



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Facultad de Traducción e Interpretación



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

La fraseología de origen histórico y su aplicación en el aula de ELE

Máster Universitario en español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y
Empresariales

Docencia de español LE/L2

Tutor:

Gregorio Rodríguez Herrera

Alumno:

Armiche Hidalgo Reboso

Índice

1. Introducción.....	3
2. Marco Teórico	5
2.1 Fraseología	5
2.2 Clasificación de las Unidades Fraseológicas.....	7
2.3 Características de las Unidades Fraseológicas	12
2.4 La fraseología en el lenguaje coloquial.....	15
2.5 ¿Por qué incluir la fraseología en ELE?.....	16
2.6 Fraseología de origen histórico	21
2.7 Propiedades y rasgos del corpus elegido.	26
3. Propuesta didáctica	29
3.1 Destinatarios.....	29
3.2 Objetivos	29
3.3 Contenidos	29
3.4 Competencias trabajadas.....	30
3.5 Metodología	31
3.5.1 Enfoque comunicativo.....	31
3.5.2 Enfoque por Tareas	32
3.5.3 Papel del profesor.....	34
3.5.4 Papel del Alumno	34
3.6 Temporalización.....	35
3.7 Actividades.....	35
3.8 Evaluación.....	45
3.8.1 Criterios de evaluación.....	46
3.8.2 Instrumentos de evaluación	46
3.8.3 Criterios de calificación.....	47
3.8.4 Actividades de evaluación.....	47
4. Conclusiones.....	50
5. Bibliografía.....	52
6. Anexos	59

Resumen

En las últimas décadas han crecido exponencialmente las investigaciones sobre la fraseología, sobre todo en lo referido a la enseñanza del español como lengua extranjera. Sin embargo, existe un relativo vacío en lo referente a las unidades fraseológicas de origen histórico. El objetivo central de este trabajo es la integración de la cultura en la enseñanza de ELE a través del uso de los modismos de origen histórico. Para llevar a cabo la investigación, se ha realizado un análisis de los estudios más relevantes sobre la fraseología española. El principal resultado obtenido en el presente estudio es, de un lado, poner en valor la gran cantidad de material teórico disponible para el docente que, sin embargo, carece de aplicaciones prácticas y, por otro lado y como consecuencia de lo anterior, diseñar una propuesta didáctica para el ámbito educativo.

Abstract

Over the last decades research on phraseology has grown exponentially, especially in the field of teaching Spanish as a foreign language. However, there is a relative vacuum regarding the phraseological units of historical origin. The main purpose of this document is the integration of culture in *ELE* (Spanish as a foreign language) through the use of historical idioms. To conduct this research, an analysis has been carried out of the most notorious studies about Spanish phraseology. The principal result of this work is, on the one hand, to highlight the great amount of theoretical resources available for teachers which, however, lacks practical implementations and, on the other, as a consequence of the above, design a teaching proposal for the educational field.

1. Introducción

Cada día, sin darnos cuenta, utilizamos numerosas expresiones fijas con el fin de economizar nuestras producciones comunicativas u ofrecer significados connotativos que difícilmente podríamos transmitir de otra manera. Algunas de estas construcciones provienen directamente de acontecimientos históricos y normalmente un hablante nativo las usa sin percatarse de sus orígenes. Esto sucede porque al estar inmerso en una cultura concreta reproduce repetidamente las mismas expresiones, sin embargo, ¿qué sucede con un estudiante de español como lengua extranjera?

En el presente trabajo se propone la necesidad de introducir la fraseología de origen histórico en los currículos didácticos de ELE con el objetivo de permitir a los discentes extranjeros de ampliar su competencia comunicativa. En palabras de Prieto Grande (2004) “el modismo incluye al hablante y al oyente en un espacio común culturalmente compartido, que les permite descodificarlo”. Es evidente entonces que a través de las frases hechas es posible acceder al bagaje cultural que conforma los esquemas mentales donde nace la lengua española, es decir, el modo de pensar de los hablantes nativos.

Para abordar este objetivo, es imprescindible realizar una breve introducción a la fraseología para posteriormente recoger las clasificaciones y características de las unidades fraseológicas. Se continuará describiendo los argumentos con el fin de introducir la fraseología en la enseñanza del español y, sobre todo, la fraseología histórica. Por último, se propondrá una breve unidad didáctica para portar el uso de los modismos históricos al aula en base a un corpus de frases hechas creado personalmente. Las unidades fraseológicas han sido seleccionadas en base a varios criterios: se eligieron aquellas combinaciones fijas que nacen directamente de un acontecimiento histórico concreto frente a las que provienen de situaciones o prácticas del pasado, prestando atención también a cubrir diferentes etapas históricas y espacios geográficos que muestren la amplia difusión de la lengua española en el mundo.

En la realización de este estudio se ha utilizado la metodología de la Investigación-acción, una forma de trabajo muy difundida en el mundo académico y que consiste en una reflexión sobre las producciones educativas que buscan solucionar un problema. El

objetivo no es tanto la resolución del este sino “que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas” (Bausela Herreras, 2004). A partir de esta concepto, esta aproximación a la fraseología de origen histórico concluye con el diseño de una serie de actividades para que sirvan de apoyo a otros docentes a la hora de incluir las unidades fraseológicas desde un enfoque cultural.

2. Marco Teórico

2.1 Fraseología

En las últimas décadas, como muestra el trabajo de Sevilla Muñoz (2012), la fraseología ha experimentado un importante crecimiento con una gran proliferación de publicaciones sobre el tema, y hoy se estudia como un fenómeno lingüístico. La *Real Academia Española* define la fraseología como el “conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo”. Poniendo las miras en el objetivo principal de este trabajo, cabe definir también el término fraseodidáctica sobre el cual González Rey (2012) afirma: “La fraseodidáctica consiste, ciertamente, en la didáctica de la fraseología de una lengua, pero también en la didáctica de una lengua a través de su fraseología.”. Esta disciplina ha ido despertando el interés, a lo largo de las últimas décadas, la preocupación de los docentes de idiomas por la enseñanza de las unidades fraseológicas. Según esta autora, los primeros trabajos sobre la didáctica de la fraseología española provienen de expertos extranjeros y son: “El papel de los modismos en la enseñanza del español” de Josef Skultely y “La fraseología en la enseñanza del español a nivel Universitario” de Károly Morvay, realizados al final de los años setenta. El interés por la enseñanza de la fraseología en nuestro país no tomará cuerpo hasta 1988 con la publicación de “El español idiomático: frases y modismos del español” de Pablo Domínguez González, Marcial Morera Pérez y Gonzalo Ortega (González Rey 2012).

Si atendemos a las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (2001), observaremos que el estudio de la fraseología, en el proceso correspondiente con la enseñanza-aprendizaje de una lengua, comenzaría a partir del nivel Avanzado, también conocido como B2, para desarrollarse hasta alcanzar la plena madurez en el nivel C2 (Maestría). Sin embargo, es cierto que el documento recoge un uso muy básico de la fraseología en los niveles iniciales (Plataforma) tales como fórmulas cotidianas de saludo, presentación, etc., que sirvan a satisfacer sus “necesidades inmediatas”¹. También en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), tal y como afirma López Vázquez (2010), se focaliza el estudio de las construcciones fijas en los niveles C1 y C2. Pero no existe dentro del documento un apartado específico sobre qué unidades fraseológicas enseñar ni

¹ Extraído del MCER: pp.26.

cómo abordarlas. Los modismos no son tratados como listas cerradas, sino que vienen seleccionados por sus características funcionales y se pueden encontrar principalmente en la sección “Nociones Generales y Nociones Específicas”, pero también en “Tácticas y estrategias pragmáticas”, “Gramática” y “Funciones”. Por lo tanto, a pesar de este enfoque no sistemático, el PCIC ha realizado un gran esfuerzo por introducir la fraseología en la enseñanza de ELE que evidencia su creciente importancia como se observa en muchos libros de texto. De hecho, Saracho Arnáiz (2016) realizó un análisis de dieciséis manuales de español como Lengua Extranjera para comprobar en qué nivel se introducían las unidades fraseológicas: resulta que en la mayoría de casos las frases hechas se incluyen desde el nivel B1 al C1. Al final de este estudio la autora concluye que es necesaria la incorporación de estas construcciones fijas de manera paulatina desde los niveles iniciales de aprendizaje. De la misma opinión es Solano Rodríguez (2007) quien constata que los estudiantes extranjeros provenientes de entornos de aprendizaje institucionales presentan debilidades en el habla y en la expresividad, lo que significa “la carencia de expresiones idiomáticas y locuciones y el mal uso de expresiones pragmáticas y colocaciones” (Solano Rodríguez, 2007). Según la autora el problema es la ausencia de la fraseología en la enseñanza de las lenguas extranjeras y esta deficiencia debería impulsar una revisión del currículo didáctico vigente; de hecho, añade que la competencia fraseológica debería tratarse “desde los primeros momentos del aprendizaje, en cualquier entorno institucional e independientemente de las necesidades, de la edad y del nivel cognitivo de los aprendices”. También Fernández Prieto (2004) opina que las unidades fraseológicas deberían estar presentes en todos los niveles de enseñanza de ELE para reforzar la competencia comunicativa de los discentes; sin embargo, subraya que es necesaria una selección para adaptarlas a los niveles iniciales. De esta manera se priorizará en aquellas construcciones fundamentales en los primeros contactos con la lengua. Ettinger (2008) por su parte, concuerda sobre el hecho que en los primeros niveles sea necesaria la adquisición de las fórmulas rutinarias, pero estima que, profundizando en la enseñanza de las unidades fraseológicas, sea fundamental tener precaución en la selección del corpus de modismos porque “la falta de dominio acerca de todos aquellos elementos referentes a su utilización podría dar lugar a graves malentendidos” (López Vázquez, 2010).

Difiere Camacho (2010) quien conceptualiza una serie de competencias que considera necesarias en los estudiantes para aproximarse al estudio del español coloquial, del cual la fraseología forma parte. En primer lugar, “alta competencia lingüística y comunicativa”, es decir, que correspondan a los niveles avanzados de español (B2 en adelante). En segundo lugar, es necesario que los discentes hayan tenido alguna experiencia en situaciones de inmersión y que tengan conocimientos de “fonética y prosodia”. Y, por último, la capacidad de analizar textos coloquiales ya sean escritos u orales.

2.2 Clasificación de las Unidades Fraseológicas

Existe una enorme disparidad de opiniones entre los estudiosos a la hora de delimitar el objeto de análisis de esta área de la lingüística. La primera gran clasificación de unidades fraseológicas en español la realiza Casares en 1950. En el análisis se ocupa de los refranes clasificándolos como una paremia, siendo en palabras de Sevilla Muñoz (2012) “un objeto exclusivo de la paremiología”. Respecto a las tesis de Casares, existe unanimidad sobre su vigencia puesto que en los trabajos posteriores se parte de sus ideas o aparecen como referencia en la práctica totalidad de las clasificaciones posteriores. Casares (1950) partió con una renovada definición del concepto de locución: “una combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”. De estas líneas se extraen dos conceptos que serán fundamentales en la caracterización de las unidades fraseológicas: la fijación y la idiomática. Tras ello establece una división entre locuciones y fórmulas pluriverbales. Dentro del grupo de las locuciones distingue entre las locuciones significantes y las conexivas. Esta división se debe, según Martínez Montoro (2002), a que la diferencia fundamental recaería en que un grupo portaría significado y el otro no. Así pues, las locuciones conexivas tendrían una función de nexo sintáctico y estarían subdivididas en dos grupos: locuciones conjuntivas, ej.: *con tal que* (ejemplos aportado por el propio Casares) y prepositiva, ej.: *en pos de*. En cuanto a las locuciones significantes, pueden ser: locuciones nominales, que vuelve a dividir en tres: denotativas, singulares e infinitivas. Las primeras sirven para nombrar a personas o cosas, las singulares hacen referencia a los nombres propios y, por último, las infinitivas que presentan un verbo

conjugado en infinitivo. El resto de locuciones significantes son² las adjetivales (*de brocha gorda*), locuciones verbales (*tomar el olivo*), participial (*hecho un brazo de mar*), adverbial (*en un santiamén*), pronominal (*cada quisque*) y exclamativa (*¡Ancha es Castilla!*). La otra gran división realizada por Casares, aparte de las locuciones, corresponde con las formas pluriverbales, conocidas comúnmente como refranes y frases proverbiales. Los refranes constituyen oraciones completas que relacionan al menos dos ideas y que expresan una verdad universal (Gloria Pastor, 1996). Por su parte las frases proverbiales están caracterizadas por su gran expresividad y por pertenecer a un espacio difuso entre las locuciones y los refranes (Martínez Montoro, 2002).

La taxonomía de Zuluaga Ospina (1980) utiliza, como Casares, criterios gramaticales y semánticos. Este autor defiende una primera gran división de las expresiones fijas entre enunciados fraseológicos, construcciones que conforman por sí mismas enunciados completos, y locuciones que, al contrario, necesitan combinarse con otros elementos para formar enunciados (Gloria Pastor, 1996). El primer aspecto que se debe destacar es el aumento que gozan las locuciones conexivas, ahora denominadas instrumentos gramaticales, con la inclusión de las locuciones elativas que intensifican lexemas. Del mismo modo, las locuciones significantes han sido reducidas a cuatro: nominales, adnominales (que incluirían las locuciones participiales de Casares), adverbiales y verbales. Por último, un análisis diferenciado merecen los enunciados fraseológicos. Zuluaga Ospina diferencia, por una parte, los textos, grupo al que pertenecerían los refranes, por otra, los enunciados fraseológicos que dependen de un contexto lingüístico determinado y que el autor denominó frases, donde aglutina también los dichos o frases hechas (Glorias Pastor, 1996).

Otra clasificación se debe a Corpas Pastor (1996), que la diseña en tres niveles: Esfera I: las colocaciones, Esfera II: las locuciones y la Esfera III: enunciados fraseológicos. En la primera de esta categoría se recogerían todas las colocaciones que la autora define como “unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados, (...) presentan restricciones de combinación establecidas por el uso”. Tras presentar la definición, se muestran todas las categorías posibles de las colocaciones a partir de

² Todos los ejemplos para cada una de las locuciones significantes han sido tomados del autor.

criterios gramaticales: sustantivo + verbo (Ej. *Estallar una guerra, zarpar un barco*), verbo + sustantivo objeto (Ej. *Zanjar un desacuerdo, acariciar una idea*) adjetivo + sustantivo (Ej. *Enemigo acérrimo, momento crucial*), verbo + adverbio (Ej. *Negar rotundamente, rogar encarecidamente*), adjetivo + adverbio (Ej. *Profundamente dormido, firmemente convencido*).

