

# De patitas en la calle y sin un duro. Una propuesta didáctica para la enseñanza de las unidades fraseológicas

JORGE DANIEL MENDOZA PUERTAS  
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)  
[jdmenpue@upo.es](mailto:jdmenpue@upo.es)

Licenciado y doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla y Máster en ELE por la Universidad Pablo de Olavide. Ha impartido clases en las facultades de Filología y de Comunicación de la US y en la Facultad de Humanidades del la UPO. En esta última universidad desarrolla tareas investigadoras en el marco del Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía «Nuevo diccionario de aprendizaje (learner´s dictionary) de español como lengua extranjera de difusión online». Como profesor de ELE ha estado vinculado a diversos programas y escuelas (ASA programs, Linc Escuela de Español, Open Schools of Languages,...) así como al Instituto de Prospectiva Tecnológica de Sevilla (instituto del Centro Común de Investigación de la Comisión Europea).

**Resumen:** Los estudios sobre las unidades fraseológicas del español se han multiplicado en los últimos años, no solo desde su perspectiva teórica sino también desde su dimensión aplicada. Así ha ocurrido en el campo de la enseñanza del español como L2/LE. Sin embargo, no todos los materiales didácticos que han ido viendo la luz han resultado igualmente acertados: en ocasiones, la aproximación descontextualizada a estas unidades, así como el empleo de una metodología poco adecuada para su enseñanza, ha dificultado el trabajo de los estudiantes. En las siguientes páginas ofrecemos una propuesta didáctica que, tomando como tema central la conocida crisis económica, intenta favorecer la creación de redes semánticas para facilitar al aprendiz la adquisición de esta compleja e interesante parcela del léxico.

**Palabras clave:** Unidades fraseológicas, didáctica, semántica, léxico, redes.

## 1. UNIDADES FRASEOLÓGICAS Y ENSEÑANZA DEL LÉXICO: DE LAS LISTAS A LAS REDES

La importante eclosión de estudios sobre fraseología que empezó a manifestarse, en nuestro país, a partir los años 90 ha tenido como consecuencia necesaria la aproximación de estos principios teóricos a otras áreas o disciplinas afines como la lexicografía (las cuestiones fraseográficas vienen ocupando un importante número de páginas en revistas, libros y actas de congresos) o la

lingüística aplicada, más concretamente, la enseñanza del español como L2/LE. Atrás quedó el olvido en el que se encontraban este tipo de unidades dentro de la didáctica del español y la atención casi exclusiva a los componentes léxicos monoverbales<sup>1</sup>. Actualmente no cabe duda de que el desarrollo de la competencia léxica y, por supuesto, comunicativa del aprendiente de una lengua no termina con la adquisición de un conjunto de vocablos sino que esta requiere de la asimilación de aquellas otras secuencias formadas por varias palabras y fijadas por la tradición de una comunidad. Unidades que desempeñan importantes funciones sociales, culturales y de organización del discurso<sup>2</sup>, y que resultan de especial interés en los niveles superiores del aprendizaje lingüístico. Ciertamente es que las fórmulas rutinarias y determinadas colocaciones deberían empezar a introducirse desde niveles iniciales (Fernández Prieto, 2005: 353), si bien aquellas unidades que presenten como uno de sus rasgos la idiomática resulta preferible enseñarlas cuando los alumnos posean un cierto nivel de competencia lingüística y comunicativa, pues "el requisito de haber alcanzado un nivel intermedio o superior es sin duda ineludible para captar ciertos matices semánticos" y emplear estas unidades "en contextos lingüísticos adecuados" (Gutiérrez Quintana, 2004). No podemos olvidar que "el aprendizaje de las ufs es un camino dificultoso por la gran variedad de funciones que poseen, las formas que presentan y en muchos casos por su opacidad y sentido figurado o metafórico, lo que hace que descifrar su significado no sea nada fácil para el estudiante extranjero" (Fernández Prieto, 2005: 352).

Por otro lado, en relación con el proceso de adquisición léxica, hoy en día es sabido que las palabras no se asimilan de manera aislada sino que su incorporación al lexicón del aprendiz de una L2/LE ha de fundamentarse en el establecimiento de un conjunto de redes<sup>3</sup> formales y semánticas entre las mismas:

"Estas redes, enlaces o conexiones son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el *input* (lo que escucha o lee) al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, *output* (lo que dice o escribe)" (Baralo, 2006)

Las conexiones aquí aludidas, como ya ha demostrado la psicolingüística, son mucho mayores y más complejas en el hablante nativo de una lengua que en el estudiante de esta, cuya organización léxica es mucho más limitada y suele encontrarse reducida a unas cuantas redes (Meara, 1996). De esta manera, resulta imprescindible orientar la didáctica del vocabulario hacia la facilitación del establecimiento de estos enlaces entre piezas léxicas por parte del alumno. Y, como es obvio, las unidades pluriverbales, aun cuando no constituyan el referente

---

<sup>1</sup> Forment Fernández aludía a la "práctica inexistencia de referencias a las expresiones fraseológicas en algunos de los libros de texto de E/LE" que se producían en nuestro país "sobre todo en los niveles principiante e intermedio" (1998: 340).

<sup>2</sup> Según Bocca, Vasconcelo y Compagnoni (2009) "las UF constituyen un recurso lingüístico usual para la designación referencial, y por las funciones pragmáticas y discursivas que desempeñan es adecuado y necesario que sean adquiridas por el alumno de E/LE como cualquier unidad léxica simple".

<sup>3</sup> "En una organización semántica, el léxico se enfoca como una red, la red de relaciones existentes entre todas las unidades léxicas de una lengua. Aquella serie de conexiones, semejanzas, dependencias y oposiciones que son las que otorgan su significado" (Maiz Ugarte, 2009).

tradicional de "palabra"<sup>4</sup>, no solo son susceptibles de ser enseñadas de este modo sino que deberían ser así adquiridas por el aprendiente, por cuanto conforman una parcela específica del léxico de la lengua cuyos componentes, en muchos casos, presentan una unidad tanto funcional como semántica. En este sentido, como expone Baralo (2006), son diversas las tareas que el alumno puede realizar para tejer estas redes léxico-semánticas entre las nuevas piezas léxicas. A continuación reproducimos algunas de las actividades propuestas por la autora para alcanzar este objetivo:

- Determinar palabras que se combinen usualmente con la unidad léxica elegida (lo que suele conllevar su proyección sintáctica: ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?,...).
- Identificar falsos amigos, cognados, préstamos semánticos y léxicos entre la LM y el español.
- Crear mapas conceptuales.
- Trabajar con textos sobre temas relacionados con la tarea que se desarrolla:
  - Identificar el término que se ajuste a la definición correspondiente.
  - Completar definiciones.
  - Relacionar conceptos y situaciones con expresiones.
  - Identificar enunciados correctos o incorrectos según el significado de ciertas palabras clave.
  - Completar esquemas conceptuales, cuadros clasificatorios, cuadros sinópticos,.. con palabras clave.
  - Elegir, entre varias, la palabra o expresión más adecuada al texto y al contexto.
- Elaborar conjuntos de palabras con rasgos semánticos y morfológicos comunes: profesiones, artes, instrumentos, parentescos,...
- Elegir sinónimos.
- Resolver dudas lingüísticas usando diccionarios.
- Analizar de manera contrastiva frases e ítems léxicos desde una perspectiva intercultural.
- Realizar actividades de comunicación, orales o escritas, centradas en la precisión del vocabulario.
- Trabajar con contextos (semántico, situacional, textual, comunicativo,...) donde se usen las piezas léxicas y no con listas aisladas.

Estas orientaciones resultan de gran utilidad a la hora de trabajar con el vocabulario en el aula de ELE y pueden ser empleadas, en su mayoría, para facilitar el desarrollo de redes no solo con palabras sino también con unidades pluriverbales. A este respecto, si bien en las dos últimas décadas han aparecido diversos materiales centrados en la enseñanza de este tipo de componentes léxicos, sin embargo, no todas estas propuestas resultan acertadas en la presentación de las unidades ni en la orientación didáctica adoptada para su enseñanza<sup>5</sup>. Así, el libro de Domínguez González (*El español idiomático. Frases y modismos en español*, 1988) presenta las "frases y modismos" de forma asistemática y sus autores no se decantan por ninguna orientación didáctica; distinto es el caso de la obra *Modismos en su salsa* (1996), de Beltrán y Tortosa, donde las unidades se agrupan en función de su palabra base sin tener en cuenta su semántica, por lo que, contra lo que cabría desear, "unidades fraseológicas que mantienen una relación semántica de cuasi sinonimia (*quedarse (la mente) en*

---

<sup>4</sup> "También pueden considerarse unidades léxicas algunas construcciones —conjunto de palabras— que tienen un significado más o menos fijo. Se trata de las colocaciones, de las frases idiomáticas o de frases hechas, que no se pueden interpretar asociando el significado de cada uno de sus componentes" (Baralo, 2007: 41).

