.

Estas obras son un material complementario para el desarrollo de las destrezas comunicativas, el aprendizaje de léxico y la práctica de los exponentes funcionales y estructurales. La línea didáctica seguida es la del enfoque por tareas, por lo que se prepara al alumno para la realización de una tarea, al final de cada unidad. En el segundo nivel, por ejemplo, se propone la creación de una cadena de televisión.

En el nivel inicial-intermedio, compuesto de ocho tareas, se trabaja básicamente con fórmulas y secuencias formularias. Por ejemplo, en la tarea “Cortesía”, encontramos unidades como *¡Qué meteduras de pata!*, *¡A hablar!*, *¡no me digas!*, *¡menos mal!*, *¿en serio?*, *Total, que al final...*, entre otras.

El nivel intermedio-avanzado se estructura en siete unidades, más una de conocimiento o Unidad 0, y en cada una se dedica un apartado al léxico. En éste, encontramos diversos ejemplos de UF. Por ejemplo, en la unidad 1, “Sueños: el diván”

demás.

(pp. 11-24), entre el vocabulario relacionado con los sueños figuran: *pegarse las sábanas, acostarse a las tantas, no pegar ojo, dar vueltas, dormir como un lirón, echar una cabezada*, etc. Para practicarlas se propone relacionar la UF con su significado. Al final, se aplica un test, para saber cómo duerme el alumno, en el que figuran las expresiones trabajadas. En la unidad 6, “Una de teatro”, en la parte del vocabulario se recogen expresiones coloquiales relacionadas con el teatro (*hacer teatro, ¡menudo gallinero!*). Asimismo, se trabajan algunas unidades a partir de la obra de teatro *Bajarse al moro* (pp. 108-111): *ni leches, que no se tiene, estar hecho/a polvo, tenérselo montado bien*, etc.

Ruiz Gurillo, Leonor (2002): *Ejercicios de fraseología*, Madrid: Arco/Libros.

De acuerdo con el prólogo, este material está pensado como un complemento de otro libro de la autora, titulado *Las locuciones en español actual*, de carácter teórico. Según Ruiz Gurillo (2002:7), los ejercicios se presentan de forma progresiva, de manera que se trabaja, en primer lugar, la identificación de las unidades pluriverbales y, en segundo lugar, cuestiones relacionadas con su contextualización o modificación intencionada. En estos ejercicios se trabajan locuciones (*mondo y lirondo, a medias, dársela con queso* [a alguien]), colocaciones (*ignorancia supina, zarpar un barco, rogar encarecidamente*) y *compuestos sintagmáticos* (*tener en cuenta, hacer uso, formar parte*). En el prólogo del material, asimismo, se definen y se presentan ejemplos de estas unidades. La obra va dirigida a estudiantes de español, tanto nativos como extranjeros, y a profesores. El público al que aspira a atender determina su estructuración en dos partes bien diferenciadas. En la primera, se encuentran los “Ejercicios generales” (se proponen quince actividades) y en la segunda, los “Ejercicios para estudiantes de español como lengua extranjera” (compuesta de siete actividades)²⁵. Merece destacarse, en la primera parte, el empleo de muestras reales de uso, sacadas de *córpora*, como el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) o de periódicos, revistas, etc., y la referencia al tratamiento lexicográfico de las UF trabajadas. En la segunda parte, junto a ejercicios de hueco tradicionales, se ofrecen también ejercicios más novedosos. En estos, se atiende, por ejemplo, al significado literal y al figurado de las unidades. Otras actividades tienen un planteamiento excesivamente abierto, desde

²⁵ Estos ejercicios corresponden, parcialmente, a los que se presentan en Ruiz Gurillo (2000a).

nuestro punto de vista, por lo que pueden tener una difícil aplicación. Éste es caso, por ejemplo, del ejercicio que sigue:

b) Redacte un texto de estilo periodístico donde aparezcan al menos tres de las unidades sintagmáticas equivalentes a *anotar, tratar, probar, pasear, permitir, decidir, concienciarse, fotografiar, esforzarse*. Una vez elaborado el texto, sustituya las unidades sintagmáticas verbales por sus equivalentes simples. ¿Observa alguna diferencia: funcional, significativa, estilística, etc.?

(Ejercicios de fraseología, p. 36)

Al final del trabajo se ofrecen las soluciones a los ejercicios, acompañadas, en ocasiones, de ciertas observaciones que ayudan a comprender las respuestas dadas.

Dante, Ana (2003): *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*, Madrid: Edinumen.

Se presentan UF variadas, fundamentalmente fórmulas y locuciones, clasificadas en veintisiete funciones comunicativas. En la primera parte de la obra, se ofrecen informaciones teóricas sobre el tema: se presenta la forma de unidad, en el caso de las locuciones se introduce los elementos del contorno, su función, las situaciones en las que se emplea y ejemplos de uso. En este material, encontramos una aportación novedosa: tal como se informa en el prólogo, en cada unidad, se ofrecen datos, según cada caso, sobre los elementos que son invariables, los tipos de complementos que necesita, etc. Un ejemplo de ello:

Expresar lástima

PARTIRSE EL CORAZÓN

Función: la usamos para decir que una persona siente mucha pena o tristeza por algo. El verbo PARTIRSE normalmente va en presente, aunque también es posible el pasado. El resto (EL CORAZÓN) no cambia.

Situación: formal e informal.

A alguien + PARTIRSELE + EL CORAZÓN

Ejemplo: “Se me parte el corazón cuando veo en la tele a esos niños que se mueren de hambre”.

(*¡Es pan comido!..., p. 53*)

En la segunda parte del libro, se proponen actividades variadas para practicar las UF vistas: ejercicios de sustitución, de completar, pasatiempos, ejercicios de expresión oral, etc. En esta parte, se tiene en cuenta, principalmente, el aspecto semántico de las unidades: su definición y las relaciones de sinonimia que establecen.

2.3. Comentarios al tratamiento de las unidades fraseológicas en los manuales y materiales de español lengua extranjera²⁶

“*We acquire language by understanding messages*”.

M. Lewis, “Pedagogical Implications of the Lexical Approach”.

Del análisis de los manuales y materiales publicados en el área de E/LE, hemos observado, en primer lugar, que el tema de la fraseología no ha pasado desapercibido para los autores de esas obras. Hemos visto cómo incluso manuales de corte tradicional lo han tenido en cuenta. Esto parece apuntar, de alguna forma, hacia una especie de conciencia respecto a la importancia de ese aspecto lingüístico en el aprendizaje del español. Hemos observado, además, que las referencias a la fraseología iban incrementándose conforme se iba prestando más atención al lenguaje coloquial. Esto se refleja, principalmente, en la consideración de ciertos tipos de UF, como las fórmulas y las llamadas *secuencias formulares*. Estas últimas tienen una fuerte presencia en casi todos los manuales publicados a partir de la metodología nociofuncional y en los materiales que siguen el enfoque comunicativo.

Hemos encontrado mucho material fraseológico esparcido a lo largo de los libros examinados. No obstante, debemos puntualizar que, si por un lado hemos detectado una presencia relativamente importante del elemento fraseológico en muchas de esas obras, por otro, hemos podido ver que éste casi siempre ha recibido un tratamiento superficial e inadecuado²⁷. Muchas veces, las UF figuran como un componente anecdótico, en el sentido de que se presentan sin una aplicación didáctica, lo que apunta a una falta de planificación pedagógica a la hora de incluirlas en la programación del libro. Como ya se ha demostrado (Irujo, 1996, citado por Wray, 2000), la simple exposición a un elemento lingüístico no garantiza su aprendizaje. Eso significa que la inclusión de las UF

²⁶ Estos comentarios constituyen parcialmente el texto de la comunicación “El componente fraseológico en la enseñanza de E/LE”, presentada en el *V Congreso de Lingüística General (Universidad de León, 05 a 08 de marzo de 2002)* (Olimpio de Oliveira, 2004).

²⁷ Creemos que esta inadecuación en el tratamiento ha llevado a que muchos autores interesados en la didáctica de las UF afirmen que apenas se ha tenido en cuenta este tema en los manuales y materiales de E/LE. Sin embargo, como hemos podido observar, hay una presencia considerable de estas unidades en estas obras. Otra cosa, como ya hemos apuntado, es la forma en que las UF han sido consideradas. Asimismo, respecto a lo que se suele afirmar sobre este tema, debemos decir que, en la mayoría de los casos, los análisis realizados han sido parciales, porque no incluyen una muestra representativa de manuales y materiales, porque se limitan a hacer referencias generales al tema, o porque, finalmente, dejan de lado importantes contribuciones recientes.

en los libros didácticos debe ser fruto de una reflexión cuidadosa sobre la enseñanza de estas unidades y no una mera ocurrencia.

Así, hemos observado que los materiales centrados exclusivamente en el aprendizaje de UF presentan, en nuestra opinión, un problema básico: no llegan a constituir un acercamiento completo al tema. Es decir, aunque abordan cuestiones importantes, no proporcionan un procedimiento adecuado de enseñanza de la fraseología. Por eso, como materiales complementarios que son, dejan mucho a desear, en el sentido de que no pueden usarse como un material de apoyo eficiente: se concentran en un tipo de UF, las locuciones, y ponen atención casi exclusivamente en el conocimiento del significado de estas unidades. Hemos notado, asimismo, que los materiales dedicados al aprendizaje del vocabulario, y que tienen en cuenta la enseñanza de las UF, suelen prestar más atención a las unidades léxicas simples que a estas últimas. Esta falta de atención se revela tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

En los manuales y materiales destinados a la preparación para el DELE, hemos observado un avance importante en lo que al tratamiento de las UF se refiere. En muchos de ellos, se huye de los más que frecuentes ejercicios de hueco y se presenta una tipología variada de ejercicios; además, se explotan aspectos variados relacionados con las UF, como el pragmático y el discursivo. En estas obras, se suelen agrupar las UF según la función o tema con el que se relacionan. Se proporciona una práctica contextualizada y se busca abarcar una gama variada de ejemplos de UF, cercanos a la realidad del alumnado.

Asimismo, en algunas obras encontramos actividades que sugieren un estudio contrastivo, se tienen en cuenta, pues, la L1 y la LE. Por lo general, sólo se pide a los alumnos que presenten las UF, casi siempre paremias y locuciones, equivalentes en su lengua.

De este modo, en muchas obras se pueden encontrar propuestas de trabajo interesantes. Creemos, pues, que, reuniendo estas sugerencias, se puede esbozar una aproximación al tema de la fraseología, en lo que se refiere a directrices que deben tenerse en cuenta en la elaboración de materiales didácticos²⁸. Por otra parte, habría que examinar el repertorio de UF reunidas en estos libros, incluyendo sus definiciones y ejemplos, cuando se dan, con el fin de averiguar su vigencia y adecuación. Esto puede

²⁸ A este respecto, véase, por ejemplo, Penadés Martínez (1999b:1239-1240).

ser especialmente importante en el caso de los materiales, puesto que muchos reúnen una muestra significativa de UF.

Hemos visto que en los manuales, en la mayoría de los casos, las UF no se incluyen en un apartado fijo. Podemos encontrarlas, en un mismo manual, tanto en los apartados dedicados al aprendizaje de la gramática como en el del vocabulario o comprensión lectora. Creemos que la inclusión de la fraseología en varios apartados deriva del hecho de que, debido a su naturaleza, el estudio de las UF no pertenece exclusivamente al dominio del vocabulario ni al de la gramática. De ese modo, no se pueden trazar límites definidos a respecto de la pertenencia de las UF a un nivel u otro, tal como apunta Read (2000:23).

Por lo general, en los manuales, las locuciones, fórmulas y secuencias formulares son las UF más frecuentes. Encontramos también, aunque en menor cantidad, muchos ejemplos de colocaciones. Las paremias constituyen un caso especial. Por un lado, suelen incluirse con una cierta frecuencia, como en los manuales de base estructural, por otra parte, aparecen, en ocasiones, acompañadas de informaciones teóricas, como definición, características, etc., lo que no suele ocurrir con los otros tipos de UF. Los materiales, a su vez, suelen traer más locuciones y colocaciones. Las fórmulas y secuencias formulares sólo aparecen en aquellos que tienen un enfoque más bien comunicativo, y en cuanto a las paremias, por lo general, no suelen incluirse.

En cuanto a los manuales publicados en Brasil, podemos decir que, de forma general, se les pueden aplicar las observaciones generales hechas para los otros manuales. Sin embargo, nos ha llamado la atención el hecho de que, en los libros editados en Brasil, se incluyen menos fórmulas y secuencias formulares, quizás porque el lenguaje utilizado, muchas veces, peca por su artificialidad y se distancia un poco del lenguaje coloquial. En cambio, hemos detectado la inclusión de locuciones y paremias.

Apuntamos, a continuación, algunas tendencias y características que el análisis realizado nos ha podido revelar. Hemos advertido algunas tendencias negativas en determinados manuales y materiales, como:

a) el aprendizaje centrado en un único aspecto de las UF, el significado, en detrimento de otros aspectos también importantes, como el formal y el pragmático. Casi siempre, en los ejercicios, se pregunta únicamente por el significado de la unidad, aunque no se dé ninguna pista sobre el mismo. Muchas veces no se da un contexto, o éste no es lo suficientemente claro, y la única forma de descubrir el significado de la UF es consultando un diccionario o al profesor. Esta tarea puede complicarse por dos

razones: porque el profesor desconozca el significado de la unidad en cuestión o porque el diccionario no la registre.

b) La presentación de las UF agrupadas según un elemento que tienen en común, agrupadas por una palabra clave, sin tener en cuenta el tipo de UF de que se trata. Como ya se ha demostrado²⁹, este procedimiento parece no colaborar con el proceso de aprendizaje. Este problema está relacionado con la falta de criterios lógicos a la hora de seleccionar las UF que deben formar parte del libro.

c) La heterogeneidad en el tratamiento dado a las UF, en los manuales que atienden a varios niveles: no hay una presentación progresiva del contenido, por lo que no se puede garantizar el aprendizaje de este tema. Casi siempre se presta más atención a la fraseología en los niveles superiores.

d) La presentación de las UF de modo descontextualizado. En este punto, debemos decir que hemos notado, en algunos libros, como intento de huir de la presentación descontextualizada, la tendencia a explotar las UF que aparecen en textos. En muchos casos, no obstante, más que una indicación de que se trata de un trabajo dirigido, parece ser, simplemente, una mera explotación del vocabulario del texto. Es decir, éste no se usa como pretexto para enseñar las UF, sino que se aprovecha para explicar o trabajar algunas de las unidades que figuran en él.

e) La ausencia de ejercicios, en muchos manuales, para la práctica de las unidades, así como la carencia de informaciones sobre su significado o su uso.

f) La falta de criterios terminológicos a la hora de hacer referencia a las UF. Como hemos ido apuntando, a lo largo del análisis de las obras, encontramos denominaciones variadas y poco precisas para nombrar las UF y, muchas veces, los términos son utilizados de forma equívoca.

En cuanto a los aspectos positivos de algunos materiales y manuales, podemos citar:

a) La presentación de determinadas UF, como las fórmulas y las secuencias formularias, relacionadas con su función comunicativa.

b) La presencia de un glosario en el que se recogen las UF vistas a lo largo del libro y se indican, además, las posibilidades combinatorias de ciertos nombres y verbos.

c) La referencia, en el índice de la obra, al tema de la fraseología. Pensamos que con esta conducta se da realmente un valor a este tema y, a la vez, se demuestra que se

²⁹ Véase Higuera García (1997a:16).

ha tenido en cuenta en la planificación del libro. Asimismo, creemos que esto es útil para el alumno, porque puede despertar su curiosidad sobre la fraseología o concienciarlo sobre ella. De manera análoga, la referencia, en la introducción de la obra, a la fraseología puede tener igual utilidad para el profesor.

d) El uso de ejercicios que combinan características comunicativas y estructurales, los cuales facilitan la memorización de las UF, dado que se estudian de forma contextualizada, con el apoyo de un modelo y con el refuerzo dado por el recurso a la repetición.

e) La consideración del aspecto pragmático y discursivo, así como de las relaciones de significado (sinonimia y antonimia) en el estudio de las UF.

f) La inclusión de informaciones sobre los diversos tipos de variación fraseológica.

g) El estudio de las UF enlazado con la práctica de las cuatro destrezas.

Para finalizar, debemos decir que no hemos encontrado actividades en las que se indique el uso del diccionario como herramienta efectiva de aprendizaje. En algunos casos, no obstante, se sugería el uso del diccionario como mera obra de consulta. De este modo, en algunos ejercicios se pide a los alumnos que busquen en un diccionario el significado de determinadas UF y que después construyan frases con ellas.

3. Propuestas didácticas para la enseñanza de las unidades fraseológicas

“La enseñanza de las unidades fraseológicas en E/LE es una cuestión compleja que gira en torno a preguntas como: ¿Qué unidades fraseológicas concretas hay que enseñar?, ¿En qué nivel hay que enseñar una unidad fraseológica determinada?, ¿Cómo hay que presentar a los alumnos las unidades fraseológicas) y ¿Qué tipos de ejercicios hay que realizar con ellas?”.

I. Penadés Martínez, “Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de E/LE”.

Como prueba del interés que despierta el tema de la fraseología, muchos estudiosos que trabajan en E/LE, profesores e investigadores, han reflexionado sobre cuestiones relacionadas con su didáctica. Podemos encontrar alusiones a este tema no sólo en trabajos dedicados exclusivamente a la fraseología, sino también en muchos estudios que abordan el lenguaje coloquial (Hernández, 1998) y la cultura (Romero, 1998) en el aula de E/LE. En este capítulo, vamos a presentar algunas de estas propuestas, publicadas en actas de congresos y jornadas, revistas y monografías que se ocupan de este tema. Con la intención de ofrecer una exposición clara, hemos optado por organizar dichas propuestas según el tipo de UF considerado³⁰. Los textos más generales, los que no se centran solamente en un tipo de UF, están reunidos bajo el epígrafe “Propuestas genéricas”. Al final de esta sección, expondremos las conclusiones que se pueden deducir de estas propuestas.

3.1. Didáctica de las fórmulas

“¡Averígüelo Vargas! Se utiliza la expresión para dar a entender la suprema dificultad de averiguar, de conocer la explicación o los motivos de algo”.

A. Buitrago Jiménez, *Diccionario de dichos y frases hechas*.

Además de los trabajos de Pozo Díez (1999) y Tortajada Millán (2000), en donde se ha tratado la cuestión de la enseñanza de las fórmulas, incluyendo también las locuciones³¹, hemos encontrado sólo tres artículos en el que este tema es abordado. En dos de ellos, el

³⁰ A partir de la lectura de los textos, hemos averiguado qué tipo de UF se tenía en cuenta en cada uno de ellos y, siguiendo la clasificación de Corpas Pastor (1996a), los hemos organizado en función de esta tipología. Sin embargo, debido a la confusión terminológica y a los problemas de clasificación que existen en el ámbito de la fraseología, es imposible, en muchos de los textos, seguir únicamente las informaciones del autor pues muchas veces se usa un término en lugar de otro. Así, bajo la denominación de *locuciones*, podemos encontrar colocaciones e, incluso, fórmulas.

enfoque es más genérico y se toman en consideración, además de fórmulas, unidades léxicas simples; el tercero, en cambio, está dedicado exclusivamente a la didáctica de las fórmulas.

Los dos trabajos que hacen referencia a las fórmulas, aunque estas UF no son el único punto de atención, son los de Vigara Tauste (1994) e Imedio (2000). En el primero, “Las expresiones de función fática en la enseñanza de español para extranjeros”, Vigara Tauste afirma que el uso de estas expresiones³² se da de modo tan natural que éstas, por lo general, pasan inadvertidas tanto para el emisor como para el oyente. Dichas expresiones, que sirven como estrategias de interacción y son una prueba de fluidez, se van asimilando a lo largo de la práctica comunicativa, es decir, de la adquisición de la lengua. Cree también la autora que el uso irreflexivo de esas expresiones, el hecho mismo de que sean un recurso lingüístico natural, ha ocasionado el que en la enseñanza, incluso en el llamado enfoque comunicativo, y en la lingüística se les haya dedicado poca atención. De ese modo, la investigadora presenta el ejemplo de un texto que es una muestra de lengua poco natural y, en consecuencia, poco próxima a la realidad. En este texto, extraído de un manual, se han eliminado las expresiones fáticas, adaptándolo al supuesto nivel de competencia lingüística del aprendiz, lo que, en su opinión, no contribuye al desarrollo de su competencia comunicativa. Considerando el hecho de que los actos comunicativos generan expectativas en el hablante, la autora afirma que, por lo general, se espera que un extranjero no hable como un nativo. Es decir, si el uso de estas expresiones es característico del discurso nativo, entonces, se espera que un extranjero no las utilice o, por lo menos, que no pueda usarlas con la misma propiedad que un nativo: “de forma espontánea, inconsciente y adecuada”. Así, para la autora:

“Parece razonable esperar del estudiante extranjero de español no sólo que no cometa los mismo errores que el hablante nativo, sino que su fluidez en nuestro idioma sea menor que la nuestra, o al menos *diferente*” (Vigara Tauste, 1994: 305).

Por ello, no está segura de que la aptitud en el uso de este tipo de enunciado tenga que ocupar una posición destacada en la enseñanza, como ocupan, por ejemplo, la habilidad para generar enunciados significativamente adecuados, la habilidad para inferir

³¹ Por eso, examinaremos estos textos en el apartado 3.5.

presuposiciones y usar de modo adecuado los turnos de palabras. Justifica su duda porque cree que esas habilidades pueden desarrollarse independientemente de la fluidez oral, lo que se persigue con las expresiones fáticas, y porque tales habilidades no son normativas, en el sentido de que son opcionales. Otra razón de peso que añade es el hecho de que la enseñanza de esta parcela lingüística supone un gran esfuerzo didáctico para superar las dificultades que su estudio acarrea.

En relación con la postura de esta autora, debemos decir que, desde nuestro punto de vista, el reconocer la importancia y la funcionalidad de las expresiones fáticas, y por ende de las fórmulas, conlleva la idea de que éstas deben ser uno de los objetivos perseguidos en la enseñanza de E/LE. Asimismo, pensamos que el desarrollo de las habilidades citadas por la autora están, de alguna forma, condicionadas a un uso adecuado de estas expresiones, ya que éstas contribuyen al desarrollo global de la competencia comunicativa. No debemos perder de vista, además, que en la enseñanza de una LE, se busca que el extranjero alcance un nivel de lengua lo más parecido posible al de un hablante nativo.

No obstante, pese a su duda, la autora considera que las expresiones fáticas pueden introducirse en la clase de nivel superior, a través del uso de textos auténticos en las clases de conversación o con el empleo de textos creados para este fin. El procedimiento didáctico utilizado, sería, en este caso, el de la “imitación contextualizada” (Vigara Tauste, 1994:306). De todos modos, el primer paso para incorporar estas expresiones a la clase y para facilitar su empleo es su sistematización. En este sentido, la autora da los aspectos que deberían tenerse en cuenta en esa sistematización: la función específica que cumple la expresión en la interacción comunicativa; su utilidad comunicativa y la posición que ocupa en la situación comunicativa o en el enunciado. Las expresiones más ritualizadas, que tienen bien definidos su función comunicativa y su significado, y, además, poseen más fijación de posición en el intercambio comunicativo o en el enunciado, son más fáciles de sistematizar, enseñar y aprender.

El segundo trabajo que nos ocupa, “Él dice que ¡ay!”, presenta un acercamiento novedoso respecto a la enseñanza no sólo de las fórmulas sino también de cualquier otro tipo de UF. En este artículo, Imedio (2000) aborda las dificultades de transmitir, a través

³² Algunos ejemplos de “expresiones de función fática” que corresponden a fórmulas son: *¿qué hay?*, *hasta luego, por favor*, *¿qué te iba a decir yo?*, *y tal*, *y no sé que*, *vamos a ver*, etc.

del llamado discurso referido, determinadas “expresiones de enlace y frases hechas”³³. Es decir, trata cómo se pueden indicar, por medio del discurso indirecto, las fórmulas e interjecciones usadas por un hablante. La autora no presenta una reflexión teórica sobre la cuestión, sino que propone unas actividades, dirigidas a estudiantes de nivel intermedio y superior, que pretenden enseñar a reproducir esa parcela lingüística. Con esas actividades, busca que el estudiante se habitúe, en primer lugar, con “locuciones y expresiones de uso diario” difíciles de transponer por medio del discurso referido; luego, que aprenda a transmitir los valores connotativos del mensaje que reproduce con palabras, y, finalmente, que aprenda a asociar esas expresiones con verbos que digan lo mismo que ellas, o sea, que aprenda a parafrasearlas. Pretende que el estudiante reflexione sobre el uso de esas expresiones, así como de otros elementos que intervienen en la conversación: la entonación, las abreviaciones típicas de la oralidad y el grado de conocimiento compartido por los interlocutores, y para eso busca acercar el español enseñado en el aula al español de la calle. Así, los diálogos que forman parte de las actividades presentadas en el artículo reproducen un lenguaje coloquial. A lo largo de las cinco actividades que se ofrecen, se persiguen los objetivos presentados por la autora, de modo que se trabaja, al principio, la relación de equivalencia entre verbos, como *sorprenderse* (“Me sorprende”) o *negarse* (“Me niego rotundamente”) y las fórmulas, como *¿De veras?* o *¡Ni hablar!*; luego, se aborda la relación contraria, es decir, de la fórmula al verbo, y a continuación el modo en que estas fórmulas deben aparecer en el discurso indirecto. Las dos actividades finales se prestan al afianzamiento y a la recapitulación de lo aprendido. En toda la aplicación didáctica, se debe, según la autora, concienciar a los estudiantes de que en el discurso referido el carácter personal del interlocutor, sus valoraciones y apreciaciones, juegan un papel fundamental, de modo que en este tema las normas gramaticales no pueden aplicarse de modo matemático.