En el siguiente nivel de clasificación referido a las locuciones, la autora las divide entre: nominales, adjetivas, adverbiales y verbales cuya característica fundamental es que el elemento principal de cada uno de estos tipos de sintagmas puede sustituir a la construcción entera. La autora también añadiría posteriormente las locuciones prepositivas, las conjuntivas y las clausales.

- Locuciones nominales: compuestas por sintagmas nominales, estas locuciones pueden cumplir las mismas funciones que un sustantivo o un sintagma nominal. Las construcciones más comunes son aquellas que están constituidas por un sustantivo + un adjetivo o sustantivo + preposición + sustantivo. Ej.: *mosquita muerta / alma de cántaro*.
- Locuciones adjetivas: están formadas por un sintagma adjetivo. Sus principales funciones son atributivas y predicativas. Ej.: *limpio de polvo y paja*.
- Locuciones adverbiales: se trata de un grupo muy amplio que en líneas generales está integrado por sintagmas prepositivos. En palabras de la autora “cumplen funciones variadas del tipo: modo, cantidad, localización en el tiempo y en el espacio, entre otros”. Ej.: *a todas luces*.
- Locuciones verbales: “forman los predicados pudiendo ser acompañados con o sin complementos”. Su principal función es la de presentar procesos. Ej. *Costar un ojo de la cara*.
- Locuciones prepositivas: compuestas, en general, por un adverbio o un sustantivo acompañados siempre de una preposición. Ej.: *Con arreglo a*.
- Locuciones conjuntivas: destacan por no poder formar sintagmas propios ni actuar como núcleo de estos. Cumplen funciones de coordinación (Ej. *ya...ya...*) y subordinación (Ej. *con tal de*).
- Locuciones clausales: están formadas por varios sintagmas con al menos uno verbal y expresan un juicio. Ej. *Caérsele a alguien el alma a los pies*. Según Corpas Pastor (1996) estas unidades no constituyen oraciones completas por dos

posibles motivos: “necesitan actualizar un actante en el discurso en el cual se insertan” o “están restringidas a funcionar como elementos oracionales”.

La tercera y última esfera corresponde con los enunciados fraseológicos. Estos vienen diferenciados entre paremias y fórmulas rutinarias. Dos aspectos fundamentales dividen estos grupos según la taxonomía de la autora: las paremias tienen significado referencial y libertad en el texto. Al contrario, las fórmulas rutinarias poseen un significado social o expresivo y suelen utilizarse de manera puntual en función del contexto. Profundizando en las paremias, Corpas Pastor (1996) afirma que el término mencionado aúna varios “subtipos” entre los que destacan los enunciados de valor específico, los refranes y las citas. Para reconocer una paremia la autora sostiene que se deben aplicar una serie de criterios: “lexicalización, autonomía sintáctica, autonomía textual, valor de verdad general y carácter anónimo”. Los enunciados de valor específico son paremias que no cumplen con el criterio de valor de verdad general, sin embargo, continúan formando enunciados fraseológicos textuales. En cuanto a las citas su principal diferencia respecto a los refranes es que se puede rastrear su origen directamente del texto o mensaje al que pertenecen. Por último, los refranes tienen un origen incierto al contrario que en el caso anterior y que en concordancia con la definición del Diccionario de la Lengua Española correspondería con un “dicho agudo y sentencioso de uso común”.

Para clarificar las paremias Rakotojoelimaria (2004) parte del trabajo de Corpas Pastor (1996) en el que se explica que las paremias además de su significado denotativo, también poseen un significado cuya “comprensión depende del nivel de competencia del hablante”. Corpas Pastor utiliza como ejemplo la construcción fija “A rey muerto, rey puesto” dando a este sintagma tres niveles de interpretación. El primero correspondería a la sucesión monárquica al trono, el segundo al hueco vacío dejado por una persona e inmediatamente ocupado por otra, y el tercer nivel, más abstracto y sutil, hace referencia a la superación de una ruptura sentimental con la llegada de una nueva pareja. Rakotojoelimaria subraya como el uso de las diferentes connotaciones de las paremias puede mostrar el nivel social y cultural de una persona, así como algunas paremias son limitadas geográficamente y nacen en contextos histórico-culturales concretos.

García-Page Sánchez (2008) divide las locuciones en: nominales (Ej. *noche toledana*), pronominales (Ej. *cada quisque*), adjetivales (Ej. *largo de manos*), verbales

(Ej. *cantar las cuarenta*), adverbiales (Ej. *a salvamano*), prepositivas (Ej. *en pos de*), conjuntivas (Ej. *para que*) y oracionales (Ej. *Ir la procesión por dentro*). Se trata de una de las clasificaciones más recientes y en ella se han introducido una serie de apreciaciones respecto a las taxonomías precedentes. Por una parte, el autor defiende la separación entre las locuciones pronominales y las nominales, en aquellos casos en los que la locución pueda sustituirse por un pronombre personal o indefinido (García-Page Sánchez, 2008). Por otra parte, también cabe destacar la inclusión de las locuciones oracionales. Esta nueva clase de locución está caracterizada por su gran diversidad, sin embargo, como norma general presentan una “estructura de oración compuesta por un sintagma nominal y un predicado verbal”.

Por último, se presenta la taxonomía de Ruiz Gurillo (1997) que será utilizada posteriormente para analizar el corpus de locuciones elegidas para este trabajo. La autora se centra en el conjunto de propiedades de las unidades fraseológicas a la hora de establecer su taxonomía. La clasificación se desarrolla de manera gradual desde un “centro” a una “periferia”. El centro está representado por las llamadas locuciones prototípicas que, en función de los parámetros de la fijación y la idiomaticidad, presentan un máximo nivel de estas dos características. Es decir, locuciones con “una estructura estable y con pocas posibilidades de variación” y “un significado no composicional”. Además, la locución prototípica tendrá que presentar “palabras diacríticas o anomalías estructurales”. La fijación y la idiomaticidad están condicionadas por algunos rasgos de las unidades fraseológicas que la autora analiza en su trabajo abordándolos desde una perspectiva “simplificada” y, a veces, con una separación “artificial”. De este modo se determina una mayor o menor cercanía al núcleo prototípico que permite individuar ciertos grupos:

- Locuciones totalmente fijas e idiomáticas con o sin palabras diacríticas y/o anomalías estructurales
- Locuciones parcialmente fijas e idiomáticas
- Locuciones meramente fijas
- Locuciones con variantes
- Locuciones con casillas vacías
- Creaciones locucionales analógicas
- Esquemas fraseológicos

- Combinaciones frecuentes

En cualquier caso, Ruiz Gurillo, sostiene que los límites entre un grupo y otro son borrosos y señala que las unidades fraseológicas periféricas poseen “mayor creatividad y viveza” mientras que las nucleares, siendo fijas, no permiten variaciones.

2.3 Características de las Unidades Fraseológicas

Estas construcciones presentan una serie de propiedades que pueden aparecer de manera graduada en cada unidad fraseológica, esto es: fijación, idiomatización, frecuencia e institucionalización. En cuanto a la primera de ellas Zuluaga Ospina (1975) explica que las unidades fraseológicas no respetan las reglas “normales de la combinación libre de los elementos del discurso” porque son fijas; la fijación es de hecho una característica fundamental de las frases hechas. Zuluaga Ospina evidencia también que estas expresiones fijas no se crean durante el discurso, sino que se “reproducen en bloque”. En efecto define este concepto como: “la propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas”. El mismo autor establece los tipos de fijación más frecuentes en español:

- La inalterabilidad del orden de los componentes. Ejemplo: de armas tomar/ *de tomar armas, a ciencia cierta/ *a cierta ciencia.
- La invariabilidad de alguna categoría gramatical relacionada con el tiempo verbal, persona, género o número. Ejemplo: Quien mucho abarca poco aprieta/ *quien mucho abarca poco apretó.
- La inmodificabilidad del inventario de los elementos integrantes, tanto por supresión como por adición. Ejemplo: poner los pies en polvorosa /*poner ambos pies en polvorosa.
- La insustituibilidad de los elementos componentes. Ejemplo: A brazo partido /* A brazo quebrado.

García-Page Sánchez (2008) sostiene que la fijación se produce cuando una unión de palabras adquiere un significado único a través de la repetición; esto portaría a que se conservase en la memoria colectiva como una construcción indivisible. El autor prosigue afirmando que esta característica no se presenta en todos los casos ya que algunas unidades fraseológicas han sufrido variaciones a lo largo del tiempo (“mayor

expresividad, localismos, marcas diastráticas, economía del discurso, modernización”, entre otras). Ejemplo: *costar un ojo de la cara / costar un riñón*. Otro motivo es que ciertas locuciones aceptan variaciones en alguno de sus componentes. Ejemplo: más se perdió en Cuba / más se perdió en Cuba y volvieron cantando / silbando. En la misma línea encontramos las tesis de Ruiz Gurillo (1997) en las que se define el fenómeno de fijación como “una estructura estable y con pocas posibilidades de variación”.

Corpas Pastor (1996) retomando la división del lingüista alemán Thun, diferencia entre “fijación interna y externa”. Por fijación interna se entiende aquellos casos en los que las unidades fraseológicas son invariables desde el punto de vista material o del contenido, cuando, por ejemplo, poseen una realización fonética fija o la posición de los elementos que conforman estas locuciones no pueden intercambiarse. En cuanto a la externa, se establecen cuatro subdivisiones: fijación “situacional” que restringe el uso de algunas unidades fraseológicas a ciertos tipos de contextos comunicativos, la fijación “analítica”, esto es “uso de determinadas unidades lingüísticas para el análisis del mundo, frente a otras unidades igualmente posibles teóricamente”, la fijación “pasemática” que toma como referencia aquellas frases hechas que se utilizan según los roles de los interlocutores durante una producción comunicativa y por último, la fijación “posicional” referida a la distribución sistemática de ciertas unidades fraseológicas durante la creación de un texto.

La segunda característica es la idiomaticidad, que se corresponde, según Gutiérrez Díez (1995)³, con el “grado de opacidad significativa de los *idioms* que se opone a la transparencia significativa de los elementos que integran las expresiones”. Esto quiere decir, en palabras de Luque Toro (2004), que al ser las unidades fraseológicas un producto de una cultura y un contexto concreto, los estudiantes de español no podrán enfrentarse a estas conjugaciones de palabras atendiendo al significado aislado de cada uno de sus componentes. Similar es la definición que aporta Corpas Pastor (1996): “el significado global de dicha unidad no es deducible del significado aislado de cada uno de sus elementos constitutivos”. Añade, sin embargo, una división de las unidades fraseológicas

³ Francisco Gutiérrez Díez en su artículo “Idiomaticidad y traducción” utiliza el término *idioms* como unidad léxica para denominar a las locuciones y explicar el fenómeno de la idiomaticidad.

en función de su significado: un grupo formado por las unidades con un significado denotativo literal y el otro por las que ostentan un significado figurativo.

Como ocurría anteriormente con la fijación, García-Page Sánchez (2008) se muestra crítico con el hecho de que la idiomaticidad se presente de manera generalizada y homogénea en todas las locuciones y advierte de las dificultades que puede acarrear la graduación de este tipo de características a la hora de clasificar las unidades fraseológicas. Para el estudioso existen tres grupos de locuciones idiomáticas: “locuciones con sentido literal, locuciones idiomáticas o semánticamente opacas y las unidades fraseológicas motivadas o parcialmente transparentes”. Se debe señalar que el propio autor es el encargado de evidenciar lo sutiles que son las diferencias entre los dos últimos grupos y los problemas que supone establecer el grado de idiomaticidad en algunos casos.

La tercera característica de las unidades fraseológica es la frecuencia. Diferentes estudios han demostrado el impacto que tienen las unidades fraseológicas durante el uso cotidiano de la lengua. Corpas Pastor (1996) introduce la frecuencia como una característica más de las expresiones fijas con una subdivisión en dos grupos: la coaparición de los elementos constituyentes de una locución y la frecuencia de uso de la unidad fraseológica. La primera hace referencia a las locuciones cuyos componentes son utilizados por cada palabra de manera más recurrente de lo normal. Por contrapartida García-Page Sánchez (2008), considera que es poco viable analizar la frecuencia de coaparición porque “la locución se entiende como la presencia ineludible e irremplazable de los componentes” por lo tanto, recabar información sobre el uso aislado de los componentes de una unidad fraseológica perdería sentido. El segundo grupo analiza la frecuencia de uso de las combinaciones fijas. Para Corpas Pastor (1996) desde que se usa una combinación de palabras de manera coherente y respetando las reglas de la lengua, estará disponible para cualquier hablante. Es la reiteración, prosigue la autora, del uso de una unidad fraseológica la que permitirá que se mantenga en el colectivo como expresión fija. Fenómeno muy ligado a la siguiente característica: la institucionalización.

García-Page Sánchez (2008) afirma que el proceso de Institucionalización se produce cuando:

“Una comunidad lingüística adopta una expresión fija, la sanciona como algo propio, como moneda de cambio en la comunicación cotidiana, como componente de su acervo lingüístico-cultural, (...) y pasa a formar parte de su vocabulario”.

El mismo autor más adelante afirma que este proceso solo será posible gracias a un uso reiterado de cada expresión. De la misma opinión es Corpas Pastor (1998) al defender que son el “uso, la repetición y la frecuencia factores que permiten el paso de las unidades fraseológicas del discurso a la lengua”. También Koszla Szymanka (2000) subraya la importancia de que una expresión fija sea repetida a lo largo del tiempo de manera constante para que consiga asentarse en la norma.

2.4 La fraseología en el lenguaje coloquial

El uso de las unidades fraseológicas ocupa un espacio primordial en lo que conocemos como español coloquial. Fernández Jódar (2015) afirma que los estudiantes de ELE viviendo en países hispanohablantes se encontrarán en muchas ocasiones ante un uso de la lengua diferente del visto en clase. Briz (1996) define el español coloquial como un nivel del habla que depende de las circunstancias de su uso. Un acto comunicativo que está marcado por diversos factores como “la cotidianeidad, la informalidad y la espontaneidad”.

