

Véselka Nénkova¹
Universidad de Plovdiv «Paisiy Hilendarski»
Bulgaria

EL PAPEL DE LA FRASEOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA²

Resumen

El objetivo de este trabajo –de índole tanto teórica como práctica– consiste en reflexionar sobre algunas consideraciones que debería tener en cuenta el profesor de español como lengua extranjera al enfrentarse al reto de enseñar fraseología española a hablantes no nativos de español.

Palabras clave: fraseología, unidades fraseológicas, enseñanza-aprendizaje de ELE.

THE ROLE OF PHRASEOLOGY IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The purpose of this work –which has both a theoretical and a practical nature– is to reflect on some considerations which should be taken into account by the teacher of Spanish as a foreign language when facing the challenge of teaching Spanish phraseology to non-native speakers of Spanish.

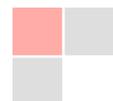
Keywords: phraseology, phraseological units, SFL teaching-learning.

1. Introducción

Los actuales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras insisten desde el primer momento en el aprendizaje de las fórmulas fijas: fórmulas de saludo y despedida, de agradecimiento o de disculpa, de lamento, etc. El aprendizaje de las locuciones y las

¹ veselka@gmail.com

² Este trabajo fue presentado en el XIII Simposio Internacional de la SEDLL, celebrado en la Universidad de Belgrado (Serbia) del 20 al 22 de junio de 2019.



paremias, como señala Forment-Fernández (1998: 225), suele dejarse para más adelante, cuando el alumno ya ha adquirido el núcleo estructural de la lengua. Con todo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en general, no se profundiza demasiado en el estudio de las UFs (unidades fraseológicas). Sin embargo, hay que reconocer que se puede hablar o, al menos, hacerse comprender muy bien en una lengua sin utilizar las combinaciones fijas, pero no se puede entender bien la lengua literaria ni el lenguaje coloquial sin conocer un gran número de UFs. Puesto que el léxico es de por sí un mar inabarcable, podríamos decir que las unidades fraseológicas son un verdadero océano en el que es fácil ahogarse.

En estas páginas me propongo reflexionar sobre algunas consideraciones que debería tener en cuenta el profesor de español como lengua extranjera al enfrentarse al reto de enseñar fraseología española a hablantes no nativos de español y, más específicamente, a hablantes cuya lengua materna es el búlgaro. Así, los objetivos de este trabajo son de índole tanto teórica como práctica.

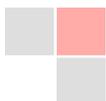
2. Investigaciones previas

Los manuales de español para extranjeros, en los niveles más altos, suelen contener ejercicios o apartados dedicados al uso de las UFs (por ejemplo, los manuales *Aula Internacional*, *Español en marcha*, *Español lengua viva*, *Nuevo Prisma*, *Nuevo Ven*, *Tema a tema*). No obstante, la excepcionalidad de estos ejercicios o apartados demuestra una vez más la escasa atención que se concede a la fraseología en la enseñanza de español como lengua extranjera. Esporádicamente aparecen ejercicios de comprensión, de memorización y de reagrupación de las UFs por campos semánticos. Como señalan López Vázquez (2011: 531) y también Gómez González y Ureña Tormo (2017: 315), muchas veces las unidades fraseológicas quedan al margen de las lecciones y únicamente se abordan como elementos anecdóticos; las encontramos dispersas en los manuales sin una organización metodológica o al final de una unidad por cuestiones de afinidad temática.

López Vázquez (2011: 531) hace una acertada observación al respecto e insiste en la importancia que tiene el componente fraseológico para la adquisición de una lengua extranjera:

[...] 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.

En cuanto a las dificultades que plantea la enseñanza de las UFs en los niveles iniciales, Ruiz Gurillo (1994: 4) subraya lo siguiente:



En primer lugar, se ha de tener en cuenta que la fraseología como tal no puede ofrecerse a alumnos que no posean un nivel medio o avanzado de español, puesto que las dificultades que entraña la comprensión de unidades idiomáticas como *a rajatabla* o *llevar la corriente* exigen un conocimiento abundante de español. Por otro lado, su aprendizaje supone la adquisición de esquemas culturales a veces todavía no aprendidos, referentes a la historia de España (*no hay moros en la costa*), a la religión (*hasta verte, Jesús mío*), etc.