El tercer trabajo, el estudio realizado por Penadés Martínez (2001b), en el que se aborda la enseñanza de las fórmulas rutinarias en el aula de E/LE, es el único centrado únicamente en la didáctica de estas unidades. En este texto, la investigadora proporciona, primeramente, un acercamiento teórico al tema. Así, siguiendo la clasificación de Corpas Pastor (1996a), delimita su objeto de estudio y lo define como un tipo de UF que equivale a una oración y que presenta determinados rasgos. Las

³³ Estos términos se refieren, en realidad, a algunas interjecciones y fórmulas.

fórmulas se caracterizan por ser “usadas en la interacción social, ser habituales y cumplir funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias y ritualizadas” (Penadés Martínez, 2001b:84). Son ejemplos de este tipo de UF: *¡ahí me las den todas!*, *¿cómo vamos?* o *¡de eso nada!* Teniendo en cuenta las características de estas UF, la autora afirma que la mejor forma de estudiarlas consiste en abordarlas desde un punto de vista pragmático, aunque no existan estudios desarrollados para el español en esta línea. Penadés Martínez corrobora su afirmación basándose en dos trabajos anteriores suyos³⁴, en los que demuestra cómo algunos postulados de la pragmática, como la concepción de la ironía, los actos de habla, el principio de cooperación y las máximas conversacionales, pueden aplicarse a las UF. Asimismo, la autora muestra cómo las definiciones lexicográficas de las fórmulas rutinarias permiten relacionarlas con algunas de las funciones comunicativas. De ese modo, la definición de la unidad *¡estaría bueno!*: ‘Expresión enfática de rechazo o negación’, muestra su correspondencia con la función “expresar rechazo”. Atendiendo a esta cuestión, Penadés Martínez ejemplifica algunos contenidos nociofuncionales de una muestra de fórmulas rutinarias. Para esto, menciona, por un lado, los contenidos funcionales que deben ser tenidos en cuenta en E/LE, a partir de tres propuestas: la de Fernández Cinto, la del Instituto Cervantes (1994) y la de Gelabert et al. (1996). Por otra parte, establece la correspondencia entre dos de los contenidos enumerados por el Instituto Cervantes (“sentimientos, deseos y preferencias” y “usos sociales de la lengua”) y tres conjuntos de fórmulas rutinarias con sus correspondientes definiciones, sacadas del DFEM. Cada uno de estos conjuntos se relaciona con la expresión de la sorpresa, de la repulsión o el rechazo y con los saludos y despedidas; además, están organizados según los niveles de aprendizaje de esos contenidos funcionales: intermedio, superior e inicial.

Después de establecer estos presupuestos teóricos sobre las fórmulas rutinarias, la autora trata de relacionarlos con su enseñanza. El marco que se tiene en cuenta en la didáctica de estas UF es, en consecuencia, el contenido funcional que cada fórmula rutinaria puede expresar. O, como dice Penadés Martínez, el hecho de que este tipo de fórmula puede considerarse como exponente lingüístico del contenido de que se trate. Centrándose en la enseñanza de las fórmulas, y dejando de lado cuestiones más generales que tienen que ver con la didáctica de todas las UF, la autora discute sobre dos cuestiones básicas: el modo de presentación de las fórmulas en el aula y la tipología de

³⁴ Penadés Martínez (1997) y Penadés Martínez (1999d).

ejercicios que se pueden hacer con estas unidades. Con respecto a la primera cuestión, propone que se deben tener en cuenta cuatro factores, a la hora de enseñar las fórmulas rutinarias. El primero es las relaciones semánticas existentes entre las fórmulas, lo que permite establecer relaciones de sinonimia y antonimia. Así, la unidad *¡Dios mío (de mi vida)!* puede considerarse sinónima de *¡Dios me valga!* La presentación de las UF a partir de estos vínculos facilita el proceso de memorización. El segundo factor, que guarda relación con el anterior, se refiere a la selección de las fórmulas en función del nivel del alumnado. De ese modo, entre varias fórmulas sinónimas, se debe distinguir las que deben aprenderse en el nivel elemental, como *¿Qué tal?*, *[Hola,]*, *¿qué hay?*, o en el intermedio, *¿Cómo andamos?*, *¿Cómo vamos?*. El tercer factor tiene que ver con las informaciones que deben acompañar estas unidades. La autora considera que el alumno debe ser informado sobre el registro de cada fórmula rutinaria, sobre su uso gramatical y pragmático. El último elemento que debe tenerse en cuenta en esta fase de presentación es la información sobre los contextos que ilustran su uso. En todos estos factores, el papel del profesor es fundamental, puesto que, como aclara la autora, considerando que no existen obras de referencia que establezcan en qué nivel debe enseñarse cada fórmula, es tarea del profesor determinarlos, aunque para ello puede contar con la ayuda de algunas obras, como la de Gelabert et al. (1996). Asimismo, para obtener informaciones sobre el registro, el uso gramatical y pragmático y el contexto de uso de estas unidades el profesor deberá acudir a los diccionarios (o, en el caso del contexto, buscar textos o dibujos que lo ejemplifiquen), lo que supone una labor de investigación.

En cuanto a la segunda cuestión, la que se refiere a los tipos de ejercicios, la investigadora advierte que, aunque existe una amplia tipología que puede aplicarse a cualquier UF, hay algunas actividades que son más adecuadas a un tipo concreto de unidad. Así, en el caso de las fórmulas rutinarias, ella recomienda que se debe tener en cuenta la naturaleza de estas unidades: al ser exponentes lingüísticos de una función lingüística, deben practicarse de la misma forma que los demás exponentes lingüísticos que corresponden a la misma función. Eso implica desechar los ejercicios estructuralistas y emplear actividades funcionales y comunicativas. La autora concluye, pues, que en la enseñanza de las fórmulas rutinarias debe tenerse en cuenta, en primer lugar, el hecho de que éstas son exponentes lingüísticos. Este rasgo determinará tanto la presentación como la práctica de estas UF. En segundo lugar, deben ser considerados sus rasgos fraseológicos, la fijación y la idiomatidad. Esta concepción didáctica sólo

puede llevarse a cabo dentro de un enfoque nociofuncional y/o comunicativo. Destacamos en este artículo algo que tiene especial interés para este trabajo: la consideración de la utilidad de los diccionarios en la enseñanza-aprendizaje de UF y la posibilidad de obtener informaciones sobre el uso de las fórmulas a partir de los datos incluidos en las entradas lexicográficas.

3.2. Didáctica de las paremias

“Cada loco con su tema Se emplea la expresión para dejar claro que cada persona tiene su propia opinión, por muy extraña que sea, o su forma particular de reaccionar ante una situación, por muy extravagante que parezca”.

A. Buitrago Jiménez, *Diccionario de dichos y frases hechas*.

Esta clase de UF ha recibido poca atención por parte de los profesores e investigadores de E/LE, lo que contrasta enormemente con el interés que fraseólogos y fraseógrafos le han brindado a lo largo de los años. En nuestra investigación, sólo hemos encontrado tres artículos dedicados exclusivamente a la enseñanza de las paremias. En el primero, Peñate Rivero (1996) presenta una serie de recomendaciones didácticas para la inclusión de los refranes a la clase de E/LE. Para él la importancia cultural que tienen los refranes, así como su productividad pedagógica, justifican su presencia en la enseñanza del español. El autor introduce este tema con una breve reflexión teórica. Define el refrán como “una frase independiente que, de forma directa o figurada, expresa una enseñanza u opinión de tipo moral o práctico” (Peñate Rivero, 1996:289). Considera que el refrán o proverbio (los toma como sinónimos) contiene una cierta configuración poética, que facilita su memorización, es anónimo, aunque tenga algo de creación popular, y se fija a través de la tradición. Los distingue del adagio o máxima, de autoría conocida y origen culto, y de los idiomatismos o frases hechas³⁵. Basándose en Varela y Kubarth (1994), entiende el idiomatismo como “un giro o construcción sintáctica propia de un idioma, que se produce cuando la significación global de la frase no corresponde a la suma de sus elementos” (Peñate Rivero, 1996:290). El autor no llega a definir las frases hechas, no obstante, siguiendo a F. Maldonado, afirma que, mientras que éstas se aplican a determinadas circunstancias y no encierran ningún tipo de enseñanza, el refrán tiene una “consecuencia práctica de

³⁵ Con respecto a este punto, debemos volver a señalar una cuestión siempre presente en el campo de la fraseología: la confusión terminológica y la falta de criterios en las clasificaciones.

orden moral o de conducta”. Para él, el refrán está íntimamente ligado a la cultura y al pensamiento español y es, en consecuencia, un “ingrediente riquísimo de la conversación española”. Además, considerando que una de las funciones del refrán es “actualizar y revitalizar” los elementos característicos de una cultura, sirve también para poner de relieve la relación de esta cultura con otras cercanas. Dentro de este marco, el autor presenta una propuesta de explotación didáctica, desvinculada de estudios gramaticales, y estructurada en cuatro grandes bloques: “prácticas de familiarización”, “paremiología contrastiva: equivalencias y traducción”, “actividades de seminario” y “el refranero como juego”. En esta propuesta no se desarrolla ninguna actividad, sólo se presentan modelos generales de ejercicio. Tampoco se dan informaciones a respecto del nivel de aprendizaje a que va destinada. En el primer grupo se encuentran las actividades de presentación, en las que se reflexiona sobre la estructura formal y semántica de los refranes; en el segundo, se presentan sugerencias de actividades en las que se contrastan refranes en varios idiomas, a fin de ver no sólo los parecidos y las diferencias, sino también de proporcionar discusiones sobre el origen de éstos. Asimismo, el autor recomienda la práctica de la traducción como recurso didáctico. En este caso, los ejercicios pueden ser variados, según el criterio que se siga (temático, poético, léxico, gramatical, etc.). El grado de dificultad de los ejercicios dependerá del tipo de correspondencia que haya entre las dos lenguas traducidas: equivalencia total, parcial, correspondencia múltiple, falta de equivalente, etc. En el tercer bloque, se incluyen, como su nombre indica, las actividades del tipo seminario, debate o discusión. Los alumnos deben preparar su trabajo en torno a un tema sugerido (por ejemplo, la imagen de la mujer, la superstición, el amor, etc.) y presentarlo en clase. Debemos señalar aquí que el autor considera el diccionario como uno de los recursos que los estudiantes deberán usar. En el cuarto y último bloque se propone un acercamiento a los refranes desde una perspectiva lúdica. En este sentido, se sugiere que el profesor trabaje con los refranes de creación humorística (*Blas, si por malvas vienes, mal vas*) o con aquellos que han sufrido algún tipo de modificación creativa (*Ojo por ojo, ojo al cuadrado*). Llama la atención el hecho de que el autor pone como ejemplo, en esta parte, lo que anteriormente había identificado como un idiomatismo: *No le busques tres pies al alcalde*.

En el segundo trabajo sobre la didáctica de los refranes, el artículo de Criado (1998), encontramos una serie de propuestas de actividades bien estructuradas, precedida de una breve introducción teórica en la que destacan el lenguaje pedagógico y

la concisión. De ese modo, la parte introductoria está dividida en cinco apartados, en los que la autora tiene en cuenta los puntos básicos relacionados con la enseñanza de estas unidades a extranjeros. Así, en primer lugar, explica por qué se deben enseñar los refranes, aduciendo para ello varios motivos: su importancia cultural, frecuencia de uso, expresividad, la forma en que se emplean (generalmente, se omite la segunda parte), su modo de significación y porque reciben poca e inadecuada atención en los manuales de E/LE. En segundo lugar, sugiere qué refranes enseñar. En su opinión, deberán ser seleccionados los más frecuentes y en esta labor el profesor tendrá que recurrir a su competencia lingüística y sentido común, ya que no existen estudios sistemáticos sobre la frecuencia de uso de estas UF. En el tercer y cuarto apartados, la autora comenta dos cuestiones que están interrelacionadas: el hecho de que la cultura del aprendiz puede facilitar o dificultar la comprensión de los refranes y el de que estas unidades son un vehículo de enriquecimiento cultural. Los refranes promocionan, por un lado, el conocimiento de la cultura de la lengua estudiada y, por otra parte, a través de los estudios contrastivos, promueven la comparación entre las culturas. En el último apartado, Criado enumera las características formales y semánticas que deben ser enseñadas a los alumnos. Luego, presenta tres sugerencias de actividades para su enseñanza. En todas ellas se dan informaciones básicas para el profesor: las destrezas que se practican, en qué nivel pueden aplicarse (van destinadas, en todos los casos, a alumnos de nivel superior), la duración de cada una y su desarrollo paso a paso. Las actividades son muy variadas: en la primera se trabaja con distintos refranes a partir de una canción; en la segunda, con refranes que contienen nombres de animal, y en la última, con las unidades que aparecen en un fragmento del *Quijote*. Las actividades son secuenciadas, de modo que la primera prepara para las posteriores. Destacamos, como un rasgo positivo, el hecho de que se explotan aspectos variados, como el origen de los refranes, la construcción de su significado, sus características formales y su empleo contextualizado.

El tercer trabajo dedicado a la didáctica de los refranes no trae una propuesta para la didáctica de esas unidades, sino una reflexión sobre el tratamiento que estas unidades han recibido en la enseñanza de E/LE. Nos referimos al artículo de Campo Martínez (2001), en el que se presentan los resultados del análisis hecho de un conjunto numeroso de manuales de E/LE, en lo que se refiere al tratamiento dado a los refranes, y

de un estudio empírico realizado con españoles, para la obtención de refranes³⁶. En la primera parte del trabajo, la autora explica que examinó 50 manuales³⁷ con el fin de identificar en qué sección de la obra estaban ubicados los refranes; averiguar el modo como los refranes eran abordados en los ejercicios, así como la tipología de actividades, y extraer un *corpus* de refranes de la revisión de los manuales. En sólo 14 de las obras examinadas fueron encontrados refranes y, en ellas, la autora observó que, salvo unas pocas excepciones, éstos no disponen de un apartado específico ni están relacionados con una destreza concreta. Advirtió que los ejercicios donde aparecen refranes suelen estar, en consecuencia con lo anterior, sueltos, es decir, no tienen que ver con la estructura habitual de la unidad. Pueden estar relacionados, algunas veces, con un texto, con el tema de la cultura o léxico, etc., e incluso, en pocos casos, pueden tener relación directa con alguna de las destrezas. Asimismo, ha encontrado actividades en las que no se trabaja el aprendizaje de los refranes; por eso éstos aparecen como simples ejemplos y se utilizan como herramientas para el aprendizaje de otros temas. En cuanto al tratamiento que se da a los refranes en los manuales, la autora destaca, en este trabajo, el acercamiento proporcionado por la obra *Puesta a punto*, de González Hermoso y Romero Dueñas (1998), en la que se dedica un apartado al estudio del lenguaje coloquial y se facilitan informaciones sobre los refranes: definición, características y uso, además de una gama de actividades para su práctica. De la revisión de los manuales, Campo Martínez obtuvo un *corpus* inicial compuesto de 83 refranes. Posteriormente, a partir de los resultados de la investigación empírica llevada a cabo en la segunda parte de su trabajo, este *corpus* se redujo a 71 unidades que, según la autora, deberían constituir la base para la enseñanza de estas UF. Señala que los ejemplos de refranes reunidos en los manuales son acertados, ya que gran parte de ellos figuran en los resultados de la encuesta dirigida a hablantes nativos de español. Entre las conclusiones sacadas a partir de la revisión de los manuales, podemos citar las

³⁶ La autora presenta en el artículo que examinamos un resumen de los resultados obtenidos en una amplia investigación, realizada para la elaboración de su memoria para el *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Alcalá.

³⁷ Con el término *manual*, la autora se refiere tanto a manuales didácticos como a diversos materiales, según la terminología que hemos tomado para este trabajo.

siguientes: el poco espacio que se dedica a los refranes; la inadecuación del tratamiento recibido cuando estas unidades aparecen; la confusión terminológica que les rodea y la dificultad de distinguir los refranes de otras UF. La poca atención que estas UF suelen recibir en los manuales llevó a la autora a plantearse una serie de cuestiones respecto a, por ejemplo, la utilidad de su didáctica o la posibilidad de introducirlas desde los primeros niveles. La respuesta a muchas de sus preguntas depende, como ella misma explica, de que se realicen más estudios sobre este tema. Basándose en la encuesta realizada, la autora concluye que, al contrario de lo que opinan algunas personas, los refranes tienen mucha vigencia en la actualidad: los nativos los conocen y los utilizan. Además, aunque no los empleen con frecuencia, son capaces de reconocerlos y de identificar su significado; este hecho, para la autora, evidencia de por sí la necesidad de promover su enseñanza al estudiante extranjero.

3.3. Didáctica de las locuciones

“Poner en un brete Poner a alguien en un aprieto, en una situación difícil”.

A. Buitrago Jiménez, *Diccionario de dichos y frases hechas*.

Ésta es, sin duda, la clase de UF que más atención ha recibido en la enseñanza de E/LE. Con los términos de *frases hechas*, *expresiones idiomáticas*, *expresiones fijas*, *modismos*, entre otros, las locuciones, principalmente las que tienen significado idiomático, han sido consideradas como un escollo en el camino de los estudiantes, por lo que han sido objeto de estudio de todos aquellos involucrados en la didáctica de lenguas extranjeras. Debemos resaltar, asimismo, que en los trabajos sobre locuciones han sido incluidas otras unidades, como colocaciones, fórmulas e incluso premias, debido a la eterna cuestión del problema de la clasificación y de la denominación de las UF. En cuanto a las primeras, reconocemos que, a veces, resulta realmente difícil establecer límites precisos en relación con las unidades con las que limitan: las colocaciones³⁸. Preferimos por eso no cuestionar las posturas teóricas de los autores de los trabajos reseñados, y nos limitamos a apuntar aquellos aspectos que pueden ser útiles para nuestra investigación. Incluimos, pues, en este capítulo todos los artículos en

³⁸ A este respecto, véase el trabajo de Penadés Martínez (2001a), donde se muestra cómo muchas de las unidades tradicionalmente consideradas como locuciones (*dar un estirón*, *dar calabazas*, *dejarse en el tintero*, etc.) pueden entenderse como colocaciones.

los que las locuciones son el tema principal. Sin embargo, en algunos de ellos, podemos encontrar alguna referencia a otro tipo de UF.

En 1980, Skultety publicó un artículo sobre el papel de los modismos en la enseñanza del español. En aquel momento, este autor hacía mención al avance de la ciencia fraseológica, citando los trabajos desarrollados por Casares y Dubský, y señalaba su importancia para la lingüística aplicada, sobre todo para la enseñanza de lenguas. El autor destaca en su texto la existencia de cuatro problemas, relacionados con las UF, que deben ser tenidos en cuenta por los investigadores, profesores u otros especialistas. La primera cuestión tiene que ver con la delimitación entre las UF y las combinaciones libres. El autor se centra en las locuciones fijas y presenta una clasificación para estas unidades; el segundo problema se refiere al establecimiento de una definición adecuada de las UF; también en este apartado, el investigador discute la cuestión de la estructura morfosintáctica de estas unidades, abordando el valor semántico de sus componentes y la relación gramatical entre ellos. El tercer problema se relaciona con la diversidad terminológica. Tras reconocer la variedad de palabras usadas para referirse a las UF, Skultety opta por usar los términos *unidad fraseológica* y *fraseologismo*. El cuarto y último problema discutido por el autor es la existencia de relaciones semánticas entre las UF (polisemia, sinonimia y homonimia), y, relacionado con ello, la cuestión de las variantes; además, llama la atención sobre la necesidad de advertir a los aprendices acerca de la fijación de las UF, ya que un cambio estructural puede traducirse en un cambio semántico. Asimismo, en este texto, el autor menciona dos cuestiones importantes: para facilitar la enseñanza de las UF, se debe partir, en una primera fase, de las llamadas *UF internacionales*, aquellas que existen en varios idiomas, inclusive en la L1; relacionada con lo anterior, añade la cuestión de los falsos amigos fraseológicos, los cuales deberán ser objeto de atención no sólo de los profesores, sino también de los lexicógrafos y traductores.

Aunque algunas de las propuestas presentadas en este artículo para la clasificación o definición de las UF se hayan descartado en la actualidad, vemos que los problemas planteados en él todavía están vigentes. No es difícil encontrar textos actuales en los que los problemas terminológicos están presentes. Por otro lado, la actualidad de este artículo se comprueba porque una de las preocupaciones del autor, la

de los falsos amigos fraseológicos, tiene repercusiones en los resultados de una investigación llevada a cabo recientemente por Gómez Molina (2000)³⁹.

Martínez Pérez y Plaza Trenado (1992) señalan la importancia del conocimiento de las UF (las denominan *expresiones fijas*) y proponen que su estudio se desarrolle considerando los rasgos que las caracterizan, a saber, la idiomática, la fijación y los contenidos pragmáticos. Teniendo en cuenta el primer rasgo, afirman que los estudiantes deben saber el significado idiomático de las unidades y deben conocer también el significado de cada uno de sus componentes. Además, deben conocer otra palabra u otras unidades que tengan un significado cercano, para que les sirvan de punto de referencia. Considerando la fijación, creen necesario informar al estudiante de si se trata de una unidad con fijación total o parcial, así como de la existencia de variantes. Opinan, asimismo, que se debe informar sobre el contorno lingüístico en que pueden aparecer las UF. Respecto al contenido pragmático, consideran necesario concienciar al alumno de la necesidad de tener en cuenta, a la hora de emplear una UF, “las relaciones entre los interlocutores, las actitudes del hablante respecto a otras personas o hechos, el estatus social del hablante, etc.” (Martínez Pérez y Plaza Trenado, 1992:124).

Estas autoras apuntan algunas de las cuestiones que influyen en la programación de 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

³⁹ Más adelante en este mismo apartado, comentaremos este trabajo.

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.

Las actividades presentadas por las autoras siguen un orden progresivo de dificultad (presentación, descubrimiento y afianzamiento), están pensadas para alumnos de nivel intermedio-avanzado y tienen como objetivo el incremento de su *corpus* léxico. Dichas actividades hacen hincapié en un uso de las UF adecuado al contexto lingüístico y en sus aspectos formales, semánticos y pragmáticos; las autoras advierten que el profesor debe conducir el proceso de aprendizaje: debe explicar al alumno qué tipo de elementos se estudiarán, debe explicar cómo se desarrollará cada actividad y qué le corresponde al alumno hacer.

Alarcón Collado y López García (1992) hablan sobre la necesidad de crear en el aula un clima de interacción que propicie el uso de la lengua para comunicarse con soltura, negociar significaciones y producir enunciados que atiendan a las necesidades de comunicación. En este clima, se desarrollará el aprendizaje del léxico, apartándose así del enfoque tradicional en el que

“las palabras se aprenden como listas sin utilidad funcional o criterios de uso, la mayoría de las veces sin atender al índice de frecuencia, presentadas al azar y careciendo de áreas temáticas, nociones y funciones” (Alarcón Collado y López García, 1992:33).

Con el fin de definir y organizar un programa de actividades que favorezcan la enseñanza/aprendizaje del léxico en el aula de E/LE, las autoras tienen en cuenta elementos gramaticales, discursivos y sociolingüísticos y las aportaciones de diversas metodologías de enseñanza. Abogan por la presentación de las UF (las llaman *expresiones* o *modismos*) de forma contextualizada, en fragmentos de la lengua hablada o escrita, y por la práctica de dichas unidades en distintos niveles de competencia y en las cuatro destrezas, oral, auditiva, escrita y lectora. Así, algunas actividades sugeridas se estructuran a partir de diálogos de la lengua hablada que corresponden a situaciones comunicativas concretas: “dar quejas”, “halagar”, “lamentarse”. Las UF que aparecen en estos diálogos se presentan mediante esquemas gráficos en los que las unidades se agrupan alrededor de una palabra clave común a todas ellas. Así, alrededor de la palabra *cabeza*, se presentan las locuciones: *tener mala cabeza*, *darse con la cabeza contra la pared*, *no caber en la cabeza*, *estar mal de la cabeza*, *calentar la cabeza* y *romperse la*

cabeza. Otras actividades se estructuran con textos literarios en los que aparecen UF previamente seleccionadas. Finalmente, las autoras dan sugerencias sobre cómo presentar, memorizar y reforzar el aprendizaje del nuevo vocabulario.

Ruiz Gurillo (1994) opina que el léxico de una lengua, porque aparece menos estructurado lingüísticamente que la morfología o la fonología, ofrece problemas de aprendizaje al extranjero. En lo que refiere al estudio de las combinaciones fijas, los problemas se multiplican, principalmente porque las gramáticas generales y los manuales para E/LE no abordan de forma sistemática el estudio de esas combinaciones. Normalmente, se privilegia el conocimiento de la morfología y del léxico básico, y se restringe el aprendizaje al estudio de las unidades léxicas simples (ULS). Esta autora considera que el estudio fraseológico debe constituir uno de los bloques fundamentales en el nivel superior de aprendizaje. Afirma, así, que

“en un nivel avanzado será aconsejable suministrar al alumno una muestra representativa (unidades, frecuencia, ámbito de uso) de unidades fraseológicas (UF) de nuestra lengua” (Ruiz Gurillo, 1994:141).

Defiende, pues, el tratamiento sistemático de estas unidades en los manuales dirigidos a estudiantes de nivel avanzado. De acuerdo con este tratamiento, se debe ofrecer un conjunto de ejercicios prácticos y se deben considerar los siguientes aspectos teóricos:

1) sincretismo formal: significado literal/significado figurado; en el caso de las UF que presentan un homófono literal, el estudiante de E/LE debe diferenciar contextualmente el significado literal del significado figurado. Para esto, deberá conocer ambos significados⁴⁰. En este punto, podrá influir el conocimiento de la lengua materna, ya que muchas UF “no se circunscriben a un único sistema, sino que representan hábitos lingüísticos comunes” (Ruiz Gurillo, 1994:142). Asimismo, hay que considerar algunos rasgos lingüísticos de estas unidades: a) se reproducen en bloque; b) son aprendidas de memoria; c) representan una unidad tanto desde el punto de vista semántico como funcional, de ahí que, d) pueden ser identificadas intuitivamente por el hablante, debido al uso de la metáfora o de la hipérbole, y e) muestran defectividad transformacional.

⁴⁰ Así, el estudiante debe conocer el significado figurado de la locución *no tener precio* (‘Ser de mucho valor’, DICLOCVER, p. 120) y su significado literal, para entender el mensaje publicitario de la empresa Rover, donde, al lado de un coche de esta marca, se pone: “El aire de distinción de este coche no tiene precio. El aire acondicionado tampoco” (ejemplo extraído de Piñel, 1997). Los ejemplos presentados en esta nota y en las dos notas siguientes son nuestros.

2) UF fijas / UF idiomáticas; se deben tratar de forma distinta las UF idiomáticas, porque son más complejas. Su comprensión dependerá del contexto empleado y de la posibilidad de establecer correspondencias entre la L1 y la LE⁴¹.