Camacho (2010) explica que a la hora de dar una definición de “lengua hablada” a menudo se equiparan erróneamente los términos popular y vulgar con coloquial. El adjetivo “popular”, sin embargo, relaciona la lengua a un nivel medio-bajo, haciendo referencia al status sociocultural del hablante; con “vulgar”, en cambio, se indica un lenguaje bajo fuera de los estándares formalizados de la academia. En realidad, el español coloquial tal y cómo está caracterizado por Briz (1996) no tiene colocación diastrática porque no es “dominio de una clase social, ya que caracteriza las relaciones de todos los hablantes de una lengua”. Además, no se considera un registro homogéneo porque puede variar según las “características dialectales y sociolectales” de los hablantes y puede manifestarse tanto de manera oral como escrita. Esto es debido a los avances tecnológicos de las últimas décadas en materia de comunicación que difuminan aún más los límites del lenguaje coloquial, basta pensar en el lenguaje chat que puede presentar en formato escrito muchas particularidades del español coloquial. Gaviño Rodríguez (2008), por su parte, sí localiza el español coloquial en el registro informal porque se opone “a los estilos planificados que están en la órbita de la modalidad formal”. Briz individua (1996), en cambio, rasgos del contexto comunicativo que favorecen el uso del registro coloquial: “relación de igualdad entre los interlocutores”, “relación vivencial de proximidad”,

“marco discursivo familiar” y “temática no especializada”. Es decir, el lenguaje coloquial es una forma de comunicación bidireccional de naturaleza espontánea donde se usan con flexibilidad las diferentes normas de la lengua y depende de la relación interpersonal entre el emisor y receptor; cuando aparece en forma oral viene acompañado de factores paralingüísticos que completan la expresión verbal. En cualquier caso, el objetivo principal es el ahorro lingüístico (Briz, 1996). Es aún Briz (1997) quien ve necesario incluir en la enseñanza de ELE el uso adecuado del registro coloquial, “porque el dominio de una lengua se manifiesta también en el dominio de los registros y, por tanto, en la correcta adecuación del uso con la situación, con entorno comunicativo”. Aunque si, según el mismo autor, es un error reducir la variedad coloquial a un nivel meramente lexical y fraseológico, la fraseología coloquial es una de las primeras etapas de estudio en la enseñanza de este registro. Además, las unidades fraseológicas son uno de los elementos que más atraen la atención de los estudiantes extranjeros (Briz, 2000).

En el lenguaje coloquial las unidades fraseológicas pueden asumir dentro de la conversación la función argumentativa, conectora, intensificadora o atenuante (Ruiz Gurillo, 1998). En cuanto a la función argumentativa la autora explica que las expresiones fijas sirven para “resumir una idea, introducir una opinión, reforzar o mitigar un argumento”. La función conectora se manifiesta en dos niveles: conectores ilativos, que introducen “conclusiones” sobre ideas precedentes, y conectores metadiscursivos que se encargan de ordenar el discurso. En lo que se refiere a la función intensificadora, que en palabras de Cascón Martín (1995) “no pretende transmitir una información tal y cómo es, sino que tiende a magnificarla”, Ruiz Gurillo (1998) afirma que podemos dividir las unidades fraseológicas en dos grupos: por una parte, encontramos aquellas expresiones fijas que pueden utilizarse para realzar una idea según el contexto, por otra parte, aquellas que Zuluaga Ospina (1980) denomina locuciones elativas, fijadas para cumplir con este objetivo. Por último, la función atenuante de las unidades fraseológicas sirve para suavizar “un enunciado o parte del discurso”, a veces utilizando valores eufemísticos.

2.5 ¿Por qué incluir la fraseología en ELE?

Existe un amplio consenso entre la mayoría de autores a la hora de valorar como una auténtica necesidad el análisis y estudio de las unidades fraseológicas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Para Fernández Prieto (2004) “hay una necesidad de

enseñar bien las expresiones fijas e idiomáticas de la lengua, las cuales constituyen escollos para la comprensión y la producción”. Si partimos de la idea propuesta por Solano Rodríguez (2007) en la que la competencia comunicativa está compuesta por cuatro subcompetencias, es decir, competencia discursiva, competencia sociolingüística, competencia pragmática y competencia fraseológica, es evidente que la fraseología se convierte en un pilar fundamental en la enseñanza comunicativa de la lengua. De hecho, la autora afirma que “para comunicarse eficazmente no basta con manejar el lenguaje, (...) sino que es asimismo necesario ser competente en el uso de las unidades fraseológicas”. Además, tal y como subraya Aznárez Mauleón (1999) la fraseología permite una reflexión sobre la competencia comunicativa, la lengua en sí misma, incluyendo el multilingüismo a la formación de los discentes. Sin embargo, existen más aplicaciones de la fraseología; Koszla-Szymanska (2005) añade dos: la función denotativa y la cumulativa. La primera hace referencia al significado semántico contenido en el acto del habla y la segunda, a la posibilidad de una lengua de “recoger, acumular y memorizar experiencias y tradiciones de una nación”.

Serradilla Castaño (2000) afirma que el aprendizaje de una lengua se queda incompleto si no se adquieren las unidades fraseológicas. Es evidente que en las conversaciones cotidianas de un hablante nativo el uso de las frases hechas, y en menor medida aquellas con un origen histórico, es constante. Asimismo, como hace notar Prieto Grande (2004) “las expresiones fijas son fórmulas lingüísticas que no se elaboran durante la conversación, sino que se heredan y se repiten”.

Para garantizar la adquisición de las destrezas comunicativas (tanto orales como escritas gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación) es fundamental incluir las unidades fraseológicas de manera gradual en las programaciones de español. Efectivamente, tal y como afirma López Vázquez (2010):

Las expresiones fijas han sido tratadas tradicionalmente como un fenómeno anecdótico y, por lo tanto, de poco interés a la hora de aprender una nueva lengua. Sin embargo, las investigaciones más recientes demuestran que la competencia fraseológica tiene una gran importancia en los intercambios comunicativos de cualquier comunidad lingüística y, en consecuencia, el componente fraseológico debe ocupar un lugar fundamental en la adquisición de una lengua extranjera.

A pesar de su importancia, a menudo la fraseología viene marginada o relegada a un segundo plano. Saracho Arnáiz (2016) explica que en muchos casos las frases hechas

son excluidas de los manuales de texto y a esto se le suma la escasa formación de los docentes de ELE en la competencia fraseológica, esencial para completar la competencia lingüística. Además, es necesario señalar que los dos principales documentos que sirven de soporte para la labor del profesor de ELE, es decir el MCREL (2001) y el PCIC (2007), no contemplan de manera clara cómo abordar la enseñanza de los modismos. La misma autora sostiene que todo ello viene agravado por la dificultad que supone delimitar el campo de estudio de las unidades fraseológicas, esto se refleja en las numerosas clasificaciones de estas. Otros obstáculos que se deben tener en cuenta en la enseñanza de las frases hechas son detectados por López Vázquez (2010): la dificultad de lidiar con construcciones lingüísticas dotadas de fijación formal y especialización semántica y la duda de entender qué expresiones deben ser aprendidas por los estudiantes en cada uno de los niveles que conforman su formación.

En relación con lo anterior, la lingüista polaca Szyndler en su artículo “La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica” (2015), defiende la importancia de conocer y adecuar las unidades fraseológicas a su contexto comunicativo específico como requisito indispensable para conocer una lengua extranjera. Por ello esta misma autora afirma que “el mal uso de las UF puede romper convenciones de cortesía, llevar a malentendidos y perjudicar el proceso de comunicación”. Para evitar este fenómeno, la pragmática será el elemento principal en el que tendrán que centrarse los esfuerzos del docente a la hora de incluir las unidades fraseológicas en el aula. ¿De qué sirve conocer un elenco de modismos históricos, como los que estamos utilizando en el presente trabajo, si no somos capaces de utilizarlos en el contexto comunicativo preciso? La pragmática nos ayudará a entender el registro en el que las unidades fraseológicas pueden utilizarse, la función que cumplen en el texto y sus limitaciones de uso (Szyndler, 2015).

Saracho Arnáiz (2016) define la competencia fraseológica como:

La capacidad de utilizar segmentos fijos de manera adecuada [...] el estudiante tiene que conocer muy bien la estructura externa de la unidad y su significado, pero, además, debe saber adecuar la unidad perfectamente al texto y al contexto.

De la misma opinión es García Muruais, que defiende el uso de las unidades fraseológicas en la enseñanza del español puesto que “son utilizadas y deberían formar

parte del input que el docente proporciona a sus estudiantes” (1997). La autora, además, estableció cinco puntos en los que quedan recogidos los principales motivos por los que utilizar estas expresiones fijas en el aula desde un punto de vista pragmático:

1. Estas construcciones cumplen no solo una función referencial sino también expresiva que comporta grandes dificultades para los estudiantes. Además, contribuyen a la economía discursiva puesto que expresan ideas que no podrían comunicarse tan fácilmente.
2. Aportan mayor naturalidad y dinamismo en los discursos orales. Los textos ganan autenticidad.
3. Hacen más aceptables las valoraciones personales al tener cierto carácter eufemístico. Una opinión personal, expresada de otro modo, podría no ser aceptable o descortés.
4. No siempre decimos explícitamente lo que pensamos por lo que estas combinaciones fijas sirven de “decodificadores para entender lo que se quiere decir de lo que se dice”.
5. Reflejan la idiosincrasia de los españoles, elementos culturales asumidos por los nativos, pero difícilmente detectables para los hablantes extranjeros.

Al final de esta clasificación Muruais define las unidades fraseológicas como “expresiones que facilitan la interacción social y que han sido acuñadas para satisfacer las exigencias del intercambio”. Así, el profesor es el encargado de seleccionar los materiales ideales para favorecer expresiones que vayan más allá de la “denotación”. El discente durante el proceso de asimilación de las unidades fraseológicas no se limita a retener memorísticamente una serie de listas, debe ser el actor principal metiendo en uso sus “habilidades cognitivas” (García Muruais, 1997). De hecho, la autora afirma la necesidad de incluir el “ámbito de uso” porque “una gran parte de las frases hechas funciona realmente como hipónimo de sus supuestas paráfrasis”. Es decir, algunas veces durante el análisis de ciertas combinaciones se escapan aspectos connotativos que van más allá de sus meros significados. Es Prieto Grande (2004) quien explica que un modismo transmite tanto un mensaje como el modo en el que debe ser entendido, regulando así la relación entre los hablantes y el contexto comunicativo.

Algunos autores han propuesto soluciones para introducir las construcciones fijas en la enseñanza del español, un ejemplo es el trabajo de Serradilla Castaño (2000). La

autora opina que los discentes tienen la necesidad de asimilar las frases hechas en relación con un contexto real y con este fin describe varios métodos para alcanzar este objetivo: canciones, periódicos, publicidad y radio, que resultan eficaces por el hecho que reflejan la lengua viva de los hispanohablantes. Con esta premisa en mente, la autora, propone actividades de localización de frases hechas, estudio del origen para comprenderlas mejor, diferenciación entre uso literal y figurado además del uso de estas en la conversación diaria.

A pesar de todo son evidentes las dificultades que puede comportar para el docente la inclusión de las unidades fraseológicas en el aula de ELE, sin embargo y en relación con el siguiente punto de este trabajo, son un recurso perfecto para acercar a los discentes extranjeros a la cultura y forma de pensar de los españoles. Esto puede suceder de manera espontánea, es decir, a medida que vayan surgiendo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del español, o de manera directa, incluyéndolas paulatinamente en los niveles medio-altos, asociadas siempre a un marco comunicativo concreto. O en palabras de Muruais (1997) “señalar en qué contextos surgen las unidades fraseológicas y las connotaciones que llevan implícitas”.

Ya en el 2013, Timofeeva definía como no idiomática la producción lingüística de un estudiante de LE que no haya incorporado las unidades fraseológicas en su formación, considerándolas necesarias para “la integración social y cultural de un extranjero en la comunidad lingüística de acogida”. Según la experta, el problema fundamental durante el proceso de aprendizaje-enseñanza de las frases hechas en ELE, se debe al fuerte vínculo que tienen con la cultura.

Szyndler (2015) nos ayuda a entender que la importancia de las unidades fraseológicas trasciende a lo meramente lingüístico para penetrar en la cultura. Las expresiones fijas, de hecho, “reflejan historia, hábitos pasados y costumbres, además de maneras de pensar y conceptualizar el mundo por parte de los hablantes”. Por lo tanto, resulta evidente, según la autora, que, para conocer profundamente el uso de las locuciones, se debe compartir con la comunidad lingüística a la que pertenecen, su visión particular del mundo.

De la misma opinión son Luque Durán y Manjón Pozas (2002) cuando afirman “el que aprende una lengua extranjera (...) se verá obligado a aprender también los componentes culturales y psicológicos que permiten la comprensión profunda de una lengua”. Estos autores conciben la fraseología no como un sistema cerrado sino más bien

como un organismo que vive gracias a la creatividad del hablante. En cualquier momento los usuarios de una lengua pueden crear una nueva expresión que quedará fijada a lo largo del tiempo en función de su uso y, para ello, se necesitará sacar provecho del bagaje cultural compartido. Es en este sentido que los mismos autores defienden que “las unidades fraseológicas de una lengua son el preservador natural de las creencias, tradiciones y símbolos de un pueblo”.

2.6 Fraseología de origen histórico

Partiendo de la afirmación de Gómez (2003) según la cual “la lengua forma parte de la cultura y sin ella se puede entender su significante, pero no su significado”, parece evidente como la historia, parte fundamental de la cultura de un país, deba ser necesariamente considerada a la hora de enseñar una lengua. Aunque no se pueda introducir cualquier contenido histórico sin realizar previamente un análisis de las necesidades lingüísticas e inquietudes de nuestros discentes, la introducción de elementos históricos y culturales se traduce en un enriquecimiento de la enseñanza de la lengua a cualquier nivel.

Para ello, la misma autora defiende que⁴:

(...) los datos culturales e históricos siempre se introduzcan enmarcados en un contexto con el que se puedan relacionar y que se expliquen de forma precisa, sencilla e interactiva.

Introduciendo elementos históricos, otro aspecto a tener en cuenta son las fases en las que, según el PCIC (2007), va dividido el uso de la historia en ELE. Este documento guía diferencia tres niveles: la “Fase de Aproximación” en la que entrarían todos aquellos personajes y acontecimientos históricos esenciales para entender las diferentes etapas de la historia hispana, la “Fase de Profundización” que centra el análisis en los procesos históricos de los mismos países durante los siglos XX y XXI”, y por último, nos encontramos con la “Fase de consolidación” donde se analizan los elementos históricos anteriores al siglo XX de manera mucho más detallada.

Gómez (2003) identifica también los principales beneficios de utilizar los contenidos histórico-culturales en la enseñanza de ELE. En primer lugar, la información compartida ayudará a los alumnos extranjeros a orientarse en la actualidad de los

⁴ Cita tomada del mismo artículo mencionado anteriormente del 2003.

diferentes países que conforman la comunidad hispana y de este modo a descubrir la producción cultural de cada uno de estos. El segundo beneficio, de hecho, consiste en la posibilidad de contextualizar históricamente dichas manifestaciones artísticas facilitando la comprensión de su significado. Por último, mejorar la comprensión de la realidad que nos rodea.