<sup>5</sup> En las líneas que siguen no pretendemos realizar un análisis exhaustivo de todas las obras existentes ni de todos los manuales de ELE sino únicamente mencionar algunos a modo de ejemplos. Seguimos para ello, especialmente, las revisiones realizadas en la obra de Penadés (1999: 24-30) y en el trabajo de Fernández Prieto (2005).

*blanco – irsele a alguien el santo al cielo*) están separadas al no presentar ningún elemento componente en común y otras que se pueden considerar antónimas están separadas por haberse agrupado bajo elementos distintos, aun compartiendo otro de ellos: *ir de punta en blanco* (agrupada por *blanco*) / *ir de trapillo* (agrupada por *ir*)” (Penadés, 1999: 27). Similar es la crítica que hace Ruiz Gurillo (2000) al tratamiento que ciertos manuales de E/LE<sup>6</sup> ofrecen a la fraseología, ya que estos, además de incluir las unidades de forma poco sistemática y parcial, suelen organizarlas “tomando como criterio ordenador alguno de los componentes que actúan en la formación de dichas unidades” evidentemente sin tomar en consideración el significado de estas. No obstante, también alude a materiales creados mediante el método comunicativo en los que se pretende lograr la plena integración contextual del vocabulario, de este modo, “las unidades fraseológicas aparecen integradas en los textos como otras unidades léxicas de la lengua” lo que permite que el alumno pueda “llegar a una interpretación práctica de las mismas que irá ampliando a otros contextos conforme vaya aumentando su competencia”. Esta autora también ofrece en este trabajo un enfoque didáctico para la enseñanza de las ufs que, al igual que ya expuso Fernández Prieto (2005: 354), consideramos demasiado centrado en cuestiones formales o lingüísticas, como los moldes sintácticos o las funciones que desempeñan en la oración, si bien la atención prestada al significado, la comprensión o a la puesta en práctica de la fraseología es mucho menor. Esta misma carencia es la denunciada por la anterior autora (ibíd.) para las actividades que ofrece Penadés en su libro *La enseñanza de las unidades fraseológicas* (1999), quien presenta “una serie de ejercicios basados en agrupaciones por relaciones semánticas de sinonimia, antonimia, y relaciones de hipónimo/hiperónimo, así como relaciones morfológicas”, pero, “si bien su selección de material es bastante exhaustiva y delimita bien el significado de las ufs, los ejercicios propuestos se centran más bien en aspectos de conocimiento lingüístico (por ejemplo hacer una clasificación morfológica de varias ufs) en vez de proporcionar prácticas contextualizadas [sic] que permitan a los alumnos asimilarlas y reutilizarlas” (Fernández Prieto, 2005: 354).

Otros manuales proponen actividades en las que las unidades fraseológicas quedan relacionadas de acuerdo con un campo semántico, así ocurre en *Abanico*, de Chamorro Guerrero (1996), en el que se ofrece un interesante ejercicio con expresiones asociadas a los colores, sin embargo esta tarea podría resultar adecuada “como repaso y refuerzo, pero nunca como presentación pues aunque hay un elemento unitario –el color– los significados de estas unidades no están relacionados y sería muy difícil memorizarlos” (Fernández Prieto, 2005: 354). Parecida es la actividad que encontramos en el método *Prisma* (2005), concretamente en el libro correspondiente al nivel B2, donde se presentan un conjunto de unidades relacionadas de acuerdo con el campo semántico del color, pero, en este caso, no solo quedan vinculadas por algún sema de la palabra clave sino también por la estructura gramatical que presentan (expresiones cuyo molde formal sigue el esquema *ponerse + adjetivos de color*) y por la función comunicativa que las une: “expresar un cambio no definitivo con relación al aspecto físico o al estado de ánimo” [Vázquez (coord.), 2005: 59]. En otros casos, las expresiones se introducen asociadas según su significado, generalmente, partiendo del tema central de una lectura o una unidad; sirva de ejemplo el manual citado unas líneas más arriba, en el que, de acuerdo con el núcleo temático de la comida, se introducen unidades como: *ponerse como el quico*, *comer más que una lima*, *ponerse morado*, *comer como un pajarito*, *ponerse las botas*,... para las que se pide que el alumno deduzca sus significados tras la lectura de unos textos previos [Vázquez (coord.), 2005: 143]. Las funciones comunicativas también pueden servir

---

<sup>6</sup> Concretamente, la autora analiza los siguientes libros: *Español 2000*, de Sánchez Lobato y García Fernández; *Ejercicios de español*, de Kundert y Zorraquino; *Curso breve de español para extranjeros*, de Moll; *Curso intensivo de español*, de Fente, Fernández y Siles.

para introducir determinadas unidades fraseológicas vinculadas a la misma, de este modo, el método *Prisma* integra expresiones como: *oler a rosas*, *oler que alimenta* (para hablar de buenos olores o sabores), *oler a rayos* y *oler de pena* (para hablar de malos olores o sabores) [Vázquez (coord.), 2005: 149]. Ciertamente, estas formas de presentación de la fraseología resultan mucho más adecuadas que otras anteriormente revisadas en nuestra exposición, pero apenas existen tareas planteadas para estas unidades a las que el alumno se aproxima tan solo de modo tangencial. Tampoco podemos olvidar que las ufs “están institucionalizadas sociolingüísticamente y algunas de ellas se adscriben a determinadas variantes diastráticas o diafásicas” (Bocca, Vasconcelo y Compagnoni, 2009), por lo que resultará esencial que el aprendiz conozca el registro en el que debe utilizarse cada unidad (algo que apenas suele tratarse en los manuales de español cuando abordan la fraseología) y no caiga en empleos inadecuados de la misma<sup>7</sup>.

Podríamos analizar otros muchos materiales con resultados similares, sin embargo, solo hemos pretendido ofrecer una somera aproximación a algunas propuestas didácticas existentes para observar que el tratamiento ofrecido a la fraseología puede ser ampliamente mejorado en muchos casos. Ese es precisamente nuestro objetivo en la unidad didáctica que ofrecemos a continuación: integrar las unidades fraseológicas en el aula de ELE con un enfoque pedagógico más acertado. Para ello, intentaremos presentarlas sirviéndonos de un contexto bien definido, agruparlas según significados, establecer asociaciones entre ellas que favorezcan su aprendizaje y memorización, favorecer la comprensión de las circunstancias comunicativas en las que las que se emplean, ayudar a los aprendices con tareas de producción contextualizadas en las que puedan reproducir su uso, etc. En definitiva, intentaremos poner en práctica algunos de los consejos recomendados por Baralo (2006) para crear redes léxicas y facilitar la integración de las mismas en el lexicón plurilingüe del aprendiz de español, sin pasar por alto la aproximación a ciertos aspectos sociolingüísticos y pragmáticos que consideramos indispensables para el correcto uso de este tipo de componentes léxicos.

## 2. PROPUESTA DIDÁCTICA

En las siguientes páginas proponemos una unidad que toma como punto de partida un contexto socio-económico de alcance internacional: la actual crisis económica; y aprovechamos las posibilidades que ofrece este marco de conocimiento compartido para aproximar al alumno (de nivel B2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia, con inmersión lingüística en España) a diferentes unidades fraseológicas, en su mayoría locuciones con mayor o menor grado de idiomatidad, sirviéndonos de diversos materiales presentes en la Malla Multimedia.

La unidad que presentamos se encuentra compuesta por los siguientes bloques y apartados:

- Activación de conocimientos previos: *CRISIS, CRISIS, CRISIS*.
- Conociendo y asimilando unidades: *VIVIENDO A DURAS PENAS*.
  - Textos periodísticos y unidades fraseológicas: lectura de dos columnas de opinión y aproximación a algunas expresiones.
  - Estableciendo asociaciones semánticas, formales e interculturales.
  - Precisando el empleo: el componente pragmático.
- Sacando conclusiones: ¿LA MALA CRISIS O LA BUENA CRISIS?

---

<sup>7</sup> “El conocimiento fraseológico implica la habilidad para seleccionar una UF que se adecue a una situación lingüística. Un uso inadecuado de una UF, como así también la ausencia de ella pueden valorar el discurso del aprendiz como inadecuado, esto se puede constituir en un fallo pragmático ya que al no ajustarse al contexto social puede romper las normas de cortesía y a su vez crear malentendidos” (Bocca, Vasconcelo y Compagnoni, 2009).

- Escuchando una entrevista a Álex Rovira: abriendo los ojos a "la buena crisis".
- Escribiendo una columna periodística: de opinión también se vive.

## 2.1 Activación de conocimientos previos: CRISIS, CRISIS, CRISIS

En los últimos años, la palabra *crisis* se ha insertado dentro del vocabulario más utilizado por la comunidad hablante. Pero, ¿qué es una crisis?, ¿existen distintos tipos de crisis?, ¿en qué se diferencian?, ¿qué tienen en común?,... mediante esta serie de cuestiones iniciales, adecuadamente planteadas, pretendemos que el alumno entre en contacto con la palabra en torno a la cual vamos a estructurar la presente unidad didáctica y acercarnos a los conocimientos generales que puedan tener sobre ella.