3) UF con función identificadora / UF con función predicativa; también se deben diferenciar estos dos tipos de unidad, porque mientras la primera designa nuevos objetos y conceptos, la segunda, debido a su componente connotativo, contribuye a la función expresiva del lenguaje y, normalmente, tiene un homófono literal⁴².

4) UF contextualizadas. La paráfrasis; afirma la autora que el contexto desempeña un papel esencial en la identificación de las UF, por lo que hay que tener en cuenta algunos problemas que ocasionan la paráfrasis y la contextualización de las UF. Según Ruiz Gurillo, por lo general, el profesor sólo da una paráfrasis semántica de la UF, es decir, presenta un significado equivalente, otra forma de hablar. El mecanismo de la paráfrasis presenta dificultades intrínsecas. Por ejemplo, incluso para un nativo resulta difícil parafrasear una unidad de modo que esta paráfrasis no coincida con la de otras unidades. Además, este mecanismo no da cuenta de la especialización contextual que muchas unidades han sufrido en relación con su posible paráfrasis.

De este modo, Ruiz Gurillo cree que el hablante extranjero debe disponer de un conjunto de definiciones intensionales de las UF, en lugar de definiciones extensionales⁴³. Reconoce, no obstante, que tanto los usuarios de una lengua como los lexicógrafos tienen dificultades para definir intensionalmente una UF, con lo cual, en los diccionarios, por ejemplo, predominan las definiciones extensionales. Pese a esto, el uso del diccionario, en principio, puede ser útil al estudiante para descubrir las peculiaridades fraseológicas del español, pero no es por sí sólo suficiente.

5) Frecuencia de uso; la fraseología tiene gran importancia dentro del sistema lingüístico, por lo que los gramáticos deberían tenerla más en cuenta en su labor. Debido a la falta de estudios sobre el índice de frecuencia de las UF, recomienda que el profesor se apoye en las informaciones que presentan los diccionarios y en los estudios teóricos sobre fraseología.

⁴¹ De ese modo, la unidad *de mal en peor* ('Cada vez más desacertada e infaustamente', DRAE, p. 1422) sería menos compleja que *hacerse el sueco* ('Fingir que no se entiende una cosa', DICLOCVER, p. 89).

⁴² Ruiz Gurillo se basa en la clasificación propuesta por Carneado Moré (1985a:23-32). Para esta autora, las unidades *pata de gallo* ('4. Arruga con surcos divergentes que con los años se forma en el ángulo externo de cada ojo', DRAE, p. 1698) y *nadar y guardar la ropa* ('Proceder con cautela al actuar, para obtener el mayor provecho con el menor riesgo', DICLOCVER, p. 113) son ejemplos, respectivamente, de UF que pueden realizar función identificadora y UF que realizan función predicativa.

⁴³ La autora no ilustra su afirmación con ningún ejemplo de definición intensional y extensional de UF.

En este artículo, la autora presenta los resultados de una experiencia realizada con estudiantes anglohablantes, cuyo objetivo era acercarse a los problemas prácticos que ocasiona el aprendizaje de unidades fraseológicas. Dicha experiencia se desarrolló en dos fases: I. Elaboración de un cuestionario. Encuestas. Resultados; II. Reflexiones sobre los contenidos del cuestionario. Construcción de pequeños ejercicios. Realización de un vocabulario base de UF español / inglés. Entre los resultados alcanzados, señalamos los siguientes: la experiencia realizada demostró que los estudiantes de nivel avanzado no habían aprendido un número aceptable de UF habituales y, muchas veces, las locuciones desconocidas se interpretaban como combinaciones libres de significado literal, en lugar de como secuencias idiomáticas.

Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994-1995), preocupados con el tema de la traducción y didáctica de las expresiones idiomáticas, publican un artículo en el que, además de abordar algunos puntos teóricos, proponen una serie de ejercicios estructurados de forma progresiva con el objetivo de hacer efectiva la enseñanza de las UF (los autores se centran principalmente en las locuciones). Para los autores, en el aprendizaje de las locuciones idiomáticas, son muchas las dificultades a las que el estudiante extranjero debe hacer frente. Estas dificultades derivan de la estructura peculiar de estas UF, que, a su vez, lleva a una falta de correspondencia entre la L1 y la LE. Todo ello se complica por la carencia de diccionarios fraseológicos bilingües y monolingües y debido al hecho de que los primeros suelen traer únicamente una traducción de la locución y no incluyen informaciones sobre su significado, registro o frecuencia. En consecuencia, le corresponde al profesor dar este tipo de información, a fin de que el alumno pueda aprenderla correctamente. La importancia de este tipo de UF en la lengua debe, no obstante, animar a los profesores para que intenten salvar estos escollos, con el fin de que tanto los estudiantes de lenguas como los de traducción lleguen a adquirirlas. Teniendo en cuenta su característica de idiomática, así como su aspecto expresivo, sugieren una batería de ejercicios, los cuales, en líneas generales, toman en consideración los siguientes aspectos: el semántico, el origen de las locuciones, su uso aislado y en contexto, las relaciones de sinonimia y antonimia (para los niveles avanzados) y el registro en el que se utiliza la unidad. Los ejercicios propuestos deben aplicarse después de la presentación de las unidades y se estructuran en tres grandes bloques: actividades dirigidas a la comprensión de la expresión, ejercicios para reutilizar la expresión y actividades orientadas a la memorización. Destacamos en estas actividades el trabajo de carácter contrastivo, por el que se buscan

locuciones correspondientes y no equivalentes en las lenguas estudiadas; la propuesta de uso del diccionario monolingüe, a la hora de perfeccionar el conocimiento de estas unidades, además de la sugerencia de elaboración de glosarios que suplan las deficiencias encontradas en los diccionarios bilingües. Para ello, el alumno debe crear una base de datos, registrando en una ficha informaciones como: el lema de la locución, la fecha de entrada, su significado, un ejemplo, el registro al que pertenece, algunas informaciones sobre el uso, algunas unidades sinónimas y antónimas, la unidad correspondiente en la L1 y la fuente de donde la obtuvo. Resaltamos, además, el trabajo centrado en el alumno, de modo que éste sea partícipe en la construcción de su conocimiento.

Fasla (1996) defiende el análisis contrastivo a la hora de enseñar las UF. La técnica contrastiva, según la autora, permitirá al alumno ver la ausencia o presencia de paralelismo sintáctico entre la L1 y la LE, así como comprobar las diferencias o coincidencias léxicas existentes. Estos factores contribuyen a la asimilación de la unidad fraseológica, aunque el análisis contrastivo presuponga un buen conocimiento de la lengua nativa por parte del estudiante. La autora considera la traducción una técnica eficiente para llevar a cabo el estudio contrastivo. Teniendo en cuenta la didáctica y la estructura interna de las UF (las denomina *modismos*), presenta cuatro tipos de unidades, que se distribuyen en dos niveles lingüísticos. En el primer nivel, el morfosintáctico, se encuentran a) las unidades variables en persona, género y número, que se formulan preferiblemente en un enunciado afirmativo (*Todo le sale a pedir de boca*), y b) las unidades invariables, que no admiten ningún cambio morfológico o sintáctico (*Del dicho al hecho hay gran trecho*). El segundo nivel, el léxico-semántico, abarca las unidades que admiten tanto la forma afirmativa como la negativa, además de admitir variaciones gramaticales y lexicales (*No estoy muy ducho en esta materia / el traductor está muy ducho en francés*), y b) unidades que se construyen normalmente con una partícula negativa, o que indican la negación de forma implícita (*No es nada del otro jueves / da igual*). Según la autora, este tipo de UF constituye una minoría y debe ser estudiado en último lugar⁴⁴.

Fasla hace referencia al proceso de automatización que se desarrolla en el aprendizaje de las UF y que tiene por base los rasgos de pluriverbalidad, fijación e idiomatismo de estas unidades. Vincula su enseñanza al nivel superior de aprendizaje y

afirma que las UF son “competencia fundamental de la destreza oral y auditiva” (Falsa, 1996:162). Para ampliar el vocabulario del alumno y ayudar en la memorización de las UF, recomienda su enseñanza a través de medios visuales (diapositivas, vídeo, transparencias), la realización de diálogos de libre creación y la descripción de temas cotidianos.

Asimismo, la autora presenta una serie de errores que interfieren en el aprendizaje de estas unidades y que se manifiestan más frecuentemente en la producción oral y escrita de los estudiantes: a) el seseo y el ceceo; b) la reducción de oraciones subordinadas en coordinadas, lo que trae como resultado la simplificación de las estructuras, y c) la falta de precisión en el empleo del vocabulario. La autora no justifica por qué estos errores pueden interferir en el aprendizaje de las UF, por lo que estas ideas no nos parecen comprensibles del todo.

Forment Fernández (1997), en un artículo sobre la verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE, afirma que la enseñanza de la gestualidad remite a la necesidad de aprender algunas de las UF (para la autora *expresiones fraseológicas*) del español. Según esta investigadora, la referencia a la comunicación no verbal permite ampliar el léxico a través de la asimilación de dos tipos de unidades léxicas: palabras que pertenecen a un mismo campo semántico y ciertas locuciones o construcciones complejas fraseológicas, que son las descripciones verbalizadas de comportamientos gestuales: *mirar por encima del hombro, fruncir el ceño, caminar con la cabeza bien alta*. Este último aspecto insta la necesidad de que los estudiantes aprendan las llamadas UF cinéticas, memoricen el gesto que suele acompañarlas y relacionen estas UF con su significado, que puede ser tanto literal como metafórico. Para la autora, la enseñanza ideal de este tipo de UF incluye informar sobre todos los actantes que éstas requieren. Con el fin de profundizar en el tema de la enseñanza de estas UF, la autora propone un acercamiento teórico al tema. Discute la cuestión de la tipología y las características básicas de las UF. Respecto a este punto, relaciona la fijación con la necesidad de memorizar la forma exacta de la unidad y el gesto que le corresponde. Así, se dice *tirarse de los pelos*, pero no **tirarse del pelo*. En cuanto a la idiomatidad, muestra la relación, en las locuciones de significación transparente, entre el significado literal, la descripción verbal del gesto y el significado fraseológico. Por ejemplo, existe una correlación clara entre el significado literal de la unidad *recibir con los brazos*

⁴⁴ A nuestro modo de ver, esta división está poco fundamentada, ya que no sirve para caracterizar las UF

abiertos, el comportamiento gestual descrito y el significado idiomático: ‘recibir amistosamente, amigablemente’. Esta relación contribuye a la comprensión y memorización de estas unidades. En cambio, el aprendizaje se hace más complicado cuando se trata de locuciones de significado opaco, en las que la imposibilidad física de realizar las acciones descritas llega a bloquear una interpretación literal. Este es el caso, por ejemplo de *dar su mano*, donde el sentido idiomático, ‘prometerse en matrimonio’, es el único posible. La autora reconoce, no obstante, que el sentido traslaticio de este tipo de locución puede ser menos opaco cuando la imagen descrita en la comparación metafórica es clara.

Las ideas desarrolladas en este artículo propician una reflexión útil para el trabajo de elaboración de diccionarios fraseológicos, dirigidos al aprendizaje de un idioma. Nos referimos a la pertinencia o no de incluir en estas obras informaciones sobre los gestos que suelen acompañar a determinadas UF.

En 1998, Forment Fernández publica un artículo sobre la didáctica de la fraseología en el que aborda, principalmente, los criterios de presentación de las UF, en este caso, las locuciones. La autora presenta una propuesta de trabajo con algunas locuciones somáticas en la que uno de los principios generales de selección es, justamente, incluir un lexema que se refiera a una parte del cuerpo humano, sea interna o externa. Entre las varias posibilidades, establece un subconjunto con las locuciones que incluyen los vocablos *ojo*, *cabeza*, *pie* y *boca*; el segundo criterio de presentación seguido es el de ordenación, basado en los procedimientos de motivación metafórica que dieron origen al significado idiomático de las UF. De este modo, las locuciones se agrupan en función de las actividades que se pueden realizar con cada una de estas partes del cuerpo. Por lo general, estas actividades son comunes en la mayoría de las culturas, por lo que la imagen creada es clara para muchos aprendices. La autora propone, de esta manera, la explotación didáctica de estas UF a partir del concepto de metáforas universales. Así, las que deben aprenderse en primer lugar son aquellas en que el significado guarda relación directa con dichas actividades. Por ejemplo, el término *boca* se relaciona, principalmente, con *hablar*. A partir de esta relación, tenemos las siguientes locuciones: *(no) abrir la boca*, *irse de boca*, *coserse la boca*, *quitar de la boca*, etc.

Esta autora, como la mayoría de los profesores que escriben sobre este tema, relaciona el aprendizaje de las UF con los niveles avanzados y, particularmente, se refiere a la producción lingüística. Aunque presenta dos motivos por los que se puede evitar la enseñanza en los niveles iniciales: el hecho de que muchas de las UF puedan sustituirse por sintagmas libres y la dificultad de aprendizaje añadida por las características formales de estas unidades, encontramos en su texto una clara referencia a la necesidad de incluir este tema desde los primeros niveles. Así, cuando revisa el tratamiento dado a las UF en algunos materiales y manuales de E/LE, afirma que los métodos (de acuerdo con su caracterización) de niveles superiores, como *A fondo*,

“deberían constituir un estadio intermedio en el desarrollo del aprendizaje de la fraseología para un estudiante de E/LE, un punto entre el *acercamiento que debería darse en niveles inferiores* [la cursiva es nuestra], y el trabajo pormenorizado que permiten los cuadernos de ejercicios sobre frases hechas (...)” (Forment Fernández, 1998:340).

Asimismo, la autora afirma que los dos motivos anteriormente citados explican la laguna existente en muchos libros de E/LE, sobre todo en los niveles principiante e intermedio, con respecto al tema de las UF⁴⁵. Del análisis de los materiales de E/LE que proporcionan actividades con UF⁴⁶, la autora concluye que saltan a la vista dos procedimientos didácticos empleados: la presencia de las tradicionales listas de expresiones y la utilización de los ejercicios de hueco. En cuanto al primer procedimiento, recuerda que esta forma de presentación puede ser problemática si se apoya únicamente en el proceso de memorización para el aprendizaje: ya se ha demostrado que este recurso de por sí no es adecuado en la adquisición de una LE. Dicho procedimiento puede ser válido, como ya lo ha demostrado el enfoque comunicativo, si se hace siguiendo un criterio ordenador, como pueden ser las funciones comunicativas, y si aporta información adicional respecto a cuestiones gramaticales, léxicas y de uso de las UF. Con respecto a los ejercicios de hueco, aunque pueden asegurar la comprensión del sentido de una UF, no son suficientes para su aprendizaje. Quedaría por comprender el registro, las características sociolingüísticas y pragmáticas de la unidad. Opina la autora entonces que, como consecuencia del tratamiento que

⁴⁵ Creemos, no obstante, que las razones presentadas no justifican dicha laguna. Ésta tiene que ver, desde nuestro punto de vista, con la poca atención que han recibido los estudios fraseológicos. La escasez de trabajos teóricos y empíricos en esta área ha llevado a este estado de la cuestión.

suelen dar los manuales y materiales a este tema, la tarea de aportar estas últimas informaciones correspondería al profesor.

Pensamos que esta responsabilidad que se suele atribuir a los profesores en las investigaciones sobre didáctica de las UF es excesiva. Quizás debería hacerse hincapié en la necesidad de investigación y de elaboración de materiales y manuales didácticos idóneos. Además, así como se suele tener en cuenta, en el proceso de aprendizaje de las UF, la realidad del alumno: si estudia en su propio país o está en una situación de inmersión, creemos que se debería tener en cuenta también la realidad del profesor. No es lo mismo un profesor nativo que trabaja en su propio país que uno que se encuentra en el extranjero; y, sobre todo, se debería considerar la situación del profesor extranjero, que, muchas veces, ni siquiera ha salido de su país de origen.

En 1999, Penadés Martínez (1999a) publica un libro que destaca sobremanera en el panorama de la didáctica de la fraseología. Esta obra, aunque se titule *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, se centra primordialmente en un tipo de UF, las locuciones. Señalamos la importancia de esta publicación por dos motivos principales. Primero, porque tiene el mérito de proporcionar al profesor de E/LE, de modo conciso y pedagógico, informaciones teóricas esenciales sobre la fraseología. Esto tiene mayor valor, si se tiene en cuenta el hecho de que nos movemos en un ámbito en el que la imprecisión y la falta de información teórica campan a sus anchas. En segundo lugar, el valor de este libro radica también en que reúne cuestiones generales que atañen a la enseñanza de las UF y que se encuentran dispersas por diversos materiales y artículos, casi siempre inaccesibles a la mayoría de los profesores. Se trata, pues, de una obra extremadamente útil para todos los que se dedican a la enseñanza de E/LE. La autora ofrece, así, en el primer capítulo, una visión general sobre la fraseología y su objeto de estudio, las unidades fraseológicas. Después de una breve explicación sobre el origen de la ciencia fraseológica y su estado actual de desarrollo, se centra en cuestiones relacionadas con la denominación y definición de las UF, y con las diversas propuestas para su caracterización y clasificación. A continuación, en el segundo capítulo, examina una serie de puntos relacionados con la didáctica de las UF. Después de comentar algunos de los problemas más generales, como las dificultades derivadas de la naturaleza de las UF o la escasez de investigaciones en esta área, dedica tres apartados

⁴⁶ La autora ha analizado las siguientes obras: *El español idiomático. Frases y modismos del español*, de P. Domínguez et al.; *Dificultades del español*, de G. Ortega y G. Rochel; *Modismos en su salsa*, de M^a J. Beltrán y E. Yáñez, y los *Tests de autoevaluación de español*, de M. Herrera et al..

para tratar unos temas centrales. En el primero de estos apartados, presenta una reseña crítica de varios materiales útiles para la enseñanza de las UF: libros que trabajan directamente el tema y diccionarios fraseológicos. En el segundo, ofrece una tipología de ejercicios con UF. La autora no da actividades concretas, sino que describe modelos generales, dando ejemplos que las ilustran o indicando donde se puede encontrar una muestra de ellas. Las actividades están organizadas según su finalidad: presentación, verificación y memorización. Finalmente, el último apartado del segundo capítulo está dedicado a la memorización de las UF. La autora sugiere que las relaciones de sinonimia, hiperonimia-hiponimia y antonimia, que pueden presentar las UF, se utilicen como recurso didáctico durante la fase de presentación de estas unidades, con el fin de facilitar su memorización. En el tercer y último capítulo, que reúne unas breves conclusiones, destacamos los comentarios sobre la falta de trabajos de investigación sobre aspectos diversos de las UF, que crean verdaderas lagunas en el proceso de enseñanza. Como consecuencia directa de esto, le corresponde al profesor la labor de investigador, puesto que, para seguir la propuesta didáctica presentada, deberá, por ejemplo, agrupar las UF según sus relaciones semánticas; decidir qué unidades enseñar según los niveles de aprendizaje, o reunir informaciones de uso gramatical, pragmático y sociolingüístico sobre las UF. Las conclusiones citadas por la autora deben servir, principalmente, para alertar a los investigadores y animarlos a trabajar exhaustivamente en este campo, de modo que, cuanto antes, los resultados de sus trabajos puedan orientar la didáctica de las UF.

Forment Fernández (2000a) tiene publicado un texto sobre la variación fraseológica y la didáctica de E/LE. En este artículo, parte de dos constataciones: la primera se refiere al hecho de que los estudiantes norteamericanos cuando vienen a estudiar a España tienen, muchas veces, un vocabulario plagado de americanismos que puede chocar con el léxico aprendido en este país; la segunda es que los estudiantes de E/LE se sienten irremediabilmente atraídos por el aprendizaje de la fraseología, por lo que este es uno de los temas estrella en la didáctica del español. A partir de esto, se centra, por una parte, en la cuestión de la variedad fraseológica entre el español peninsular y el español de América y, por otro lado, en la influencia de esta variación en la enseñanza de E/LE. En primer lugar, la autora informa de que el tema de la variación fraseológica es uno de los aspectos, junto a otros también importantes, que carece de investigaciones en la poco estudiada fraseología española. Cree que el avance en el estudio de este aspecto depende, por un lado, de investigaciones generales sobre las UF

y sus características y sobre la enseñanza de estas unidades; por otra parte, es necesario elaborar trabajos descriptivos sobre la variación fraseológica del español, de modo que se pueda introducir de modo adecuado la variación fraseológica en la clase de E/LE. Luego, a partir de una locución verbal conocida y muy relacionada con el ámbito estudiantil, *hacer novillos*, ejemplifica la variación que puede tener. Por ejemplo, presenta, además de dos variantes españolas (*hacer pellas* y *hacer campana* - por influencia del catalán -), otras tantas hispanoamericanas (*hacer la cimarra*, *irse de pinta*, *comer jobos*, etc.). En el planteamiento didáctico de este aspecto se debe tener en cuenta, según la autora, por una parte, el aspecto lingüístico, es decir, las características fundamentales de las UF: la fijación y la idiomática. Luego, se debe tomar en consideración el aspecto cultural, ya que las UF suelen ser un espejo de la cultura de la comunidad. En este planteamiento, no se deben perder de vista las locuciones que se usan en América. En el caso de que los estudiantes presenten algún tipo de interferencia del español americano, ésta no debe ser corregida. Se les debe presentar la variante peninsular. De este modo, la autora se muestra partidaria de que se divulgue la diversidad fraseológica. Para introducirla en el aula, se pueden presentar las UF agrupadas en núcleos temáticos, ya que muchos de ellos facilitan la relación con el tema de la variación fraseológica. Ese es el caso, por ejemplo, de las locuciones que incluyen el nombre de un animal y que sirven para caracterizar a las personas (*quedar como un chanco* -América-) o de las unidades que contienen un determinado sustantivo que es relevante para la comunidad (*echar maíz a la pava*, *dar su maíz tostado*, *coger asando su maíz*, etc. -América-). Así, entendiendo que la variación fraseológica es una riqueza lingüística del español, defiende su introducción en la clase de E/LE y reclama más atención para este tema en los estudios lingüísticos.

También en 2000, Forment Fernández (2000b) retoma el tema de la variación fraseológica y la enseñanza de E/LE en un trabajo titulado: “*Hacer novillos, hacer campana o hacer la vaca: ¿qué fraseología enseñar?*”, que es una ampliación del artículo anterior. En este último, introduce algunas informaciones sobre la atención que ha recibido el tema de la variación fraseológica en los materiales y manuales de E/LE y sobre la utilidad didáctica de los diccionarios, fraseológicos o generales. También es este texto, diferencia dos tipos de variación: la dialectal o regional y la que es debida al contacto del español con otras lenguas en el seno de comunidades bilingües. Por otro lado, y a diferencia del trabajo anterior, en este insiste en que los profesores deben “corregir” el uso de UF que es consecuencia de interferencias del contacto entre el

castellano y otras lenguas; en cuanto a las “inadecuaciones léxicas” que el estudiante pueda cometer, por influencia de la variedad americana, sigue opinando que se debe mostrar esta riqueza léxica en clase. La autora concluye reafirmando la necesidad de que se desarrollen estudios teóricos sobre las UF y trabajos dirigidos a una enseñanza razonada de este tema.

Gómez Molina (2000) presenta en el trabajo que nos ocupa una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de E/LE. Dicha propuesta es fruto de una experiencia llevada a cabo por el autor con un grupo de estudiantes extranjeros, de niveles avanzado y superior. Esta base empírica, acompañada de los sólidos presupuestos metodológicos que apoyan el trabajo, confiere a esta propuesta didáctica un carácter especial, al ser uno de los pocos trabajos que reúne estas dos características. Así, en la primera parte del artículo, el autor introduce el tema, dando breves informaciones sobre las consabidas cuestiones teóricas relacionadas con la fraseología: su desarrollo como ciencia y las diferentes tipologías de clasificación. En esta parte, debemos destacar la concepción del autor, que entiende la fraseología como un subsistema, al lado del subsistema léxico. Ambos subsistemas configuran unidades de vocabulario que el aprendiz de E/LE debe adquirir. Objetiva, así, la enseñanza de las locuciones a partir de un planteamiento que tiene en cuenta aspectos de la semántica cognitiva, la lingüística contrastiva, la gramática y la pragmática⁴⁷. Asimismo, debemos resaltar el hecho de que concibe el aprendizaje de las UF como uno de los aspectos que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa. Relaciona, en este sentido, los planteamientos de Bachman y Canale, respecto a la competencia comunicativa, con los aspectos que se suelen tener en cuenta en el tratamiento de las UF. Establece, así, la correspondencia entre la competencia gramatical y las peculiaridades sintáctico-semánticas de las locuciones; entre la competencia sociolingüística y las restricciones diatópicas, diastráticas o diafásicas que pueden tener estas UF; entre la competencia discursiva y sus características semánticas, y entre la competencia estratégica y su carácter expresivo.

En la segunda parte de su artículo, Gómez Molina presenta las bases lingüísticas y psicolingüísticas de su trabajo. Por una parte, determina, a través de una breve

⁴⁷ La hipótesis de trabajo del autor tiene en cuenta las locuciones idiomáticas que existen en la L1 del alumno. Distingue, de este modo, las locuciones que son “equivalentes”, las que tienen el mismo sentido en las dos lenguas, pero no se traducen *ipsis literis*, y las que son “idénticas” y se traducen literalmente en los dos idiomas.

caracterización, su objeto de estudio: las locuciones idiomáticas. Luego informa de que en su propuesta metodológica se tienen en cuenta dos corrientes usadas en el análisis y tratamiento de las UF, la estructural y la cognitiva. Mientras que la primera permite realizar clasificaciones tipológicas de las UF, teniendo en cuenta sus propiedades lingüísticas y estructurales, la segunda se propone investigar las categorizaciones, los prototipos y los aspectos culturales. Por ello, el autor opina que ambas tendencias deben ser tomadas en consideración en la didáctica de estas unidades. A continuación, explica que su concepción de análisis contrastivo incluye no sólo la comparación lingüística adscrita al léxico, sino también los valores pragmáticos y contextuales; asimismo, en este análisis, se tienen en cuenta los universales fraseológicos, como la metaforización y la idiomatización.