El objetivo no es sustituir las lecciones de ELE por una enseñanza exhaustiva de historia hispana, sino complementar el estudio de la lengua con nociones culturales que ayuden a contextualizar los mecanismos lingüísticos vistos en el aula. Luque Durán y Majón Pozas (2002) profundizan la relación de algunas unidades fraseológicas con la cultura, afrontando, en un breve análisis, los principales tópicos de donde nacen las construcciones fijas de matrices culturales. El origen puede encontrarse en los “tópicos bíblicos”, que son comunes a la mayoría de países de tradición cristiana, en los “tópicos clásicos” de origen greco-latino o en los “tópicos raciales o prejuicios” que en la actualidad han caído en desuso por su carácter ofensivo con determinadas minorías o etnias. En cualquier caso, los autores señalan que hoy en día muchas de estas expresiones han perdido su motivación original y el hablante las utiliza sin consciencia del contexto del que surgieron. La última matriz es aquella de los “tópicos nacionales” que nacen de los hechos históricos o culturales de un país y que corresponden al eje central de este trabajo.

Es evidente que el número de unidades fraseológicas de origen histórico es muy restringido en comparación al resto de tipologías que podemos encontrar en los corpus más importantes. También, si analizamos la frecuencia de uso de estas construcciones con herramientas como el CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) de la Real Academia Española, se podrá observar que algunas de las locuciones elegidas han caído en desuso en los últimos años. Atendiendo a trabajos como el de Núñez Cabezas (2001) se puede observar la disparidad de criterios a la hora de seleccionar un corpus con el que trabajar en la clase, de hecho, en muchos casos la frecuencia de un modismo en el aula de ELE no corresponde con los datos recogidos por el CREA. Entonces, ¿por qué elegir este tipo de locuciones tan específicas y que en la mayoría de manuales de ELE no tienen relevancia?

La aplicación en el aula de ELE de dinámicas en las que se utilicen este tipo de unidades fraseológicas, cuyo origen podemos situar en acontecimientos concretos de la historia de España, puede resultar beneficiosa por partida doble. Por una parte, otorga al docente una motivación extra a incluir el trabajo fraseológico en sus propuestas didácticas como recurso para acceder a contenidos socioculturales de diversa índole. Esto tendrá una influencia positiva en la potenciación del desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, al hacer hincapié en aspectos pragmáticos que les otorguen las experiencias necesarias para resolver, de manera autónoma, las dificultades que puedan surgir durante el manejo de la lengua, especialmente en situaciones de inmersión. Por otra parte, a través del análisis del contexto en el que surgieron estas expresiones, podemos acercar a los estudiantes un amplio bagaje cultural que facilitará la comprensión de los esquemas mentales de las comunidades en las que surgieron las diferentes locuciones históricas. Según García-Page Sánchez (1995) “Muchas expresiones representan estereotipos y modelos propios, otras constituyen formaciones arcaicas fraguadas en estados pretéritos, restos de la arqueología de la lengua de cada pueblo”. Con estas palabras se hace patente el binomio indisoluble que existe entre lengua y cultura, tan evidente en los trabajos de Miquel Lopez y Sans. Estas autoras (2004) sostienen que, durante el aprendizaje de una lengua, la adquisición de la competencia sociocultural irá de la mano de la competencia comunicativa durante todo el proceso, dándose el caso que, en ocasiones, esta unión esté presente de manera involuntaria por parte del docente.

En un artículo publicado originalmente en la revista *Cable*, y que posteriormente rescató la revista especializada en la enseñanza del español como lengua extranjera del Ministerio de Educación de España, *redELE*, Miquel López y Sans elaboraron una definición para cada tipo de fenómeno cultural. En primer lugar, en términos de importancia, colocan la *cultura a secas* o *cultura en minúscula*, denominada como:

“el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas”.

El siguiente tipo de cultura correspondería con la *cultura con mayúscula*, comúnmente asociada a la literatura, la historia, el arte, etc., y caracterizada por su limitación a un grupo reducido de hablantes que pueden tener acceso a la misma (González di Pierro, 2012). El tercer tipo correspondería con la *cultura con K* que Vellegal (2009) define como la tipología utilizada por determinados grupos y en

contextos concretos, que probablemente no es compartida por el resto de hablantes de una comunidad. En cualquier caso, debemos señalar que posteriormente Miquel López (2005) actualizó la terminología para evitar que se considerase una tipología superior a otra (González di Pierro, 2012). Así, denominó la *cultura con mayúscula* como cultura legitimada, la *cultura con minúscula* como cultura esencial y, por último, bautiza como *cultura epidérmica* a la conocida anteriormente como *cultura con K*.

En el artículo mencionado anteriormente, las autoras evidencian también que entre estos tres tipos de fenómenos culturales pueden existir relaciones. Pero es deber del docente partir desde el corpus central con el fin de otorgar las herramientas necesarias a su alumnado para gestionar información o comportamientos que “cualquier miembro de la comunidad cultural es capaz de decodificar” (Miquel Lopez y Sans, 2004). Es por este motivo que, en nuestro caso particular, los profesores de ELE tendrán que conjugar entre la “alta cultura” y la “media” para evitar situaciones como las que presenta Serradilla Castaño (2000), cuando debido al desconocimiento del contexto histórico en el que surgieron las locuciones, puede suponer un reto para los estudiantes de ELE adecuarlas a su cotidianeidad. Esto puede provocar la reproducción de errores al no adecuar correctamente las expresiones a las diferentes situaciones comunicativas o al interpretar de manera equivocada su significado. Los fallos pueden ser clasificados según Fernández Jódar (2015) en errores pragmalingüísticos “que se deben a desconocimiento del valor interactivo de una determinada forma” y errores sociopragmáticos “causados por el desconocimiento de la cultura lingüística de un idioma”; cultura entendida no como *cultura con mayúscula* sino como aquella que nos permite “el intercambio comunicativo diario”. Por su parte, García Page (1995) afirma que, desde el punto de vista de la sintaxis, el aspecto que más lleva a equivocaciones son las “violaciones de las restricciones impuestas”, es decir, la imposibilidad de aplicar las reglas de la gramática al fenómeno fraseológico. No obstante, el autor explica los factores que inciden en el correcto uso de una unidad fraseológica: “grado de competencia del usuario, de la frecuencia, nivel de uso del modismo, de la existencia de un paralelo en otras lenguas y complejidad de la estructura” (García-Page Sánchez, 1995).

Serradilla Castaño (2000), además, afirma:

(...) el profesor debe conseguir que el alumno (...) comprenda que existen diferencias entre su lengua materna y el español que no se deben solo a cuestiones gramaticales, sino que obedecen a una forma distinta de acercarse al mundo que los rodea.

Este concepto permite hacer una alusión a la fraseología de otros idiomas donde, a menudo, se asiste a trasposos o modismos basados en imágenes o ideas compartidas por varias culturas (Núñez Cabezas, 2001). Pero partiendo del ejemplo de Serradilla Castaño (2000) se puede observar que no siempre es así, como el modismo “*llueve a cántaros*” que en inglés de Estados Unidos se convierte en “*to rain cats and dogs*”. En cuanto a la fraseología histórica, encontramos ejemplos de frases hechas, cuyos orígenes históricos, varían en función de la lengua. La unidad fraseológica “No se ganó Zamora en una hora” en la lengua española nace de un acontecimiento de 1072 cuando Sancho II de Castilla cercó la ciudad de Zamora durante varios meses, expresión que hoy en día se utiliza para indicar la necesidad de tener paciencia ante una situación que puede ser beneficiosa, pero necesitará de mucho tiempo. En italiano, en cambio, con el mismo significado, se utiliza la expresión “*Roma non fu costruita in un giorno*” que hace referencia a la grandeza que consiguió la ciudad eterna a través de los siglos. Otro ejemplo es la frase “Costar un ojo de la cara” con el significado en español de algo con un coste elevado. Su origen deriva del comentario que viene atribuido al conquistador de Perú, Diego de Almagro cuando al presentarse ante la corte de Carlos I se lamentó de haber perdido un ojo de un flechazo mientras combatía contra los indígenas. En inglés encuentra su equivalente en “*Cost an arm and a leg*” que, a pesar de tener un origen incierto, se cree que nace en la primera etapa de la Segunda Guerra Mundial cuando muchos soldados acabaron mutilados por los combates y se consideraba un precio elevado por proteger a su país. Sin embargo, también podemos encontrar frases hechas que tienen un origen histórico en español, pero no en otros idiomas, si bien conservan su significado. Es el caso de “*Quien fue a Sevilla, perdió su silla*” la referencia es la disputa entre Alonso de Fonseca (el mozo) y Alonso de Fonseca (el viejo). En italiano, el mismo significado es asumido por el proverbio “*Chi va via perde il posto all’Osteria*”. De hecho, Muruais (1997) explica estos fenómenos contrastivos a la hora de analizar las frases hechas en dos lenguas diversas y señala cinco situaciones que pueden aparecer en este proceso:

- La unidad fraseológica existe tanto en la lengua nativa como en aquella que se está aprendiendo y coincide en todo.

- La combinación fija puede tener el mismo ámbito de uso, pero presenta diferencias gramaticales.
- La misma unidad fraseológica cambia en todo.
- La misma expresión tiene el mismo significante, pero diverso significado.
- Las dos lenguas poseen una unidad fraseológica para responder a la misma exigencia comunicativa pero que cambia lexicalmente.

2.7 Propiedades y rasgos del corpus elegido.

Tomando como referencia la clasificación realizada por Ruiz Gurillo (1997) se procederá a clasificar propiedades y rasgos de las unidades fraseológicas elegidas para este trabajo⁵:

Nivel sintáctico:

Fijación entendida como estabilidad de forma: *Quién se fue a Sevilla perdió su silla* / **Quién se fue a Sevilla perdió varias sillas*

Fijación entendida como defectividad combinatoria.

- Invariabilidad de número: *A buenas horas mangas verdes* / **A buena hora manga verde.*
- Invariabilidad de género: *Para ti la perra gorda* / **Para ti el perro gordo.*
- Invariabilidad de determinante: *Valer un Potosí* / **Valer el Potosí*
- Invariabilidad de persona: *¡Apaga y vámonos!* / **¡Apaguen y váyanse!*
- Invariabilidad del tiempo verbal. *Más se perdió en Cuba* / ** Más se perderá en Cuba.*

⁵ Revisar el anexo para encontrar toda la información pertinente a las frases hechas seleccionadas para la propuesta didáctica.

Componentes léxicos no conmutables. No se acepta la posibilidad de cambiar un lexema de la unidad fraseológica por otro similar: Ej. *Las cosas claras y el chocolate espeso* /* *Las cosas claras y la sopa espesa.*

Componentes no permutables. No es posible cambiar el orden de los componentes: Ej. *A enemigo que huye puente de plata* /* *Puente de plata al enemigo que huye.*

Imposibilidad de extracción de los componentes.

- Pronominalización: Ej. *Estar en Babia* /* *Estarlo en Babia*
- Relativización: Ej. *Esto es Jauja* /* *El lugar en el que nos encontramos es Jauja*
- Pregunta: Ej. *Costar un ojo de la cara* /* *¿Cuánto cuesta? Un ojo de la cara*

Componentes léxicos no separables. No está aceptado introducir elementos externos o eliminarlos de la unidad fraseológica original. Ej. *Se te ve el plumero* /* *Se te ve el plumero sucio*

Fijación transformativa.

- Pasiva: Ej. *Poner una pica en Flandes* /* *La pica fue puesta en Flandes*
- Nominalización: Ej. *Tener más huevos que el caballo de Espartero* /* *Tenerlos como el caballo de Espartero*
- Imposibilidad de referencia a otras estructuras profundas: Ej. *Cuentas del Gran Capitán* /* *Revisó las cuentas del Gran Capitán*

Nivel léxico-semántico:

Significan y se reproducen en bloque: Se trata de uniones de palabras que conforman un bloque de significado único. Ej.: *¡Apaga y vámonos!*

No composicionalidad semántica o idiomática: La suma de las partes no aportan el significado total de la unidad fraseológica: Ej. *Se te ve el plumero.*

Motivación: Resulta imprescindible conocer el contexto histórico de algunas unidades fraseológicas para descifrar su significado: Ej. *Armarse la de San Quintín.*

Tropología:

- Metáfora: Con el paso del tiempo algunas unidades fraseológicas han perdido su significado literal: Ej. *Como Pedro por su casa*.
- Hipérbole: Recurso utilizado para exagerar una característica de algo o alguien: Ej. *Valer un Potosí*.

Nivel Pragmático:

- Se aprenden de memoria: se asocia la memorización de las unidades fraseológicas como un elemento fundamental.
- Frecuencia de uso: algunos de los modismos históricos elegidos para el presente trabajo han caído en desuso a favor de nuevas fórmulas, síntoma de la fortaleza de la lengua.
- Iconicidad: algunas unidades fraseológicas añaden matices adicionales al mensaje que se está transmitiendo.
- Valores sociolingüísticos: En determinadas ocasiones, podemos asociar las unidades fraseológicas a un determinado grupo social (variedad diastrática) o al registro utilizado según el contexto comunicativo (variedad diafásica).

3. Propuesta didáctica

3.1 Destinatarios

La siguiente propuesta didáctica va destinada a un grupo de treinta estudiantes plurilingües y multiculturales que se encuentran en inmersión en Gran Canaria para mejorar su formación en español. Estos discentes poseen un nivel B1 (umbral) acreditado por el Instituto Cervantes, y se pretende conducirles a la adquisición de las competencias necesarias para alcanzar el siguiente nivel de dominio de la lengua, el B2 (avanzado).

Según el Marco Común Europeo de Referencia, el B2 corresponde con un estadio en el que los usuarios se mueven con total independencia y, centrándonos en el aspecto fundamental de esta propuesta, “pueden relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores”. Además, el documento prosigue afirmando que los discentes de este nivel podrán “producir textos claros y detallados sobre temas diversos”, capacidad que se trabajará activamente a lo largo de la siguiente unidad.

3.2 Objetivos

- Identificar las unidades fraseológicas en contextos comunicativos diversos y aprender a emplearlas de manera adecuada.
- Reconocer la riqueza cultural de España y distinguir los principales acontecimientos históricos de la modernidad que han conformado la realidad actual.