Sin embargo, la falta de conocimientos previos de los esquemas culturales, que se refieren en ocasiones a la historia o a la religión, no deberían ser un obstáculo insalvable para el aprendizaje de las UFs. Puede que un alumno tenga muchos conocimientos culturales de un país y que no conozca el sistema fraseológico de este y viceversa. A mi modo de ver, lo que supone una dificultad para los alumnos no es tanto la falta de conocimiento de los esquemas culturales, sino la correcta memorización de las expresiones fraseológicas y el valor pragmático que estas poseen. La importancia del conocimiento de las UFs no radica tanto en su significado semántico, sino en su uso pragmático, es decir, en lo que se persigue a través de ellas: enfatizar, advertir, dar consejos, mostrar indiferencia, rechazo, agrado, desagrado, queja, amonestar o simplemente llamar la atención del interlocutor, etc.; se debería priorizar que lo aprendido se pueda aplicar de manera adecuada a la situación comunicativa. Tampoco debería suponer un problema para el estudio de algunas expresiones fraseológicas el reducido número de palabras que hayan aprendido los alumnos en los niveles iniciales. Dado que el significado de una gran parte de las UF –sobre todo el de las locuciones– no es compositivo, en el sentido de que no equivale a la suma de significados de sus elementos constitutivos, tampoco es de gran utilidad que se conozcan las palabras que forman la UF si luego el significado no se infiere de las palabras constituyentes.

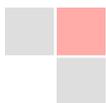
Por eso opino que la introducción del estudio de algunas UFs idiomáticas no ha de empezarse en los niveles más avanzados, sino incluso desde los niveles iniciales, puesto que los impedimentos semánticos concernientes a la descodificación de las UFs idiomáticas no deberían imposibilitar la adquisición de este tipo de unidades por parte del aprendiz.

Nuestro objetivo como profesores no debería consistir en cubrir un excesivo número de UFs españolas, ni en que el alumno llegue al dominio activo de todas las expresiones que hemos trabajado en clase, sino en que el alumno aprenda aquellas que cumplen las funciones comunicativas más frecuentes y que tienen equivalencia total o parcial en su propia lengua, así como otras que no la tienen pero que presentan una gran transparencia de imagen o una base metafórica muy clara o aquellas que el mismo estudiante quiere utilizar por su manera de expresarse en su propia lengua, ya que hay que tener en cuenta que en las clases los mismos estudiantes toman la iniciativa y preguntan a los profesores por uno u otro fraseologismo y, en especial, preguntan por aquellos que suelen utilizar en su propia lengua. Cada persona maneja un determinado

número de UFs en su lengua materna y, puesto que en la lengua extranjera que está estudiando también quiere e inevitablemente tratará de expresarse con los mismos recursos, necesita saber «cómo se dice eso en español», y si no llega a saberlo, no se conforma. Por eso, debido a que en el aula los alumnos se comunican de manera espontánea, no podemos decirles que la UF que quieren saber no se corresponde con su nivel; se la comunicamos y a menudo nos damos cuenta de que justo esa frase «que no se corresponde con su nivel» es la que mejor han memorizado en comparación con las que se «corresponden con su nivel».

Las unidades fraseológicas transmiten a menudo sentimientos, actitudes o juicios del hablante que cumplen una función expresiva y estas se memorizan con menos esfuerzo si el alumno puede relacionarlas con gustos y vivencias personales significativas para él. Por eso, tanto los profesores como los alumnos juegan un papel igualmente importante en cuanto a la toma de decisiones sobre la selección de las UFs que se tienen que aprender. El profesor debe buscar, seleccionar y elaborar actividades que fomenten el reconocimiento, la práctica y la consolidación de los contenidos trabajados en el aula, pero no debería olvidar que los alumnos no se conforman solo con las palabras y las expresiones fraseológicas adecuadas para su nivel, sino que demuestran curiosidad por aprender las que suelen utilizar en su propia lengua o aquellas que les resultan curiosas en la extranjera.