En la tercera parte del artículo, el autor presenta su propuesta didáctica, cuyo objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF, dándoles mayor importancia en el aula de E/LE. Por medio de esta propuesta, usando relaciones asociativas (funcionales y conceptuales) y contrastivas, se pretende un aprendizaje reflexivo: los alumnos deben aprenderlas como los nativos, es decir, “experimentando cómo funcionan y deducir las reglas por las que se rigen” (Gómez Molina, 2000:120). Reconociendo las dificultades en planificar la enseñanza de las UF, indica el criterio de planificación que adoptó: “la frecuencia (intuitiva) de uso combinada con el criterio de eficacia (capacidad semántica y dimensión pragmática)” (Gómez Molina, 2000:121). Esta planificación toma en consideración todos los niveles de enseñanza y supone una valoración sintáctica, semántica y pragmática de las locuciones. A partir de esta valoración, se obtienen, por una parte, informaciones sobre el grado de idiomatización de estas unidades, sobre sus peculiaridades estructurales, estilísticas y expresivas, etc.; por otra parte, es posible establecer las actividades didácticas que favorecen el aprendizaje de estas peculiaridades. Así, el autor destaca algunos tipos de actividades que pueden aplicarse. Por ejemplo, para la valoración sintáctica, sugiere:

“a partir de determinadas locuciones contextualizadas, descubrir otras con estructura similar bien en el texto, bien en el glosario fraseológico; agrupar varias locuciones según su estructura sintáctica o según su función” (Gómez Molina, 2000:124).

En la cuarta y última parte del trabajo, relata la aplicación práctica de su trabajo: el público con el que se trabajó, el nivel al que iba destinado, los objetivos pretendidos, las posibilidades de integración de la propuesta en los métodos actuales de enseñanza,

etc. En esta parte, el autor desarrolla la actividad presentada para la profundización de la descripción de los rasgos físicos, carácter o temperamento. Esta actividad se llevó a cabo en dos sesiones. En la primera, de carácter introductorio, se trabajó a partir de la descripción oral y escrita el vocabulario relacionado con el tema; en la segunda, se realizaron diez actividades dirigidas a la consecución de los objetivos planteados⁴⁸.

La hipótesis inicial de trabajo se fundamentaba en la idea de que las locuciones existentes en la L1 y la LE, sean equivalentes o idénticas, son más fáciles de aprender, considerando que el alumno dispone de un cierto conocimiento de la significación idiomática, de la función expresiva y del uso sociolingüístico de estas locuciones. Los resultados de la investigación realizada han corroborado, en parte, dicha hipótesis. Si por un lado el análisis contrastivo ha sido positivo para el aprendizaje de los criterios sintácticos y pragmáticos, no ha ayudado mucho en cuanto a los semánticos. Según el autor, la transferencia, aunque pueda considerarse como una estrategia válida, conlleva el riesgo de que las unidades que no estén completamente consolidadas en el lexicón mental de los estudiantes sean traducidas literalmente. En este sentido, el autor cita una serie de ejemplos en los que los estudiantes, utilizando la estrategia de transferencia, han traducido literalmente ciertas unidades: *andar con pies de plomo / andar sobre hielo muy fino* (ruso); *gordo como un cerdo* (holandés) / *gordo como una vaca; fuerte como un oso* (holandés) / *fuerte como un toro / fuerte como un reno* (ruso), etc. Creemos que esta conclusión ratifica la preocupación expresada por Skultety (reseñado más arriba) respecto a las llamadas *UF internacionales* y los falsos amigos fraseológicos. Así, las unidades equivalentes en dos idiomas, es decir, aquellas cuyo contenido semántico puede ser vertido en las dos lenguas, pero con pequeñas diferencias en la estructura, deben recibir atención redoblada, ya que la similitud puede, en muchos casos, inducir al error.

Como resultado final, Gómez Molina afirma que su propuesta es eficaz, puesto que motivó a los alumnos y desarrolló su competencia en cuanto a la idiomática de locuciones referidas a la descripción física y de carácter, y en relación con el manejo de diccionarios fraseológicos.

De las diez actividades propuestas por el autor, en la aplicación práctica de su propuesta, solamente dos se basan en el uso del diccionario. En una de ellas, “Practica”,

⁴⁸Además del objetivo general ya señalado, el autor presenta dos objetivos procedimentales: hacer que los estudiantes se familiaricen con el manejo de diccionarios fraseológicos y proporcionar el desarrollo del aprendizaje autónomo, de modo que los alumnos adquieran estrategias propias de aprendizaje.

la segunda en la serie, los estudiantes deben buscar en diccionarios fraseológicos españoles las locuciones que aparecieron en la actividad anterior, titulada “Entra en acción”. Con esto, el autor pretende que los estudiantes observen las similitudes y diferencias entre las estructuras de las locuciones en español y en su L1 (también podían usar diccionarios en su lengua materna), procedimiento que llamó de “procesamiento lingüístico y semántico”, y que efectúen una “valoración pragmática”, contextualizando su sentido a partir de la elaboración de frases. En el ejercicio “Recuerda”, el cuarto de la propuesta, no queda muy claro de qué manera se usa el diccionario, aunque el autor diga que el objetivo de la actividad es “familiarizarse con los diccionarios y observar las metáforas antropomórficas” (Gómez Molina, 2000:128). En esta actividad, según el texto, los estudiantes tienen que completar oraciones con las locuciones correspondientes. Estas unidades se presentan acompañadas de los significados y agrupadas en familias léxicas (*cabeza, corazón, ojo y mano*).

En lo que se refiere al uso de los diccionarios fraseológicos como herramienta didáctica, debemos destacar que, para atender el objetivo de desarrollar la capacidad de manejo de estas obras, el autor trabaja no sólo con las informaciones referidas al significado de las locuciones, sino que también explota las informaciones sobre la estructura y el contexto de uso. Independientemente de la idoneidad de estos diccionarios para estas actividades, creemos que el planteamiento tiene enorme validez didáctica, porque da ocasión para reflexionar sobre el carácter de las informaciones que se dan en estos diccionarios.

También en 2000, se publica el artículo de Serradilla Castaño, en el que esta autora, centrándose en las locuciones, aborda la cuestión de la enseñanza de las UF como un método para integrar la cultura en el aula. Para ella, las UF son el caudal lingüístico que mejor refleja la cultura de un pueblo. Afirma que los usos reales de una lengua están repletos de UF. Así, presenta ejemplos ilustrativos que demuestran la importancia de estas unidades en la comunicación diaria: en la música, en los periódicos, etc. Afirma que los estudiantes deben aprender las UF a partir de un contexto real e integrarlas en su comunicación diaria. Opina que el conocimiento fraseológico ampliará sus conocimientos sobre la cultura española. Al estar en contra del uso de las conocidas listas de expresiones y ejercicios de hueco, presenta una propuesta didáctica que tiene como objetivo integrar las UF en la comunicación cotidiana de los alumnos, ampliando sus conocimientos culturales. Con ella, busca establecer una relación entre cultura y lengua. De ese modo, propone actividades en las que se usan como materiales

didácticos canciones, periódicos, radio, publicidad y conversaciones diarias. Explica que los estudiantes tienen, según su experiencia, dificultad para reconocer las UF. Sugiere, entonces, que es esencial el trabajo personal del alumno que, de acuerdo con su nivel, debe esforzarse en usar las UF. En este trabajo, cree que es útil la comparación entre lenguas o el estudio del origen de las UF. Afirma que la comprensión de la fraseología amplía la capacidad comunicativa de los alumnos, al tiempo que les acerca a una mejor comprensión del carácter del pueblo que habla la lengua que están estudiando. Da, pues, ejemplos de como las UF están ligadas a aspectos culturales españoles, como el mundo taurino, la historia, la geografía y la religión (la autora trabaja únicamente con la variedad del español peninsular). Insiste en la utilidad didáctica, en este caso habla de la memorización, que pueden tener el conocimiento acerca del origen de las UF y el estudio contrastivo. Para la autora, el contraste entre la L1 y la LE es útil para observar diferencias culturales y lingüísticas, así como la manera en que éstas se reflejan en las diferentes lenguas. Al final del texto, afirma que la didáctica de las UF es fundamental, aunque los profesores no suelen dar la debida importancia al tema porque el proceso de enseñanza es difícil y lento. Cree que es más fácil enseñar en los niveles avanzados, pero se debe empezar ya en los niveles iniciales, puesto que las UF pueden permitir abrir paso más fácilmente para el estudio de la cultura. Concluye afirmando que, para un nativo, lengua y cultura forman parte de una realidad única, indisociable. Sin embargo, para un extranjero no es así, de modo que aprender y conocer las UF supone asimilar e integrar lengua y cultura.

Ruiz Gurillo (2001), en el libro *Las locuciones en español actual*, propone, en uno de los apartados de la obra, un acercamiento a estas UF mediante un análisis interdisciplinario, en el que converjan aportaciones de muchas disciplinas, como la pedagogía, la traducción y la sociología, entre otras. En este apartado, la autora dedica un breve epígrafe al aprendizaje y la enseñanza de las locuciones. En primer lugar, menciona algunos aspectos relacionados con la adquisición de las locuciones por el hablante nativo y, luego, trata la cuestión de la adquisición por extranjeros. En este punto, se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Habla sobre la relación entre dominio lingüístico, entendido en términos de competencia, y conocimiento de las UF. Comenta la presencia en los métodos comunicativos, desde los primeros niveles, de ciertas unidades, como las fórmulas, mientras que las locuciones y proverbios suelen enseñarse en los niveles intermedio y avanzado, cuando el aprendiz ya ha adquirido el núcleo estructural del lenguaje. Además, hace referencia a la atención que recibe, en la

actualidad, este tema entre las publicaciones dedicadas a E/LE. Afirma, pues, que si, por una parte, éste no encuentra mucha repercusión en los manuales de enseñanza, ya se puede disponer de obras monográficas que permiten el aprendizaje de las UF y artículos que ofrecen propuestas didácticas diversas.

En 2002, Núñez Cabeza publica un artículo en el que se proponen tres objetivos principales: el acercamiento al concepto de UF (para el autor, *modismos*); el análisis del tratamiento que se dispensa a estas unidades en algunos materiales de E/LE⁴⁹, y, a partir del CREA, el establecimiento de la frecuencia de uso de las unidades tratadas, así como su pertinencia y rentabilidad para la clase de E/LE.

En lo que se refiere al concepto de modismo, el autor reflexiona sobre algunas nociones establecidas, como la del DRAE, la de Pinilla Gómez (1998) o la de José María Romera, autor del estudio introductorio de *El porqué de los dichos*. Considerando la fecha de publicación de su estudio, resulta sorprendente la falta de referencias a trabajos teóricos relevantes para la fraseología española. Al final, presenta un concepto propio de modismo, del que excluye los proverbios y refranes, y en el que parecen tener cabida locuciones y expresiones comparativas. El autor se mueve por las consabidas caracterizaciones de las UF, aunque sin apoyo teórico fundamental. De su planteamiento, lo más llamativo es su postura respecto a la inutilidad de reflexionar, en la clase de E/LE, sobre cuestiones teóricas. Afirma:

“Pero, en la práctica de la clase, todas estas disquisiciones aquí planteadas son estériles, puesto que el alumno está interesado en aprender modismos, no en conseguir clasificarlos; el profesor no debe enseñar lingüística, sino español” (Núñez Cabeza, 2002:160).

En el análisis del tratamiento dispensado a las UF se ha prestado atención, de acuerdo con el autor, a los siguientes puntos: la forma de presentación de las unidades, las actividades propuestas y la selección de estos modismos. Respecto al primer punto, condena el modo en que se presentan las unidades, por no tener en cuenta el punto de vista del estudiante extranjero, y reivindica que se informe de la combinatoria sintagmática de las unidades: en lugar de presentar *meter la pata*, se debe registrar *alguien mete la pata*. Reivindica, asimismo, que las unidades se acompañen de ejemplos de uso, de informaciones connotativas o sobre su frecuencia de uso, etc. En cuanto al

segundo punto, critica, asimismo, la falta de originalidad que caracteriza las actividades para la práctica de las UF, el reducido número de ejercicios que se propone o la ausencia de informaciones que garanticen la correcta realización de esas actividades. El autor enumera el tipo de actividades encontradas en su análisis, así como los problemas que presentan. Con relación a las unidades seleccionadas, advierte que no hay un criterio seleccionador, lo que lleva a que cambie mucho, de un material a otro, la nómina de unidades seleccionadas. Por otro lado, llama la atención sobre la falta de actualización de las unidades recogidas. Desde su punto de vista, se deja de incluir unidades vigentes y se pone mucha atención en UF menos frecuentes.

Para evaluar la frecuencia de las UF y su pertinencia para la enseñanza, el autor se propone comparar el índice de frecuencia de las unidades en los materiales analizados y lo que llama ‘auténtica frecuencia’ en español, registrada en el CREA. Establece, así, un sistema de evaluación, según el cual, las 336 unidades que catalogó en los manuales se consideran de frecuencia baja, normal o alta. El autor se limita a comparar los resultados obtenidos sin reflexionar sobre ellos. Basándose en el hecho de que unidades como *no estar muy católico* o *buscar tres pies al gato* tienen una frecuencia baja en el CREA, considera que estas unidades parecen no ser muy rentables para un extranjero. Por otro lado, el que estas mismas UF tengan un índice de frecuencia normal en los materiales demostraría la falta de adecuación de los mismos. Tampoco reflexiona sobre los resultados de una encuesta sobre frecuencia de UF que realizó con estudiantes y los resultados obtenidos a partir del CREA, respecto a las unidades seleccionadas en esta encuesta. Así, el hecho de que una unidad como *echar una cana al aire* tenga una frecuencia alta entre los estudiantes encuestados, pero una frecuencia muy baja en el *corpus* de la RAE, figura solamente como el resultado de “la falta de criterio al seleccionar las expresiones que proponemos los profesores y los manuales” (Núñez Cabeza, 2002:166).

3.4. Didáctica de las colocaciones

“crucial. (2) (fig.) Se aplica a algo, particularmente a “momento”, que es decisivo en la cosa de que se trata; por ejemplo, en la vida de una persona”.

M. Moliner, *Diccionario de uso del español*.

⁴⁹ El autor dice haber analizado veinte publicaciones para la enseñanza de E/LE, de nivel medio, superior o perfeccionamiento, que no incluían contenidos de español con fines específicos. No informa, no obstante, de las referencias bibliográficas de estas publicaciones.

Últimamente, esta clase de UF sobresale entre las que son objeto de investigaciones fraseológicas, principalmente en lo que se refiere a la producción de diccionarios y a la traducción. De modo sorprendente, no obstante, no encontramos mucha bibliografía en E/LE dirigida a la enseñanza de las colocaciones. Las referencias a este tema están mucho más dispersas, y llegan, incluso, a ser escasas. Esto podría achacarse al hecho de que se ha dedicado más atención a las locuciones idiomáticas y menos a las colocaciones, ya que éstas suelen ser transparentes, por la composicionalidad de su significado⁵⁰. De esta forma, sólo encontramos dos artículos dirigidos, de manera específica, a la enseñanza de las colocaciones: uno de García Godoy (1994) y otro de Castillo Carballo (2000a). Asimismo, en un libro de carácter teórico, el de Koike (2001a), encontramos un apartado dedicado a los aspectos didácticos de las colocaciones.

En el primero de los artículos, García Godoy (1994) da cuenta de un trabajo, llevado a cabo en la Universidad de Utrecht, en el que se han desarrollado los programas de enseñanza comunicativa asistida por ordenador *Así Funciona* y *Así Funciona II*⁵¹, y explica el proyecto de enseñanza de colocaciones (también denominadas en el artículo *combinaciones léxicas*) asistida por ordenador. El artículo se divide en seis grandes partes. Así, en la primera, se informa de la elaboración y desarrollo de los programas mencionados. La autora afirma que, en una fase previa a la confección de *Así Funciona II*, en la que se analizaron los errores cometidos por los alumnos en la primera fase de enseñanza, a fin de ayudarles a superarlos en la segunda fase, se detectó un tipo de falta relacionada con lo que llama “colocaciones de una palabra”: decir **dar / hacer una multa* en lugar de *poner una multa*. Para ella, este tipo de error es difícil de sistematizar y no recibe la merecida atención ni en las gramáticas ni en los manuales. Esta constatación dio lugar a una serie de reflexiones sobre el tema, ya que se buscaba integrar en el programa un modo de enseñar las colocaciones, por medio de la creación de ejercicios didácticamente efectivos. De esta forma, en la segunda parte del texto, proporciona, de modo conciso, pero bastante completo, una aproximación teórica al tema de las colocaciones. Después de concretar teóricamente el objeto de estudio, en la tercera parte del trabajo, se dedica a reseñar las dificultades

⁵⁰ Se ha demostrado, no obstante, que las colocaciones presentan importantes aspectos semánticos que deben ser considerados (Corpas Pastor, 1996a; Koike, 2001a).

⁵¹ Estos programas funcionan como complementos de los manuales *Esto Funciona A y B*.

encontradas al recolectar datos sobre las colocaciones, a la hora de confeccionar estos ejercicios. En este apartado, da importantes informaciones sobre el trabajo de documentación llevado a cabo a partir de una concordancia y de dos obras lexicográficas: el *Diccionario de uso del español* y el *Diccionario bilingüe español-neerlandés / neerlandés-español*. En la cuarta parte, la autora apunta que, debido a la insuficiencia de las informaciones recopiladas a partir de los dos diccionarios citados, en la fase que antecedió a la elaboración de los ejercicios, tuvo que aplicar la misma metodología seguida por el proyecto COBUILD, para el estudio de las combinaciones léxicas. Así, todo el material reunido fue informatizado y se procedió a generar la concordancia del mismo. El objetivo de este trabajo era doble: por una parte, se buscaba un texto que sirviera de guía a la hora de comprobar las informaciones que los diccionarios consultados daban sobre las colocaciones; por otro lado, se pretendía crear una especie de banco de ejemplos de usos representativos de estas unidades. En la quinta parte, proporciona una visión panorámica sobre la problemática de la enseñanza y aprendizaje del vocabulario y sitúa la didáctica de las colocaciones en este panorama. Finalmente, en la última parte de su artículo, describe el desarrollo de la práctica de las combinaciones léxicas en el *Así Funciona II*. La autora reseña los problemas y las ventajas derivadas del uso del ordenador. Entre los inconvenientes citados, destaca el que resulta del hecho de que las actividades creadas para el ordenador, al ser de tipo cerrado, no propician la creatividad de los aprendices y no fomentan su conciencia respecto al fenómeno de las colocaciones. Como en este trabajo el objetivo no era sólo que los alumnos aprendieran algunas colocaciones, sino también que se concienciaran de este fenómeno, se intentó lograr esa finalidad a través de la utilización de ejercicios secuenciados. Es decir, con estas actividades, los estudiantes tienen que realizar distintas operaciones sobre un mismo problema, de modo que su resolución tiene forma de secuencia. En cuanto a las ventajas derivadas del uso del ordenador, señala la de posibilitar al aprendiz un *feedback* inmediato. Sin embargo, también en este sentido, hubo que salvar algunos escollos, ya que una de las modalidades de retroalimentación presentada por el programa *Así Funciona II*, la indicación de la página correspondiente a las secciones “Se dice así” u “¡Ojo” del *Esto Funciona*, en las que se explota la función practicada, resultaba problemática con los ejercicios de colocaciones, al no tener este tema un tratamiento explícito en el manual señalado. De este modo, se tuvo que adaptar el *feedback* suministrado, a fin de que éste sirviera de base para el alumno. Aunque el número de ejercicios dedicados en este programa a la práctica de las

colocaciones es bastante reducido, según nos informa la autora, creemos que su propia concepción hace percibir las posibilidades de trabajo que pueden desarrollarse en esta área.

García Godoy concluye el texto apuntando unas cuantas pautas que, a nuestro modo de ver, antecederían a la planificación de la enseñanza de las colocaciones: la creación de un *corpus* extenso, capaz de proporcionar ejemplos representativos; la mejora en el tratamiento lexicográfico de estas UF, en lo que se refiere, por ejemplo, al registro de las unidades y a su ejemplificación, y la elaboración de un programa específico de colocaciones. Asimismo, resalta la necesidad de que se investigue empíricamente si la enseñanza de estas unidades por ordenador es beneficiosa o no.

En el segundo de los artículos, Castillo Carballo (2000a) aborda la cuestión de las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas. Habla de la importancia de la fraseología y de la desidia que ha sufrido este tema en la didáctica de E/LE. Centrándose, pues, en un tipo de UF, las colocaciones, proporciona algunas informaciones teóricas sobre el tema, como la diferencia entre *colocaciones gramaticales* y *colocaciones léxicas*. Para la autora, las colocaciones deben tenerse en cuenta en la enseñanza de lenguas extranjeras porque las palabras se combinan de modo idiosincrático en cada idioma, por lo que un alumno no nativo tiene que aprender a combinarlas. Conocer las preferencias de combinación de una lengua, así como las restricciones impuestas por el uso lingüístico puede garantizarles a los estudiantes lo que la autora denomina “complicidad lingüística”. Dicha complicidad, que los nativos parecen compartir tácitamente, supone el conocimiento de la tendencia que tienen ciertas palabras a aparecer junto con otras e impide que se produzcan combinaciones poco habituales y que se violen, así, ciertas “reglas” de uso. En este artículo, prefiere centrarse en la didáctica de las colocaciones léxicas, aunque reconoce que también es importante incluir las gramaticales en la enseñanza. Así, considera que las colocaciones léxicas son un punto fundamental tanto en el proceso de aprendizaje como en el de adquisición de una lengua. Para ella, aprender y adquirir vocabulario significa, entre otras cosas, aprender a combinar palabras. Basándose en los resultados del trabajo de Calderón Campos (1994), afirma que los alumnos de LE, por lo general, tienen problemas a la hora de elegir el colocativo, pero no la base o núcleo de la colocación; en consecuencia, las colocaciones léxicas constituyen un obstáculo mayor para la producción lingüística que para la comprensión. Otro problema relacionado con el aprendizaje de estas UF tiene que ver con el hecho de que pueden o no ser

semánticamente transparentes. De las características intrínsecas de estas unidades, se desprenderá el modo correcto de plantear su enseñanza. La autora sugiere, no obstante, una postura pedagógica general que puede guiar su didáctica. De este modo, se debe potenciar el aprendizaje de la palabra en un contexto, es decir, se deben enseñar sus posibilidades colocacionales y sintácticas. En este sentido, opina que en el proceso de enseñanza debería ser una premisa teórica para el profesor el concienciar al estudiante de la necesidad de aprender el ámbito colocacional de los vocablos; además, se debe evitar que los patrones colocacionales de la lengua materna del alumno interfieran en exceso en el aprendizaje de la LE. Castillo Carballo dedica una parte del texto a tratar la cuestión del uso del diccionario como herramienta en el aprendizaje de estas UF. Al final del trabajo, señala tres puntos que deben tenerse en cuenta en la glosodidáctica: el hecho de que el análisis de errores puede ser un instrumento útil para seleccionar qué tipo de construcciones léxicas deben incluirse en un diccionario de producción; la necesidad de incluir en la enseñanza, en niveles avanzados, datos sobre las variaciones diastráticas o diafásicas que algunas colocaciones pueden tener, y la necesidad de enseñar las colocaciones de las locuciones, es decir, el hecho de que estas últimas pueden formar parte de una colocación, ya sea como base, ya sea como colocativo (por ejemplo, la locución adverbial *a la luna de Valencia* suele combinarse con el verbo *quedarse*, dando lugar a la colocación *quedarse a la luna de valencia*).

Koike (2001a), en el libro titulado *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, dedica algunas páginas al tema de la enseñanza de las colocaciones. Afirma que estas unidades tienen una importancia fundamental en el aprendizaje de un idioma: los estudiantes que han alcanzado un nivel intermedio o superior tienen que aprender este tipo de UF. Afirma que su adquisición tiene que ver con el nivel léxico, y no con el gramatical, por lo que su didáctica debe organizarse en la adquisición del conocimiento léxico. Informa, no obstante, de que se ha demostrado que el conocimiento del vocabulario que pueda tener un estudiante no se corresponde con el que pueda tener de las colocaciones. Concluye, entonces, que se deben emplear estrategias específicas a la hora de enseñar las UF. De acuerdo con el autor, aunque no se haya establecido una metodología efectiva para el aprendizaje del vocabulario, se puede decir que el conocimiento de las colocaciones no se da a través de la memorización de palabras. También se ha demostrado que los errores en las colocaciones son mayoritariamente consecuencia del influjo de la lengua materna del aprendiz. Por todo eso, considera que los alumnos extranjeros necesitan aprender,

además de las palabras sueltas, las colocaciones. El desconocimiento de este tipo de unidad causa problemas no sólo en la producción de textos, sino también en la comprensión (contrariando la opinión dominante, según la cual, debido a su transparencia semántica, estas unidades tienen un significado claro⁵²). Uno de los mayores problemas que afecta a la codificación es el hecho de que una colocación en una lengua (la materna, por ejemplo) no es, necesariamente, una colocación en la otra (la lengua meta, en este caso). Sugiere, como un modo de ayudar en el proceso de aprendizaje, que el extranjero aprenda las colocaciones de la lengua meta. En cuanto a los problemas que afectan a la descodificación, cita el hecho de que no siempre los colocativos son los mismos en las dos lenguas, y, como en el caso de la codificación, la existencia de combinaciones que no son colocaciones en la lengua del aprendiz.

Al final del apartado, el autor dedica un espacio a la cuestión de la elaboración de los materiales didácticos. Tiene en cuenta, en primer lugar, un aspecto general: el gran número de colocaciones que debe dominar un estudiante que quiera alcanzar un nivel superior de aprendizaje. En consecuencia, afirma que hace falta seleccionar un amplio repertorio de colocaciones de la lengua que se va a aprender. Basándose en Bahns, considera que esa selección debe apoyarse en la lengua materna de los estudiantes, de modo que se incluyan aquellas unidades que no tienen equivalencia directa en las dos lenguas. Afirma, asimismo, que, además de este criterio semántico, deben tenerse en cuenta otros aspectos, tales como la frecuencia de uso de las unidades y en qué registros se emplean.

3.5. Propuestas genéricas

“El campo de Agramante [parecer, convertirse en] Se llama así al lugar en el que se establecen riñas o discusiones y donde hay confusión y desorden”.