3.3 Contenidos

Los parámetros de la siguiente tabla han sido extraídos del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006):

Funciones	<ul style="list-style-type: none">- Dar y pedir información.- Realizar valoraciones.- Compartir y pedir opiniones.- Presentarse.- Introducir a un relato.- Destacar un elemento.
Gramática	<ul style="list-style-type: none">- Nombres propios: Individuos o realidades únicas. Contraste entre mayúsculas y minúsculas.- Posición postnominal del adjetivo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Adjetivos superlativos. - Valor genérico del artículo definido: alternancia con el indefinido. - Presente de indicativo con valor de pasado.
Léxico	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico relacionado con el gobierno, la política y la sociedad. - Geografía física, humana y política.
Conocimientos socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> - Hitos fundamentales de la Historia de los países hispanos. - Principales referentes de las etapas históricas de los países hispanos. - Grandes personajes históricos y legendarios. - Ciudades importantes de los países hispanos.
Tipos de texto	<ul style="list-style-type: none"> - Conversaciones cara a cara (informales). - Debates. - Artículos de periódico. - Mensajes breves en redes sociales.
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las causas que facilitan o dificultan alcanzar los objetivos previstos. - Cálculo de recursos (tiempo, esfuerzo, etc.) que requiere la consecución de los objetivos. - Empleo de herramientas para anotar las propias experiencias, progresos, etc.

3.4 Competencias trabajadas

- **El conocimiento del mundo:** los alumnos parten con un bagaje cultural y educativo desarrollado en su país de origen, muchos conceptos serán ya conocidos en su lengua madre, será función del profesor identificar qué información posee cada aprendiente y cual se trabajará en el aula.
- **El conocimiento sociocultural:** es un aspecto necesario en el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera para hacer reflexionar de manera crítica a aquellos discentes que tengan una visión distorsionada de otras culturas por tópicos o estereotipos.
- **La capacidad de aprender (saber aprender):** la adquisición de esta competencia permitirá a los alumnos a adoptar una actitud diversa mientras aprenden una nueva lengua; podrán conjugar su experiencia, su bagaje cultural y lingüístico con los nuevos conocimientos, brindándole un abanico mayor de oportunidades frente a problemas o desafíos durante su aprendizaje.

3.5 Metodología

Los principios fundamentales que conforman la metodología de la presente unidad se basan en el enfoque comunicativo y su puesta en práctica a través del aprendizaje por tareas.

3.5.1 Enfoque comunicativo

Tras la Segunda Guerra Mundial y con mayor importancia en las últimas décadas, la enseñanza de idiomas ha gozado de una gran renovación, sobre todo con la irrupción del enfoque comunicativo. Según Behgadid (2013): “(el enfoque comunicativo) no elimina los métodos previos, readapta los principios metodológicos y (...) los optimiza”.

Esta nueva manera de enseñar un idioma se centra en dos aspectos fundamentales, por una parte, se avanza en el concepto de lengua dándole un mayor énfasis a la comunicación, y, por otra parte, se busca crear necesidades lingüísticas en el aprendiente durante su proceso de adquisición de la nueva lengua. Es decir, transportar el trabajo en el aula a la vida real de cada estudiante. Estas necesidades serán la base para fomentar la competencia comunicativa que según Canale (1983) se subdividiría en otras cuatro competencias interconectadas:

- Competencia lingüística (o gramatical): dominio del sistema de reglas que conforman la gramática de una lengua.
- Competencia sociolingüística: la capacidad de adecuar o entender una producción a un contexto comunicativo concreto.
- Competencia discursiva: habilidad para producir o descifrar un texto según las variedades tipológicas de la comunidad de habla a la que se pertenece.
- Competencia estratégica: recursos verbales y no verbales para hacer efectiva la comunicación.

Sin embargo, ¿cuál es el principal beneficio que nos aporta dicho modelo? Sin lugar a dudas, la posibilidad que brinda de desarrollar la totalidad de las destrezas lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora e interacción oral) de manera simultánea. Con este objetivo en mente, es fundamental la utilización de materiales reales para que el aprendizaje sea significativo, es decir, para que se combine la información nueva con la que ya poseía el alumno.

Ya desde el Marco Común Europeo de Referencia (2001) se subraya la potencialidad de la enseñanza de idiomas con este método como canal de intercambio cultural entre discentes de diferentes países de la Unión Europea, lo que facilitaría, como explica Gutiérrez Rivilla (2005), el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuo a las identidades y a la diversidad cultural. Desde un punto de vista más concreto, Muruais (1997) propone tres pasos para abordar el estudio de los modismos con el enfoque comunicativo: presentación de contenidos, práctica controlada y producción libre. La filóloga sostiene que durante la presentación debe premiar la “naturalidad y la “contextualidad”, aprovechando las inquietudes de los estudiantes y las dudas que surjan en el aula. También es necesario utilizar material auténtico puesto que con variedad de textos podemos estimular la “función mnemotécnica”, acudiendo a los principios básicos del aprendizaje significativo. Para la práctica controlada, el discente debe dar un paso adelante y reflexionar sobre el posible contexto de uso de las frases hechas para asimilar en qué casos estas combinaciones son el recurso más apropiado. Por último, la producción libre consistiría en aplicar las expresiones asimiladas en otros contextos comunicativos de la lengua.

3.5.2 Enfoque por Tareas

Para hacer frente a este enfoque es necesario partir del concepto *tarea*. Quiriendo establecer el inicio de la evolución de tal término, se han seleccionado las palabras de Long, extraído de Zanón y Estaire:

(Una tarea es) cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras, por "tareas" entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa.

Long, por tanto, otorgaba una carga de cotidianidad al concepto que entra en contraste con la definición manejada actualmente por el Marco Común Europeo de Referencia (2001) que describe *tarea* como:

(...) cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o al cumplimiento de un objetivo.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la noción se ha ido concretando aún más de la mano de autores como Zanón (1995) quién a partir de los trabajos previos de Nunan y Candlin, fija una serie de características para delimitar el concepto de *tarea*:

- Representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- Identificable como unidad de actividad en el aula.
- Dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.
- Diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Casquero (2004), por su parte, va más allá, al concebir la tarea como “una actividad delimitada que forma parte de una unidad didáctica que responde a un único objetivo”. Por lo tanto, podemos afirmar que tarea es toda aquella actividad desarrollada en el aula que prepara al aprendiente a la consecución de una meta concreta, con la firme intención de garantizar todos los recursos necesarios para favorecer la comunicación como prioridad principal. La realización de las tareas en este contexto, dotaría a los alumnos de la preparación necesaria a fin de, por una parte, satisfacer sus necesidades lingüísticas personales, y por otra, afrontar cualquier tipo de dificultad que pueda surgir.

Tras la introducción al concepto de tarea, se pasará a profundizar en el enfoque sobre el que se ha diseñado la presente unidad didáctica. Casquero (2004) sostiene que la característica fundamental es la asimilación de una serie de herramientas y recursos lingüísticos que los estudiantes adquirirán realizando diferentes microtareas para después llegar a una tarea final o macrotarea. En cuanto al producto final, lo ideal sería dar voz a los intereses y necesidades de los discentes. Con esta retroalimentación, en palabras de Juan Lázaro (1999), el docente tendrá que encargarse de facilitar los materiales y recursos lingüísticos, así como las actuaciones pedagógicas adecuadas para favorecer el logro de los objetivos acordados.

Las microtareas, en cambio, se subdividen en dos grupos: subtareas comunicativas⁶ y otras denominadas de aprendizaje. Las segundas dotarían a los estudiantes de los conocimientos necesarios para afrontar las primeras (García, Prieto, y Santos, 1994). Este grupo de autoras también ha señalado cuáles son las prioridades que el docente se debe fijar durante el proceso de creación y selección de las tareas. La más básica de estas prioridades recae en la temática: los materiales utilizados deben ser adecuados y coherentes con los objetivos perseguidos en cada unidad. El otro aspecto a tener en cuenta son los contenidos lingüísticos (nociones, funciones, estructuras, léxico),

⁶ Estaire (2011) define estos actos comunicativos como un reflejo de los procesos que tienen lugar en la comunicación en la “vida real”.

elementos que no se abordan de manera aislada, sino que vienen tratados de manera global a medida que se van sucediendo las actividades en el aula.

Para finalizar este apartado es conveniente señalar las indicaciones que aporta el MCER (2001) sobre la imperiosa necesidad de un trabajo previo por parte del docente, recogiendo los materiales lo más adecuados posibles para llevar al aula. La planificación será sustituida por una búsqueda continua de retroalimentación con los discentes para adecuar las líneas de actuación y, así, satisfacer las dificultades que puedan ir surgiendo.

3.5.3 Papel del profesor

El papel del profesor está enfocado a crear las condiciones adecuadas para que los discentes puedan alcanzar los objetivos propuestos con anterioridad a cada unidad de la manera más eficaz posible. El proceso de enseñanza-aprendizaje deja de ser unidireccional (desde el profesor al alumno) permitiendo, al docente, tener roles diferentes. En primer lugar, el profesor es facilitador de actividades y recursos que favorezcan la autonomía personal de cada estudiante y la comunicación. También interviene como mediador sociocultural, gestionando el clima del aula con el fin de garantizar la armonía de todos en la clase. Del mismo modo, es negociador en tanto que debe recoger las inquietudes y necesidades lingüísticas de los alumnos para planificar un plan pedagógico que supla sus intereses. Por último, se encarga de recopilar información tanto del trabajo diario, como otra de carácter más emocional (motivación e implicación), reconduciendo su actuación en aquellos casos que crea conveniente.

3.5.4 Papel del Alumno

Los estudiantes romperán con la enseñanza tradicional al convertirse en los ejes vertebradores sobre los que se construye el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora serán los alumnos quienes marcarán el ritmo de aprendizaje mientras van asimilando los estímulos proporcionados por el docente. Dichos estímulos, en forma de materiales, tienen que ser gestionados por los discentes para mejorar su autonomía (competencia de aprender a aprender). Esto solo es posible conjugando sus conocimientos previos con la información nueva al fin de generar un aprendizaje significativo.

Otro aspecto fundamental es la implicación personal de cada uno con su propia formación. Cada discente debe mostrar una actitud activa durante el desempeño del conjunto de actividades diseñadas para esta unidad. También será esencial que todos los

actores del proceso mantengan un ambiente de trabajo óptimo para favorecer los procesos desarrollados en el aula. Del mismo modo, se deben favorecer actitudes de empatía y respeto entre compañeros con culturas diversas.

3.6 Temporalización

La presente unidad está diseñada en modo de satisfacer cuatro sesiones de clase de una hora. Se desarrollarían en cuatro días como complemento sociocultural y pragmático de una programación mayor. Las clases serían presenciales en tres días alternos dentro de una semana, ocupando la mitad de cada sesión de dos horas.

Semana 1	Lunes	Miércoles	Viernes
12:00 13:00	1º sesión	2º sesión	3º sesión

Semana 2	Lunes	Miércoles	Viernes
12:00 13:00	4º sesión	Evaluación	Siguiente unidad

3.7 Actividades

Sesión 1

<u>Temporalización</u> : 1 hora.
<u>Agrupamiento</u> : Parejas y pequeños grupos de cuatro personas.
<u>Recursos</u> : Ordenadores con conexión a Internet y fotocopias del profesor.

Muestra: 15 minutos.

Como muestra del objeto de estudio de esta propuesta didáctica se entregará una serie de extractos de noticias nacionales a los alumnos. En estos fragmentos aparecen diferentes modismos históricos para introducir el argumento y detectar los conocimientos previos. Tras la lectura detenida de los textos y la solución de posibles dudas, se realizará un breve cuestionario.

Textos:

- “Dos ladrones fueron arrestados por la Policía Local justo cuando estaban repartiéndose el botín robado en un bar de Santa Cruz de Tenerife dentro del coche. Un tercer implicado en el robo logró poner pies en polvorosa”.
- “Ndombele y Moussa Dembélé advirtieron al Barcelona de que no iban a rendirse. Ambos husmearon el gol. Aunque quien volvió a llamar a las puertas de la gloria fue Luis Suárez. Esta vez, al ariete le bastó con tirar de grandeza. Divisó Arthur su presencia y el uruguayo dejó en Babia a su par para ofrecer a Coutinho la redención”.
- “Para Ramos, la final de mañana no será una bicoca, como algunos quieren vender, y avisa a sus compañeros y aficionados para que mantengan bien encendidos los sentidos: «En el fútbol no se gana a nadie con el escudo. El talento se impone, pero el físico y la intensidad también son muy importantes. Si te confías, pasa lo que pasa.”
- “¿Cuánto vale la continuidad de José Luis Rodríguez Zapatero en La Moncloa? Esa es la pregunta que, como negro presagio, inaugura un nuevo curso político marcado por el paro, el déficit, la deuda creciente y el desmoronamiento de las instituciones. ¿Cuánto vale? Valer, lo que se dice valer, vale poco; pero nos va a costar un Potosí.”
- “El socialista ha negado haber acelerado las obras entre Ourense y Santiago por intereses electorales. “La planificación era anterior a mi llegada y yo no la alteré”, ha insistido el ahora eurodiputado. “En aquella época estaba sometido a tal escrutinio político que si hubiera alterado en los más mínimo los calendarios se hubiera montado la marimorena”.

Cuestionario:

- ¿Identifican los modismos históricos?
- ¿Qué creen que significa?
- ¿Conocían alguno?
- ¿Qué asunto creen que se analiza en cada artículo?
- ¿Tuvieron problemas a la hora de entender el contenido?
- ¿Conocen otras unidades fraseológicas en español?

Actividad inicial: 15 minutos.

Los alumnos, por parejas, se enfrentarán a una serie de frases hechas cuyos orígenes se encuentran en acontecimientos concretos de la historia de España. Estas locuciones se presentarán en dos columnas opuestas: a la izquierda, las unidades fraseológicas, a la derecha, su significado actual, pero en orden diferente. Los discentes tendrán que unir correctamente la frase con su significado. Con esta actividad se busca activar los conocimientos tanto lingüísticos como históricos de los estudiantes e introducir los modismos históricos seleccionados con los que se trabajará a lo largo de esta unidad didáctica. Para crear este contenido se ha utilizado la web educativa “Educaplay”, que permitirá introducir las TIC en el aula de una manera dinámica.