- Objetivos:
  - Activar las ideas previas de los alumnos acerca de la palabra central de la unidad
  - Favorecer la exposición inicial de ideas y el posterior debate.
  - Aproximar al aprendiz a ciertas colocaciones frecuentes relacionadas con la palabra *crisis*.
- Desarrollo:
  - Entraremos en contacto con el tema mediante alguna pregunta general que dirija la atención del alumno hacia el núcleo central de la unidad didáctica, por ejemplo: *durante vuestra estancia en España, ¿habéis escuchado o leído en los medios de comunicación la palabra crisis?* Tras la respuesta inicial, sin lugar a dudas afirmativa, les plantearemos la cuestión clave: *¿qué es para vosotros una crisis?* Pediremos a cada alumno que escriba una breve definición y la exponga en clase; el profesor anotará cada una de ellas en la pizarra para, más tarde, discutir cuál se considera más acertada y elegir la definición modelo.
  - Una vez determinado el significado general del término *crisis*, plantearemos preguntas acerca de los tipos de crisis de que conocen: *¿existe un único tipo de crisis?, ¿cuántos tipos de crisis conocéis?* Y pediremos que, a modo de lluvia de ideas, cada alumno aporte un adjetivo o un sintagma preposicional que pueda añadirse a la palabra *crisis* (*crisis económica, crisis de pareja, crisis sentimental, crisis laboral, crisis de valores,...*). Este ejercicio servirá como aproximación a las colocaciones más frecuentes que se dan con nuestra palabra clave.
  - Determinados los tipos de crisis más frecuentes, el profesor dividirá la clase en dos o en más grupos (dependiendo del número de alumnos) y pedirá a cada uno de ellos que reflexione y escriba aspectos negativos y positivos de una crisis. Posteriormente cada grupo expondrá sus ideas y se favorecerá la expresión oral para debatir sobre las características que mejor definen un proceso de crisis.

## 2.2 Conociendo y asimilando unidades: VIVIENDO A DURAS PENAS

### 2.2.1 Textos periodísticos y unidades fraseológicas: lectura de dos columnas de opinión y aproximación a algunas expresiones

Sabido es que los textos periodísticos, y entre ellos las columnas de opinión, suelen contener ejemplos de unidades fraseológicas. Es por ello que hemos optado por trabajar sobre este tipo textual que, además de ofrecernos una imagen fresca y actual del tema que abordamos, incluye entre sus líneas las piezas léxicas que nos interesa explotar en el aula.

- Objetivos
  - Favorecer la comprensión escrita de un texto periodístico relacionado con el tema abordado.
  - Aproximar al alumnado a ciertos contenidos culturales vinculados a la realidad actual de la economía española y sus efectos sobre el tejido social.
  - Favorecer el reconocimiento de las unidades fraseológicas presentes en los mismos.
  - Propiciar la comprensión del significado de las unidades seleccionadas.
  - Propiciar la reflexión del alumno acerca de algunas características intrínsecas a las unidades que ha identificado.
  - Facilitar la distinción entre el significado idiomático de las unidades elegidas y el significado literal que también pueden presentar, en otros contextos, como resultado de la suma del significado de sus componentes.
- Desarrollo:
  - Contextualización de la actividad a partir de los títulos de las columnas (tomadas del periódico digital *elpais.com*), la fecha de publicación y el medio de difusión del mismo. Se aportarán datos muy concretos para situar al alumno.
  - Rápido escaneo de los textos para localizar problemas de vocabulario (sin atender a las unidades fraseológicas señaladas) que puedan dificultar la comprensión de los mismos.
  - Lectura intensiva e individualizada de ambas columnas. Los textos podrán ofrecerse impresos o bien podrán consultarse en la edición de *elpais.com*, lo que suele estimular al alumno tanto por el empleo de una herramienta como Internet como por la consulta directa de un periódico digital.
  - Tras leer los textos, el profesor preguntará a los alumnos sobre el tema de estos y sobre el tipo de crisis al que hacen referencia: *la crisis económica*. A continuación, sondeará a los alumnos preguntándoles qué conocen sobre las circunstancias económicas que vive nuestro país y sobre los efectos que piensan que ha tenido la crisis sobre la población. Se favorecerá la práctica oral y el intercambio de impresiones.
  - Algunas de las ideas vertidas por los alumnos servirán para conducir la atención de nuevo a los textos y plantear cuestiones sobre las unidades seleccionadas. Partiendo del núcleo temático, se les preguntará si saben lo que quieren decir los autores cuando emplean algunas de las expresiones elegidas, por ejemplo: *¿Qué creéis que quiere decir Elvira Lindo cuando escribe "sistema que se sacó de la manga la necesidad de miles de asesores"?, ¿y cuando dice: "A estas alturas la mayoría sigue cumpliendo (a duras penas) con sus plazos"?, etc.* Tras deducir en grupo, y con ayuda del profesor, los distintos significados, se les instará a que lean una serie de opiniones relacionadas con el tema de la crisis en las que aparecen nuevas unidades y se les pedirá que intenten pensar, a partir de los ejemplos aportados, en el significado de cada una. Se propiciará el trabajo y el intercambio de ideas por parejas o tríos.
  - Acto seguido, se les ofrecerán los significados correctos de estas unidades con la finalidad de que relacionen cada oración con uno de ellos y quede asegurada la comprensión de los nuevos conjuntos pluriverbales [actividad 2.2.1 (b)].
  - Tras la corrección de la actividad, se favorecerá la reflexión sobre ciertas características propias de estas unidades como el carácter pluriverbal, la mayor o menor fijación, la idiomatidad,... A este respecto, se les hará tomar conciencia acerca del doble significado que pueden presentar algunas de estas combinaciones de palabras: por un lado, el literal, como sencilla suma de los significados de sus miembros; y, por otro lado, el idiomático, como rasgo particular de ciertas unidades fraseológicas. Para garantizar la

asimilación de este concepto se realizará una actividad con tal fin [actividad 2.2.1 (c)]

- ❖ Textos<sup>8</sup> para la tarea 2.2.1(a)
  - Enlace para la columna "El pisito" de Elvira Lindo:  
[http://www.elpais.com/articulo/ultima/pisito/elpepiult/20100630elpepiult\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/ultima/pisito/elpepiult/20100630elpepiult_1/Tes)
  - Enlace para la columna "Deudas" de Juan José Millás:  
[http://www.elpais.com/articulo/ultima/Deudas/elpepiopi/20101022elpepiult\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/ultima/Deudas/elpepiopi/20101022elpepiult_1/Tes)

### ***EL PISITO***

**ELVIRA LINDO 30/06/2010**

No es que España gastara por encima de sus posibilidades, es que se ha comportado con una insensatez en el gasto público superior a países más productivos que el nuestro. Cuando hablo de gasto público me refiero, por supuesto, al injustificado, al caprichoso, al sistema que se sacó de la manga la necesidad de miles de asesores, que multiplicó los coches oficiales, que permitió que un alcalde ganara más que un ministro o que el mismo presidente, que sufragó gastos de expediciones absurdas al extranjero para llevar una política exterior dispersa y disparatada y subvencionó o transformó (para mal) todas las fiestas populares convirtiéndolas en el escaparate del partido de turno. En fin, en esa carrera del gasto superfluo España fue campeona y cada lector puede añadir un elemento más de despilfarro.

Dicho esto, no me parece justo achacarle a las clases trabajadora y media responsabilidad en esa deriva hacia país de nuevos ricos que tomó el nuestro. La clase política, con su ejemplo, demostraba que vivir por encima de las posibilidades era asumible y productivo, y los bancos, por su parte, estimulaban el gasto de aquellos que no tenían dinero. Ese ha sido el ambiente. Teniendo en cuenta que el mercado de pisos de alquiler es lamentable y que nos hemos educado en la creencia de que no se alcanza la paz de espíritu sin un piso en propiedad, es irreprochable que los ciudadanos acudieran como locos a la miel de las hipotecas fáciles. A estas alturas la mayoría sigue cumpliendo (a duras penas) con sus plazos y es el sistema financiero quien exige ser tratado con mimo para que no seamos todos víctimas de su codicia.

Dejando a un lado que, ingenuamente, nos creyéramos que las vacas iban a estar siempre  gordas, ¿qué culpa tenía el trabajador que aspiró a tener su pisito? El pisito fue siempre el paraíso de los pobres.