A. Buitrago Jiménez, *Diccionario de dichos y frases hechas*.

En uno de los trabajos pioneros sobre la cuestión que ahora nos ocupa, Morvay (1980) escribe sobre la didáctica de la fraseología en el nivel universitario. En este

⁵² Koike (2001a:211) muestra en este trabajo que hay varios de tipos de colocaciones en las que la transparencia semántica es relativa, lo que puede dificultar su descodificación a un aprendiz extranjero.

texto, subraya la importancia de la enseñanza de las UF en este nivel, a fin de que los estudiantes puedan comprender la lengua literaria y el lenguaje coloquial. Comenta que, pese a su significación y las dificultades que ofrece su didáctica, la fraseología española no recibe la adecuada atención en los manuales y libros de ejercicios. Así, caracteriza brevemente algunas de estas obras, mostrando cómo ha sido tratado el tema. Concluye que las UF se presentan de forma descontextualizada y que se da preferencia a la enseñanza de los refranes. Como fruto de sus reflexiones, y como consecuencia del estado de la cuestión en aquel momento, reivindica la creación de un diccionario fraseológico del español, de un manual de ejercicios fraseológicos y de un libro de textos para el estudio de la fraseología española. Además, sugiere una serie de tipos de ejercicios que contribuirían a una enseñanza más sistemática de este tema. Las actividades sugeridas sirven para fijar las UF ya estudiadas y pretenden cubrir sus aspectos formales y semánticos.

Quisiéramos subrayar algunas cuestiones relacionadas con la sugerencia de elaboración de un diccionario, lo que, desde nuestro punto de vista, tiene una importancia relevante, considerando, principalmente, la fecha de publicación del artículo. Morvay alerta sobre la necesidad de crear un diccionario para “estudiantes extranjeros”, lo que muestra una preocupación por la adecuación de la obra al tipo de usuario; asimismo, afirma que en este diccionario cada UF debe estar muy “bien documentada”, lo que supone informar al alumno no sólo del significado de la unidad, sino también de “su valor estilístico, su matiz, sobre las eventuales restricciones de tipo gramatical o ambiental de su uso” (Morvay, 1980:284). Finalmente, propone su organización en campos semánticos, la inclusión de equivalentes de las UF y de dibujos.

En un artículo sobre la importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros, Higuera García (1997a) expone las ventajas que conlleva la enseñanza de unidades fraseológicas idiomáticas (las denomina *expresiones fijas*) en la clase de E/LE. A la hora de llevar a cabo esta enseñanza, la autora cree que deben ser considerados el grado de idiomatismo de las unidades, su frecuencia de uso y su registro, y, principalmente, “la manera de presentarlas, practicarlas y engarzarlas con el resto de contenidos en una unidad”. Opina que, casi nunca, el componente idiomático aparece distribuido equitativamente en las unidades de los manuales de E/LE, a veces apenas aparece y otras veces se le da demasiada atención. Higuera García presenta un análisis crítico de algunos criterios utilizados para agrupar las UF idiomáticas. Considera que dichos criterios merecen una atención especial, puesto que son muy importantes en

la memorización de estas unidades. Cita a McCarthy y O'Dell, quienes distinguen tres criterios para ordenar las UF. Estos autores sugieren que el alumno los utilice para apuntar de forma coherente las unidades que va aprendiendo. Los criterios son éstos:

a) gramatical, por ejemplo, clasificar las unidades que contienen verbos seguidos de complemento directo (*dar la cara*) y las que tienen verbos acompañados de un sintagma preposicional (*salir por la tangente*). Higuera García opina que este criterio le va mejor a un gramático que a un estudiante o profesor de lenguas extranjeras: “si en muchos casos se encuentran dificultades para que el alumno reconozca un verbo o un adjetivo cuánto más lo será introducir un concepto como el de suplemento”.

b) Semántico, agrupando las unidades de acuerdo con su significado, pero teniendo en cuenta su función comunicativa, por ejemplo, unidades que sirven para describir el carácter de las personas (*tener la cabeza cuadrada*). La autora considera que este criterio es más eficaz, porque al estar relacionado con una función comunicativa concreta, que puede practicarse a través de actividades de expresión oral y escrita, facilita la memorización y la utilización de las unidades en su contexto adecuado.

c) Léxico, basado en una palabra clave: *dar coba, dar la lata, no dar abasto*. Pese a ser uno de los criterios más empleados en los manuales, no es el más acertado, porque:

“- no presenta una base psicolingüística, es decir, es ajeno a los procesos mentales que tienen lugar para almacenar y recuperar el léxico, puesto que no favorecen las asociaciones de esa palabra clave con otras que sirvan para la misma función;

- origina confusión entre unas expresiones y otras porque en la mayoría de los casos no aparecen contextos de uso;

- dificulta su utilización en ejercicios comunicativos puesto que cada expresión idiomática se asocia a una función comunicativa distinta; por consiguiente, se retienen peor” (Higuera García, 1997:16).

Higuera García, a su vez, presenta dos criterios más:

d) clasificación por campos semánticos, agrupando unidades que tienen alguna palabra perteneciente a un campo determinado, como las partes del cuerpo (*dar la espalda, tomar el pelo, hablar por los codos*). Considera que este criterio sólo es didácticamente válido y rentable cuando las UF no son idiomáticas. Si lo son, además de este criterio, hay que tener en cuenta las funciones comunicativas que se asocian a las unidades.

e) Clasificación por temas, como el trabajo: *trabajar de sol a sol, ser trabajo de chinos, trabajar por amor al arte*. Opina que este criterio es el más aconsejable, porque abarca todas las UF, independientemente de su grado de idiomatismo. Según la autora, siguiendo este criterio

“se pueden ofrecer todo tipo de unidades léxicas y aunque el alumno no distinga conceptualmente unas de otras, podrá expresarse sobre este tema porque se le han proporcionado los recursos léxicos suficientes” (Higueras García, 1997a:17).

Considera que el alumno no es un lingüista, por lo que no tiene que dominar los conceptos acerca de las UF; no obstante, el profesor sí debe conocerlos a fin de facilitar su aprendizaje. Las clasificaciones deben ser rentables para los alumnos y el profesor deberá diferenciar los tipos de unidad, para poder dar a cada una de ellas la importancia que merece.

Por último, presenta una propuesta de trabajo. Se trata de actividades de presentación (lluvia de ideas, presentación desde el significado al significante o presentación desde el significante al significado, deducción del significado a partir del contexto) y práctica y repaso (clasificación de unidades, ejercicios de huecos, sustitución del significado de la unidad por la unidad, relación de ejemplos, juegos, confección de fichas). Advierte la autora que las actividades de repaso son muy necesarias en este caso, debido a las peculiaridades formales y semánticas de las UF.

En ese mismo año, Higueras García (1997b) publica un artículo sobre las unidades léxicas y la enseñanza de léxico a extranjeros en el que afirma que tanto los profesores como los alumnos le dan a la enseñanza del léxico, debido a su importancia, un lugar destacado en la didáctica de LE. Para los primeros, sin embargo, es difícil definir qué léxico se debe enseñar, así como cuándo y cómo. Para la autora, la enseñanza del léxico a extranjeros debe basarse en unidades léxicas. Este concepto incluye tanto las palabras como las combinaciones de palabras, o las unidades pluriverbales lexicalizadas y habituales: combinaciones sintagmáticas, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas⁵³. Esta enseñanza se justifica por el hecho de que la didáctica del léxico basada únicamente en las palabras sería incompleta e insuficiente, del mismo modo que lo sería la enseñanza de la gramática basada sólo en categorías, sin tener en cuenta el texto. Así, la enseñanza basada en la palabra deja de lado determinadas combinaciones que son importantes por ser idiosincrásicas o idiomáticas. Después de explicar del término *unidades pluriverbales lexicalizadas* y

⁵³ Son ejemplos de combinaciones sintagmáticas: *convocar una reunión, tender una trampa, poner una multa, rogar encarecidamente* etc.; de expresiones idiomáticas: *con tal de que, tomar el pelo, en pos de, cabeza de turco, ser más terco que una mula, el astro de la noche, de eso nada, monada, a...* (tiro, golpe, tortazo, puñetazo...) *limpio*, etc., y de expresiones institucionalizadas: *dicho sea de paso, lo que oyes, yo que tú, que en paz descanes*, etc.

habitualizadas, desarrolla cada uno de los tipos de unidad léxica que considera, estableciendo, por ejemplo, la diferencia entre las combinaciones sintagmáticas y las palabras compuestas y dedicando especial atención a los tipos de expresiones idiomáticas. En la parte final del texto, comenta las implicaciones didácticas que puede tener la enseñanza de las unidades léxicas. Para ella, la principal ventaja se encuentra en el hecho de que, al enseñar algo más que palabras, los alumnos aprenden a combinarlas, lo que favorece el proceso de aprendizaje y recuperación y perfecciona la competencia comunicativa. Luego, relaciona las ventajas derivadas de la enseñanza de cada uno de los tipos de unidad léxica, apoyándose, para ello, tanto en opiniones propias como en la de dos autores, Howard y Lewis, cuando se refiere a las combinaciones sintagmáticas. De esta manera, basándose en Lewis, afirma que la enseñanza de las combinaciones sintagmáticas favorece la formación de redes de significados entre palabras, lo que ayuda a aprenderlas, puesto que parece ser que éstas se almacenan de este modo en el léxico. Siguiendo a Howard, considera que es útil enseñar combinaciones sintagmáticas porque se aprenden los diferentes significados que puede tener una palabra, en función de la palabra con que se combine, y los grupos de palabras con los que una palabra puede combinarse; además, esta enseñanza ayuda a entender las metáforas o a aprender que, en algunos casos, la presencia de una palabra implica la aparición de otra. La autora aborda los problemas derivados de la dificultad en seleccionar las unidades que deben enseñarse. Opina que aquellas que son universales no deben enseñarse, mientras que las que son propias de cada lengua, y por lo tanto no son equivalentes en la L1 y la LE, sí deben ser tenidas en cuenta. No se dan ejemplos de *combinaciones sintagmáticas universales*, por lo que, considerando su definición⁵⁴, no llegamos a comprender lo que designa con ese término. Asimismo, opina que estas unidades dificultan más la producción que la comprensión lingüística. En cuanto a la enseñanza de las expresiones idiomáticas, afirma que éstas también deben tener un lugar destacado en la enseñanza del léxico. Deben tenerse en cuenta, en mayor medida, las frases hechas y, en segundo lugar, las comparaciones fijadas. Por su carácter idiomático, estas unidades léxicas ofrecen dificultades tanto en el proceso de comprensión como en el de producción lingüística, además, conllevan una dificultad

⁵⁴ Higuera García define así las combinaciones sintagmáticas: “una unidad léxica formada por dos lexemas, que tiene un sentido unitario, semánticamente transparente, con cierta estabilidad y cohesión interna, que no equivale a un elemento oracional desde el punto de vista sintáctico ni morfológico y que sirve para dar cuenta de las restricciones combinatorias de las palabras desde el punto de vista semántico” (1997b:37).

añadida, ya que casi nunca existen equivalentes entre la L1 y la LE. En lo que se refiere a la didáctica de las expresiones institucionalizadas, explica que se debe considerar el carácter pragmático de estas expresiones, fijadas por la intención del hablante y el contexto, y que a través de su enseñanza se puede mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Al existir en la L1 este tipo de unidad, que integra las partes más rutinarias de la conversación, los estudiantes pueden reconocer fácilmente su carácter de fórmula.

En un artículo publicado en 1998, García Muruais presenta una serie de sugerencias para la enseñanza de UF, teniendo en cuenta una perspectiva pragmática. La autora considera que este tema suscita discusiones en la didáctica de las lenguas, de modo que cabe preguntarse si realmente estas unidades deberían enseñarse o no. Para dar una posible respuesta a la pregunta, reúne motivos que justifican la enseñanza de las UF. Su razonamiento se apoya en la pragmática, dado que el conocimiento (receptivo y productivo) de las UF es imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa y sociolingüística, y se centra en la enseñanza dirigida a los niveles medio y avanzado: una vez que ha llegado a este nivel, el alumno busca el perfeccionamiento lingüístico, la ampliación de las posibilidades de participación e integración. Así, la autora presenta una serie de razones por las que las UF son pragmáticamente importantes: a) aúnan la función referencial y la expresiva, por lo que contribuyen a la economía discursiva; b) proporcionan espontaneidad, fluidez y autenticidad al discurso oral; c) pueden tener un carácter eufemístico, lo que hace que sean más aceptables socialmente cuando se expresa una valoración personal; d) son descodificadoras de lo que se dice entre líneas, teniendo en cuenta que los hablantes a veces no comunican de forma explícita lo que piensan, y e) dan cuenta de informaciones socio-culturales que son útiles para los extranjeros. A partir de estas ideas, concluye que se deben enseñar las UF a fin de facilitar la interacción social del alumno y, en consecuencia, proporcionarle recursos para expresar o dilucidar las intenciones o connotaciones implicadas en el discurso.

Asimismo, la autora relaciona los puntos que deben ser tenidos en cuenta en la didáctica de esta parcela lingüística. Desde una perspectiva comunicativa, las UF deben verse como un recurso útil para atender a una determinada necesidad comunicativa. En este sentido, no todas las UF tienen el mismo peso en la comunicación, por lo que en el proceso de aprendizaje se debe dar más importancia a las que tienen mayor incidencia. Partiendo de una perspectiva cognitiva, debe considerarse que la adquisición de las UF

se da a través de un aprendizaje participativo, en el que intervienen habilidades cognitivas. Así, los alumnos deben tener un papel activo en el aprendizaje de un fenómeno tan complejo como son las UF. Además, en este proceso de aprendizaje el profesor no debe olvidarse del ámbito de uso de las UF. Estas unidades, al contener una mayor información semántica, suelen tener un ámbito más restringido que sus paráfrasis equivalentes. Se debe informar al alumno, asimismo, de otros factores involucrados en el uso de las UF: los contextos en que se usan y las connotaciones que llevan implícitas.

Tomando como base el enfoque comunicativo, la autora presenta algunas sugerencias para la enseñanza de la fraseología. Así, en la fase de presentación de contenidos, la autora aconseja que el profesor tenga presente la necesidad de ser espontáneo y que trabaje siempre a partir de un contexto; asimismo, además del *input* oral que se suele suministrar, debe usar material auténtico, proporcionar a los alumnos una amplia gama de ejemplos y dar la oportunidad de que éstos desarrollen habilidades estratégicas, como el uso del contexto para deducir el significado de una UF. En esta fase, el profesor puede ayudarse de aspectos contrastivos, aunque, por lo general, la falta de correspondencia entre la L1 y la LE dificulta el aprendizaje. La autora presenta una interesante clasificación, en la que sistematiza las diferencias y similitudes que pueden darse entre dos lenguas, en el ámbito fraseológico. En cuanto a la práctica controlada, García Muruais propone que los alumnos formulen hipótesis sobre el funcionamiento de las UF y las comprueben encontrando contextos adecuados de uso. En lo que se refiere a la práctica libre, aconseja que, por medio de situaciones comunicativas de recepción y producción, los alumnos comprueben la adecuación de lo que han estudiado.

En 1998, Pinilla Gómez escribe un texto sobre el sentido literal de las UF en la publicidad y su explotación en la clase de E/LE. La autora presenta una propuesta de explotación de textos publicitarios escritos, en los que se juega con el sentido literal y el idiomático de una determinada unidad. En esta propuesta, tiene en cuenta, por un lado, la importancia que tienen las UF (las denomina *modismos*) en la comunicación y los problemas relacionados con su enseñanza y, por otra parte, se preocupa por la efectividad de los procedimientos didácticos llevados a cabo en esta tarea. Antes de presentar su propuesta, ofrece algunas características lingüísticas de los modismos. En esta caracterización no se basa ni en los fraseólogos más actuales ni en los más tradicionales, por lo que presenta una definición incompleta y unos rasgos centrados sólo en el aspecto formal y semántico, haciendo hincapié en la relación significado

literal e idiomático. Hace, no obstante, una consideración didáctica muy importante, desde nuestro punto de vista, al afirmar que tanto las unidades que son semánticamente opacas como las que no lo son deben enseñarse en el aula, puesto que las dos ofrecen dificultades para la producción lingüística. A partir de los rasgos semánticos de las UF, relaciona su didáctica con la explotación de los anuncios publicitarios. Así, en primer lugar, justifica la utilidad de estos textos y enumera una serie de ventajas procedentes de su uso: aportación de un contexto real, en el que se integran elementos culturales y lingüísticos; motivación del estudiante, que se mueve por un terreno que ya conoce, por lo que activa sus conocimientos previos e intercambia informaciones; posibilidad de controlar los elementos lingüísticos y culturales que figuran, así como de aprovecharlos según los objetivos didácticos; aportación de registros variados, de modo natural y contextualizado, y posibilidad de analizarlos por niveles lingüísticos. Comenta que, en la explotación didáctica de los anuncios, debe tenerse en cuenta tanto el hecho de que muchos de ellos hacen uso de la dilogía, figura retórica que consiste en el “empleo de una palabra o expresión con dos sentidos diferentes a la vez, el literal y el figurado” (Pinilla Gómez, 1998:352), así como la importancia de la fuerza expresiva que tienen las imágenes. A continuación, la autora discute la forma de presentar los textos publicitarios en el aula. De este modo, en lo que se refiere a la didáctica de las UF, los anuncios deben seleccionarse en función de los modismos que tengan. Éstos, a su vez, deben ser útiles y frecuentes. En la propuesta que se presenta, se han seleccionado aquellos anuncios en los que la dilogía está presente. Los modismos seleccionados son, principalmente, locuciones y enunciados fraseológicos. Al final, no presenta una propuesta didáctica en concreto, sino que se limita a afirmar que el tipo de explotación didáctica que se realice dependerá de los objetivos del profesor. No obstante, hace algunas sugerencias en las que, sorprendentemente, en lugar de profundizar en la didáctica de las unidades, opta por trabajar, tomando como base esas unidades, aspectos gramaticales, como el uso del imperativo, o propone su estudio como pretexto para clases de conversación. Concluye afirmando que la enseñanza de los modismos puede resultar más fácil y más motivada con el uso de los textos publicitarios.

Vázquez Fernández y Bueso Fernández (1999) publican un texto cuyo objetivo principal es hablar de la práctica de las UF (las llaman *expresiones fijas*) en el aula, contestando a las siguientes preguntas: cómo, cuándo y dónde enseñar estas unidades. Para las autoras, la enseñanza de las UF no está restringida a las clases de gramática y léxico, en los niveles avanzados y superiores; éstas pueden enseñarse desde los primeros

niveles, desde un enfoque comunicativo y gramatical, en las clases de lengua y de cultura. Antes de abordar el tema, no obstante, presentan una pequeña introducción en la que hacen algunas reflexiones teóricas. En la primera parte, comentan la cuestión de la didáctica de las UF, la poca atención que se les ha dado en los manuales de E/LE, la falta de criterios a la hora de presentarlas, lo que impide un adecuado aprendizaje; además, se preguntan por la mejor forma de incluir, naturalmente, dichas unidades en el aula de modo que no se caiga en las típicas clases en las que se enseñan UF con los colores o los animales. Reivindican, así, una enseñanza contextualizada, que se basa en la inclusión de expresiones variadas, y no sólo de coloquialismos o UF con *ser* y *estar*, pertenecientes a niveles de registros diferentes; en resumen, una enseñanza que tenga en cuenta los elementos pragmáticos que interfieren en el uso de las UF y que busque motivar e implicar a los estudiantes. Asimismo, pretenden encontrar nuevas estrategias metodológicas, centradas exclusivamente en las UF, que guíen correctamente su enseñanza. Eso significa, por una parte, plantear la didáctica de la fraseología por la fraseología, es decir, como objetivo primero y único, y no como un pretexto añadido al estudio de la comprensión lectora, por ejemplo. Por otro lado, implica la elaboración de un trabajo por parte del profesor, aparte de los planteamientos propuestos para los niveles avanzados de aprendizaje o los exámenes DELE. Recuerdan, finalmente, la importancia del conocimiento de las UF para la competencia lingüística y la relación entre los elementos culturales y estas unidades.

En la segunda parte del artículo, intentan, de modo resumido, y a nuestro ver poco claro, dar cuenta de la concepción teórica de las UF. En la tercera parte, vuelven a abordar la cuestión didáctica, ya que mencionan algunas de las dificultades que conlleva la enseñanza de las UF: la que resulta de la profusión de términos para denominar estas unidades y de su complejidad semántica; la de su sistematización, desde un punto de vista gramatical; la de transmitir, sin dañar la sensibilidad de algunos estudiantes, sus implicaciones culturales; la de encontrar contextos idóneos en los que poder presentar una UF que se ha trabajado en el aula. En la cuarta parte del texto, las autoras presentan una breve reseña de los trabajos de Corpas Pastor y Penadés Martínez, como ejemplos de contribuciones teóricas al conocimiento de las UF realizadas más recientemente. Nos llama la atención, sin embargo, el hecho de que, aun citando estos estudios, prefieren usar el término *expresiones fijas*, en lugar de *unidades fraseológicas*; además, no llegan a definir o clasificar adecuadamente estas unidades.

En la quinta parte del trabajo, abordan directamente la enseñanza de las UF, es decir, su inclusión efectiva a la clase. En primer lugar, afirman que, debido a su expresividad y frecuencia, dichas unidades deberían incluirse cada vez que se hiciera la programación de los contenidos gramaticales y funcionales, desde los primeros niveles de enseñanza, como si fueran un ítem más de vocabulario y sin tener en cuenta que se trata de unidades complejas. Su enseñanza debe darse de modo contextualizado, sea cual sea el nivel en que se enseñen, subordinada a determinados exponentes gramático-funcionales. Éstos deben ser trabajados anteriormente a la presentación de la UF, en el caso de los niveles iniciales. Sugieren, como fuentes idóneas donde encontrar ejemplos de UF, los textos publicitarios y periodísticos; afirman que, además del lenguaje coloquial, se deben tener en cuenta otros tipos de lenguaje, como el jurídico o el estándar. Asimismo, proponen que se introduzcan las UF agrupadas en temas, aprovechando, por ejemplo, los propuestos por algunos manuales. En cualquier caso, afirman que se debe “encontrar el momento, el lugar y el espacio adecuado para introducir estos segmentos [las UF] en el aula de E/LE y que no *caigan en saco roto*” (Vázquez Fernández y Bueso Fernández, 1999:733). Las UF deben verse, en su opinión, como un elemento indispensable en los actos de comunicación e inherente a la realidad sociocultural.

Pozo Díez (1999) escribe sobre la importancia de la enseñanza de las unidades fraseológicas. El artículo carece de bases teóricas, dado que presenta los consabidos problemas de terminología y clasificación fraseológicas. Así, cita la definición que da Casares (1992[1950]:170) para las locuciones como si fuera una definición para unidades fraseológicas (Pozo Díez, 1999:701). Además, aunque siga dicha definición, incorpora a su texto, como ejemplos de UF, unidades léxicas simples como *enrollarse*, *¡enróllate!* o *ligar* (Pozo Díez, 1999:704-705). Asimismo, a pesar de haber sido escrito en 1998 (y publicado en 1999), no incorpora las visiones más recientes de estudiosos que han hecho importantes contribuciones a la fraseología española. Al principio del texto, la autora presenta, de modo algo incoherente, informaciones sobre el lenguaje coloquial. Cuando se refiere a la importancia del factor edad en la situación comunicativa, y a la relación de éste con el uso del argot, introduce el tema de las unidades fraseológicas. Identifica este término como sinónimo de modismos, frases hechas, expresiones coloquiales, entre otros, e incluso de locuciones, locuciones de carácter expresivo, jerga y neologismos. Después de hablar superficialmente sobre las características de fijación e idiomatismo de las UF y de relacionarlas con el aspecto

cultural, trata la cuestión de su didáctica. Para la autora, las UF son importantes para la adquisición de cualquier LE por su pertinencia para la cultura de esta lengua y para la lengua oral y porque “el uso idiomático del español sirve para ampliar la capacidad de expresión y comprensión” (Pozo Díez, 1999:702). A continuación, comenta los factores que intervienen en la comprensión y expresión lingüística, como el contexto, los gestos y los esquemas de conocimientos previos, y explica su concepción de comprensión lingüística. Concluye que, para aprender las UF, los estudiantes deben estudiar no sólo la gramática, sino que también deben entender y participar de la cultura de LE. Como consecuencia de la complejidad en el aprendizaje de esas expresiones, la autora comenta que, algunas veces, la L1 puede interferir negativamente en este aprendizaje, dado que, según su parecer, en muchas ocasiones, ni el diccionario, la traducción o la gramática pueden ayudar. Finalmente, propone una serie de actividades, dirigidas a los niveles intermedio alto, avanzado y perfeccionamiento, que pretenden incorporar al aula las “expresiones coloquiales”. Pese a que haya dado, al principio, la impresión de desvincular la enseñanza de las UF del aprendizaje gramatical, afirma que las actividades van dirigidas a estos niveles porque necesitan incrementar las estructuras gramaticales. Reivindica la incorporación de la fraseología al programa de lengua, de modo que no sea una simple anécdota. Para ello, afirma que “es importante que la selección de expresiones y actividades sirva para ilustrar contenidos fonéticos, gramaticales o léxicos que se hayan impartido en clase” (Pozo Díez, 1999:703). No explica cada uno de esos contenidos y se limita a hacer unas sugerencias generales, más que a presentar modelos de actividades. Sugiere, de esta forma, trabajar a partir de revistas, como *V.O.* y *Carabela*; de textos y artículos periodísticos; ejercicios tradicionales, como los de selección múltiple o de huecos, adaptados según las necesidades del grupo; bingo con expresiones; videos; *rol play*, etc. Siguiendo, según la autora, una clasificación didáctica, propone en tres grandes bloques pautas que deben tenerse en cuenta en la enseñanza de las UF: a) elaboración de un glosario de expresiones fijas, en cada lugar donde se estudia español. No queda claro si este glosario sería elaborado por los profesores o por los alumnos; b) enseñanza desde un punto de vista nociofuncional comunicativo, y c) aprendizaje contextualizado. Al final, la autora llama la atención sobre una cuestión que, desde nuestro punto de vista, tiene interés para la enseñanza de las UF: el hecho de que el uso del lenguaje espontáneo en el aula puede contribuir a su aprendizaje.