Imágenes de la aplicación:



0 /2 NUM. INTENTOS		100 PUNTOS	00:20 TIEMPO
Cuentas del Gran Capitán			Gran valentía ante la adversidad o el peligro
Tener más huevos que el caballero de Espartero			Hacer referencia a un gran problema o alboroto
Quién se fue a Sevilla perdió su silla			No ser consciente de lo que ocurre alrededor
Más se perdió en Cuba			Exageración en una relación de gastos o negativa a dar una justificación ante una exigencia que se cree injusta
No hay moros en la costa			Frase para zanjar una discusión cuando el interlocutor está siendo pertinaz
Para ti la perra gorda			Tener un precio elevado
Se armó la gorda			

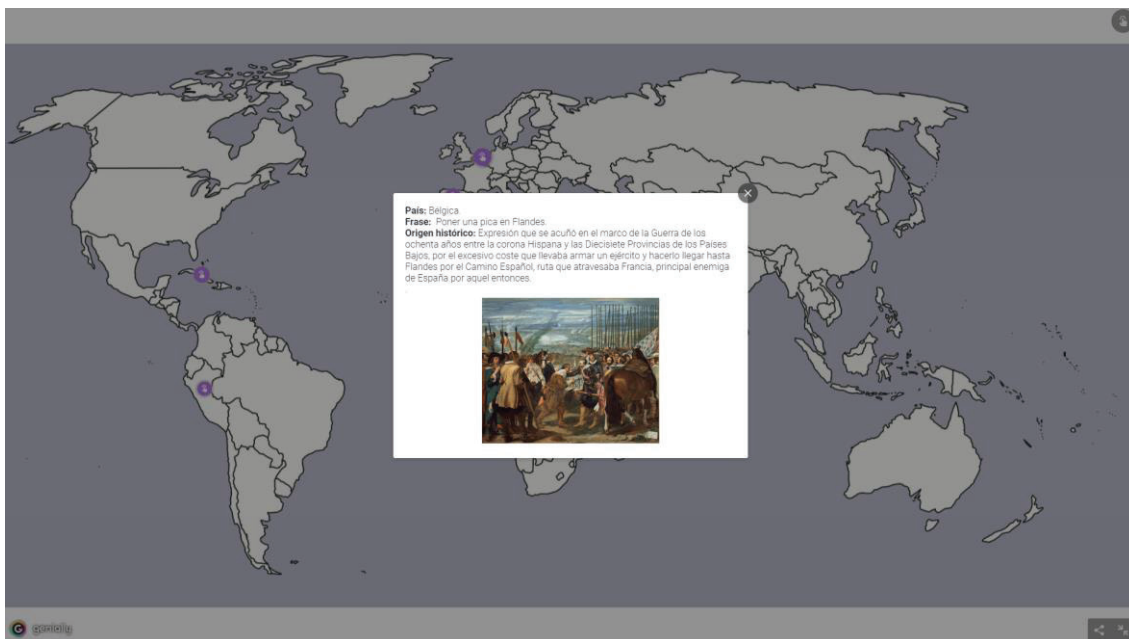
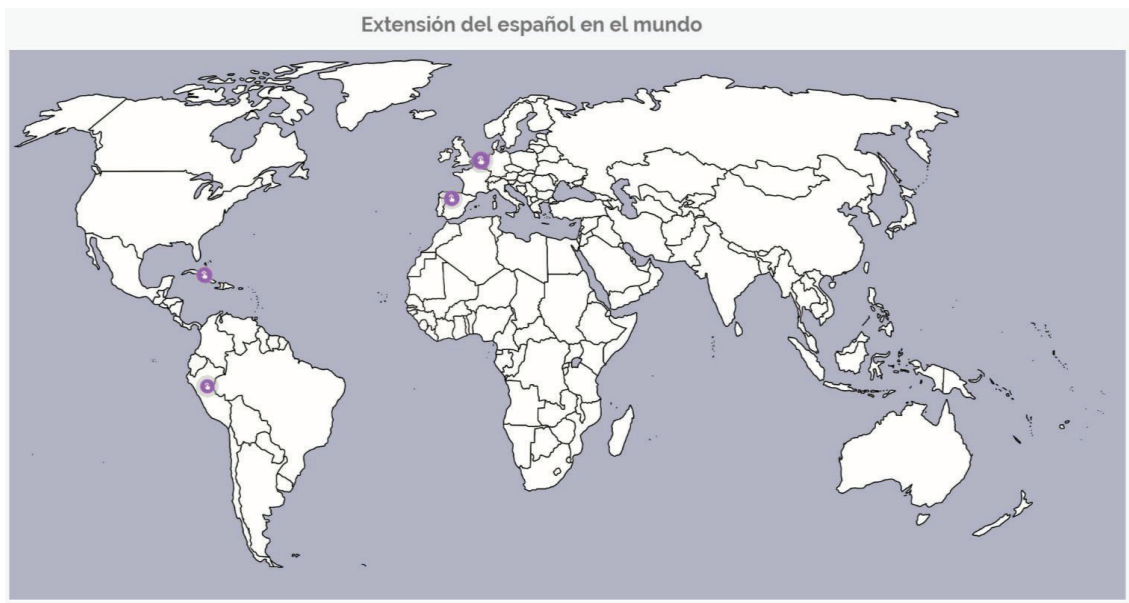
Posteriormente mediante una puesta en común se podrá resolver las posibles dudas que hayan surgido tras este ejercicio y preguntar a los alumnos si habían escuchado antes estas expresiones u otras frases similares.

Segunda actividad: 30 minutos

Se entregará a los discentes un listado con los veinticinco modismos históricos con los que trabajaremos en esta unidad. A partir de este documento, en pequeños grupos de cuatro, tendrán que investigar sobre el origen de cada expresión con el objetivo de comprender el contexto en el que surgieron. Una vez tengan la información recopilada y procesada, el docente compartirá una imagen interactiva de un mapamundi político. Con este material tendrán que señalar geográficamente el origen de las frases hechas y añadir el texto trabajado previamente. El principal objetivo que se busca es que los alumnos tomen conciencia de la influencia de la historia en la lengua y que puedan identificar la extensión del español en el mundo.

Tras ello, se presentarán los trabajos para combinar las destrezas comunicativas tanto escritas como orales, así como las respectivas habilidades de comprensión. Siempre se mostrará flexibilidad en el caso de que los estudiantes quieran incluir frases diversas a las aportadas, puesto que esto enriquecería enormemente la experiencia de todos en el aula, tanto para el docente como para los estudiantes.

Ejemplos:



La imagen interactiva ha sido desarrollada a través de la conocida web educativa “Genial.ly”.

Sesión 2

<u>Temporalización</u> : 1 hora.
<u>Agrupamiento</u> : Grupos de cuatro personas, gran grupo.
<u>Recursos</u> : Ordenador con conexión a Internet, proyector, fotocopias y tarjetas del docente.

Tercera actividad: 30 minutos

Los discentes observarán un vídeo publicitario de una conocida marca de quesos en los que se utiliza un modismo histórico como eslogan. Tras la visualización de este contenido audiovisual, se procederá a realizar un análisis guiado a partir de un cuestionario oral.



Cuestionario:

- ¿Han detectado la frase hecha?, ¿Cuál es?
- ¿En qué período histórico puede estar inspirado el vídeo?
- ¿Conoces algo de esta etapa?

Posteriormente, por grupos, tendrán que diseñar por escrito un anuncio publicitario utilizando un modismo histórico elegido del listado aportado. Para ello, tendrán que elegir un producto a comercializar, el contexto publicitario que crean conveniente y redactar los diálogos del anuncio.

Vídeo extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=Dai04I7WWoU>

Cuarta actividad: 30 minutos

Se parte con el objetivo principal de favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas orales. El docente repartirá una serie de tarjetas con diferentes temáticas a los estudiantes que estarán divididos en dos grandes grupos. Estas tarjetas contendrán una propuesta temática con la que los alumnos tendrán que crear una oración añadiendo un modismo histórico. Para hacer la actividad más amena y conseguir que todos los alumnos mantengan la atención durante el desarrollo de la misma, se plantea a modo de competición: un punto por cada frase correcta. En aquellos casos en los que algún discente no construya una oración correctamente o simplemente no se le ocurra una, el resto de miembros del grupo podrán participar para ayudar a su compañero y así no perder el punto correspondiente. Se hará especial hincapié en la coherencia de las oraciones creadas.

Con este tipo de dinámicas se busca fomentar varios aspectos dentro del ecosistema de la clase: la solidaridad entre los discentes, puesto que estarán pendientes de apoyarse cuando alguno presente dificultades ante una temática concreta y la participación, porque, en algunas situaciones, aspectos como la timidez pueden afectar negativamente en el aprendizaje de una lengua, creando dificultades al profesor el control de la producción oral de los alumnos. Con esta tarea podemos asegurar una atención más personalizada. Por último, se busca mejorar el clima de la clase mediante este tipo de ejercicios distendidos en los que se prime el aprendizaje colaborativo. El rol del profesor queda reducido a la gestión de la dinámica de la clase y a la aclaración de las dudas que vayan apareciendo. También recogerá notas sobre los tres puntos mencionados anteriormente, así como de la retroalimentación pertinente para ajustar la acción docente.

Ejemplo de tarjeta:

<p style="text-align: center;">Cine</p> <p>Última película vista.</p> <p>Actor/actriz que menos te gusta.</p> <p>Cine español.</p> <p>...</p>
--

Sesión 3

<u>Temporalización</u> : 1 hora.
<u>Agrupamiento</u> : Parejas e individual.
<u>Recursos</u> : Ordenadores con conexión a Internet, proyector, fotocopias.

Quinta actividad: 30 minutos

En la siguiente actividad los alumnos deben crear un diálogo para asentar los conocimientos adquiridos en las tareas precedentes y detectar si son capaces de utilizar los modismos históricos en contextos diversos. Tendrán que plantear situaciones comunicativas diferentes (lo más reales posibles) en las que se utilizará el registro coloquial para facilitar la inmersión de los estudiantes a los que va dirigida esta unidad. Se hará en parejas para fomentar la coevaluación y la adquisición de las dos destrezas orales: comprensión y expresión

Enunciado: *Mantén un diálogo con tu compañero imaginando que están en alguno de los siguientes contextos:*

- Tienes un amigo de Las Palmas de Gran Canaria y no te pones de acuerdo en qué hacer el fin de semana.
- Llamas a tu casero por una avería en el piso en el que te estás quedando.
- Discusión con un compañero de la facultad.
- Propón tú una situación comunicativa diversa.

Ejemplos:

- *¿Te gustaría ir a cenar al restaurante que te enseñé la semana pasada?*
- *Mejor que no, costó un ojo de la cara, ¿probamos algo más económico?*

Sexta actividad: 30 minutos

Para acabar esta sesión, los alumnos deberán sustituir los modismos históricos presentes en las siguientes oraciones por otras fórmulas que mantengan el significado original. Se les dará tres opciones para que elijan la correcta. A esta tarea se destinarán

15 minutos de clase, el resto del tiempo estará destinado a la explicación de la actividad final que tendrán que hacer en la siguiente sesión.

Ejercicio:

1. El otro día cuando estábamos en el restaurante y llegó la cuenta, Pedro <u>puso los pies en polvorosa</u> con una excusa sin sentido.	a. Se cabreó b. <u>Desapareció</u> c. Pagó
2. No cabe duda de que los coches eléctricos cuestan un <u>ojo de la cara</u> , pero con el tiempo se ahorra	a. Son incómodos b. Son extraños c. <u>Son costosos</u>
3. Aparcar en la capital, tras la aparición de los carriles para bicicletas, <u>es como poner una pica en Flandes</u>	a. <u>Muy complicado</u> b. Muy fácil c. Muy caro
4. Tras dos años trabajando en el aeropuerto, me movía por la pista <u>como Pedro por su casa</u>	a. Con dificultades b. <u>Con soltura</u> c. Con esfuerzo
5. Yo no te entiendo, estábamos planificando el próximo viaje y cambias radicalmente de tema, siempre <u>te vas por los cerros de Úbeda</u>	a. Te quedas en silencio b. Te mantienes coherente c. <u>Divagas</u>
6. ¿Dormiste bien anoche? Parecía que <u>estabas en Bavía</u> durante la clase	a. Centrado b. Cansado c. <u>Despistado</u>

7. Este año parece ser que los equipos nórdicos serán <u>la bicoca</u> en la fase de grupos de la <i>Champions League</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. <u>Los más fáciles</u> b. Los más duros c. La revelación
8. Ni lo intentes. Jamás te prestará la bicicleta, para ella <u>vale un Potosí</u>	<ul style="list-style-type: none"> a. <u>Es muy preciada</u> b. La necesita c. Es un recuerdo

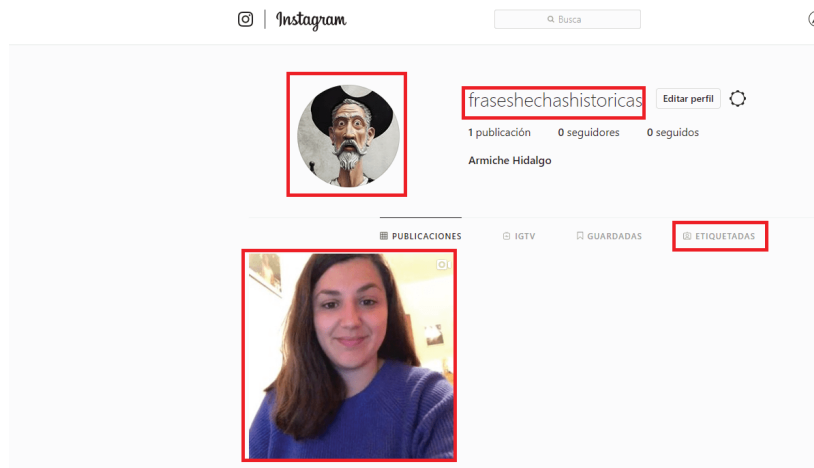
Sesión 4

<u>Temporalización</u> : 1 hora.
<u>Agrupamiento</u> : Individual.
<u>Recursos</u> : Ordenadores con conexión a Internet, proyector, teléfonos móviles, fotocopias.

Actividad final: Cierre

Se utilizará principalmente la red social *Instagram* como elemento motivador y como plataforma para albergar las producciones de los alumnos. Uno de los objetivos transversales de esta tarea es la de crear hábitos saludables en el uso de redes sociales, así como dar algunos consejos de privacidad para que los discentes adquieran consciencia de los grandes peligros que puede acarrear un uso no adecuado de estos servicios en línea.

La tarea propiamente dicha consiste en realizar un pequeño vídeo de aproximadamente cuatro minutos en el que se elija una de las frases entregadas en el dossier, se explique su origen, su significado actual, se ponga un ejemplo de su uso y propongan una construcción fraseológica relacionada con hechos históricos en su idioma materno para enriquecer el componente cultural de la actividad y fomentar el pluriculturalismo del aula. Una vez grabado el vídeo, se alojará en una cuenta de *Instagram* creada por el docente donde se recogerán todas las grabaciones de los estudiantes. De este modo, podrán observar el trabajo del resto de compañeros y compartir impresiones.



Ejemplo de la interfaz de una cuenta de Instagram con los aspectos fundamentales resaltados en rojo: foto de perfil, nombre de la cuenta, publicaciones propias y aquellas en las que hemos sido etiquetados por otras personas.

A continuación, se presenta la escaleta con toda la información requerida en el vídeo:

- Presentación.
- Curso y nivel al que pertenece.
- Frase elegida y el porqué.
- Significado actual.
- Breve explicación de su origen.
- Creación de una situación comunicativa utilizando la frase.