### ***DEUDAS***

**JUAN JOSÉ MILLÁS 22/10/2010**

Yo debo de ser medio ecuatoriano porque también estaba convencido de que cuando pedimos un préstamo al banco, respondemos de él con el bien hipotecado. Creía, pues, que lo peor que podía ocurrirme si dejaba de abonar la deuda era perder el piso, que no es moco de pavo. Y resulta que no, resulta que si por azares

---

<sup>8</sup> Los subrayados que aparecen en el cuerpo de los textos son nuestros.

de la vida o de la burbuja económica que te haya tocado no puedes hacer frente al compromiso adquirido, el prestamista te arrebató el inmueble, lo saca a subasta frente a un grupo de facinerosos que se ponen de acuerdo en pujar por mucho menos de lo que vale, y luego te reclama la diferencia entre lo obtenido y lo que te quedaba por pagar. Quiere decirse que además de dejarte en la calle te roban la camisa. Ahora mismo, cientos o miles de ecuatorianos, a los que los bancos persiguieron para regalarles créditos llenos de letra pequeña, se han quedado sin casa, adquiriendo a cambio una deuda inhumana. Los acreedores envían emisarios a sus pueblos para arrebatárles hasta sus pobres propiedades de ultramar. Cuando las entidades financieras han tenido dificultades, también los impuestos de los ecuatorianos han servido para sacarlas a flote. Cuando las tienen ellos, los señores de las carteras negras acuden a picotear como buitres en sus vísceras. Los españoles estamos convencidos de que no somos ecuatorianos, como si no supiéramos por experiencia que hay días en los que uno se levanta español y días en los que se amanece sueco. De hecho, llevábamos varios años viviendo como suecos y de repente hemos devenido en unos PIGS de mierda. Lo de los ecuatorianos, pues, debería advertirnos (primero vinieron a por los ecuatorianos, pero yo no era ecuatoriano).

Esperamos que a los bancos no se les ocurra contratar a Alicia Sánchez Camacho como señora del frac. Bastante la han sufrido ya los rumanos.

#### ❖ Actividad 2.2.1 (b)

➤ A continuación te ofrecemos un conjunto de afirmaciones relacionadas con la crisis. En cada una podemos encontrar una o varias expresiones señaladas en cursiva, ¿podrías deducir sus significados y relacionar cada expresión del apartado (I) con un significado del apartado (II)?

(I) Oraciones:

- 1) *Me he dejado la piel* por mi negocio durante toda mi vida y ahora *se ha ido a pique*. No sé cómo vamos a vivir.
- 2) Si cada vez hay menos trabajo, ¿cómo *nos ganaremos la vida*?
- 3) Desde que mi marido ha perdido su empleo, *no tenemos un duro*.
- 4) *Tiene narices* que, después de trabajar más de 20 años para la misma empresa, te *echen a la calle*.
- 5) Yo no hago huelga. Porque, con esta crisis, perder un día de sueldo no es *moco de pavo*.

(II) Significados:

- a) No tener dinero.
- b) Trabajar o esforzarse mucho por una cosa.
- c) Despedir a una persona de su trabajo.
- d) Cosa importante.
- e) Fracasarse, arruinarse o malograrse una cosa o proyecto.
- f) Trabajar para vivir.
- g) Ser una cosa increíble o sorprendente.

#### ❖ Actividad 2.2.1 (c)

➤ En las siguientes oraciones, ¿podrías distinguir cuáles presentan el significado literal y cuáles el significado figurado de algunas de las combinaciones de palabras vistas con anterioridad?

- a) ¿Otra vez *sacándote* historias *de la manga*? Chico, ya no creemos nada de lo que dices.
- b) El mago, con gran rapidez, *se sacó de la manga* un enorme ramo de flores.
- c) Si te pillan con tanta droga encima, podrán condenarte *a duras penas* de cárcel.

- d) Esta mañana conseguimos arrancar el coche *a duras penas*. Al final, tendremos que llevarlo al taller.
- e) Sigue, sigue gastando sin control, que *las vacas gordas* no durarán siempre.
- f) Solo *las vacas gordas* están sanas, las demás tienen una enfermedad desconocida.
- g) Te llevaré en coche lo más cerca que pueda de la oficina, pero tendré que *dejarte en la calle* de al lado.
- h) Ese jefe no dudará en *dejarte en la calle* cuando no te necesite.
- i) Al pobre chico le quitaron el reloj, la cadena, los zapatos,... por robarle, hasta le *robaron la camisa*.
- j) Ese socio con el que trabajaba, lo echó del negocio y le *robó hasta la camisa*.
- k) Dentro de unos días, intentarán *sacar a flote* el barco que se hundió hace dos meses.
- l) Haremos todo lo posible por *sacar a flote* el negocio y no tener que cerrarlo.

### 2.2.2 Estableciendo asociaciones semánticas, formales e interculturales

Como indica Baralo “todo el valor comunicativo del lenguaje, en todas las lenguas, se basa en la capacidad de asociar formas con funciones y significados para darles un sentido. Por ello, la semántica se esparce por todos los niveles lingüísticos, desde el fonológico al pragmático” (Baralo, 2006); de modo que “el objetivo esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE consiste (...) en favorecer la creación de redes formales y semánticas entre palabras” (ibíd.) o, en nuestro caso, combinaciones de palabras. Para lograrlo facilitaremos al alumno el conocimiento de expresiones sinónimas y antónimas, así como favoreceremos la vinculación entre unidades de estructura y construcción sintáctica similar para agilizar y hacer más sencilla tanto la labor de asimilación de las mismas como las posteriores tareas de producción. Por otra parte, la búsqueda de unidades fraseológicas equivalentes en la lengua materna del alumno también ayuda al establecimiento de las redes. De esta manera, las unidades se comprenden mejor “al comprobar que existen UF transculturales, y que en lenguas distintas existe correspondencia entre expresiones de la misma idea. La L1 desempeña un papel muy importante en la adquisición, porque se recuperan nociones significadas comunes a diversas culturas” (Bocca, Vasconcelo y Compagnoni, 2009); objetivo que también abordamos en este apartado.

- Objetivos
  - Profundizar en la comprensión y asimilación del significado de algunas de las unidades fraseológicas presentadas en el apartado anterior.
  - Establecer asociaciones semánticas mediante el conocimiento de otras expresiones sinónimas y antónimas.
  - Establecer asociaciones formales entre las diferentes unidades partiendo del modelo estructural que presenten.
  - Aproximarse a las palabras que suelen combinarse con estas unidades, lo que, en la mayoría de los casos, implica el conocimiento de los actantes con los que se construye la unidad: sujeto y complementos (indispensable para posteriores tareas de producción).
  - Propiciar la comparación intercultural e interlingüística entre las unidades estudiadas y otras similares existentes en las lenguas maternas de los alumnos.
- Desarrollo

- Partiendo de las unidades fraseológicas estudiadas, el profesor preguntará a los alumnos si conocen otras expresiones que tengan el mismo significado de las anteriores y se encauzará el tema de la tarea 2.2.2 (a). Si los estudiantes conocen alguna expresión sinónima se anotará en la pizarra para después confrontarla con los resultados de la actividad mencionada.
- A continuación el profesor repartirá a los alumnos el texto de la actividad 2.2.2 (a), los agrupará por parejas y les explicará que deben encontrar unidades sinónimas para las expresiones recogidas en la columna de la izquierda (que ya conocen de los textos previos), para lo que podrán usar el diccionario. Una vez terminada se procederá a la corrección de la misma<sup>9</sup>, mediante una puesta en común donde se favorecerá la participación de los estudiantes y el debate.
- Una vez presentadas las nuevas unidades y agrupadas desde un punto de vista semántico, se procederá a su agrupación estructural [actividad 2.2.2 (b)]. Preguntaremos a los estudiantes si observan similitudes entre las unidades de la actividad 2.2.2 (a) más allá de su semejanza de significados, les pondremos algún ejemplo de asociación entre unidades con estructura similar (véase el propuesto en la actividad) y les pediremos que las relacionen de acuerdo con su molde estructural.
- Esta agrupación según modelos estructurales facilitará la tarea posterior en la que se aborda con qué palabras se combinan las unidades (en el caso de las locuciones verbales, se aproxima al alumno a su estructura argumental) [actividad 2.2.2 (c)] para facilitar al aprendiz la compleja labor de producción. Para lograr este fin, se hará reflexionar al aprendiz tomando como base una serie de ejemplos de uso de las unidades; en estos aparecen subrayadas aquellas palabras a las que queremos que presten atención<sup>10</sup>, para, sobre ellas, poder formularles cuestiones (véase, más abajo, la actividad citada) orientadas hacia la comprensión de los patrones sintácticos de construcción de las mismas. Una vez corregida esta actividad, se hará tomar conciencia al estudiante de que las unidades agrupadas en la actividad anterior se construyen discursivamente siguiendo los mismos patrones sintácticos, por lo que el conocimiento adquirido para las unidades modelo será aplicable también a aquellas con estructura similar. A continuación se le pedirá que elabore ejemplos en los que ponga en práctica todo lo aprendido.
- Tras haber establecido asociaciones semánticas relacionando las unidades con otras sinónimas, haremos lo mismo con expresiones antónimas. Para ello instaremos a los alumnos a que, en un par de minutos, revisen las unidades estudiadas e intenten recordar expresiones de significado opuesto para ellas. Si conocen alguna, les pediremos que la anoten en la pizarra y la compartan con sus compañeros, explicando su significado y poniendo un ejemplo. Una vez contempladas las propuestas de los alumnos, introduciremos la actividad 2.2.2 (e), en la que el estudiante ha de leer una serie de oraciones, donde se recogen unidades antónimas a otras resaltadas en un cuadro, y deducir sus significados para unirlos con sus opuestos correspondientes. Posteriormente se realizará una puesta en común y se corregirá la tarea. Por último, para completar el trabajo con los antónimos, colocaremos a los alumnos por parejas y les propondremos que, partiendo de las oraciones que han leído en la actividad 2.2.2 (e), intenten averiguar con qué palabras suelen combinarse

---

<sup>9</sup> Si se considera necesario podrían introducirse ciertos conocimientos enciclopédicos como, por ejemplo, explicar que la *perra* era una antigua moneda española, así como la *peseta* y el *duro*, para facilitar el establecimiento de las redes que pretendemos crear. No podemos olvidar que ciertos autores, como McCarthy, consideran que "las palabras se almacenan en la mente en las redes tridimensionales (fonológicas cruzando ortográficas, estas cruzando semánticas y enciclopédicas)" (Sifrar Kalan, 2001: 904, apud McCarthy, 1990).