El alumno siempre aprende con menos esfuerzos aquellas UFs por las que él mismo ha preguntado o aquellas que ha tomado la iniciativa de buscar, y no las que se le imponen; por eso creo que entre los ejercicios que conviene utilizar con mayor frecuencia están los relacionados con la investigación personal que debería llevar a cabo el alumno. Tales ejercicios son los del tipo: *Busca la manera de expresar cariño, enfado, cansancio, aburrimiento, etc.*, o *Cuáles de los siguientes refranes y paremias utilizarías para amonestar, advertir, dar consejos, etc.* Un alumno difícilmente retendría en la mente y utilizaría en la lengua extranjera UFs con significados que no utiliza en su lengua materna, aunque posea un nivel muy alto en la LE. Prueba de ello es un caso personal que relato a continuación y que se relaciona con el desconocimiento de una UF que se utiliza mucho tanto en búlgaro como en español, pero que una gran parte de mis alumnos ignora incluso en su lengua materna. En una clase de traducción, en el texto que tenían que traducir del búlgaro al español, apareció la UF *пушечно месо*, que los alumnos interpretaron como «пуше-но месо» (carne ahumada) porque saben que es *пушено месо*, ya que conocían el significado de la segunda combinación, pero desconocían el de la primera. Los estudiantes buscaban una solución traductológica y llegaron a tal extremo que empezaron a sospechar que el autor se había confundido (¡y no ellos, claro!) en la ortografía de la palabra, a pesar de que ni el autor se había confundido ni la expresión significa *carne ahumada* sino *carne de cañón* 'tropa inconsideradamente expuesta a peligro de muerte' (DRAE). Los alumnos no conocían la expresión en búlgaro e insistían en que ni siquiera la habían oído, por lo cual en aquel caso era yo quien sospechaba que no la iban a memorizar y que mucho menos memorizarían la expresión española y su significado.



Aquí ya entra en juego el tema de hasta qué punto podríamos basarnos en el supuesto de los conocimientos compartidos entre profesores y alumnos, pero eso ya es tema de otro estudio.

La fraseología es también emoción, por eso deberíamos insistir en el aprendizaje de UFs cuya función es expresar amor, cariño, enfado, hastío, irritación, ira, odio, advertencia, alegría, etc. Por ejemplo, *se le cae la baba por él/ella*, *beberse los vientos por alguien*, *estar de un humor de perros*, *echar chispas*, *subirse por las paredes*, *estar que echa humo*, *perder los nervios*, *predicar en el desierto*, *estar hasta el moño/la coronilla*, *estar que trino*, *pasarlo bomba*, *estar como unas castañuelas*. Evidentemente, la elección de uso aquí dependerá de la situación en la que se halla el interlocutor, del contexto y, no en último lugar, del registro³ apropiado que debería elegir para expresarse adecuadamente.

Teóricamente se ha insistido en que a los estudiantes les vendría bien saber la base metafórica sobre la cual se ha desarrollado una expresión fija⁴; sin embargo, no deberíamos olvidar que ni siquiera los nativos de una determinada lengua saben obligatoriamente qué metáfora ha dado origen a una u otra UF. Tomemos como ejemplo *la salida* y *la puesta del sol*, dos UFs que los hablantes utilizan a diario sin darse cuenta de que la creación de estas dos expresiones se debe a la antigua creencia de que la tierra es plana, como observa Ranko Bugarski (1984: 210-211):

Las metáforas, incluso las más frecuentes, a veces son restos fosilizados de creencias antiguas y superadas hipótesis científicas. Basta con dar un solo ejemplo. Hoy en día, hablando de la salida y la puesta del sol, habitualmente no nos percatamos de que el motivo de la formación de estas expresiones se debe a la creencia de que nuestro planeta es plano; semejantes metáforas, que ya no se perciben como tales, con razón se denominan muertas.⁵