Se exigirá la inclusión de todos estos elementos en el vídeo sin importar el orden, siempre y cuando se mantenga la coherencia del mensaje transmitido. Además, los estudiantes son libres de incluir imágenes en el montaje del vídeo o cualquier elemento que crean oportuno.

3.8 Evaluación

Con los enfoques que se han utilizado para planificar esta propuesta didáctica, la evaluación adquiere una gran significación que va más allá de establecer una simple calificación a las producciones de los discentes.

Este proceso se inicia desde el primer momento. En palabras de Fernández (2017) “(...), es importante hacer una evaluación de diagnóstico para construir sobre lo edificado,

o sea para planificar un proceso de aprendizaje significativo”. Del mismo modo, es fundamental que la retroalimentación con los estudiantes sea constante para detectar las dificultades de los alumnos y así crear nuevas actividades o modificar las existentes para satisfacer sus necesidades (Casquero, 2004).

Como veremos posteriormente, los principales aspectos que se evaluarán son: el trabajo individual, el proceso (metacognición), la participación del estudiante como parte de un grupo y la acción docente.

3.8.1 Criterios de evaluación

1. Reconoce y comprende las unidades fraseológicas trabajadas en clase y las utiliza correctamente en situaciones comunicativas adecuadas.
2. Analiza el impacto de los acontecimientos históricos en la lengua española y diferencia de manera apropiada los diferentes periodos a los que pertenece cada personaje o suceso trabajado en el aula.
3. Distingue y valora las influencias de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de idiomas como instrumentos para resolver problemas.
4. Participa de manera activa e interesada durante el desarrollo de las tareas respetando las normas básicas de cortesía para conseguir un clima de aula favorable en su aprendizaje.

3.8.2 Instrumentos de evaluación

La elección de los siguientes criterios de evaluación está basada en un aspecto central, el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje de la lengua española. Los criterios cubren los elementos fundamentales de la unidad didáctica: factores emotivos (motivación e implicación) y cognitivos (las tareas).

- **Observación:** la observación será uno de los principales instrumentos de evaluación para controlar la participación de los estudiantes en el aula. Además, se tendrán en cuenta otros aspectos como la solidaridad entre compañeros, el

respeto a otras culturas, la integración y la capacidad de resolver problemas de manera autónoma.

- **Tareas:** tras la realización de cada actividad, se realizará una pequeña evaluación de seguimiento para verificar si el ejercicio se ha comprendido y cuál ha sido el grado de satisfacción o frustración del alumno en la consecución de los objetivos, con el propósito de ajustar la actuación del profesor en función de los resultados. Es decir, la retroalimentación con el alumno debe mantenerse a lo largo de toda la unidad para que todos los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje estén satisfechos.
- **Actividad final:** El peso de la unidad recaerá en la última actividad, la grabación de un vídeo de escasa duración en el que se conjugarán todos los aspectos trabajados en las sesiones precedentes. Se tendrá en cuenta principalmente la inclusión de todos los puntos recogidos en la escaleta proporcionada por el profesor para la elaboración efectiva de la actividad. Sin embargo, se valorará positivamente cualquier aspecto que el alumno incluya o varíe, siempre y cuando tenga conexión con la actividad y mantenga coherencia con lo exigido inicialmente en la tarea.

3.8.3 Criterios de calificación

La calificación se repartirá de la siguiente manera:

- 10% - Asistencia a clase.
- 30% - Participación activa en el aula y realización de todas las actividades marcadas a lo largo de la unidad.
- 60% - Tarea final.

3.8.4 Actividades de evaluación

Se han añadido dos ejercicios dirigidos tanto al docente como a los alumnos. En ellos se busca, por una parte, que los discentes reflexionen sobre su implicación a la hora de trabajar en equipo y por otra, que el docente desarrolle una actitud más proactiva y reflexiva en modo de adelantarse a posibles complicaciones durante el transcurso de esta propuesta didáctica.

- **Autoevaluación (Alumno):** en los últimos veinte minutos de la sesión final se trabajará de manera conjunta en la evaluación de la actividad. Los alumnos tendrán que autoevaluar su participación, reflexionarán sobre las dificultades surgidas mientras trabajaban y se buscará que valoren su implicación en las dinámicas de grupo. Para ello, se les repartirá una fotocopia con un cuestionario orientado a conocer sus impresiones:

Responde a las siguientes preguntas sobre tu participación en la unidad. Justifica tu respuesta:

¿Mostraste interés en la realización de las actividades?

¿Participaste de manera activa en las diferentes actividades diseñadas para trabajar en grupo?

¿Propusiste ideas a la hora de afrontar algún conflicto surgido durante la realización de las actividades?

¿Consideras que sabes trabajar en equipo?

¿Crees que posees las herramientas necesarias para solucionar conflictos de manera autónoma?

¿Cuál crees que debería ser tu calificación?

- **Diario de clase (Docente):** el docente llevará un registro con las impresiones y resultados que vayan obteniendo los estudiantes a medida que se desarrolle la unidad. Este seguimiento se realizará desde el punto de partida hasta el proceso de evaluación. El profesor realizará anotaciones del día a día para, por una parte, mejorar y rediseñar aquellas actividades que hayan presentado mayores dificultades o un escaso éxito y, por otra parte, para ir ajustando la actuación docente en función de las necesidades e intereses de los alumnos para incrementar su motivación. Con este documento, junto a la autoevaluación de los discentes, el profesor dispondrá de mayor información para comprobar el grado de comprensión e interiorización de los contenidos trabajados en las diferentes

actividades, también le servirá a verificar si los objetivos perseguidos han sido alcanzados.

4. Conclusiones

La primera conclusión de este análisis es la evidente importancia de las unidades fraseológicas en el completo desarrollo de la competencia comunicativa de un discente de ELE y, entre ellas, son los modismos de origen histórico por su fuerte vínculo con el bagaje cultural de los hablantes nativos. La adquisición de estas construcciones permite a los estudiantes de moverse con soltura en situaciones comunicativas complejas propias del día a día. Asimismo, ha quedado de manifiesto que para afrontar este aprendizaje el aprendiente debe poseer una madurez lingüística bastante avanzada y, por ello, se aconseja incluir las expresiones en el nivel B2 o posteriores. Como subrayan muchos trabajos recientes de fraseología, es necesario distanciarse de un estudio simplemente mnemónico de las UFS y abordarlas, en cambio, desde el punto de vista funcional. Particularmente con los modismos históricos es importante que el aprendiente se zambulla en los orígenes de estas construcciones para así poder distinguir el contexto cultural y aprender su uso en situaciones concretas.

La propuesta didáctica que se propone en este trabajo promueve la introducción de los modismos de origen histórico y está diseñada, debido a su extensión limitada y asequible, para ocupar un espacio suficiente en una programación de ELE, sin menoscabar otros contenidos. Sin embargo, la inversión de tiempo del docente, dada la naturaleza tan específica del objeto de estudio, es elevada, así como elevados son los beneficios que obtendrán los discentes a corto y largo plazo. Es de suma importancia que las unidades fraseológicas se introduzcan a través de ejemplos que los alumnos puedan encontrar en la vida cotidiana, como artículos de periódico, publicidad y cine. La premisa es que las actividades planteadas en este escrito fomenten el enfoque comunicativo. En consecuencia, las tareas son construidas para seguir el desarrollo natural de las habilidades del estudiante: se parte de los conocimientos previos y necesidades lingüísticas que surgen en la clase para posteriormente profundizar en el argumento introduciendo nuevos puntos de vista sobre las unidades fraseológicas y convirtiendo al estudiante en el protagonista de su proceso de aprendizaje.

Así pues, el recorrido de la fraseología de origen histórico se vislumbra esperanzador como vehículo para ahondar la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera, con todos los beneficios que ello comporta. Aun así, es importante que seamos

conscientes de que la lengua es un organismo vivo y, por tanto, que siempre debemos estar pendientes de las nuevas expresiones que vayan surgiendo para reflejar como un espejo nuestro tiempo presente.

5. Bibliografía

Aznárez Mauleón, M. (1999). La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE: el caso de las expresiones metalingüísticas con el verbo hablar. En *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz: Universidad de Cádiz. 87-96.

Bausela Herreras, E. (2004) La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 1-9. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

Behgadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad*. Orán: Instituto Cervantes de Orán. 112-120.

Briz, A. (1996). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arcos/libros.

Briz, A. (1997). Español coloquial para extranjeros. (Área de estudio: Valencia). En *XXXII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español: Español: uniendo culturas*. Valencia: AEPE. 17-41.

Briz, A. (2000). La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera. Pautas para el análisis léxico. *Carabela* 47, 37-51.

Camacho, L. (2010). El español coloquial en contextos académicos. En A.Vera Luján e I. Martínez Martínez (Ed.), *El español en contextos específicos: Enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Sevilla: Universidad de Sevilla. 331–346.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. 63-82.

- Casares, J. (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: C.S.I.C.
- Cascón Martín, E. (1995). *Español coloquial: rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*. Madrid: Edinumen.
- Casquero, F. (2004). El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos. En Benítez, P. y Romero, R. (Eds.). *Actas del I Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y práctica*. Brasil: Instituto Cervantes de Río de Janeiro. 191-197
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, G. (1998). El uso de paremias en un corpus del español peninsular actual. En Wotjak, Gerd. *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Madrid: Iberoamericana. 365-390.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 12. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990): El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8. 55-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>
- Ettinger, S. (2008). Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación. *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 10. 95-127.
- Fernández Jódar, R. (2015). El español coloquial en la clase de E/LE en contexto académico. Teoría y práctica, en E. Stala, R.S. Balches Arenas y C. Tatoj (Ed.),

Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas (monografía). Cracovia: Księgarnia Akademicka, 277–296.

Fernández de Moya, Z. (1998). La evaluación en la enseñanza de E/LE: una propuesta de cuestionario. En *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE: La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro*. Alcalá: Universidad de Alcalá. 319-331. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_viii.htm

Fernández Prieto, M. J. (2004). La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas. En *Actas del XV Congreso de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Sevilla: Universidad de Sevilla. 349-356. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0347.pdf

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 24. 1-43. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf

García M., Prieto C. y Santos M^a. J. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. En *Comunicación, lenguaje y educación*. 24. 71-78.

García Muruais, M^a.T. (1997): Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE. En F. Moreno et al. (Ed.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. 363-370.

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

García-Page Sánchez, M (1995). Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: La violación de restricciones. En *Actuales tendencias en la*

enseñanza del español como lengua extranjera, II, Actas del VI Congreso Internacional de ASELE. León: Universidad de León. 155- 162.

Gaviño Rodríguez, V. (2008). *Español coloquial: Pragmática de lo Cotidiano*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de publicaciones.

Gómez, S. (2003). Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura españolas para alumnos extranjeros. En *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich. 104-111.

González di Pierro, C. (2012). Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas. En *Cartaphilus: Revista de Investigación y Crítica Estética*, 10. 84-108.

González Rey, M^a. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. En *Paremia*, 21, 67-84. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4434556&orden=418245&info=link>

Grande Rodríguez, V. (1998). La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo (res.). En Littlewood, W., *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4512944>

Gutiérrez Díez, F. (1995). Idiomaticidad y traducción. En *Cuadernos de Filología Inglesa*, 4. Murcia: Universidad de Murcia. 27-42.

Gutiérrez Rivilla, R. (2005). El marco común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. En *Carabela*, 57. 25-47. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/57/57_025.pdf

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva.

Juan Lázaro, O. (1999). La enseñanza mediante tareas. En *Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de español: A cien años del 98, Lengua española, literatura y traducción*. Soria: Universidad de Valladolid, Facultad de Traducción e Interpretación de Soria. 295-310

Koszla-Szymanska, M. (2000). Los fraseologismos, dichos, y frases hechas y su importancia comunicativa en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *XXXV Congreso Almería hacia el 2005: lengua, historia, arte, economía y turismo de Almería*. Almería: AEPE.249-260. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_35/congreso_35_26.pdf

López Vázquez, L. (2010). La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. En *Acta del XXI Congreso Internacional de ASELE: Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: ASELE. 531- 542.

Luque Durán, J. D. y Manjón Pozas, F. J. (2002): Claves culturales del diseño de las lenguas: fundamentos de tipología fraseológica. En *Estudios de Lingüística del Español*, 16, 1-13. Recuperado de: <http://elies.rediris.es/elies16/Claves.html> [Consulta: 30 octubre de 2019].

Martínez Montoro, J. (2002). *La fraseología en J. Casares*. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, 16. 139-189

Miquel López, L. (2005). La subcompetencia sociocultural. En Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

Miquel López, L y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica de ELE*, 0. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material->

Núñez Cabezas, E. A. (2001). Los modismos en ELE: Análisis a través de los corpus digitales. En *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE*. Valencia: Universitat Politècnica de València. 159-168.

Prieto Grande, M. (2004). Hablando en plata: de modismos y metáforas culturales. En *XV Actas del Congreso Internacional de la ASELE: Las Gramáticas y Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla. 710-718.

Quintero, R. (s.f.). El método comunicativo en la clase de español segunda lengua. *Contra Clave*. España. Recuperado de: <http://www.contraclave.es/espanolex/comunicativo.pdf>

Rakotojoelimaria, A. (2004). Esbozo de un diccionario de locuciones verbales español-malgache. Tesis Doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

Real Academia Española, (1992): *Diccionario de la lengua española*. Madrid, R.A.E.

Ruiz Gurillo, L. (1998). Una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas del español. En Wotjak, Gerd. *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Madrid: Iberoamericana.

Ruiz Gurillo, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.

Saracho Arnáiz, M. (2016). ¿Por qué enseñar Fraseología en la Clase de Español Lengua Extranjera (ELE)? En *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. 179-185.

Serradilla Castaño, A. (2000). La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula. En *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué Español*

Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros.
Zaragoza: Universidad de Zaragoza. 657-664

Sevilla Muñoz, J. (2012). La fraseología y la paremiología en los últimos decenios.
Linred: lingüística en la Red, 10. 1-29.

Solano Rodríguez, M. A. (2007). El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En González Rey, I. *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Proximités Didactique. Bélgica: E.M.E (Éditions Modulaires Européennes) & InterCommunications S.P.R.L. 201-221.

Szyndler, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27. 197-216.
Recuperado de: https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50867

Timofeeva, L. (2013): La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible?
Onomázein, 28. 320-336.

Vellegal, A.M. (2009). ¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE. *MarcoELE*, 9 .1-11.
Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf

Zanón, J. (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 14.