<sup>10</sup> No trabajaremos con terminología sintáctica, aunque sería mucho más sencillo hacer referencia a sujeto, objetos, complementos..., ya que el alumno no tiene por qué estar familiarizado con ella.

estas nuevas expresiones [para ello se les recordará lo que se hizo en la tarea 2.2.2 (c)] para que más tarde produzcan ejemplos con ellas, y procedan a su comparación interlingüística e intercultural.

- Como punto de cierre para este apartado, el profesor volverá a relacionar lo aprendido con el tema conductor de la unidad y preguntará a los alumnos si creen que las unidades fraseológicas que ahora conocen sirven para expresar circunstancias asociadas con la crisis económica, así como los instará a que seleccionen aquellas que consideran más afines al núcleo temático abordado.

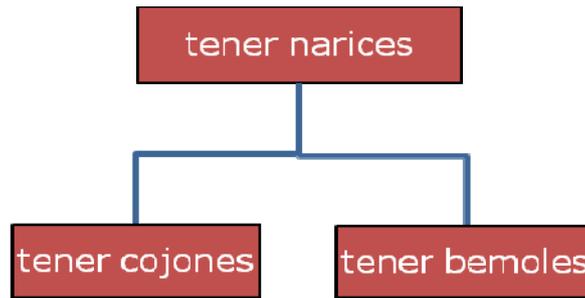
❖ Actividad 2.2.2 (a)

➤ En esta actividad te presentamos algunas expresiones que tienen el mismo significado que otras que ya conoces. Utiliza el diccionario y relaciona cada expresión de la columna de la derecha con una o varias de la columna izquierda.

EXPRESIONES QUE CONOCES	EXPRESIONES SINÓNIMAS
A duras penas	Irse a la porra
Tener narices	Vérselas y deseárselas
Dejar en la calle / Echar a la calle	Irse a la mierda
Dejarse la piel	No tener una perra
Irse a pique	Ganarse el pan
Ganarse la vida	Dejarse la vida
No tener un duro	No tener una peseta
Vérselas negras	Dejar en pelotas
Robar la camisa / Dejar sin camisa	A trancas y barrancas
	Irse al traste
	Trabajar como un mulo
	Tener cojones
	Irse al carajo
	Tener bemoles
	Irse al garete
	Pasarlas canutas
	Poner (de patitas) en la calle
	Pasarlas moradas
	Dejarse las uñas
	Pasarlas putas
	Ganarse las habichuelas

❖ Actividad 2.2.2 (b)

➤ Presta de nuevo atención a las unidades anteriores: Más allá de su significado, ¿qué tienen en común algunas unidades? Agrupa aquellas que presenten una estructura similar (también podéis asociar expresiones de la misma columna), por ejemplo:



❖ Actividad 2.2.2 (c)

➤ Fíjate en los siguientes ejemplos y determina qué palabras suelen combinarse con las expresiones que aparecen en ellas. Atiende a las palabras subrayadas. Por ejemplo:

- IRSE A PIQUE: 1) El negocio se fue a pique por la crisis / 2) Si sigue lloviendo, nuestra idea de hacer un viaje se irá a pique / 3) Con tanta nieve, toda la cosecha se irá pique
  - Según los ejemplos: ¿Se va a pique una persona o se va pique una cosa? > *[una cosa] se va a pique.*
- GANARSE LA VIDA: 1) Anita siempre se ha ganado la vida cosiendo / 2) Luis quiere ganarse la vida como abogado / 3) Ernesto se gana la vida dando clases / 4) Ernesto se gana la vida como maestro.
  - Según los ejemplos: ¿Se gana la vida *una persona* o se gana la vida *una cosa*? > *[Una persona] se gana la vida.*
  - Según los ejemplos: ¿Qué suele aparecer tras la unidad? > *un gerundio que indica actividad o "como + una profesión".*

a) TENER NARICES: 1) Tiene narices que haya pasado más de una hora y tu amigo todavía no haya llegado / 2) Tiene narices que no sepas que hoy es mi cumpleaños / 3) Que no tengamos dinero ni para comer, tiene narices.

- Según los ejemplos: ¿Con qué partícula suele combinarse la expresión?, ¿en qué modo aparece el verbo que acompaña a la partícula?

b) NO TENER UN DURO: 1) Cristóbal nunca tiene un duro, así que no vayas a pedirle dinero / 2) Tu amiga siempre anda pidiendo dinero, ¿es que nunca tiene un duro? / 3) Parece que es rico, pero, en realidad, ese no tiene un duro.

- Según los ejemplos: ¿No tiene un duro *una persona* o no tiene un duro *una cosa*?

c) DEJAR EN LA CALLE / ECHAR A LA CALLE: 1) Desde que el jefe lo {dejó en la calle / echó a la calle} no tiene de qué vivir / 2) La empresa {dejó en la calle / echó a la calle} a Ana y ahora no tiene trabajo / 3) Si no trabajas más, el director te {dejará en la calle / echará a la calle}

- Según los ejemplos: La acción que indica la expresión, ¿la realiza una persona o una cosa?, ¿{Se deja en la calle / se echa a la calle} a una

persona o a una cosa?

d) A DURAS PENAS: a) A duras penas, consiguió reunir el dinero que necesitaba para pagar sus deudas / b) Como no tenía hambre, se comió a duras penas el plato de cocido.

- Según los ejemplos: ¿Junto a qué tipo de palabra suele aparecer la expresión *a duras penas*?

e) DEJARSE LA PIEL: a) Tu padre se ha dejado la piel trabajando para que no os faltara nada / b) En aquel trabajo, tu hermano se dejó la piel y nadie se lo agradeció.

- Según los ejemplos: ¿Se deja la piel una persona o una cosa?

f) VÉRSELAS NEGRAS: a) Con tanto tráfico, tu amigo se las verá negras para no llegar tarde al teatro / b) Luis se las verá negras para aparcar en el centro de la ciudad / c) Cuando llegué a la ciudad, me las vi negras para encontrar una casa / d) Si no entiendes de informática, te las verás negras con el ordenador del trabajo. / e) Ahora mismo apenas hay trabajo, así que se las verás negras con el empleo.

- Según los ejemplos: ¿Se las ve negras una persona o una cosa? ¿Qué preposiciones suelen acompañar a esta expresión?

g) SACAR A FLOTE: a) Solo Antonio, con su experiencia, será capaz de sacar a flote el negocio familiar / b) El propietario sacó a flote la empresa invirtiendo más dinero en ella

- Según los ejemplos: La acción indicada por la expresión, ¿la realiza una persona o una cosa?, ¿se saca a flote a una persona o a una cosa?

h) PASARLAS MORADAS: a) En plena crisis, tu hermano las pasará moradas para encontrar un trabajo / b) La casa estaba tan sucia que las pasó moradas para limpiarla.

- Según los ejemplos: ¿Las pasa moradas una persona o una cosa? ¿Qué preposición suelen acompañar a esta expresión?

i) ROBAR LA CAMISA / DEJAR SIN CAMISA: a) Aquellos ladrones me dejaron sin camisa. Vamos, que me lo robaron todo / b) Al final, esa nueva novia le robará a tu padre hasta la camisa. Es experta en quitarle el dinero a los hombres.

- Según los ejemplos: ¿Se deja sin camisa a una persona o a una cosa? ¿Se roba la camisa a una persona o a una cosa?