En 2000, Aznárez Mauleón publica un texto sobre la enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE, centrándose en la *expresiones metalingüísticas* en las que el verbo *hablar* funciona como núcleo sintáctico y semántico. Con el término *expresiones metalingüísticas*, la autora se refiere a “actos de habla que no sólo constituyen un tipo de acto, sino que además lo describen” (Aznárez Mauleón, 2000:87). Son ejemplos de expresiones metalingüísticas citadas en el texto: *hablar al oído*, *hablar por los codos*, *hablar largo (y tendido)*, *hablar por no callar*, *hablar como un libro*, *hablar en público*, *hablar de poder a poder*, *hablar de broma*, *hablar más de la cuenta*, etc. Después de tratar la importancia de la enseñanza de las UF para los alumnos de niveles medio y avanzado y de hacer referencia a las dificultades involucradas en esta tarea, comenta las tendencias seguidas en su didáctica. En este sentido, sitúa su propuesta dentro de una nueva línea metodológica que plantea una selección y ordenación de las UF. Además, comenta que, al desarrollar dicha propuesta, ha tenido en cuenta no sólo mejorar la competencia comunicativa del alumno, sino hacer que éste reflexione sobre la actividad lingüística en sí, es decir, sobre el proceso de comunicación. Para la autora, este tipo de trabajo ayuda e impulsa la memorización de las UF. Asimismo, considera la posibilidad de, aprovechándose del carácter universal de estas unidades, trabajarlas desde el punto de vista contrastivo. Las unidades presentadas en el texto han sido seleccionadas según su rentabilidad y por el léxico que en ellas figuraba, el cual debería ser conocido por alumnos de nivel superior. En cuanto al criterio de ordenación de estas unidades, comenta que ha seguido una clasificación semántica, de acuerdo con el aspecto de la actividad lingüística a lo que hacen referencia. De este modo, aparecen ordenadas en un gran grupo, según aludan al nivel biológico o cultural del hablar, y dentro de este nivel, según tengan que ver con el nivel universal, histórico o individual; dentro de este grupo, las unidades se organizan de acuerdo con su estructura formal. Examinando las UF recogidas por la autora, encontramos, principalmente, locuciones de diversos tipos: adverbiales, adjetivas y prepositivas, que forman colocaciones con el verbo *hablar*. Además, vemos muchos ejemplos de adverbios que, comúnmente, constituyen colocaciones con este verbo. Al final del artículo, la autora presenta dos actividades destinadas a estudiantes de nivel avanzado. Dichas actividades tienen como objetivo trabajar algunas de las expresiones metalingüísticas incluidas en el texto. Se trata de sugerencias abiertas y más bien generales, por lo que el profesor que quiera usarlas deberá, previamente, seleccionar las UF que quiera trabajar y preparar su material.

Destacamos en estos ejercicios la labor centrada en la reflexión lingüística, lo que exige una total participación de los estudiantes.

En un artículo publicado en 2000, Ruiz Gurillo (2000a) presenta un conjunto de modelos de ejercicios que representan el enfoque didáctico que tendrá en cuenta en un libro de fraseología española para extranjeros, el cual se hallaba, en la fecha de publicación del artículo, en fase de preparación⁵⁵. Antes de ofrecer estos modelos, la autora aborda algunas cuestiones que deben ser tomadas en consideración en un trabajo de este tipo. De este modo, relaciona la falta de estudios lingüísticos en la fraseología española con la poca atención que este tema ha recibido en los manuales de E/LE. Se propone, así, revisar el tratamiento fraseológico en estos manuales⁵⁶. Lo que hace, no obstante, es proporcionar un listado de algunos problemas y soluciones generales relacionados con la didáctica de las UF y ejemplificarlos en algunos libros. Dicho de otra manera, identifica en las obras consultadas una serie de deficiencias y aciertos en la enseñanza de las UF. Así, los problemas enumerados son los siguientes: a) presentación de un inventario de UF, principalmente locuciones y refranes, de modo descontextualizado y sin su significado. *Español 2000* (nivel superior) y *Ejercicios de español* (niveles elemental y avanzado) son las obras en las que ejemplifican esta deficiencia, y b) presentación de las UF tomando como criterio ordenador uno de los elementos que componen la unidad. Eso es lo que se hace en los libros *Curso breve de español para extranjeros* (grado medio) y *Curso intensivo de español* (niveles intermedio y superior). Los logros encontrados en la revisión de los libros son estos: a) selección de las UF según los campos léxicos en los que se incluyen o teniendo en cuenta sus peculiaridades sintácticas, como la fijación. Lo primero se observa en el manual *Entre Nosotros* y lo segundo, en la *Gramática práctica de español para extranjeros*, y b) tratamiento comunicativo, lo que supone la integración contextual de todos los aspectos de las UF. Los manuales de corte comunicativo, como los publicados por los equipos Avance y Pragma, siguen esta línea. Debemos señalar que, teniendo en cuenta la fecha de publicación de este artículo, nos llamó la atención el hecho de que no

⁵⁵ Estos ejercicios se encuentran recogidos, parcialmente, en Ruiz Gurillo (2002), obra reseñada en el apartado sobre el tratamiento de las unidades fraseológicas en los materiales de español lengua extranjera.

⁵⁶ Siguiendo nuestro criterio, observamos que la autora analiza muchos materiales, aunque los denomine *manuales*. Revisa, de este modo, obras que, desde nuestro punto de vista, se clasifican como materiales: Martín Zorraquino, M. A. y Kundert, H. (1976=1987): *Ejercicios de español, Niveles elemental e intermedio, Niveles intermedio y avanzado*, Madrid: Alhambra; Sánchez, A. et al. (1980=1990): *Gramática práctica de español para extranjeros*, Madrid: SGEL y *Curso intensivo de español*, de R.

se incluyeran, entre los libros analizados, obras más recientes en las que la fraseología ha sido tratada con más profundidad, por lo que se pueden relacionar más aciertos que deficiencias. Del análisis de los libros, la autora saca algunas conclusiones: sólo los manuales nociofuncionales y comunicativos han tratado más adecuadamente la fraseología; la presentación de UF según uno de sus componentes relega características propias de estas unidades, como el hecho de que funcionan en bloque; la falta de informaciones sobre el contexto de uso de las UF dificulta su aprendizaje; muchos manuales actuales incluyen unidades que están en desuso. Asimismo, presenta tres sugerencias que deberían considerarse en la elaboración de manuales generales o en materiales específicos de fraseología. De ese modo, afirma, en primer lugar, que la enseñanza de la fraseología, debido a las características de las UF, debe restringirse a los niveles intermedio y avanzado; en segundo lugar, considera que cada tipo de UF exige un tratamiento distinto, lo que repercute en formas de enseñanza diferentes; finalmente, subraya que, a fin de facilitar el aprendizaje, los ejercicios propuestos deben ser claros y seguir una estructura metódica.

Los ejercicios presentados trabajan cuatro puntos diferentes: la estructura formal de las UF, su función, su significado léxico y su uso en diversos registros. En los modelos sugeridos, observamos que, en cuanto a la práctica de la estructura formal, la autora tiene en cuenta, principalmente, los enunciados fraseológicos y las locuciones. Respecto a esas últimas, hace especial hincapié en los llamados esquemas fraseológicos o creaciones locucionales analógicas, o sea, aquellas locuciones en las que, a partir de un molde sintáctico, se pueden formar otras, y en las locuciones que presentan anomalías estructurales. En lo que se refiere al estudio de la función de las UF, se centra en los diversos tipos de locución; en las llamadas unidades sintagmáticas verbales o colocaciones verbales y en las unidades fraseológicas comparativas. En los ejercicios sobre el significado se trabajan la estructura literal o idiomática de las unidades, su origen, su equivalencia con unidades simples u otras UF, así como los elementos que intervienen en su proceso de formación. Finalmente, en las actividades dedicadas al registro de las UF, se abordan los diferentes empleos que estas unidades pueden tener, según los contextos.

Tortajada Millán presenta una novedosa propuesta didáctica, publicada en un artículo en 2000, en la que sugiere la enseñanza de UF, básicamente fórmulas y algunas

Fente et al. (obra reseñada en el apartado 2.2.). Las referencias bibliográficas completas que aparecen en

locuciones y colocaciones, a través de situaciones comunicativas ilustradas con imágenes. Los objetivos generales del texto son: discutir las dificultades que interfieren en el proceso de aprendizaje; tratar la selección de UF que se deben enseñar, y presentar una propuesta de enseñanza que tiene en cuenta el uso de las UF según el contexto. Como en la mayoría de los trabajos escritos sobre este tema, la autora precede su propuesta de una pequeña introducción teórica. En ésta, presenta, en primer lugar, la propuesta de Corpas Pastor (1996a) para la clasificación de las UF del español; luego, enumera algunas de las consabidas dificultades a las que el extranjero se enfrenta a la hora de estudiar estas unidades. Menciona, así, de forma detallada, los problemas, derivados de la forma y de la significación de estas unidades, que influyen en su memorización. Luego, comenta los escollos que se originan en el plano pragmático: los estudiantes deben aprender a elegir las UF adecuadas al contexto y a la situación comunicativa. En tercer lugar, discute los criterios de selección de las UF; en este sentido, opina que se debe facilitar la tarea de adquisición, es decir, hay que salvar las dificultades anteriormente citadas y abarcar unidades que sean útiles a los alumnos. Afirma, pues, que las UF deben elegirse teniendo en cuenta las necesidades del grupo y abordando determinados puntos, como: su frecuencia de uso, su rentabilidad y las funciones comunicativas que se quieren enseñar. En la cuarta parte del texto, la autora propone a los profesores un paso interesante y necesario: un ejercicio de reflexión respecto de las dificultades que atañen a la enseñanza de las UF, relacionadas principalmente con los aspectos pragmáticos. Este paso precedería a la propia selección de las UF, lo que le convierte en uno de los momentos que forman parte de la planificación de la enseñanza. A continuación, pensando en los problemas a los que tiene que hacer frente el estudiante, presenta una unidad didáctica en la que se trabajan UF relacionadas con la función comunicativa: “mostrar rechazo a hacer algo”. El material didáctico ofrecido puede ser aplicado por cualquier profesor, ya que viene completo⁵⁷, a diferencia de lo que suele ocurrir en textos de este tipo, donde la mayoría de las veces sólo se hacen sugerencias generales de actividades.

Al final del trabajo, sugiere algunas cuestiones fundamentales que deberían considerarse en la elaboración de materiales relacionados con las UF. De ese modo, para la autora, la organización de los materiales y la confección de los ejercicios deben

esta nota y en las siguientes corresponden a los trabajos que no hemos manejado.

⁵⁷ El material viene acompañado de todos los ejercicios estructurados, una especie de guía de explotación didáctica y la clave de los ejercicios.

seguir principios pragmáticos; la agrupación de las unidades debe hacerse según la función comunicativa que cumplen; las normas gramaticales típicas de determinadas unidades que se repiten constantemente deben ser enseñadas; los materiales didácticos que trabajen con el registro coloquial y hablado deben apoyarse en los estudios teóricos existentes, y, finalmente, las diversas funciones que cubren las UF, por ejemplo, la de recurso intensificador y atenuante, deben enseñarse a los estudiantes. Asimismo, sugiere los materiales y procedimientos didácticos que los profesores pueden utilizar a la hora de planificar la enseñanza de las UF. Preocupada por la magnitud del tema, y consciente del desconocimiento que muchos docentes tienen del mismo, termina el artículo indicando algunas aportaciones teóricas que pueden guiar su didáctica.

3.6. Comentarios a las propuestas didácticas para la enseñanza de las unidades fraseológicas

“Desde el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas son frecuentes las referencias a las dificultades que supone aprender las unidades objeto de estudio de la fraseología”.

I. Penadés Martínez, *La enseñanza de las unidades fraseológicas*.

En la valoración de estos artículos, uno de los primeros aspectos que llama la atención es el interés que se viene dedicando a la enseñanza de la fraseología. Al principio de la década de los 90, este tema empieza a ganar importancia y, en los últimos cinco años, ha aumentado bastante la atención que se le dedica. No obstante, pese a los estudios teóricos que también se han desarrollado en los últimos años, y que representan un avance considerable en el estudio de la fraseología española, teniendo en cuenta lo poco que había antes, detectamos, en algunos de los textos reseñados, problemas relacionados con el acercamiento teórico a ese tema. No es raro encontrar propuestas poco adecuadas de clasificación y de denominación de las UF⁵⁸. Asimismo, observamos cómo la falta de investigaciones sobre la adquisición y el procesamiento de esas unidades, sobre su frecuencia de uso, así como la escasez de trabajos empíricos centrados en el proceso de aprendizaje, se reflejan en muchas de esas propuestas didácticas. Sus autores, de ese modo, se mueven por un terreno resbaladizo en el que pueden contar con pocos puntos de apoyo. En consecuencia, podríamos decir que, en muchos casos, en lugar de tener realmente propuestas didácticas, tenemos, en realidad, sugerencias⁵⁹ que pueden usarse de manera puntual, pero no constituyen, de hecho, un trabajo que pueda desarrollarse a largo plazo. Algunos trabajos, además, se basan únicamente en una experiencia didáctica aislada⁶⁰, la del profesor que escribe el artículo, la cual no constituye el resultado de una investigación empírica. Creemos que el problema, en algunos de estos casos, no está, desde luego, en compartir la experiencia didáctica, lo que siempre puede ser el punto de partida para una reflexión, sino en hacer generalizaciones que carecen de base y que pueden difundir ideas poco acertadas sobre el tema de la enseñanza de las UF. La ausencia de estudios prácticos repercute, además, en el trabajo del profesor en el aula, dado que éste, en muchas ocasiones, tiene que

⁵⁸ Por ejemplo, las de Falsa (1996), Peñate Rivero (1996), Pinilla Gómez (1998) y Pozo Díez (1999).

⁵⁹ Como los trabajos de Peñate Rivero (1996), Forment Fernández (1998), Castillo Carballo (2000) y Serradilla Castaño (2000).

⁶⁰ Por ejemplo, los de Martínez Pérez y Plaza Trenado (1992), Alarcón Collado y López García (1992) García Muruais (1997), Higuera García (1997a), Tortajada Millán (2000) e Imedio (2000).

acumular las funciones de investigador y docente, a la hora de llevar a cabo la enseñanza de las UF. Por otra parte, hemos visto, asimismo, algunos trabajos⁶¹ que presentan los resultados de investigaciones prácticas o que son fruto de un cuidadoso estudio teórico y que pueden servir de guía para reflexionar sobre el proceso de enseñanza de la fraseología o sobre la elaboración de materiales didácticos.

Hemos observado algunas tendencias que son comunes a muchas de las propuestas didácticas examinadas, como:

- a) la preocupación por suministrar informaciones teóricas sobre el tema. En algunos casos, se presenta un buen trabajo, pero en otros no, porque esas informaciones son incompletas o se basan en contribuciones previas ya desfasadas. Hay, no obstante, propuestas que tienen, principalmente, un carácter práctico y que soslayan la cuestión teórica. Entre esas propuestas, están aquellas que son más genéricas, en las que se dan sugerencias poco sistematizadas, y las que son más específicas, en las que se dan informaciones concretas sobre el desarrollo de las actividades, la duración y el nivel a que van destinadas.
- b) La idea de que la enseñanza de las UF debe restringirse a los niveles superiores de aprendizaje, aunque muchos autores hacen hincapié en la necesidad de introducir este tema desde los primeros niveles.
- c) La creencia común de que, debido a la importancia de esas unidades, es fundamental tenerlas en cuenta en la enseñanza de E/LE. Sin embargo, encontramos también autores que se muestran escépticos en cuanto a esta necesidad. Además, frecuentemente, se hace referencia a la dificultad que está asociada a esta labor.
- d) La preocupación por introducir el lenguaje coloquial en el aula, con el fin de acercar el habla del alumno a la del nativo.
- e) Relacionado con eso, el reconocimiento de la importancia de los aspectos pragmáticos en el aprendizaje de las UF. Asimismo, se llama la atención sobre el papel que estas unidades desempeñan en el desarrollo de la competencia comunicativa.

⁶¹ Como los García Godoy (1994), Aznárez Mauleón (2000), Gómez Molina (2000), Campos Martínez (2001) y Penadés Martínez (2001b).

f) La opinión de que se debe involucrar al alumno en el proceso de aprendizaje de las UF. La reflexión consciente respecto a cómo estas unidades funcionan puede colaborar en su aprendizaje⁶².

g) La necesidad de estudiar las UF a través de la práctica de las cuatro destrezas. Esta concepción tiene que ver con la idea de que las UF son importantes tanto en el proceso de producción como en el de comprensión lingüística.

Para concluir, relacionamos algunos aspectos positivos que hemos podido rastrear en los artículos reseñados:

a) La referencia a la conveniencia de tener en cuenta, a la hora de planificar la enseñanza de las UF, las necesidades e intereses de los alumnos.

b) La indicación de hacer uso del análisis de errores para seleccionar las UF que deben integrar un diccionario.

c) La necesidad de tener en cuenta, en la enseñanza de las UF, los tipos de variación que estas unidades pueden tener.

d) La alusión a la relación entre las UF y la verbalización de la gestualidad.

e) La sugerencia de que se elaboren glosarios de UF en la clase de E/LE que, de alguna forma, contrarresten las deficiencias que los diccionarios bilingües y monolingües presentan.

f) La reflexión respecto a la validez de procedimientos didácticos comúnmente aplicados en la enseñanza de las UF, como, por ejemplo, las paráfrasis.

g) La conveniencia de que se elaboren *corpus* de UF que sirvan de banco de datos, a la hora de suministrar ejemplos representativos que puedan utilizarse, por ejemplo, en la elaboración de materiales didácticos.

h) La necesidad de elaborar un diccionario que funcione como una herramienta didáctica que auxilie en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las UF.

i) La consideración del diccionario como instrumento de ayuda en el aprendizaje de las UF. Esto se revela tanto en las indicaciones sobre el uso de esta obra en determinadas actividades, como en las referencias al tratamiento lexicográfico dado a

⁶² En este sentido, Arnaud y Savignon (1997) consideran que: “Learners should know a complex unit when they see or hear one, and this in turn implies that we teach them some lexicological facts, such as the nature and categories of complex units, and their behavior in discourse”.

ciertas UF, por las consecuencias que este tratamiento puede tener para la enseñanza. Además, consideramos como muy positivas las referencias al hecho de que las obras lexicográficas pueden ser útiles tanto para los profesores como para los aprendices. Mientras que los primeros pueden utilizarlas como obras de consulta, a la hora de preparar los materiales didácticos, los últimos pueden usarlas como herramienta de aprendizaje. El uso del diccionario puede ayudar, así, a que los estudiantes tomen conciencia de las peculiaridades fraseológicas, en lo que se refiere, sobre todo, a la forma y a la significación de las UF.

4. La investigación fraseológica y la enseñanza de las unidades fraseológicas

“Text studies and corpus studies have revealed the significance and the intricacy of the links between words: for example, their strong clustering tendencies and the patterns which are associated with them”.

R. Moon, “Vocabulary Connections: Multy-word Items in English”.

Analizando el panorama actual en E/LE, en lo que se refiere a la enseñanza de UF, queda patente la necesidad de que se realicen investigaciones teóricas y prácticas sobre fraseología. A partir de la lectura de los trabajos escritos en esta área, se deduce que hace falta desarrollar, por una parte, estudios descriptivos sobre la fraseología del español, dado que se sabe muy poco sobre la frecuencia de uso de los elementos fraseológicos, sobre las unidades que integran el sistema fraseológico del español (por ejemplo, los tipos de colocación), sobre las marcas de uso de las UF, etc. Podemos añadir, en este punto, que todavía están por determinar, dentro del concepto de combinaciones estables de palabras, qué elementos pueden considerarse UF y cuáles no⁶³. Por otro lado, es evidente también la necesidad de realizar trabajos en los que se investiguen los procesos de adquisición y aprendizaje de este aspecto lingüístico por parte de los estudiantes extranjeros. Howarth (1998:29) corrobora esta última idea, al afirmar que es necesario saber cómo y de qué manera las UF interfieren en la competencia lingüística, dentro del proceso de aprendizaje de una LE. Hay que comprender qué tipos de dificultades plantea la fraseología a un aprendiz de LE. Este conocimiento, fruto de estudios más detallados sobre la naturaleza de los elementos fraseológicos, llevará a una mejor comprensión de la didáctica de esos elementos y evitará la enseñanza basada únicamente en la memorización de listas de UF. Creemos que dicho conocimiento, además, evitará que se emitan juicios categóricos, no comprobados empíricamente, sobre cuestiones relacionadas con la didáctica de esas unidades.

En este sentido, conviene citar aquí el trabajo de García-Page (1996a), “Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones”, en el que se habla de las clases de errores que los extranjeros cometen cuando emplean UF. Según el autor, el error más común es el de la

⁶³ Nos referimos a estructuras como *¿Me das fuego?*, *¿Se puede?*, *¿Me permites?*, etc., que, por su forma y uso, podrían corresponder a la definición de UF, aunque no encajen en las clasificaciones actuales de UF del español.

violación de restricciones relacionadas con el uso y la fijación histórica de esas unidades. Además, afirma que la violación es más frecuente cuando las UF admiten variantes y pueden agruparse en campos semánticos. Así, asegura que

“el hablante no nativo aprende mejor y emplea más apropiadamente las frases que no tienen variantes que las que las admiten, ya que los márgenes de error son mayores” (García-Page, 1996a:161).

A lo largo del texto, explica, apoyándose en ejemplos, una serie de errores que pueden ocurrir como consecuencia de la alteración de la estructura de las UF y afirma que los extranjeros suelen producir estas anomalías y, por lo tanto, cometer estos errores. Así, acerca de las UF que tienen un numeral como uno de sus componentes y que admiten variantes, como: *me importa una leche / tres leches; unas narices / tres narices / un par de narices / tres pares de narices*, dice el autor:

“El hablante no nativo no sólo utiliza numerales “prohibidos” para la modificación del sustantivo (p.e., **me importa cuatro leches*), sino que permuta las posibilidades combinatorias (p.e., *?me importa tres pares de leches*), y, aún más grave, extiende el numeral a variantes sin posibilidad fraseológica de cuantificación (p.e., **me importa dos priapos o *me importa un par de pepinos*)” (García-Page, 1996a:157).

No obstante, sorprendentemente, en ningún momento, informa de cómo ha comprobado que los extranjeros incurren en estos errores y tampoco dice cómo ha llegado a estas conclusiones. Sabemos que en el estudio de la fijación fraseológica ya se han descrito los tipos de fijación que ciertas UF suelen presentar, así como los casos de variación fraseológica que pueden ocurrir (Zuluaga, 1980, 1992; Corpas Pastor, 1996a). De igual forma, ya se han explicado las infracciones que ocurren como consecuencia de las modificaciones indebidas en la estructura de esas UF. Sin embargo, no conocemos la existencia de ningún trabajo en el que se establezca la correspondencia entre dichas infracciones y el comportamiento de hablantes nativos o no nativos. Por ello, aunque reconocemos que los errores descritos por García-Page pueden ser factibles, no aceptamos las afirmaciones respecto al comportamiento lingüístico de los estudiantes extranjeros, ya que, por lo que parece, no están basadas en los resultados de una investigación empírica.

Podemos afirmar, pues, que las tareas de investigación que están por hacer, en el área de la fraseología, son, sin duda, ingentes. Pero son también absolutamente necesarias para que se puedan obtener datos concretos con los que organizar la didáctica

de este aspecto lingüístico. Hace falta investigar, así, aspectos diversos de las UF, como su adquisición (Weinert, 1995, citado por Wray, 2000); Ellis, 1997; Lennon, 1998); su producción (Howarth, 1998; Skehan, 1996, 1998, citado por Read, 2000); Wray, 2000); la frecuencia de uso⁶⁴ (Moon, 1997; Howarth, 1998); las estrategias involucradas en su aprendizaje (Nattinger y DeCarrico, 1992⁶⁵) o el influjo de la L1 sobre la LE (Swan, 1997), sólo para citar algunos de ellos.

Creemos que lo primero que se debe hacer para iniciar una investigación sobre fraseología española es reunir datos concretos sobre las UF del español. Esto sólo es posible a partir de la construcción de *corpus* que suministren ejemplos representativos y que permitan arrojar luz sobre cuestiones tan fundamentales como la forma, el significado y el funcionamiento de estas unidades. Es esencial, pues, que esos *corpus* recojan muestras tanto de lengua escrita como oral (McCarthy y Carter, 1997).

Una investigación de este tipo es factible debido a las posibilidades de trabajo que la Lingüística de corpus pone a la disposición de los investigadores y profesores (Sardinha, 2000), a la importancia dada al léxico, a partir del llamado *enfoque léxico* (Lewis, 1993), y, en consecuencia, a la visión de que la lengua es *grammaticalized lexis* y no *lexicalized grammar* (Lewis, 1993)⁶⁶. Es decir, resulta fundamental la concepción de que no existe una separación entre el léxico y la sintaxis⁶⁷, por lo que para algunos autores, como por ejemplo (Sardinha, 2000:51), hay un nivel lingüístico, conocido como léxico-gramática, que abarca el vocabulario y la gramática. Esta concepción es corroborada por la Lingüística de corpus, dado que, a partir de la descripción del lenguaje basada en *corpus*, se concluye que:

⁶⁴ La frecuencia de uso es citada por muchos autores como uno de los criterios que pueden determinar la importancia de una UF y, en consecuencia, su utilidad para el aprendiz de LE. No obstante, también se ha subrayado que, para que este criterio puede ser una herramienta fiable, es imprescindible que los *corpus* consultados sean fiables.

⁶⁵ Nattinger y Decarrico (1992) han propuesto para el inglés la enseñanza de ciertas UF basada en el análisis de sus componentes. Wray (2000), no obstante, advierte que otros estudios han demostrado que la naturaleza de las UF, es decir, su forma y su función, rechaza un análisis de este tipo. Además, como explica Wray (2000:463-464), con este tipo de enseñanza se está promoviendo un comportamiento lingüístico que no es común para un nativo, puesto que éste usa las UF sin descomponerlas ni analizarlas. Por otra parte, esta autora recuerda que Peters ya afirmaba que las UF, aunque son ítems no-analizables, pueden, eventualmente, ser analizadas a través de un proceso de segmentación. Este proceso, no obstante, es posterior al aprendizaje de las unidades.

⁶⁶ En relación con esta cuestión, consúltese G. Wotjak (2002).

⁶⁷ Recuérdese, simplemente, toda la aportación, en este sentido, de la segunda Escuela de Praga y, en especial, los trabajos de F. Daneš. Para una aproximación historiográfica a los mismos véase Penadés Martínez (1999c).

“(a) A linguagem não é estruturada pelo princípio de ‘lacuna e preenchimento’ (slot and filler) (Lewis, 2000b; Sinclair, 1991).

(b) A linguagem é *padronizada* (‘patterned’), isto é, traços lingüísticos não ocorrem aleatoriamente, mas sim de modo estatisticamente significativo (Biber, Conrad, & Reppen, 1998; Sinclair, 1991).