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

Zuluaga Ospina, A. (1975). *La fijación fraseológica*. Thesaurus, Tomo XXX, 2. 226-248.
Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/30/TH_30_002_017_0.pdf

6. Anexos

Corpus de Locuciones

Frases	Origen	Significado actual
<i>A buenas horas mangas verdes</i>	Santa Hermandad	Algo muy esperado que se presenta cuando ya no tiene utilidad
<i>A enemigo que huye puente de plata</i>	El Gran Capitán, Gonzalo Fernández de Córdoba	Facilitar el abandono de un contrincante
<i>¡Apaga y vámonos!</i>	Apuesta entre dos clérigos del pueblo de Pitres	Sinónimo de disparatado o absurdo o cuando algo ha llegado a su fin
<i>Armarse la de San Quintín</i>	Batalla de San Quintín, 1557	Gran alboroto
<i>Armarse la marimorena</i>	Trifulca en un establecimiento en 1579	Riña o bronca
<i>Como Pedro por su casa</i>	Batalla de Alcoraz, 1096	Familiaridad en un lugar o ante una situación que en principio desconoce
<i>Costar un ojo de la cara</i>	Diego de Almagro, 1475-1538	Cuando algo tiene un precio elevado
<i>Cuentas del Gran Capitán</i>	Campaña de Napoles, 1506.	Exageración en una relación de gastos o negativa a dar una justificación ante una exigencia que se cree injusta
<i>Estar en Babia</i>	Lugar de caza de la realeza leonesa	No ser consciente de lo que ocurre alrededor
<i>Esto es Jauja</i>	Conquista de Perú	Cuando todo se presenta de manera próspera
<i>Ir(se) de picos pardos</i>	Legislación de Carlos III sobre la prostitución	Ir de parranda o juerga para cortejar
<i>Ir(se) por los cerros de Úbeda</i>	Conquista de la ciudad de Úbeda en 1234 por Fernando III	Divagar, desviar una conversación para evitar un argumento determinado
<i>Las cosas claras y el chocolate espeso</i>	Fray Aguilar y las primeras plantas de cacao en España	Decir algo o referirse a un asunto de manera concisa, sin eufemismos
<i>Más se perdió en Cuba</i>	Guerra hispano-estadounidense, 1898	Desdramatizar un problema
<i>No hay moros en la costa</i>	Piratas berberiscos en el Mediterráneo	Advertencia sobre la no presencia de alguien que puede suponer una amenaza
<i>Para ti la perra gorda</i>	Moneda acuñada en 1870	Frase para zanjar una discusión cuando el interlocutor está siendo pertinaz
<i>Poner los pies en polvorosa</i>	Batalla de Polvorosa o <i>germania</i>	Escapar, ausentarse de manera precipitosa

<i>Poner una pica en Flandes</i>	Guerra de los ochenta años	Tarea de gran dificultad o elevado coste
<i>Quién se fue a Sevilla perdió su silla</i>	Disputa entre los dos arzobispos de Fonseca	Pérdida de ventaja sobre algo por haberlo abandonado temporalmente
<i>Se armó la gorda</i>	Revolución de 1868	Hacer referencia a un problema grande o alboroto
<i>Se te ve el plumero</i>	Milicia Nacional aprobada por las Cortes de Cádiz, 1812	Descubrir las intenciones ocultas de alguien
<i>Ser una bicoca</i>	Batalla de Bicoca	Algo fácil de ganar o conseguir
<i>Tener más huevos que el caballero de Espartero</i>	Baldomero Espartero, 1793-1879	Gran valentía ante la adversidad o el peligro
<i>Valer un Potosí</i>	Minas del Cerro de Potosí	Algo muy estimado o apreciado
<i>Viva la Pepa</i>	Constitución de Cádiz, 1812.	Se pronuncia en situaciones de irresponsabilidad o relajo

Orígenes históricos

A buenas horas mangas verdes

Con “mangas verdes” se hace referencia al color de las mangas del uniforme de los integrantes de la “Santa Hermandad”, el primer antecedente de la policía en España creado por los Reyes Católicos en 1476 aunando todas las hermandades previas que se dedicaban a perseguir a los bandidos a cambio de un sueldo. La expresión nace por el habitual retraso de este grupo armado a la hora de llegar a la escena del crimen.

A enemigo que huye puente de plata

Gonzalo Fernández de Córdoba, el Gran Capitán, fue un militar de renombre que usaba esta frase con sus tropas durante el siglo XVI para facilitar la huida del enemigo.

¡Apaga y vámonos!

No se sabe exactamente la fecha a la que pertenece el suceso que impulsó la creación de esta frase hecha, pero sí que nació de una apuesta entre dos clérigos de un pueblo de Pitres para ver quién celebraba una misa antes. Cuando uno de ellos inició la liturgia con el “Ite, missa est”, fórmula eclesiástica para despedir una misa, el otro contestó al monaguillo “apaga y vámonos esta misa está dicha”.

Armarse la de San Quintín

La batalla de San Quintín que forma parte de las Guerras Italianas, enfrentó a las tropas del Imperio Hispánico de Felipe II contra el ejército francés de Enrique II. Para contrarrestar la invasión francesa del reino de Nápoles de 1556, en manos españolas, se coordina un ataque en territorio galo por parte de las tropas imperiales apostadas en Flandes. Tras una serie de maniobras de despiste, la ofensiva se concentra en la ciudad de Saint-Quentin apenas protegida por quinientos soldados. Los refuerzos franceses, subestimando al ejército invasor, deciden atravesar el río Somme para acceder a la plaza asediada. Es en este momento cuando son interceptados y la gran confusión producida durante el combate da origen a la expresión.

Armarse la marimorena

En la Madrid de los Austrias existía una taberna regentada por Mari Morena y su marido Alonso de Zayas. En 1579, estos taberneros, pasaron a la historia por una gran trifulca en su establecimiento por negarse a vender su mejor vino a un grupo de soldados que estaba de paso.

Como Pedro por su casa

Alude a la victoria de Pedro I de Aragón sobre las tropas de la Taifa de Zaragoza en la batalla de Alcoraz que supuso la conquista de Huesca por parte de los aragoneses. Se dice que el monarca se desenvolvía con soltura en el campo de batalla ya que, gracias a sus dotes militares, el conflicto se resolvió fácilmente.

Costar un ojo de la cara

Diego de Almagro (1475-1538) fue un adelantado y militar español que participó en numerosas expediciones de conquista en Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú y Chile. Fue en Perú, durante el primer viaje de exploración junto a Francisco Pizarro, que entraron en contacto con los indígenas de la zona llamada Pueblo Quemado o Puerto de las Piedras. Es en este momento cuando se inician las hostilidades y Diego de Almagro recibe una flecha en el ojo quedando permanentemente tuerto. La tradición cuenta que a su regreso a la corte de Carlos I expuso que "el negocio de defender los intereses de la Corona le había costado un ojo de la cara".

Cuentas del Gran Capitán

Esta expresión está atribuida a Gonzalo Fernández de Córdoba por su respuesta con sorna e ironía a Fernando el Católico cuando este le exigió una relación de gastos por la campaña de Nápoles en 1506. La respuesta del militar español se basó en la enumeración de una serie de inversiones desorbitantes en conceptos absurdos para ridiculizar al monarca y ensalzar la majestuosidad de los éxitos cosechados por él y sus tropas.

Estar en Babia

Babia es una región de León, en el norte de la Península Ibérica, que durante la Edad Media los monarcas utilizaban como vía de refugio y reposo. Era muy común que la realeza utilizase esta lejana residencia como destino de vacaciones por lo que, cuando el resto de nobles requerían audiencia con los reyes, estos no podían atenderlos por estar en Babia.

Esto es Jauja

Jauja es una localidad peruana de altiplano que destaca por la pureza de su aire, la frondosa vegetación y la fertilidad de sus tierras. Después de la conquista de Pizarro, es normal que estas cualidades sirviesen de reclamo para nuevos conquistadores en busca de territorios “paradisiacos”. En nuestra cultura ha trascendido a modo de leyenda por la abundancia que existía en estas tierras.

Ir(se) de picos pardos

La fuente de esta expresión se encuentra en las medidas legislativas que tomó Carlos III para obligar a las prostitutas a distinguirse mediante el uso de faldas acabadas en cuatro picos y de color pardo. De ahí comenzó a popularizarse esta locución entre los hombres para decir que iban a prostíbulos de manera que no fuese evidente.

Ir(se) por los cerros de Úbeda:

En 1234 el rey Fernando III de Castilla dispuso a su ejército para atacar la ciudad de Úbeda, en manos del rey andalusí Ibn Hud. Sin embargo, momentos antes de iniciar la contienda, uno de los capitanes del rey castellano, Álvar Fáñez “el mozo”, desapareció

sin dar noticias. Cuando la contienda hubo terminado, reapareció y el rey le pidió explicaciones, a lo que Fáñez le contestó que se había perdido en los cerros de Úbeda.

Las cosas claras y el chocolate espeso

El fray Aguilar fue quién envió las primeras plantas de cacao a sus compañeros de congregación en Zaragoza. En aquel momento, surgió un debate sobre la manera de tomar el chocolate entre quienes preferían beberlo cargado de cacao, es decir, “espeso” y los partidarios de tomarlo más suave y diluido en leche. Finalmente se impuso la primera postura y pasó a nuestro refranero como una manera de llamar a las cosas por su nombre, sin rodeos.

Más se perdió en Cuba

El origen de la frase está en el conflicto bélico que corresponde con la guerra hispano-estadounidense de 1898. La guerra se saldó con la pérdida de la flota española y la totalidad de las colonias de ultramar: Cuba, Puerto Rico y Filipinas. Los soldados españoles supervivientes mostraron una inmensa alegría al volver de una guerra que no sentían suya. De ahí que, en algunos casos, la frase continúe: “Más se perdió en Cuba y volvieron silbando”.

No hay moros en la costa

La zona del Levante español fue un territorio donde la actividad de los piratas berberiscos fue muy activa. Por este motivo se construyeron numerosas atalayas y puntos de vigía para otear, en el horizonte, dichas embarcaciones y avisar a la población local para ponerse a salvo al grito de: *¡hay moros en la costa!* Esta expresión perduró en la sociedad hasta nuestros días también en su versión opuesta “no hay moros en la costa”.

Para ti la perra gorda

“La perra gorda” es una moneda de diez céntimos de peseta acuñada en 1870; también existía una “perra chica” con la mitad de valor. En el reverso de estas monedas aparecía la imagen de un león que, por su aspecto tan escuálido, con el tiempo, empezó a compararse con un perro. Del escaso valor de las monedas se entiende su significado actual de acabar con una disputa que no tiene valor o importancia.

Poner los pies en polvorosa

En este caso, existen dos posibles orígenes para la expresión. Por un lado, tenemos la versión que defiende que el génesis correspondería con la Batalla de Polvaria, o Polvorosa, entre las tropas de Alfonso III de León y un contingente del Emirato de Córdoba que, tras intensos combates, acabaría huyendo de manera desorganizada y caótica. La segunda versión sostiene que polvorosa significaría “calle” o “vía de escape” en germanía o jerga de los criminales.

Poner una pica en Flandes

Expresión que se acuñó en el marco de la Guerra de los ochenta años entre la corona española y las Diecisiete Provincias de los Países Bajos, por el excesivo coste que llevaba armar un ejército y hacerlo llegar hasta Flandes por el *Camino Español*, ruta que atravesaba Francia, principal enemiga de la corona de Castilla.

Quién se fue a Sevilla perdió su silla

Durante el reinado de Enrique IV, rey de Castilla, se nombra arzobispo de Compostela a Alonso de Fonseca “el mozo”, sobrino del arzobispo de Sevilla Alonso de Fonseca “el viejo”. Ante las revueltas que se sucedían en Galicia pide ayuda a su tío, por su mayor experiencia, y mientras él ocupa su puesto en Sevilla. Cuando se pacifica la situación en el norte, Alonso de Fonseca “el viejo” vuelve a Sevilla y se encuentra con la sorpresa de que su sobrino no tenía intención de devolverle la silla arzobispal. El conflicto se tuvo que resolver mediante la intervención del Rey y la del propio Papa.

Se armó la gorda

Se trata del apodo que recibió en Sevilla la Revolución de 1868, llamada también la Gloriosa, que supuso el derrocamiento de la reina Isabel II y el inicio del Sexenio Democrático. Este concepto surgió entre las masas populares que anhelaban un gran conflicto que mejorase su situación.

Se te ve el plumero

Cuando se aprobaron las Cortes de Cádiz en 1812 se creó una “Milicia Nacional” con el fin de defender las ideas progresistas de la constitución de dicho año. El uniforme

de este cuerpo militar tenía un gorro acabado en un penacho de plumas que facilitaba su identificación desde lejos.

Ser una bicoca

Combate librado entre las tropas combinadas de Francia y la República de Venecia contra las del Imperio español en la localidad italiana de Bicoca (actualmente un barrio de Milán). La lucha se resolvió de manera tan favorable y poco costosa para el bando español que el acontecimiento histórico ha pasado a nuestra cultura como sinónimo de ganancia fácil.

Tener más huevos que el caballo de Espartero

Hace referencia a la estatua ecuestre localizada en Madrid de un famoso político y militar español, Baldomero Espartero. Fue una de las principales figuras históricas de la España del siglo XIX, participó en la Guerra de Independencia española, tuvo un papel destacado durante la Primera Guerra Carlista, fue el regente de la reina Isabel II y presidente del Consejo de Ministros entre 1840 y 1843 (Trienio liberal). La frase alude al gran tamaño de los testículos del caballo de la estatua. Tradicionalmente, se ha hecho alusión a los testículos como símbolo de valentía y arrojo; probablemente en este caso se une al hecho que Espartero luchó en primera fila en varias ocasiones cuando, por su mando, podría haberse mantenido en la retaguardia.

Valer un Potosí

El cerro de Potosí es un yacimiento geológico que se encontraba en el Virreinato de Perú en la actual Bolivia. Fue descubierto en 1544 y supuso, para la Corona de Castilla, un flujo constante de numerosas riquezas minerales, sobre todo plata y oro, durante los siglos XVI y XVII.

Viva la Pepa

Locución utilizada por los liberales españoles a principios del siglo XIX para mostrar su apoyo a la Constitución de Cádiz de 1812, la primera ley fundamental de la historia de España. Esta surge en el marco de la Guerra de Independencia contra el Imperio Napoleónico, ante la ausencia de un poder central tras las Abdicaciones de Bayona en 1808, en las que el monarca español Carlos IV y su hijo Fernando VII

renuncian a la corona. La organización del país quedaría en manos de Las Cortes Generales que se reunirían excepcionalmente en Cádiz para hacer frente al vacío de poder que suponía la desaparición de la familia real. La Constitución, una de las más liberales de la época, estuvo en vigor hasta 1814 cuando Fernando VII vuelve a España y reinstaura el absolutismo. En cuanto a la expresión, recibe este nombre porque la Constitución fue aprobada el 19 de marzo, día de San José, por lo que popularmente se le ha conocido como la “Pepa” por el hipocorístico femenino de José.