➤ Ahora que ya conoces con qué palabras suelen combinarse estas expresiones escribe un ejemplo con cada una de ellas. Elige también otras expresiones sinónimas y haz lo mismo (no olvides que las expresiones con la misma estructura se combinan con las mismas palabras)

#### ❖ Actividad 2.2.2 (e)

➤ En las siguientes oraciones el significado de las expresiones marcadas es contrario al de otra de las que aparecen en el recuadro. Léelas detenidamente,

deduce sus significados y relaciona cada expresión del cuadro con una o más de las que aparecen en las oraciones. Si lo necesitas puedes usar el diccionario:

No tener una peseta  
Irse a la mierda

Trabajar como un mulo  
las vacas gordas

- a) En esa empresa soy el único que trabaja, mientras los demás se pasan el día rascándose la barriga.
- b) Antonio no ha dado un golpe en su vida. Nunca ha trabajado y siempre ha vivido de sus padres.
- c) Gracias a Dios, el negocio marcha viento en popa desde el primer día. Estamos ganando mucho dinero.
- d) La verdad es que esta tienda siempre ha marchado sobre ruedas. Siempre hemos vendido mucho y nunca nos ha dado problemas.
- e) Marisa, deja de tocarte el coño y ven a ayudarnos con la comida. Todavía hay mucho por hacer.
- f) ¿Es que piensas estar toda la vida tocándote los cojones en el sofá? ¿Cuándo vas a estudiar o a buscar trabajo?
- g) Desde que se fue a vivir a Alemania está montado en el dólar. ¿Has visto el coche tan caro que se ha comprado?
- h) Como su papá es rico, Luisito tiene bien cubierto el riñón. No creo que nunca le falte el dinero.
- i) Que Carlos consiga un trabajo será coser y cantar. Su familia es poderosa y conoce a mucha gente.
- j) Con la crisis llegaron las vacas flacas y tuvimos que vender nuestras tierras para conseguir dinero.

➤ ¿Podrías deducir las palabras con las que se combina cada expresión mediante la lectura de las oraciones? [Recuerda lo que hicimos en la actividad 2.2.2(c)]. Después escribe ejemplos con algunas de ellas.

#### ❖ Actividad 2.2.2 (f)

➤ Ahora piensa en tu lengua materna, ¿existen expresiones con un significado similar a las que hemos visto hasta ahora? Escribe, junto a la expresión española, aquella que tenga el mismo significado o sea parecida en tu lengua.

### 2.2.3 Precisando el empleo: el componente pragmático

Si el profesor aspira a que el alumno utilice, con el menor margen de error, las unidades que está aprendiendo, resulta indiscutible que debe proporcionarle "indicaciones acerca del registro, información de uso gramatical y pragmático" (Bocca, Vasconcelo y Compagnoni, 2009). Es evidente que el contexto de uso de algunas unidades sinónimas, ya vistas en actividades previas, no es el mismo, así, el aprendiente no deberá utilizar la unidad *irse al traste* en la misma situación que la unidad *irse al carajo*, aun cuando sus significados sean similares. Solo cuando el profesor le facilite las informaciones más arriba expuestas, el alumno dispondrá de los conocimientos necesarios para evitar errores pragmáticos y emplear cada expresión adecuadamente en situaciones de interacción.

- Objetivos
  - Reflexionar sobre el aspecto pragmático de las unidades fraseológicas.
  - Determinar en qué situaciones o circunstancias comunicativas deben ser empleadas las unidades fraseológicas aprendidas.

- Desarrollar la expresión oral mediante la creación de situaciones concretas en las que se empleen las unidades estudiadas y facilitar su adecuada integración en futuros contextos de producción.
- Desarrollo
  - Para iniciar la reflexión acerca de los aspectos pragmáticos de las unidades fraseológicas, el profesor proyectará o plasmará en la pizarra un par de oraciones en las que pueda distinguirse el empleo de distintas expresiones, en registros claramente diferenciados. Tomando como punto de partida esos ejemplos, preguntará a los alumnos sobre las diferencias que observan entre las dos situaciones comunicativas reflejadas en ellos y se les hará pensar sobre si la unidad *tocarse el coño* podría ser empleada en un contexto como el representado en el ejemplo (a) [véase más abajo la actividad 2.2.3 (a)]. Se propiciará el debate y el intercambio de opiniones.
  - Terminado el breve debate, les explicaremos que las ufs suelen quedar adscritas a distintas situaciones comunicativas, fundamentalmente: *formales*, *informales*, *muy informales* y lo que podríamos llamar *empleos tabúes*<sup>11</sup> (pueden existir muchos otros, pero menos frecuentes que estos y no interesantes para esta unidad); y les expondremos en qué consisten estas situaciones o registros<sup>12</sup> (también será necesario hacer referencia a la existencia de unidades consideradas *neutras*, es decir, que se emplean en situaciones comunicativas "normales" o no marcadas):
    - *Formal*: Nos referimos a situaciones serias o corteses.
    - *Informal*: Situaciones familiares, entre amigos o de carácter distendido.
    - *Muy informal*: Situaciones muy familiares o muy informales. Las expresiones adscritas a estas situaciones pueden resultar poco educadas o poco corteses.
    - *Tabú*: Los empleos tabúes nunca deben usarse en situaciones formales y, además, pueden ofender o molestar al que escucha la expresión.
  - A continuación, pediremos a los alumnos que, en grupos, intenten relacionar las unidades estudiadas con una de las situaciones comunicativas explicadas (si queremos ofrecerles una mayor orientación, podremos decirles que no existe, entre ellas, ninguna que se utilice en una situación comunicativa formal) [actividad 2.2.3 (a)]. En la corrección se agrupará a los alumnos en grupos mayores para que discutan entre ellos los resultados obtenidos y lleguen a un consenso. Posteriormente, se expondrán estas correcciones por grupos y se confrontarán ideas. Finalmente, el profesor determinará qué resultados son correctos y cuáles no.
  - Como es evidente, más allá de estos registros comunicativos existen otras circunstancias que pueden determinar el empleo de una unidad concreta. En este caso, nos interesa la actitud enfadada del hablante cuando interactúa, circunstancia que condiciona el uso de unidades como *tener narices*, *tener bemoles* o *tener cojones*. En consecuencia, aproximaremos este conocimiento a los estudiantes mediante la lectura de ejemplos vistos en actividades anteriores para la unidad *tener narices*, y les pediremos que busquen otras expresiones que se relacionen directamente con la actitud de enfado del hablante [segunda parte de la actividad 2.2.3 (a)].

<sup>11</sup> Seguimos las marcas empleadas en el Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía "Nuevo diccionario de aprendizaje (learner's dictionary) del español como lengua extranjera de difusión online" (actualmente en desarrollo), dirigido por el Dr. Stefan Ruhstaller en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

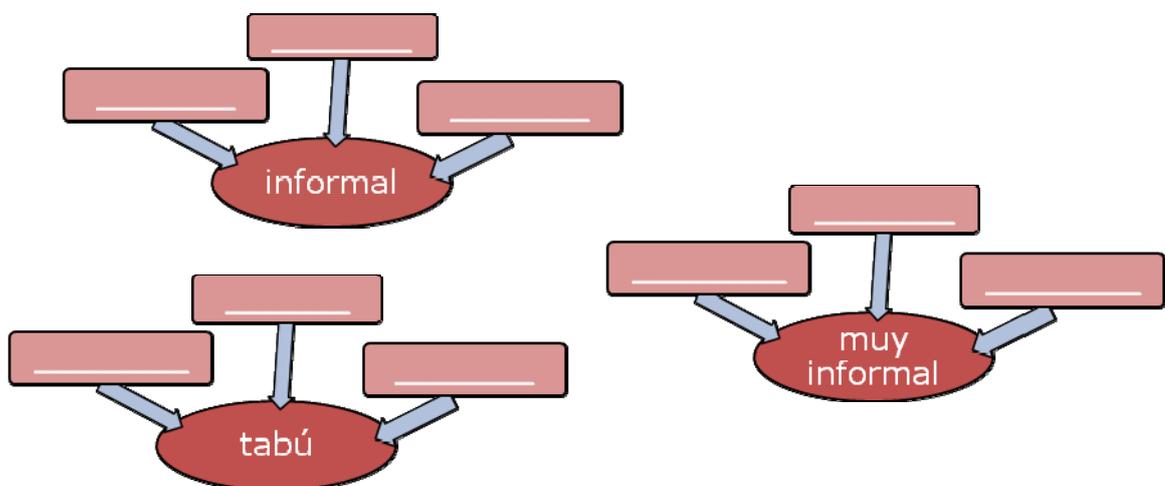
<sup>12</sup> Como ya hemos aclarado, tomamos estas marcas del proyecto citado en la nota anterior, así como sus descripciones (la información que aparece en el "Anexo para actividades sobre marcas pragmáticas" también tiene el mismo origen). El diccionario y sus características podrán consultarse, en pocos meses, en las páginas correspondientes a proyectos de investigación de que dispone la Universidad Pablo de Olavide.

- Para activar todos los conocimientos adquiridos (semánticos, estructurales y pragmáticos), los estudiantes deberán realizar una tarea [actividad 2.2.3 (b)] donde han de rellenar los huecos existentes en una serie de diálogos con las expresiones que consideren más oportunas en función del significado, el entorno formal de la unidad y las características de la interacción que se reproduce. Las unidades deberán elegir las entre un conjunto de ellas insertas en un recuadro, de las que no todas podrán ser empleadas. La corrección se realizará por parejas, debatiendo los distintos resultados para, más tarde, realizar una puesta en común.
- Como puesta en práctica de las unidades, dividiremos la clase en grupos de dos y les pediremos que, tomando como modelo los breves diálogos previos, creen situaciones comunicativas en las que se empleen algunas expresiones de las estudiadas [actividad 2.2.3 (c)]. Las situaciones creadas se escenificarán ante la clase y se discutirá si el uso de la expresión ha sido el adecuado.