(c) A sensação de naturalidade e fluência nativa são aspectos abstratos, mas possuem correlatos lingüísticos demonstráveis por meio de padrões (Cowie, 1998a, p.1). Os traços lingüísticos em geral, e o léxico em particular, criam ‘relações de expectativa’ (*expectancy relations*; Eggins, 1994), e é justamente a manutenção destas relações, pelos usuários da língua, que transmite ao ouvinte ou leitor a sensação de naturalidade e fluência (Pawley & Syder, 1983; Sinclair, 1988).

(d) A diferença entre sintaxe e léxico é mais uma conveniência metodológica do que uma realidade observável, já que não se precisa destas categorias *a priori* para se dar conta dos padrões lingüísticos de modo exaustivo (Sinclair, 1991).

(e) A frequência dos traços lingüísticos é pertinente para uma teoria da linguagem, já que:

- as possibilidades estruturais não se realizam todas (i. e. nem tudo que é possível estruturalmente ocorre de fato), e
- as frequências dos traços ocorrentes variam sistematicamente (i.e. as diferenças de ocorrência se relacionam não aleatoriamente com contextos específicos) (de Beaugrande, 1999; Halliday, 1991, 1992)” (Sardinha, 2000:51).

Recordamos que, en la utilización de los *corpus* como instrumentos de investigación, hay que estar atentos a algunos detalles, para que la muestra recogida tenga validez. Así, de acuerdo con Moon (1997), hay que reconocer que un *corpus* es sólo una selección de textos, por lo que más validez tendrá cuantos más tipos de textos recoja. Si los *corpus* recogen una tipología de textos variada, se pueden mostrar los diferentes tipos de distribución que las UF pueden tener según la tipología del texto. Además, un *corpus* debe tener un tamaño considerable, a fin de ofrecer posibilidades variadas de análisis. En este sentido, hay que tener en cuenta las palabras de Hanks (2000), quien afirma que, en el análisis de un *corpus*, se deben distinguir dos tipos de datos: los que tienen importancia estadística con respecto a este *corpus* en particular y los que son estadísticamente importantes para la lengua como un todo. Por ello, afirma Hanks:

“It is all too easy to fall unconsciously into the habit of regarding facts discovered by corpus analysis as facts about “the language”. However, we need to remind ourselves from time to time that strictly speaking they are only facts about the particular corpus being examined, and that generalizing out from there to the language as a whole require justification” (Hanks, 2000:313-314).

Asimismo, opinamos que en los estudios sobre la adquisición y el aprendizaje de la fraseología se debe tomar en consideración tanto el proceso de producción⁶⁸ como el

⁶⁸ Según Moon (1997:60), muchos estudios han comprobado que los aprendices de LE evitan el uso de las UF, incluso cuando la L1 y la LE están estrechamente relacionadas y hay, aparentemente, expresiones paralelas. La razón principal para esto estriba en que los estudiantes sospechan de la aparente identidad de

de comprensión de las UF. Tal como explica Wray (2000:473-479), las UF desempeñan funciones fundamentales tanto en el procesamiento del lenguaje como en la interacción social. La primera función se relaciona con la producción del lenguaje y se centra en el emisor, mientras que la segunda se refiere a la comprensión lingüística y se centra en el oyente. En relación con este punto, Howarth (1998:26) resalta, con mucha propiedad, un hecho importante: los análisis cuantitativos de las UF (frecuencia de aparición y coaparición) se centran en el comportamiento y pueden excluir consideraciones sobre la competencia. Para él, para comprender el desarrollo del dominio lingüístico del aprendiz, es fundamental que se tengan en cuenta los procesos de almacenamiento (memorización de las UF) y la producción subyacente al comportamiento (manipulación de las unidades).

Pensamos que los resultados de investigaciones orientadas por estos principios podrán suministrar las bases que ayudarán a establecer con posteridad la didáctica de las UF. Es primordial acercar los resultados de estos trabajos a la realidad del aula y a los profesores de lenguas, con el fin de que se incorporen a su actividad docente.

las UF en las dos lenguas. Haciendo también referencia a la producción de las UF, pero centrándose en las colocaciones, Howarth (1998:39-41) distingue dos tipos de fenómenos: el primero es una estrategia comunicativa, utilizada por aprendices de nivel inicial, quienes, mediante el uso repetido de procedimientos y estructuras, intentan suplir ciertas carencias lingüísticas; el segundo corresponde a estrategias cognitivas usadas por estudiantes de nivel más avanzado que, de forma consciente, prestan atención al conocimiento colocal. El autor clasifica estas estrategias en cinco categorías: rechazo, experimentación, transferencia, analogía y repetición.

5. Fraseografía y enseñanza de las unidades fraseológicas en el aula de español lengua extranjera

“[El profesor de E/LE] no está sólo en la tarea de enfrentarse a la enseñanza de las unidades fraseológicas. Aunque no para todas las clases de ellas, en el mercado editorial existen obras que pueden facilitarle la labor a la hora de preparar actividades didácticas. Una parte fundamental en ese conjunto de obras lo constituyen los diccionarios”.

I. Penadés Martínez, “La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE”.

La relación entre el tratamiento lexicográfico de las UF y la enseñanza de esas unidades en el ámbito de E/LE puede ser considerada bajo perspectivas diversas. En primer lugar, tenemos las recomendaciones de usar los diccionarios, tanto generales como especializados, como herramienta auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF. Estas pautas de uso se obtienen, fundamentalmente, a partir del análisis de manuales, materiales y propuestas didácticas. Del análisis realizado anteriormente, se desprende, por ejemplo, que los diccionarios se presentan como instrumentos útiles para los estudiantes (como en Morvay, 1980; Sevilla Muñoz y González Rodríguez, 1994-1995; Peñate Rivero, 1996), aunque, en escasas ocasiones, es apuntada su utilidad para los docentes, como lo hace Ruiz Gurillo (1994). Se señalan, asimismo, las limitaciones que sufren las obras lexicográficas, dado que éstas no siempre atienden a las necesidades de los discentes (*A qué no sabes*, Miquel y Sanz, 1983; Ruiz Gurillo, 1994; Sevilla Muñoz y González Rodríguez, 1994-1995). Se observa, además, que la utilidad del diccionario se aplica casi exclusivamente a su faceta de proveedor de significado (como en *Avance*, Moreno et al., 1995), aunque también se señale su empleo como indicador de la frecuencia de uso de las UF (Ruiz Gurillo, 1994), del fenómeno de la variación fraseológica (Forment Fernández, 2000b), así como de la estructura y contexto de uso de estas unidades (Gómez Molina, 2000). Menos frecuentes son las recomendaciones para la elaboración de diccionarios fraseológicos dirigidos a estudiantes extranjeros, en los que se ofrezcan informaciones variadas sobre las UF (no sólo sobre su significado, sino también sobre sus aspectos formales y pragmáticos) (Morvay, 1980), o el desarrollo de actividades para que los estudiantes se familiaricen con el manejo de diccionarios fraseológicos (Gómez Molina, 2000).

La conexión entre la fraseografía y la enseñanza de la fraseología en E/LE puede examinarse, en segundo lugar, a partir de las reflexiones teóricas que se han hecho sobre

la aportación de los diccionarios a la didáctica de esta parcela lingüística. En esta faceta, contamos casi exclusivamente con las aportaciones de Penadés Martínez (1999a, 2003 y en prensa b)⁶⁹. Esta autora ha mostrado cómo los diversos componentes de una obra fraseográfica sirven para la enseñanza y el aprendizaje de las UF. Establece, así, que

- a) el lema que se proporciona de las unidades permite que los estudiantes y profesores conozcan su estructura, el modo cómo se ordenan y las variaciones que admiten.
- b) La marcación gramatical facilita al aprendiz la comprensión del uso de la unidad, mientras que sirve como apoyo al profesor a la hora de reunir unidades que presentan la misma clasificación gramatical.
- c) La distinción entre las distintas acepciones de la UF es útil tanto para la elaboración como para la solución de ejercicios en que se trabajan unidades homónimas.
- d) La marcación diafásica permite la elaboración de actividades que incidan sobre las condiciones de uso de las UF.
- e) La indicación del contorno, en el caso de las locuciones, permite que el estudiante conozca y domine el uso contextual de estas unidades. Este tipo de información es útil asimismo al profesor, dado que le permite agrupar y trabajar locuciones similares desde el punto de vista sintagmático y morfológico.
- f) La definición lexicográfica de ciertas unidades, como las fórmulas, permite al profesor establecer su correspondiente función comunicativa y organizarlas según los contenidos funcionales de su programa.
- g) La inclusión de ejemplos de uso ayuda a los alumnos a comprender la definición de la unidad y a reproducirla.
- h) La presentación de informaciones sobre el origen o la interpretación de la unidad puede contribuir a su memorización e incrementa la relación entre fraseología y aprendizaje de los elementos culturales.
- i) La información sobre las relaciones semánticas de las UF favorece, de igual forma, la elaboración de actividades centrada en la memorización de unidades, y
- j) la inclusión de apéndices, al final de los diccionarios, en los que las UF figuran organizadas en campos conceptuales facilita la labor del alumno, cuando tiene que solucionar actividades en las que estas unidades están organizadas a partir de un núcleo

⁶⁹ En Penadés Martínez (2003) se aborda la relación entre los diccionarios y la enseñanza de locuciones, mientras que en su último trabajo se tienen en cuenta todos los tipos de UF, de acuerdo con la clasificación de Corpas Pastor (1996a).

significativo común, y la del profesor, cuando quiere trabajar unidades desde esta perspectiva.

Otra contribución que se desprende de estos trabajos de Penadés Martínez es la consideración de que las obras lexicográficas sirven como una fuente a la hora de seleccionar las UF que pueden integrar los manuales y materiales didácticos. En el caso de las colocaciones, por ejemplo, este tipo de obra es el recurso más accesible, si no el único disponible para el profesor.

En tercero y último lugar, la relación entre enseñanza de E/LE y fraseografía puede ser considerada a partir del empleo del diccionario como uno de los instrumentos en que puede basarse la elaboración de trabajos, ya sean éstos la preparación de materiales didácticos (como en *Pocas palabras no bastan*, Tabernero Salas, 1997 y Ruiz Gurillo, 2002) ya consistan en el desarrollo de investigaciones empíricas (García Godoy, 1994 y Castillo Carballo 2000a y 2001a).

En García Godoy (1994), trabajo reseñado anteriormente, se tiene en cuenta el tratamiento dado a las colocaciones en algunas obras lexicográficas y su relación con el comportamiento de un grupo de estudiantes en el aprendizaje de estas unidades. Esta autora afirma que normalmente se incluyen en los diccionarios las llamadas *combinaciones fijas*, del tipo *dar los últimos capotazos*, *dar las buenas noches*, debido a su carácter idiomático; por otra parte, las llamadas *combinaciones abiertas*, como *dar un empleo*, *dar explicaciones*, no suelen recogerse en estas obras, por tener significado claro. Sin embargo, estas combinaciones abiertas, de acuerdo con García Godoy, no son tan predecibles como pudiera parecer y ofrecen problemas de codificación para los extranjeros, por lo que también merecen un lugar destacado en los diccionarios. Por ejemplo, la colocación *dar noticias*, que recibe un tratamiento lexicográfico muy superficial, en traducciones del holandés al español aparece como *dictar noticias*, *leer las novedades / noticias*, *anunciar mensajes de la prensa*, etc. Eso significa que ninguno de los alumnos involucrados en el ejercicio de traducción logró acertar, a partir de la información que les proporcionaron los diccionarios, la forma correcta de la colocación. Asimismo, la autora, teniendo en cuenta la información que le daban dos diccionarios y los resultados del estudio comparativo llevado a cabo a partir de las concordancias de un *corpus* de materiales, pudo sacar interesantes conclusiones sobre el tratamiento que reciben las colocaciones en los diccionarios. Por ejemplo, basándose en los 280 ejemplos extraídos de concordancias con el verbo *dar*, detectó los siguientes problemas en el DUE: a) las colocaciones no tienen una ubicación sistemática; b) muchas unidades

tienen la forma fija alterada (aparece *dar las espaldas* en lugar de *dar la espalda*); c) los ejemplos dados para estas unidades son artificiales y poco fiables; d) algunas colocaciones importantes no se incluyen en esta obra (como *dar negativo / positivo; dar pistas; dar golpecitos en la espalda*), y e) ciertas unidades en desuso aparecen registradas (como *dar dogal, dar un mentís, dar quince y raya*).

García Godoy concluye, pues, que la mejora de los materiales lexicográficos, en cuanto al registro de las colocaciones se refiere, es una exigencia. Este perfeccionamiento debe basarse en dos puntos clave:

- a) ubicación adecuada de las colocaciones. Se deben registrar por el colocativo y no por la base. Así, *dar las noticias* debe ser consignada por *noticias* y no por *dar*.
- b) Selección rigurosa de los ejemplos que ilustran el uso de las unidades. Para eso, habría que basarse en los modelos suministrados por un *corpus* de materiales extenso y variado.

Castillo Carballo (2000a), por su parte, se centra en la utilidad didáctica de los diccionarios para la enseñanza de las colocaciones. Afirma que se suele prestar poca atención a las colocaciones en los diccionarios y, cuando estas unidades aparecen en estas obras, suelen tener un tratamiento inadecuado. Cita algunos de los problemas que evidencian la falta de rigor científico con la que se aborda este asunto, como, por ejemplo, registrar las colocaciones como locuciones; no dar de modo sistemático informaciones sobre estas unidades; no tratar el tema en la introducción de la obra, lo que evidencia la falta de criterios para su inclusión, y no definir el lugar donde estas unidades figurarán, por lo que es posible encontrarlas tanto en los ejemplos que se dan como en las informaciones sobre el régimen lexemático de la palabra que encabeza el artículo. Los diccionarios monolingües, como el de María Moliner, son más eficientes que los bilingües, aunque estos últimos son más utilizados por los extranjeros que los primeros. La adecuada presentación del aspecto colocacional en los diccionarios haría que estas obras se convirtieran en un instrumento idóneo tanto para el profesor como para el alumno. El que estos diccionarios tengan función de codificación y de descodificación dependerá de la forma en que se registren las colocaciones en ellos. Si éstas aparecen únicamente bajo la entrada que funciona como núcleo, el diccionario tendrá función codificadora; si figuran tanto bajo esta entrada como bajo el colocativo, tendrá doble función. Opina la autora que, en ningún caso, las informaciones sobre las colocaciones deben aparecer exclusivamente en el colocativo, dado que este procedimiento sería contraproducente.

En el 2001, Castillo Carballo (2001a) vuelve a abordar este tema, en el texto “Unidades fraseológicas y diccionarios: aplicaciones didácticas”. En este trabajo, la autora revisa el tratamiento dispensado a las locuciones, colocaciones, refranes y fórmulas en diversos diccionarios. Asimismo, examina las posturas adoptadas respecto a ciertos aspectos, como la ubicación de las UF, la organización del artículo, etc. Al final del trabajo, comenta la importancia que la neología puede tener en el ámbito fraseológico y fraseográfico, basándose, para esto, en los resultados de un estudio que llevó a cabo en 1999⁷⁰. En relación con el aspecto didáctico, que aparece mencionado en el título del texto, sólo hemos encontrado cuatro referencias puntuales a lo largo del trabajo:

1. Cuando habla del modo que el *Diccionario general ilustrado de la lengua española Vox* adoptó para presentar las UF, agrupándolas a continuación de la acepción con la que tienen alguna relación. Para la autora, esta solución es útil desde el punto de vista didáctico (porque facilita la ubicación de la unidad y su entendimiento) y lexicográfico (porque hace que el artículo lexicográfico tenga más coherencia).
2. Cuando hace referencia a la información pragmática que algunos diccionarios suelen incluir en la definición lexicográfica. Considera, asimismo, Castillo Carballo que esa información cumple una función didáctica, dado que ayuda al usuario a comprender el sentido de la unidad y “a asimilar su valor ilocutivo, así como la fuerza perlocutiva que puede suponer su uso en determinados actos de discurso” (2001:155).
3. Cuando discute el modo en que las colocaciones deben entrar en un diccionario, si bajo el colocativo o el colocado⁷¹.
4. Cuando trata el tema de los refranes y considera que, desde el punto de vista didáctico, es recomendable emprender el estudio de estas unidades separado de las demás, basándose en obras paremiológicas que contribuyan efectivamente a su conocimiento.

Al final del artículo, busca establecer un puente entre la didáctica de la fraseología y los diccionarios, apoyándose en la idea de que éstos son un instrumento importante de aprendizaje. Recuerda, no obstante, que para cumplir su función

⁷⁰ Véase Castillo Carballo, M^a Auxiliadora (1999): “Aplicación informática de un estudio fraseológico”, J. Fernández Gonzáles et al. (eds.), *Lingüística para el siglo XXI, Vol I*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 419-424.

⁷¹ En este texto, la autora retoma algunas de las ideas expuestas en el trabajo que hemos reseñado anteriormente.

pedagógica las obras lexicográficas deben ser adecuadas a los usuarios a los que se dirigen y deben dar un tratamiento uniforme al material fraseológico.

Desde las tres perspectivas señaladas, queda patente la utilidad del diccionario como herramienta útil tanto para el investigador como para el profesor y aprendiz de lenguas extranjeras. La relación entre la fraseografía y fraseología puede ser muy fructífera para la enseñanza de E/LE. En primer lugar, están los beneficios mutuos que una disciplina genera para la otra: es indiscutible que la investigación fraseológica puede contribuir a la mejora del tratamiento de las UF en los diccionarios y esta mejora puede, a la vez, ser muy útil para los fraseólogos y, por tanto, ayudar al desarrollo de su investigación. Y, en segundo lugar, están los beneficios que este doble desarrollo ocasiona para la enseñanza del español y que se reflejan, por ejemplo, en un planteamiento adecuado sobre el lugar y el papel de las UF dentro de una programación didáctica y en la elaboración de herramientas adecuadas para su aprendizaje.

6. Conclusiones

Ya estamos en Haro, que se ven las luces.

En relación con el primer punto investigado, la enseñanza de las unidades fraseológicas dentro del marco del español como lengua extranjera, hemos examinado, en el Capítulo I, dos postulados generales: el de la importancia del aprendizaje de las unidades fraseológicas y el de la complejidad inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje del caudal fraseológico de un idioma. El primer postulado se apoya en la idea de que estas unidades tienen un papel significativo en el discurso, por lo que contribuyen a la competencia comunicativa de los hablantes. El segundo, a su vez, se basa en la idea de que algunas de las características formales, semánticas y pragmáticas de las unidades fraseológicas pueden dificultar su aprendizaje y en el hecho de que escasean investigaciones empíricas y teóricas sobre la fraseología del español, por una parte, y sobre la didáctica de las unidades fraseológicas en el ámbito de español como lengua extranjera, por otra.

Una prueba de la trascendencia de la fraseología es su marcada presencia en un gran número de manuales y materiales didácticos, tal como hemos averiguado en el Capítulo 2. A partir del análisis de estas obras, se comprueba cómo este tema se encuentra presente incluso en manuales de corte tradicional. Sin embargo, esta presencia no va acompañada de una aplicación didáctica adecuada: en la mayoría de los casos, no se utilizan estrategias de presentación y práctica de estas unidades, no parece haber una selección juiciosa del material fraseológico y tampoco se observa una planificación de su enseñanza. Por otro lado, la creación de materiales y manuales dirigidos al Diploma de Español como Lengua Extranjera, así como la valoración del papel del lenguaje coloquial en el proceso de aprendizaje del español han contribuido sobremedida a la inclusión de unidades fraseológicas entre los contenidos de enseñanza. Podemos afirmar que, en las obras analizadas, estas unidades no suelen aparecer en un apartado fijo y que los autores oscilan entre ubicarlas en la parte destinada al aprendizaje del vocabulario, la que se destina a la gramática o la que trabaja la comprensión lectora. Lo que predomina, no obstante, es la dispersión del material fraseológico a lo largo de la obra. Por lo general, en los manuales y materiales encontramos una muestra considerable de fórmulas y de locuciones. En menor cantidad,

se recogen colocaciones y paremias. También es representativo el número de secuencias formulars que se registran, principalmente en los manuales. Algunas de las obras analizadas pueden usarse como base para reflexionar sobre la didáctica de las unidades fraseológicas y pueden servir como punto de partida para la elaboración de otros materiales. En este sentido, pueden ser considerados aspectos positivos de esas obras: la oferta de un repertorio considerable de unidades (que tendría que ser, en cualquier caso, revisado con el fin de comprobar su vigencia); la presentación de algunas unidades, principalmente fórmulas, relacionadas con su función lingüística; la inclusión de un glosario en el que se recogen las unidades vistas a lo largo del libro; la consideración de aspectos variados de los elementos fraseológicos, como los pragmático-discursivos, la cuestión de la variación fraseológica, etc., y no sólo de su significado, y la posibilidad de practicar las unidades fraseológicas a través de actividades que aúnan características comunicativas y estructurales y a través de la práctica de las cuatro destrezas: la expresión y comprensión oral y la expresión y comprensión escrita. El análisis llevado a cabo nos ha servido para demostrar también que muchos materiales y manuales, incluso las publicaciones más recientes, no se hacen eco de los avances en la investigación fraseológica: persisten los problemas referentes a la clasificación de las unidades fraseológicas, las imprecisiones terminológicas y la escasez de referencias al funcionamiento de estas unidades en el discurso. Queda patente, de este modo, la necesidad de que se acorten las distancias existentes entre la investigación lingüística y la práctica docente.

El número de propuestas didácticas para la enseñanza de las unidades fraseológicas, reseñadas en el Capítulo 3, es una prueba de la atención que se viene dedicando a este tema. En estas propuestas, se observa una preocupación general por presentar unos fundamentos teóricos mínimos sobre las unidades fraseológicas y, en algunas de ellas, se establecen sus relaciones con la lexicografía o con el estudio basado en *corpus*. Se hace hincapié en la dificultad inherente a la didáctica de estas unidades y muchos autores se muestran, incluso, escépticos respecto a su viabilidad. Los problemas referentes a la terminología y a la clasificación de las unidades fraseológicas son notorios en muchos textos. De igual forma, existe una escasez de trabajos basados en estudios empíricos y predominan las sugerencias didácticas basadas en experiencias personales aisladas, carentes de comprobación. Como consecuencia de la falta de investigaciones que traten aspectos teóricos y prácticos de la fraseología, se transfiere al profesor la tarea de investigador, dado que, para llevar a cabo ciertas propuestas

didácticas, le corresponde determinar las unidades fraseológicas más frecuentes o rentables, y definir ciertos parámetros discursivos y pragmáticos de estas unidades, tareas que se encuentran en estado embrionario en la fraseología del español. En los textos reseñados, la preocupación por el tema de la didáctica de las unidades fraseológicas se revela en aspectos variados del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, se encuentran referencias al papel del alumno en ese proceso, a la necesidad de involucrarlo y de atender a sus intereses; a la metodología que debe emplearse; al nivel al que se aplican las propuestas, y al contenido que debe enseñarse. En este sentido, en muchas propuestas se busca enlazar el estudio de estas unidades con otros temas, tales como la variación lingüística, la comunicación no verbal y la pragmática. Las locuciones, por lo general, son las unidades que más atención han recibido en la enseñanza de español como lengua extranjera, aunque, últimamente, se empieza a prestar bastante atención a las fórmulas y a las colocaciones.

En el Capítulo 4., hemos señalado que tanto la investigación fraseológica como la investigación sobre los procesos de adquisición y aprendizaje de las unidades fraseológicas por parte de los estudiantes extranjeros contribuyen al desarrollo de la didáctica de las unidades fraseológicas. Así, el conocimiento de cómo aprende el estudiante esta parcela lingüística, cuáles son sus dificultades, qué estrategias de aprendizaje pone en funcionamiento, cómo se desenvuelven los procesos de comprensión y producción de las unidades fraseológicas y cómo influye su lengua materna en este proceso son algunos de los aspectos que deben ser investigados. Ha quedado patente, pues, la necesidad de que se desarrollen más investigaciones sobre fraseología del español o sobre el aprendizaje de las unidades fraseológicas, con el fin de que se pueda proponer un modo adecuado de enseñarlas y se pueda, además, juzgar la adecuación de las propuestas didácticas actuales.

En el último Capítulo, hemos podido apreciar la relación entre la fraseografía y la enseñanza de unidades fraseológicas en el aula de español lengua extranjera. Por una parte, los diccionarios son considerados, en las diversas propuestas, manuales y materiales didácticos, una obra complementaria o auxiliar en la enseñanza de las unidades fraseológicas. Sin embargo, en las recomendaciones de uso que se hacen no se ha apreciado una valoración adecuada del diccionario en calidad de herramienta didáctica efectiva. Por otra parte, existen aportaciones teóricas en las que se reflexiona sobre cómo los diversos elementos que integran los diccionarios pueden contribuir a la didáctica y al aprendizaje de las unidades fraseológicas. Finalmente, los diccionarios se

usan como herramientas en la preparación de materiales dirigidos a la didáctica del caudal fraseológico y en el desarrollo de trabajos empíricos respecto a la enseñanza de las colocaciones.

BIBLIOGRAFÍA

1. Referencias bibliográficas

Alarcón Collado, Luisa y López García, M^a Pilar (1992): “¿Qué hacer con las palabras?”, Pedro Barros García et al. (eds.), *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 33-40.

Arnaud, Pierre J. L. y Savignon, Sandra J. (1997): “Rare Words, Complex Lexical Units and the Advanced Learner”, James Coady y Thomas Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: a Rationale for Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 157-173.

Aznárez Mauleón, Mónica (2000): “La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE: el caso de las expresiones metalingüísticas con el verbo “hablar”, Mariano Franco Figueroa et al. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 87-96.

Bachman, Lyle (1990): "Communicative Language Ability", Lyle Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: OUP. Versión española: "Habilidad lingüística comunicativa", M. Llobera (coord) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 105-127.

Bosque, Ignacio (1982): “Más allá de la lexicalización”, *Boletín de la Real Academia Española*, 62, 225, 103-158.

Buitrago Jiménez, Alberto (1996): *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid: Espasa Calpe

Calderón Campos, Miguel (1994): “Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción: las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas”, Granada: Universidad de Granada.

Campo Martínez, M^a Amparo (2001): “Los refranes en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Revista de Adquisición de la Lengua Española*, 12, 9-29.

Casas Gómez, Miguel y Muñoz Núñez, María Dolores (1992): “La polisemia y la homonimia en el marco de las relaciones léxicas”, G. Wotjak (ed.), *Estudios de lexicología y metalexicografía del español actual*, Tübingen: Niemeyer, 134-158.