Este ejemplo demuestra que no es absolutamente necesario saber de qué base metafórica parte la expresión, sino qué significa y para qué se utiliza la frase⁶. Los nativos

³ Pejovic (2010: 106-111) y Kiuchukova-Petrinska (2017: 11-17) hacen hincapié en la importancia de la enseñanza de las colocaciones para su uso adecuado en función de los diferentes registros y proponen ejemplos que justifican sus respectivas tesis.

⁴ Szyndler (2015: 211) subraya lo siguiente: «Asimismo, a nuestro parecer, el docente no solo debería explicar el significado de una UF dada, sino también el origen de la misma. Ha de acercarse al aprendiz su etimología, lo que también conllevaría una mejor memorización de una UF aprendida, dado que, de esta forma, se podrían “descodificar” los enlaces fraseológicos motivacionales que, a veces, parecen ocultos y profundamente encubiertos.»

⁵ La traducción es mía.

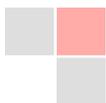
⁶ Señala Pamies Bertrán (2008: 42) que «las metáforas “muertas”, o “congeladas”, según esta dicotomía, se relacionarían, de forma “automática” con su referente, sin necesidad de analogía conceptual (esp. las patas de la mesa). Para este planteamiento los fraseologismos serían metáforas “muertas” que se aprenden y memorizan una por una, al igual que las palabras simples (esp. salirse por peteneras, empujar el codo, tener la negra).»

tampoco conocen el origen de todas las frases y los esquemas culturales que han dado pie a la formación de todas las expresiones fijas en su lengua materna; sin embargo, las utilizan porque están familiarizados con su significado y, en mayor medida, con su valor pragmático. A mi parecer, no es absolutamente necesario que se sepa, por ejemplo, que la UF hay *moros en la costa* está relacionada con las numerosas invasiones de los árabes por la costa española en el pasado. Tampoco que *estar en Babia* se debe a que los reyes leoneses a menudo se ausentaban en el valle de Babia, ni que *noche toledana* debe su origen a una masacre organizada por el gobernador árabe Yussuf-Ben-Amrú en una noche del año 803 en Toledo (si es que fue así), para que se puedan memorizar y utilizar correctamente estas UFs (Nénkova 2014: 31). Una UF se puede aprender de memoria, como se suelen aprender de memoria las palabras y las reglas gramaticales, sin que se conozcan los valores culturales que han llevado a la aparición de la frase. El verdadero problema reside en utilizarla correctamente en el discurso. La pragmática, en este sentido, es el quid de la cuestión, y no tanto la falta de conocimientos de los esquemas culturales o enciclopédicos que dan cuenta del motivo de la creación de las frases que, debido a su repetición, con el tiempo se han convertido en fraseologismos.

Aunque no recomiendo que los fraseologismos sean enseñados de manera preferente, insisto en que el conocimiento pasivo de una gran parte de las UFs es necesario e imprescindible para la comprensión de una lengua extranjera y que el manejo activo de las UFs es garantía de un alto dominio de esta. Eso sí, dependiendo de los niveles de competencia que poseen los estudiantes tenemos que pensar cuáles son sus mayores dificultades, insistir en los aspectos que les resultan más complejos y subrayar las diferencias entre las expresiones en la lengua materna y la extranjera.

Basándose en varias investigaciones sobre la adquisición de la lengua materna por parte de niños, Dimitrova (Димитрова 2005: 135) ha llegado a la conclusión de que no hay niños que se introduzcan en la lengua de una manera absolutamente idéntica. Teniendo en cuenta esta observación, podríamos decir que tampoco hay alumnos que aprendan de manera idéntica las expresiones fraseológicas de una lengua extranjera y que, por eso, no valdría una única metodología para todos. Hay preferencias en función de si la frase les suena curiosa, de si posee ritmo y rima, de si la relacionan con algo concreto o la han visto en un texto que les ha gustado o la han oído de una persona que les ha impresionado (por ejemplo, un cantante, un actor, un político, etc.). En general, priman diferentes factores en la enseñanza-aprendizaje de las UFs que el profesor no debería desestimar.