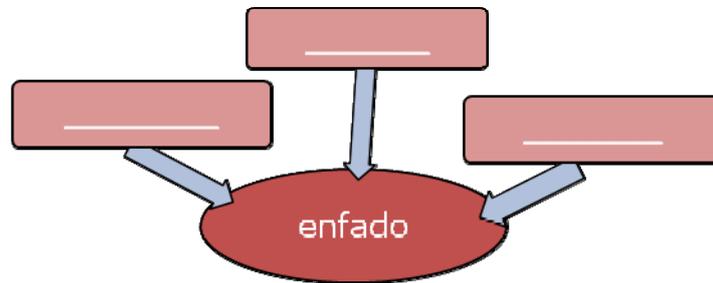
❖ Actividad 2.2.3 (a)

MUESTRA DE EJEMPLOS PARA PROYECTAR O PLASMAR EN LA PIZARRA
a) - Entonces, ¿crees que tendremos que despedir a Martínez? - Hombre, si sigue <u>sin dar un palo al agua</u> , no habrá más remedio.
b) - ¡Luisa! ¡Qué harta me tienes! - ¿Qué quieres ahora? - ¡Que dejes de <u>tocarte el coño</u> y vengas a ayudarnos de una vez!

➤ Como hemos visto no todas las expresiones se emplean en las mismas situaciones, ¿seríais capaces de relacionar las expresiones que hemos estudiado con situaciones comunicativas *informales*, *muy informales* o calificarlas como expresiones *tabúes*?



➤ También existen expresiones como *tener narices* que se emplea cuando la persona que habla *está enfadada* por algo, ¿podrías decir qué otras expresiones suelen usarse cuando alguien *está enfadado*?



ANEXO PARA ACTIVIDADES SOBRE MARCAS PRAGMÁTICAS	
EXPRESIONES	MARCAS DE USO
A duras penas	neutra
A trancas y barrancas	informal
Coser y cantar	informal
Dejar en la calle / Echar a la calle	informal
Dejar en pelotas	muy informal
Dejarse la piel	informal
Dejarse la vida	informal
Dejarse las uñas	informal
Estar montado en el dólar	informal
Ganarse el pan	informal
Ganarse la vida	neutra
Ganarse las habichuelas	informal
Irse a la mierda	muy informal
Irse a la porra	muy informal
Irse a pique	neutra
Irse al carajo	muy informal
Irse al garete	informal
Irse al traste	neutra
Marchar sobre ruedas	informal
Marchar viento en popa	informal
No dar (un) golpe	informal
No ser moco de pavo	informal
No tener un duro	informal
No tener una perra	informal
No tener una peseta	informal
Pasarlas canutas	informal
Pasarlas moradas	informal
Pasarlas putas	muy informal
Poner (de patitas) en la calle	informal
Rascarse la barriga	informal
Robar la camisa / Dejar sin camisa	informal
Sacar a flote	neutra
Sacar de la manga	informal, despectivo
Tener bemoles	muy informal, enfado
Tener bien cubierto el riñón	informal

Tener cojones	tabú, enfado
Tener narices	informal, enfado
Tocarse el coño	tabú
Tocarse los cojones	tabú
Trabajar como un mulo	informal
Vacas flacas	neutra
Vacas gordas	neutra
Vérselas negras	informal
Vérselas y deseárselas	informal

❖ Actividad 2.2.3 (b)

➤ Ahora utiliza todo lo que has aprendido (significado de las expresiones, palabras con las que se combinan, situaciones y circunstancias comunicativas en las que se emplean) y completa cada uno de los diálogos que te ofrecemos con la expresión que creas más adecuada de las que aparecen en el recuadro (existen expresiones que no podrás utilizar):

tocarse el coño    pasarlas putas    trabajar como un mulo  
 tener cojones    ganarse las habichuelas    pasarlas canutas  
 tener narices    vérselas negras    rascarse la barriga  
 tener bien cubierto el riñón

a)

Siento mucho haber llegado un cuarto de hora tarde.

¡Qué hartos estoy de ti! ¡Todos los días igual! ¡ \_\_\_\_\_ que siempre lleguemos tarde a trabajar por tu culpa!

b)

¿Y cómo le va a tu hermano con el negocio?

Pues ahí va, tirando. A veces, dice que acabará por cerrarlo.

Normal, ahora, con esto de la crisis, se las \_\_\_\_\_ para mantener las ventas.

c)

¿Recuerdas cuando perdiste tu último trabajo?

Claro que me acuerdo. No tenía un duro y las \_\_\_\_\_ para mantener a la familia hasta que me contrataron en otra empresa.

d)

Ese tal Manolo nunca ha hecho nada por sus hijos.

¡Cómo puedes decir eso! Siempre sale de casa a las seis de la mañana y vuelve a las doce de la noche. Se pasa el día \_\_\_\_\_ para que a su familia no le falte de nada.

e)

¿Has terminado de hacer lo que te pedí?

Estoy en ello...

¿Cómo? ¡Que todavía no has acabado! ¡Llevas toda la mañana \_\_\_\_\_! ¡Como sigas sin trabajar, te prometo que te echo a la calle!

#### ❖ Actividad 2.2.3 (c)

- Ahora pon en práctica lo que has aprendido y crea, junto a tu compañero, diálogos donde se empleen algunas expresiones de las que ahora conoces. Puedes usar como modelo los diálogos de la actividad anterior o los ejemplos de otras actividades.

### 2.3 Sacando conclusiones: ¿LA MALA CRISIS O LA BUENA CRISIS?

A modo de cierre de la unidad, propiciaremos la reflexión sobre el hilo conductor de la misma. En este sentido, pretendemos introducir una nueva visión sobre la situación económica aproximándonos al punto de vista ofrecido por A. Rovira en su libro *La Buena Crisis* (2009). Esta nueva perspectiva abrirá un nuevo horizonte de discusión y permitirá a los estudiantes disponer de nuevas ideas para elaborar el texto con que culmina la unidad.

#### 2.3.1 Escuchando una entrevista a Álex Rovira: abriendo los ojos a “la buena crisis”

Nos acercaremos, a través de la entrevista concedida por Álex Rovira al programa de Andreu Buenafuente, a la forma de entender y afrontar la crisis actual que defiende este autor.

- Objetivos:
  - Comprensión oral de la entrevista proyectada.
  - Acceso a nuevos puntos de vista sobre el tema central y reflexión sobre los mismos.
  - Breve acercamiento a nuevas unidades fraseológicas y comprensión de las mismas.
  - Puesta en práctica de las habilidades de análisis semántico, estructural y pragmático adquiridas previamente.
- Desarrollo:

- Enlazando de nuevo con unos de los temas introductorios del bloque 2.1 (aspectos positivos y negativos de una crisis), escribiremos en la pizarra el nombre del libro de Álex Rovira, *La Buena Crisis*, y preguntaremos a los alumnos qué les lleva a pensar lo que hemos escrito. A continuación, tras escuchar sus comentarios, les repartiremos un breve resumen del libro o les mostraremos la página web del autor en la que lo hemos encontrado. Tras la lectura, volveremos a preguntarles: *¿esperabais que fuera el título de un libro?, ¿qué pensáis del resumen que habéis leído?, ¿quién es el autor del libro?, ¿habéis oído hablar de él?,...* Se les hará una breve contextualización acerca del autor.
- A continuación, procederemos a visualizar la entrevista concedida al espacio de Andreu Buenafuente. Antes de proyectarla, será necesario ofrecerles cierta información sobre el tipo de programa (humorístico) en el que se realiza la misma, para que comprendan el tono en el que se desarrollará esta. También se les precisará que no es necesario que comprendan la entrevista en su totalidad, sino que intenten entender el contenido del mensaje de manera general. Una vez realizadas estas aclaraciones, se procederá al visionado.
- Terminado el visionado, realizaremos preguntas generales con las que comprobaremos la comprensión de la misma: *¿qué mensaje da el autor sobre la crisis?, ¿crees que la crisis es un buen o un mal momento para una comunidad?, ¿piensa el autor que la crisis es solo económica?, ¿qué soluciones propone para enfrentarse a ella?,...* para, inmediatamente después, introducir las cuestiones relativas a algunas unidades fraseológicas presentes en el vídeo: *abrir los ojos, codo con codo y hombro con hombro*.
- Intentaremos que los alumnos se aproximen, de nuevo, a estas unidades desde las diversas perspectivas abordadas en la unidad: semánticamente, formalmente, interculturalmente y pragmáticamente. Para lograrlo, sin invertir demasiado tiempo, podemos lanzarle preguntas como: *en la primera parte de la entrevista, el autor utiliza en dos ocasiones la expresión abrir los ojos (a la realidad), ¿qué crees que quiere decir con eso?, ¿y con las expresiones codo con codo y hombro con hombro que utiliza en la segunda parte?, ¿son sinónimas?, ¿con qué palabras crees que se combinan estas tres unidades?, ¿existen semejanzas entre ellas?, ¿en qué situación comunicativa piensas que se utiliza cada una?, etc.* Si se considera necesario, volverán a visualizarse las escenas del vídeo en las que aparecen empleadas estas expresiones.
- Tras conocer los rasgos fundamentales de cada unidad, se dirá a los alumnos que produzcan ejemplos con ellas, para integrar su uso, y también se les instará a que las comparen con expresiones similares existentes en sus respectivas lenguas maternas.
- Por último, enlazando con las primeras actividades de la unidad, les pediremos que lean la lista de aspectos positivos y negativos, que anotaron, sobre la crisis [apartado 2.1] y les preguntaremos si, tras el visionado de la entrevista, siguen pensando lo mismo o quieren añadir algunos aspectos nuevos. Se les instará a que reflexionen y anoten nuevos puntos de vista. Después se compartirán con el resto de los estudiantes.