Castillo Carballo, María Auxiliadora (2000): “Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas”, María Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000)*, Zaragoza: ASELE, 267-272.

Castillo Carballo, M^a Auxiliadora (2001): “Unidades fraseológicas y diccionarios: aplicaciones didácticas”, Marta C. Ayala Castro (coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 151-161.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [consulta en línea], Estrasburgo: Consejo de Europa (Departamento de Política Lingüística), <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>> (27/05/2004).

Corpas Pastor, Gloria (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.

Corpas Pastor, Gloria y Mena Martínez, Florentina (2003): “Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española”, *Estudios Lingüísticos*, 17, 181-201.

Criado, Carmen (1998): “Lo bueno, si breve... Una propuesta de actividades para la enseñanza de los refranes en E/LE”, *Frecuencia L*, 7, 12-15.

Ellis, N. C. (1997): “Vocabulary Acquisition: Word Structure, Collocation, Word-class, and Meaning”, N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 122-139.

Fasla, Dalila (1996): “El nivel superior en la enseñanza del español como lengua extranjera: la expresión idiomática”, Teresa- G. Sibón y Magdalena Padilla (eds.) *Actas del I Simposium sobre Metodología y Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Sevilla: AULA2 157-167.

Fernández López, M^a del Carmen (1995): “Materiales didácticos de E/LE: una propuesta de análisis”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 5, 54-56.

Forment Fernández, María del Mar (1997): “La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE”, *Espéculo*, <<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>> (26/02/2002).

Forment Fernández, María del Mar (1998): “La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas”, F. Moreno et al. (eds), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro, (Alcalá de Henares 17-20 de septiembre de 1997)*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 339-347.

Forment Fernández, María del Mar (2000a): “Variación fraseológica y didáctica del español”, *Frecuencia L*, 13, 64-67.

Forment Fernández, María del Mar (2000b): “*Hacer novillos, hacer campana o hacer la vaca: ¿qué fraseología enseñar?*”, María Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000)*, Zaragoza: ASELE / Universidad de Zaragoza, 317-325.

Forment Fernández, María del Mar (2000c): “Lengua y cultura: universales y particulares fraseológicos”, *Patrones culturales y traducción: en el caso de las unidades fraseológicas, XXI Curso de Verano de San Roque, (13, 14 y 15 de julio de 2000, San Roque, Cádiz)*, (material fotocopiado).

García Godoy, M. T. (1994): “La enseñanza de las combinaciones léxicas asistida por ordenador”, Peter Jan Slagter (dir.), *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*, Ámsterdam / Atlanta, GA: Rodopi, 87-101.

García Muruais, M^a Teresa (1998): “Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE”, F. Moreno et al. (eds), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro, (Alcalá de Henares 17-20 de septiembre de 1997)*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 363-369.

García-Page, Mario (1990): “Léxico y sintaxis locucionales: algunas consideraciones sobre las palabras ‘idiomáticas’”, *Estudios Humanísticos. Filología*, 12, 279-290.

García-Page, Mario (1996): “Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones”, M. Rueda et al. (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera, II, Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, León, 5-7 de octubre de 1995*, León: ASELE, 155-161.

Gelabert, M^a José et al. (1996): *Repertorio de funciones comunicativas del español: niveles umbral, intermedio y avanzado, versión bilingüe español-inglés*, Madrid: SGEL.

Gómez Molina, J. R. (1997): “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, *Revista de Adquisición de la Lengua Española*, 7, 69-89.

Gómez Molina, J. R. (2000): “Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de E.L.E.”, María José Coperías et al. (eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua, Quaderns de Filología, Estudis Lingüístics V*, Valencia: Universitat de València, 111-134.

Hernández, Carmen (1998): “Propuesta para la enseñanza del lenguaje coloquial en la clase de español lengua extranjera”, *Frecuencia L*, 7, 16-18.

Higueras García, Marta (1997a): “La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros”, *Frecuencia L*, 6, 15-19.

Higueras García, Marta (1997b): “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”, *Revista de Adquisición de la Lengua Española*, 8, 35-49.

Howarth, P. A. (1998): “Phraseology and Second Language Proficiency”, *Applied Linguistics*, 19/1, 24-44.

Imedio, Lola (2000): “Él dice que ¡ay!””, *Frecuencia L*, 13, 32-36.

Instituto Cervantes (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

Koike, Kazumi (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, Takushoku University.

Laufer, B. y Hadar, L. (1997): “Assessing the Effectiveness of Monolingual, Bilingual, and “Bilingualised” Dictionaries in the Comprehension and Production of New Words”, *The Modern Language Journal*, 81, 189-196.

Lennon, P. (1998): “Approaches to the Teaching of Idiomatic Language”, *IRAL*, XXXVI/1, 11-30.

Martínez Marín, Juan (1996): *Estudios de fraseología española*, Málaga: Ágora.

Martínez Pérez, M^a Milagrosa Fátima y Plaza Trenado, M^a del Sol (1992): “La enseñanza de las expresiones fijas del español”, Pedro Barros García et al. (eds.), *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 123-126.

Moon, Rosamund (1997): “Vocabulary Connections: Multi-Word Items in English”, N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 40-63.

Moliner, María (1996, reimpr.): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos.

Morvay, Károly (1980): “La fraseología en la enseñanza del español a nivel universitario”, M. Horányi (ed.), *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, Budapest, 31 de julio-4 de agosto de 1978*, Budapest: Akadémiai Kiadó, 283-288.

Nattinger, J. R. y DeCarrico, J. S. (1992); *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Núñez Cabeza, Emilio Alejandro (2002): “Los modismos en ELE: análisis a través de los corpus digitales”, Ana María Gimeno Sanz (ed.), *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE, Actas del XII Congreso Internacional de ASELE, Valencia, 5-8 de septiembre de 2001*, Valencia: Editorial U.P.V., 159-167.

Olímpio de Oliveira Silva, M^a Eugênia (1998): *Somatismos: propuesta de aplicación didáctica*, Memoria de Investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.

Olímpio de Oliveira Silva, M^a Eugênia (2004): “El componente fraseológico en la enseñanza de E/LE”, *Actas del V Congreso de Lingüística General, Universidad de León, 5 a 8 de marzo de 2002*, 2153-2161, ISBN: 84-7635-577-7.

Pawley, A. y Syder, F. H. (1983): "Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency", J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, London: Longman, 191-226.

Penadés Martínez, Inmaculada (1997): "Aproximación pragmática a las unidades fraseológicas", Ricardo Escavy Zamora et al. (eds.), *Homenaje al Profesor A. Roldán Pérez*, vol 1, Murcia: Universidad de Murcia, 411-426.

Penadés Martínez, Inmaculada (1999a): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco/Libros.

Penadés Martínez, Inmaculada (1999b): "Para una didáctica de las unidades fraseológicas", J. Fernández González et al. (eds.), *Lingüística para el siglo XXI, vol. II, III Congreso de Lingüística General, 1998*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1235-1242.

Penadés Martínez, Inmaculada (1999c): "El modelo de descripción de la oración del lingüista praguense F. Daneš. Su incidencia en la lingüística española". *Verba*, 26, 247-272.

Penadés Martínez, Inmaculada (1999d): "Para un tratamiento lexicográfico de las expresiones fijas irónicas desde la pragmática", *Pragmalingüística*, 7, 185-210.

Penadés Martínez, Inmaculada (2000): *La hiponimia en las unidades fraseológicas*, Cádiz: Universidad de Cádiz.

Penadés Martínez, Inmaculada (2001a): "¿Colocaciones o locuciones verbales?", *Lingüística Española Actual*, XXIII/1, 57-88.

Penadés Martínez, Inmaculada (2001b): "Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de E/LE", *Carabela*, 50, 83-101.

Penadés Martínez, Inmaculada (2003): "Los diccionarios de locuciones en la enseñanza de E/LE", *Frecuencia L*, 22, 7-10.

Penadés Martínez, Inmaculada (en prensa a): "Sinonimia y locuciones" *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Universidad de Santiago de Compostela, 3 a 7 de mayo de 2004*.

Penadés Martínez, Inmaculada (en prensa b): "La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE", *Carabela*.

Peñate Rivero, Julio (1996): "El refrán en la enseñanza del español lengua extranjera: "dime tus refranes y te diré quién eres"", M. Rueda et al. (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera, II, Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, León, 5-7 de octubre de 1995*, León: ASELE, 289-295.

Pinilla Gómez, Raquel (1998): "El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera E/LE", Ángela Celis y José

Ramón Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, 1996*, Almagro: ASELE 349-355.

Piñel, Rosa María (1997): “Fraseologismos modificados en publicidad: Estudio comparado alemán - español”, *Frecuencia L*, 4, 32-36.

Pozo Díez, Mercedes (1999): “Dime cómo hablas y te diré si te comprendo: de la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot...”, Tomás Jiménez Juliá et al. (eds.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática, Actas del IX Congreso Internacional de ASELE (Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998)*, Santiago de Compostela: ASELE, 699-706.

Read, J. (2000): *Assessing Vocabulary*, Cambridge: Cambridge University Press.

Romero, M^a Victoria (1998): “La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales”, Ángela Celis y José Ramón Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, 1996*, Almagro: ASELE, 389-395.

Ruiz Gurillo, Leonor (1994): “Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera”, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: ASELE, 141-151.

Ruiz Gurillo, Leonor (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*, Valencia: Universitat de València.

Ruiz Gurillo, Leonor (2000a): “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros” *Espéculo*, <<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>> (26/02/2002).

Ruiz Gurillo, Leonor (2001): *Las locuciones en español actual*, Madrid: Arco/Libros.

Ruiz Gurillo, Leonor (2002): *Ejercicios de fraseología*, Madrid: Arco/Libros.

Santos Gargallo, Isabel (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.

Sardinha, Tony Berber (2000): “Computador, corpus e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira”, J. Vilson Leffa (org.), *As palavras e sua companhia: O léxico na aprendizagem das línguas*, Pelotas: EDUCAT, 45-72.

Serradilla Castaño, Ana (2000): “La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula”, María Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000)*, Zaragoza: ASELE, 657-664.

Sevilla Muñoz, Julia y González Rodríguez, Antonio (1994-1995): “La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español)”, *Équivalences*, 24/2, 25/1-2, 171-182.

Skultety, Jozef (1980): “El papel de los modismos en la enseñanza del español”, M. Horányi (ed.), *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español. Budapest, 31 de julio-4 de agosto de 1978*, Budapest: Akadémiai Kiadó, 289-297.

Swan, M. (1997): “The Influence of the Mother Tongue on Second Language Vocabulary Acquisition and Use”, N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 156-180.

Tortajada Millán, M^a Ángeles (2000): “Las unidades fraseológicas: una propuesta didáctica mediante situaciones comunicativas ilustradas en imágenes”, *Frecuencia L*, 15, 27-39.

Varela, Fernando y Kubarth, Hugo (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid: Gredos.

Vázquez Fernández, Ruth y Bueso Fernández, Isabel (1999): “¿Cómo, cuándo y dónde enseñar las “expresiones fijas”? Práctica en el aula”, Tomás Jiménez Juliá et al. (eds.), *Español como lengua extranjera enfoque comunicativo y gramática*, *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE (Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998)*, Santiago de Compostela: ASELE, 699-706.

Vigara Tauste, Ana M^a (1994): “Las expresiones de función fática en la enseñanza de español a extranjeros”, Salvador Montesa y Antonio Garrido Moraga (eds.), *Español para extranjeros didáctica e investigación*, *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE, (Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990)*, Madrid: ASELE, 299-309.

Vigara Tauste, Ana M^a (1996): “Fosilización y expresividad coloquial en la enseñanza del español como L2”, Teresa-G. Sibón y Magdalena Padilla (eds.), *Actas del I Simposium sobre Metodología y Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Sevilla: AULA2, 67-96.

Wotjak, Gerd (1988): “Uso y abuso de unidades fraseológicas”, *Homenaje a Alonso Zamora Vicente, I, Historia de la lengua. El español moderno*, Madrid: Castalia, 535-548.

Wotjak, Gerd (ed) (1998a): “Prólogo”, *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert, 7-11.

Wotjak, Gerd (2002): “Gramática y léxico - ¿gramática en el léxico?”, Alexandre Veiga et al. (eds.), *Léxico y gramática*, Lugo: Tris Tram, 131-146.341-372.

Wray, A. (2000): “Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice”, *Applied Linguistics*, 21/4, 463-489.

Zimmerman, Cheryl Boyd (1997): "Historical Trends in Second Language Vocabulary Instructions", James Coady y Thomas Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: a Rationale for Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 5-19

Zuluaga, Alberto (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt am Maim: Peter D. Lang.

Zuluaga, Alberto (1992): "Spanisch: Phraseologie", G. Holtus, M. Metzeltin y C. Schmitt (eds.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen: Max Niemeyer, 125-131.

2. Manuales y materiales didácticos

Alonso, M. y Fernández Cuesta, J. T. (1995): *Curso de español para extranjeros; niveles intermedio y avanzado*, Salamanca: Julián T. Fernández Cuesta.

Álvarez Martínez, M^a Ángeles et al. (2000): *Sueña 1, Nivel inicial*, Madrid: Anaya / Universidad de Alcalá.

Álvarez Martínez, M^a Ángeles et al. (2001): *Sueña 3, Nivel avanzado*, Madrid: Anaya / Universidad de Alcalá.

Alves, Adda-Nari M. y Alves, Angélica Mello (1999): *¡Vale! Español para brasileños*, v. 1. São Paulo: Ed. Moderna.

Alves, Adda-Nari M. y Alves, Angélica Mello (2000): *¡Vale! Español para brasileños*, v. 2, São Paulo: Ed. Moderna.

Artuñedo, B. y Donson, C. (1992): *Ele 2. Curso de español para extranjeros*, Madrid: SM.

Becker, Idel [s. f.]: *Manual de español*, São Paulo: Nobel.

Belchí Arévalo, M. y Carter, P. J. (1995): *Síntesis. Curso Intermedio de español*, Madrid: SGEL/Coloquio.

Beltrán, María Jesús y Yáñez Tortosa, Ester (1996): *Modismos en su salsa. Modismos, locuciones y expresiones fijas en sus contextos*, Madrid: Arco/Libros.

Benítez, Pedro et al. (1998): *Español para extranjeros. Cuaderno de ejercicios: nivel inicial*, Madrid: Edinumen.

Benítez, Pedro et al. (2000): *Español para extranjeros. Cuaderno de ejercicios: nivel intermedio*, Madrid: Edinumen.

Blanco Canales, Ana et al. (2001): *Sueña 4, Nivel superior*, Madrid: Anaya / Universidad de Alcalá.

Borobio, Virgilio (1992): *Ele 1. Curso de español para extranjeros*, Madrid: SM.

Borrego Nieto, Julio et al. (1982): *Así es el español básico*, Salamanca: Universidad de Salamanca.

Borrego Nieto, Julio et al. (1996): *Progresos. Curso intermedio de español*, Salamanca: Universidad de Salamanca.

Busquets, L. y Bonzi, L. (1993): *Curso intensivo de español para extranjeros*, Madrid: Ed. Verbum.

Cabral Bruno, Fátima y Mendoza, Angélica (1998): *Hacia el español 1*, São Paulo: Saraiva.

Cabral Bruno, Fátima y Mendoza, Angélica (1999): *Hacia el español 2*, São Paulo: Saraiva.

Cabrerizo Ruiz, M^a Aranzazu et al. (2000): *Sueña 2, Nivel medio*, Madrid: Anaya / Universidad de Alcalá.

Castro, F. et al. (1990): *Ven 1. Curso de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa.

Castro, F. et al. (1991): *Ven 2. Curso de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa.

Castro, F. et al. (1992): *Ven 3. Curso de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa.

Centellas, Aurora (2000, 2^a ed., revisada): *Método de español para extranjeros, Nivel elemental*, Madrid: Edinumen.

Cerrolaza, M. et al. (1998): *Planet@ ELE 1*, Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M. et al. (1999): *Planet@ ELE 2*, Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M. et al. (2000): *Planet@ ELE 3*, Madrid: Edelsa

Cerrolaza, M. et al. (2000): *Planet@ ELE 4*, Madrid: Edelsa.

Chamorro Guerrero, M^a Dolores et al. (1995): *Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera*, Barcelona: Difusión.

Coronado González, M^a Luisa et al. (1994): *A fondo. Curso superior de español para extranjeros. Lengua y civilización*, Madrid: SGEL.

Domínguez González, Pablo et al. (1988): *El español idiomático. Frases y modismos del español*, Barcelona: Ariel.

Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri y Alonso, Maria Cibele González Pellizzari (2001): *Español Básico 1. Curso de español para hablantes de portugués*, Madrid: Arco/Libros.

Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri y Olímpio de Oliveira Silva, Maria Eugênia (2001): *Español Avanzado 1. Curso de español para hablantes de portugués*, Madrid: Arco/Libros.

Equipo Fórmula (1990): *Curso general de español 1*, Madrid: Santillana.

Equipo Fórmula (1990): *Curso general de español 2*, Madrid: Santillana.

Equipo Fórmula (1990): *Curso general de español 3*, Madrid: Santillana.

Equipo Prisma (2003): *Prisma, Continúa, Nivel A2*, Madrid: Edinumen.

Fente, R. et al. (1989): *¿Qué tal, amigos? Curso introductorio completo de español*, Madrid: SGEL.

Fente, R. et al. (1991): *Órbita 1*, Madrid: SGEL.

Fente, R. et al. (1992): *Órbita 2*, Madrid: SGEL.

Fente, R. et al. (2000): *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos, nivel elemental e iniciación*, Madrid: SGEL.

Fente, R. et al. (2000): *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos, niveles intermedio y superior*, Madrid: SGEL.

Garrido Esteban, Gemma et al. (2001): *Conexión*, Madrid: Cambridge/Difusión.

González Hermoso, Alfredo y Romero Dueñas, Carlos (1998): *Puesta a punto. Escriba, hable, entienda... argumente. Curso de español*, Madrid: Edelsa.

Hernández Alonso, César et al. (2000): *Método Everest de español para extranjeros, nivel intermedio*, León: Everest.

Hernández Alonso, César et al. (2000): *Método Everest de español para extranjeros, nivel superior*, León: Everest.

Herrera, M. et al. (1991): *Tests de autoevaluación de español, nivel 1*, Madrid: Alhambra- Longman.

Herrera, M. et al. (1991): *Tests de autoevaluación de español, nivel 2*, Madrid: Alhambra- Longman.

Herrera, M. et al. (1991): *Tests de autoevaluación de español, nivel 3*, Madrid: Alhambra- Longman.

Herrera, M. et al. (1991): *Tests de autoevaluación de español, nivel 4*, Madrid: Alhambra- Longman.

Herrera, M. et al. (1991): *Tests de autoevaluación de español, nivel 5*, Madrid: Alhambra- Longman.

Jiménez García, María de los Ángeles y Sánchez Hernández, Josephine (1999): *Español sin fronteras. Curso de lengua española 1*, São Paulo: Scipione.

Jiménez García, María de los Ángeles y Sánchez Hernández, Josephine (1999): *Español sin fronteras. Curso de lengua española 2*, São Paulo: Scipione.

Jiménez García, María de los Ángeles y Sánchez Hernández, Josephine (1999): *Español sin fronteras. Curso de lengua española 3*, São Paulo: Scipione.

Jiménez García, María de los Ángeles y Sánchez Hernández, Josephine (1999): *Español sin fronteras. Curso de lengua española 4*, São Paulo: Scipione.

López, Estrella et al. (1999): *Procesos y recursos. Curso de español para extranjeros, Nivel avanzado-superior*, Madrid: Edinumen.

Marcos de la Losa, M^a del Carmen y Obra Rodríguez, M^a Rosario (1997): *Punto final*, Madrid: Edelsa.

Martín Peris, E. et al. (1984): *Para empezar A. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa/Edi6.

Martín Peris, E. et al. (1984): *Para empezar B. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa/Edi6.

Martín Peris, E. et al. (1985): *Esto funciona A. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa/Edi6.

Martín Peris, E. et al. (1986): *Esto funciona B. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa/Edi6.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (1997): *Gente 1*, Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (1997): *Gente 1*, Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (1998): *Gente 2*, Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2001): *Gente 3*, Barcelona: Difusión.

Medena Montero, Carlos G. (2001): *Sin duda. Usos del español: teoría y práctica comunicativa, Nivel intermedio*, Madrid: SGEL.

Medena Montero, Carlos G. (2001): *Como lo oyes. Usos del español: teoría y práctica comunicativa, Nivel superior*, Madrid: SGEL.

Millares, Selena y Centellas, Aurora (1993): *Método de español para extranjeros, Nivel intermedio*, Madrid: Edinumen.

Millares, Selena (1996): *Método de español para extranjeros, Nivel superior*, Madrid: Edinumen.

Miquel L. y Sans, N. (1983): *¿A qué no sabes...? Curso de perfeccionamiento de español para extranjeros, Curso superior*, Madrid: Edelsa.

Miquel, L. y Sans, N. (1989): *Intercambio 1*, Barcelona: Difusión.

Miquel, L. y Sans, N. (1990): *Intercambio 2*, Barcelona: Difusión.

Miquel, L. y Sans, N. (1994): *Rápido. Curso intensivo de español*, Barcelona: Difusión.

Moll, Francesc de B. (1982, 8ª ed.): *Curso breve de español para extranjeros*, Mallorca: Editorial Moll.

Moll, Francesc de B. (1990, 17ª ed.): *Curso breve de español para extranjeros, grado elemental*, Mallorca: Editorial Moll.

Moll, Francesc de B. (1991, 6ª ed.): *Curso breve de español para extranjeros*, Mallorca: Editorial Moll.

Moreno, Concha (1999, 8ª ed.): *Curso superior de español*, Madrid: SGEL.

Moreno, Concha et al. (1995): *Avance. Curso de español, Nivel intermedio*, Madrid: SGEL.

Moreno, Concha y Tuts, Martina (1993): *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir, pensar en español*, Madrid: SGEL.

Moreno de los Ríos, Belén y Sanz Pastor, Marta (1996): *Suma y Sigue, Curso de español, Nivel intermedio alto-avanzado*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Palomino, Mª Ángeles (2000): *Primer Plano 1*, Madrid: Edelsa.

Palomino, Mª Ángeles (2001): *Primer Plano 2*, Madrid: Edelsa.

Pedraza Jiménez, Felipe y Rodríguez Cáceres, Milagro (1998, 10ª ed.): *Vamos a hablar 1*, São Paulo: Ática.

Pedraza Jiménez, Felipe y Rodríguez Cáceres, Milagro (1998, 10ª ed.): *Vamos a hablar 2*, São Paulo: Ática.

Pedraza Jiménez, Felipe y Rodríguez Cáceres, Milagro (1998, 10ª ed.): *Vamos a hablar 3*, São Paulo: Ática.

Pedraza Jiménez, Felipe y Rodríguez Cáceres, Milagro (1998, 10ª ed.): *Vamos a hablar 4*, São Paulo: Ática.

Peter Nauta, Jan (1990): *En contexto. Ejercicios pragmáticos de español para estudiantes de nivel intermedio*, Barcelona: Difusión.

Ruipérez García, Germán et al. (2002): *Primer Plano 3*, Madrid: Edelsa.

- Sánchez, A. et al. (1974): *Español en directo 1A*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. et al. (1975): *Español en directo 1B*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. et al. (1975): *Español en directo 2A*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. et al. (1976): *Español en directo 2B*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. et al. (1982): *Español en directo 3*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. et al. (1982): *Entre nosotros 1. Español para extranjeros*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. et al. (1982): *Entre nosotros 2. Español para extranjeros*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. et al. (1983): *Entre nosotros 3. Español para extranjeros*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. et al. (1987): *Antena 1. Curso de español para extranjeros*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. et al. (1988): *Antena 2. Curso de español para extranjeros*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. et al. (1989): *Antena 3. Curso de español para extranjeros*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. et al. (1995): *Cumbre. Curso de español para extranjeros: nivel elemental*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. et al. (1995): *Cumbre. Curso de español para extranjero: nivel medio*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. et al. (1997): *Cumbre. Curso de español para extranjeros; nivel superior*, Madrid: SGEL.
- Sánchez Lobato, J. et al. (1997): *Español sin fronteras 1*, Madrid: SGEL.
- Sánchez Lobato, J. et al. (1998): *Español sin fronteras 2*, Madrid: SGEL.
- Sánchez Lobato, J. et al. (1999): *Español sin fronteras 3*, Madrid: SGEL.
- Sánchez Lobato, J. y Aguirre, B. (1992): *Léxico fundamental del español. Situaciones, temas y nociones*, Madrid: SGEL.
- Sánchez Lobato, Jesús y García Fernández, Nieves (1981): *Español 2000*, nivel elemental, Madrid: SGEL.
- Sánchez Lobato, Jesús y García Fernández, Nieves (1981): *Español 2000*, nivel medio, Madrid: SGEL.
- Sánchez Lobato, Jesús y García Fernández, Nieves (1987): *Español 2000*, nivel superior, Madrid: SGEL.

Sanz Juez, Ángeles (1998): *Prácticas de léxico para hablantes de portugués*, Madrid: Arco/Libros.

Souza, Jair de Oliveira (1997): *Español para brasileños*, São Paulo: FTD.

Taberero Sala, Cristina (1997): “...Pocas palabras **no** bastan”. *Actividades de comprensión y expresión de español para extranjeros*, Pamplona: EUNSA.

3. DICCIONARIOS

Fontanillo Merino, Enrique (dir.) (1993): *Larousse diccionario práctico de locuciones*, Barcelona: Larousse Planeta.

Gutiérrez Cuadrado, Juan (dir.) (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Madrid: Santillana y Universidad de Salamanca.

Moliner, María (1996, reimpr.): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos.

Moreno Fernández, Francisco (dir.) (1995): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Barcelona: Biblograf / Universidad de Alcalá.

Penadés Martínez, Inmaculada (2002): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.

Real Academia Española (2001, 22ª ed.): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

Sánchez Pérez, Aquilino (dir.) (1991): *Gran diccionario de la lengua española*, Madrid: SGEL.

Sánchez Pérez, Aquilino (dir.) (2001): *Gran diccionario de uso del español actual*, Madrid: SGEL.

Seco, Manuel, Andrés, Olimpia y Ramos, Gabino (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar.

Varela, Fernando y Kubarth, Hugo (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid: Gredos.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.