Por eso, a la hora de elegir el corpus de las UFs con las que queremos trabajar en clase debemos tener en cuenta lo siguiente: primero, la introducción de las UFs –así como de cualquier otro contenido lingüístico– ha de hacerse de una manera contextualizada, ya sea mediante un texto oral o escrito; segundo, el corpus seleccionado ha de tener un carácter abierto y que refleje el español en uso (textos periodísticos, canciones, anuncios, películas, etc.); tercero, han de ofrecerse muestras lingüísticas en determinados contextos, lo cual es obligatorio en caso de que una UF tenga diferentes significados o de que con el



tiempo haya cambiado de significado. Junto con estas, podemos citar algunas menos usadas que podrían despertar el interés de los alumnos, especialmente por falta de equivalencia en su lengua materna y de transparencia de significado. Los alumnos suelen fijarse mucho en los ejemplos en que se detectan falsos amigos o errores de traducción de las UFs –los cometidos por el traductor mismo o los cometidos por ellos mismos–. Este tipo de ejercicios –análisis de fragmentos traducidos y corrección de errores– suelen picar su curiosidad y llamarles la atención. No siempre se cumple lo que postula la paremia española *Nadie escarmienta en cabeza ajena*; a menudo sí que escarmientan, y mucho.

Así, entre el español y el búlgaro se dan UFs que poseen una estructura idéntica, pero que difieren en cuanto al sentido. Por ejemplo, *чуня (троша) си главата* (tr. lit. romperse la cabeza) en búlgaro vale por ‘arriesgarse, jugarse la vida’ (Seco 2004), y en español *romperse la cabeza* es ‘cavilar mucho’ (Seco 2004). Así también, *вдигам глава* (tr. lit. ‘levantar cabeza’) en búlgaro significa ‘rebelarse’ o ‘enorgullecerse’ (Seco 2004), mientras que en español *levantar cabeza* tiene el sentido de ‘salir de una larga situación de pobreza, enfermedad o desgracia’ (Seco 2004).

En la traducción de obras literarias se encuentran errores de traducción de las UFs en cuanto a expresiones fijas que poseen equivalencia parcial; por ejemplo, la UF española *no haber en sí* se emplea para expresar un sentimiento de orgullo enorme, gozo, alegría, etc., como en el caso de *no haber en sí de gozo* (Seco 2004), mientras que la UF búlgara *не се побирам в кожата си* generalmente se refiere a emociones negativas (rabia, enojo, celos, etc.) y sería un error utilizar las dos UFs como equivalentes en la traducción. Además, a veces se detecta que el traductor no ha reconocido una UF como tal y la ha traducido como una expresión libre y tales ejemplos se quedan en la mente de los estudiantes y les hacen estar alerta ante posibles fallos en el uso de las UFs.

Y si el objeto de este estudio es la fraseología española, cabe plantear la pregunta: «¿qué UFs deberíamos enseñar?». A lo mejor nos guiamos a menudo por el criterio de frecuencia de uso: las UFs más frecuentes serán las que más veces se pueden encontrar en los manuales de preparación para los exámenes del DELE, es decir, las que más van a necesitar los alumnos tanto en un papel pasivo como productivo. La alta o baja frecuencia de uso de una UF está en estrecha relación con la fuente que se ha utilizado para la elaboración del material didáctico y del origen del autor que ha escrito o pronunciado el texto. No es lo mismo que se trate de un texto escrito que oral. Además, existen diferencias diastráticas, diafásicas y diatópicas.