❖ Enlaces para el desarrollo del apartado 2.3.1

➤ Texto y enlace sobre el resumen del libro *La Buena Crisis*.

- Enlace: [http://www.alexrovira.com/esp/la\\_buena\\_crisis.htm](http://www.alexrovira.com/esp/la_buena_crisis.htm) [en esta página pueden encontrarse diversos enlaces a entrevistas, tanto escritas como orales, al autor en distintos medios de comunicación, que podrían ser tenidas en cuenta por el profesor por si necesita de su explotación en clase]

# La Buena Crisis

## Reinventarse uno mismo: la revolución de la conciencia

Superar una crisis —la crisis— no es volver a TENER sino conseguir SER, afrontar cada instante con dignidad, esperanza y sentido de realidad. «La crisis será lo que hagas de ella», afirma Álex en este libro. Una obra que asume la dificultad como signo de vida, pero que nos enseña a incorporar lo bueno del pasado, a entregarnos al cambio, a desafiar la rutina, a crear y a pensar de manera diferente, a encontrar un sentido al dolor... y a disfrutar de la Buena Crisis. Es momento de aprender a combatir las dificultades, los cambios inesperados, la inmovilidad, y utilizar la inteligencia, confiar y seguir remando. Si constatas que estás en crisis, es que aún estás vivo. Celébralo.

En la línea de los mensajes inspiradores que han convocado a lectores de todo el mundo con obras como *La Buena Vida* o *La Buena Suerte*, Álex Rovira completa la trilogía con *La Buena Crisis*, un muestrario de cartas inspiradoras e ilustrativas, en las que tú eres el destinatario, donde se presentan las claves para la transformación de la existencia a partir del aprendizaje que genera una crisis, sea de la naturaleza que sea, con ejemplos de superación y palabras que revitalizan. Una obra imprescindible para convertir las crisis en nuevas oportunidades.

### ➤ Enlaces a la entrevista:

- Enlace a la primera parte de la entrevista:  
[http://www.lasexta.com/sextatv/buenafuente/la\\_buena\\_crisis/124181/191](http://www.lasexta.com/sextatv/buenafuente/la_buena_crisis/124181/191)
- Enlace a la segunda parte de la entrevista:  
[http://www.lasexta.com/sextatv/buenafuente/sabes\\_que\\_nos\\_salva\\_de\\_la\\_crisis/124183/191](http://www.lasexta.com/sextatv/buenafuente/sabes_que_nos_salva_de_la_crisis/124183/191)

### 2.3.2 Escribiendo una columna periodística: de opinión también se vive.

Para ofrecer una visión holística de la unidad, volveremos a los textos iniciales donde conocieron las primeras unidades fraseológicas y, tras observar y determinar sus rasgos definitorios generales, abordaremos la tarea de escribir una pequeña columna de opinión, sobre la crisis económica, en la que se pongan en juego tanto algunas de las expresiones estudiadas como las conclusiones extraídas sobre este proceso nacional e internacional.

- Objetivos:
  - Aproximación a los rasgos esenciales de un género periodístico: la columna de opinión.
  - Desarrollo de la expresión escrita mediante la escritura de una breve columna de opinión.
  - Adecuada integración de las unidades fraseológicas dentro de un texto.
- Desarrollo
  - Una vez analizados los pros y los contras de la crisis económica en el apartado previo [2.3.1], regresaremos a las lecturas iniciales. Para vehicular esta vuelta, preguntaremos a los estudiantes si la visión expuesta por Álex Rovira en su libro es similar a la aportada por los periodistas de los primeros textos leídos: *¿en qué se diferencian?* Si no recuerdan bien su contenido pueden hacer una lectura rápida.
  - A continuación, les pediremos que se fijen en las características de ambos textos periodísticos: *¿son breves o extensos?, ¿abordan el tema con objetividad o de manera subjetiva?, ¿qué persona gramatical predomina?, ¿en qué modo suelen aparecer los verbos?*, etc. Con este tipo de cuestiones podremos orientarlos hasta establecer entre todos cuáles son sus características fundamentales.
  - Volviendo sobre los aspectos positivos y negativos de la crisis económica, les pediremos que busquen una expresión de las estudiadas con las que pudieran relacionar o expresar cada aspecto (si quieren pueden añadir nuevas ideas y asociarlas a expresiones) realizando un pequeño cuadro sinóptico. Y, tomando en consideración, esta asociación entre ideas y unidades fraseológicas, así como las características del texto periodístico leído y analizado, los motivaremos a que escriban una breve columna de opinión donde muestren su punto de vista sobre la crisis empleando para ello las expresiones estudiadas.
  - Como colofón a la unidad, los textos serán leídos ante la clase (realizándose las pertinentes correcciones) y valorados por los compañeros para determinar cuál ha gustado más.

[Última comprobación de los enlaces el 29 de noviembre de 2010]

## Bibliografía

- BARALO, M. (2006): "Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE", conferencia presentada al *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE Würzburg, 19-20 de mayo de 2006*, sin paginar: [<http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>]
- (2007): "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas", en C. Pastor Villalba (coord.): *Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*, Munich: Instituto Cervantes de Munich, págs. 39-61.
- BELTRÁN, M. J. y YÁÑEZ TORTOSA. E. (1996): *Modismos en su salsa*, Madrid: Arco/Libros.
- BOCCA, A. M.; VASCONCELO, N. B. y COMPAGNONI, P. (2009): "Fraseologismos en el habla coloquial y en la enseñanza de ELE", en *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, edición electrónica, sin paginar: [[http://www.fhuc.unl.edu.ar/sal/ejes\\_tematicos/espanol\\_como\\_lengua\\_extranjera/bocca.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/sal/ejes_tematicos/espanol_como_lengua_extranjera/bocca.pdf)]
- DE MIGUEL GARCÍA, M. L. (2005): "La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología

- aplicada en el aula", en *Revista de Didáctica MarcoELE*, nº 1, págs. 1-21.  
Dirección electrónica: [<http://marcoele.com/lexico-del-ele/>]
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P.; MORERA PÉREZ, M. y ORTEGA OJEDA, D. (1988): *El español idiomático. Frases y modismos del español*, Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ PRIETO, M. J. (2005): "La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas", en M. A. Castillo Carballo et al. (eds.): *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, págs. 349-356.
- FORMENT, M. (1998): "La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas", en F. Moreno Fernández et al. (eds.): *La enseñanza del español como lengua extranjera: del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad de Alcalá, págs. 339-347.
- GARCÍA MURUAIS, M. T. (1998): "Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE", en F. Moreno Fernández et al. (eds.): *La enseñanza del español como lengua extranjera: del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad de Alcalá, págs. 363-369.
- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2004): "La enseñanza de las locuciones a estudiantes de E/LE", en *Cadernos do Congresso Nacional de Lingüística e Filologia*, Série VIII, nº 9, Instituto de Letras Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sin paginar: [<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-05.html>]
- MAIZ UGARTE, M. R. (2009): "La enseñanza del léxico en ELE. Aspectos metodológicos y didácticos", en *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, edición electrónica, sin paginar: [<http://www.fhuc.unl.edu.ar/sal/ejes tematicos/espanol como lengua extr anjera/maiz.pdf>]
- MEARA, P. (1996): "The dimensions of lexical competence", en G. Brown, K. Malmkjaer y Y. Williams (eds.): *Performance and competence in second language acquisition*, Cambridge University Press.
- NAVARRO, C. (2003): "Didáctica de las unidades fraseológicas", en M. Baroni (ed.): *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, págs. 99-115.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco/Libros.
- RUIZ GURILLO, L. (1994): "Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera", en J. Sánchez e I. Santos (eds.): *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: SGEL, págs. 141-151.
- (2000): "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros, *Espéculo*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, sin paginar. Dirección electrónica: [<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>]
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2006): "La enseñanza de las locuciones a través del Quijote", en *redELE. Red electrónica de didáctica ELE*, nº 8, Ministerio de Educación, sin paginar. Dirección electrónica: [<http://www.educacion.es/redele/revista8/AMRuiz.pdf>]
- SIFRAR KALAN, M. (2001): "¿Cómo adquirir nuevo vocabulario y memorizarlo?", en M. A. Martín Zorraquino et al. (eds.): *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, págs. 903-914.
- VÁZQUEZ, R (coord.) (2005): *Método de español para extranjeros. Prisma. Avanza (B2)*, Madrid: Edinumen.