Como ya he mencionado, no todos los hablantes conocen el repertorio de las UFs que utilizan otros hablantes de la misma lengua. Señala Zamora (1993: 351) que en América Latina en general, y en Argentina en particular, existe un español estándar de expresiones que designan instituciones y hechos culturales específicos. Estas expresiones constituyen una de las principales fuentes de divergencia fraseológica con respecto al español estándar de España. También se producen divergencias incluso cuando distintas

expresiones designan los mismos referentes, por ejemplo: *senda peatonal* (Argentina) / *paso de peatones* (España); *tasa comunal* (Argentina) / *impuesto municipal* (España), etc.

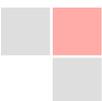
Por otra parte, el uso de las UFs varía no solo según la realidad geográfica y geodialectal (en España se dice *hacer novillos* y en México *irse de tinta*), sino también según el nivel cultural de los hablantes, la propia adscripción sexual del hablante (*estar hasta los cojones* frente a *estar hasta el moño / coño*), la edad (*coger una mona* frente a *empinar el codo*), el grupo profesional o la responsabilidad que desempeñan los hablantes, etc. Por eso, no siempre resulta tarea fácil, incluso para un hablante nativo, el reconocimiento de una expresión fija frente a una libre. Basta solo con citar un fragmento del libro de Alfredo Bryce Echenique *El huerto de mi amada* para advertir la dificultad de identificar la expresión fija, así como las diferencias en el empleo de las UFs en uno u otro país (en este caso, hispanos) y aun los malentendidos que pueden producirse.

- ¿Sabes que te estoy llevando al huerto?
- ¿Y dónde, si no?
- Estoy pensando en otra cosa, mi amor. ¿Sabes lo que quiere decir «Llevarse a alguien al huerto»? Yo no sé si en el Perú se usó esa expresión, alguna vez, y después se perdió. O si nunca se utilizó. Pero en España sí se emplea y el diccionario de la Real Academia dice, más o menos, que llevarse a alguien al huerto quiere decir engañar a alguien. Y, actualmente, mucha gente usa esa expresión sólo con el sentido de llevarse a alguien a la cama con engaños. (Bryce Echenique 2002: 40)

En este ejemplo, como vemos, uno de los hablantes no es capaz de reconocer una UF y la interpreta como una expresión libre, lo cual da pie a un malentendido. Se ha producido un efecto literalizador por parte del receptor que ha de ser aclarado por el emisor. Lo anterior vendría a demostrar, una vez más, que cuando se trata de UFs, nuestro conocimiento de la lengua puede no ser suficiente para identificar la expresión fija frente a la que no lo es. De hecho, puede resultar imposible, incluso intralingüísticamente, descifrar la información según la intención del interlocutor. El resultado es que una expresión fija que previamente no nos es conocida, y en la que no hay rasgos peculiares – como anomalías estructurales, palabras diacríticas o fenómenos de ritmo o rima – fácilmente se puede confundir con una expresión libre y ser motivo de malentendidos. A su vez, tales malentendidos pueden ser causa de que la imagen social de los interlocutores se resienta hasta el punto de hacer difícil o imposible la comunicación.

Advierte Leal Riol (2013: 162) que cuando una UF no se pronuncia correctamente puede dar lugar a situaciones cómicas, que pueden divertir o molestar a los estudiantes; sin embargo, ejemplos como el arriba citado pueden demostrar a los alumnos que el desconocimiento de las UFs puede perjudicar el proceso de comunicación incluso entre hablantes que comparten la misma lengua materna y que nadie puede moverse con total seguridad sobre las arenas movedizas del campo fraseológico.

Los ya citados manuales de español como lengua extranjera para los niveles iniciales, generalmente, contienen solo las expresiones más elementales – fórmulas de



cortesía, de queja, de rechazo, etc. – y, en los niveles más altos, los llamados modismos o expresiones idiomáticas aparecen esporádicamente y no raras veces aparte, al final de la unidad con o sin relación al tema de la unidad. En cuanto a los refranes y los proverbios, estos se suelen aprovechar como título para los ejercicios de escritura. A pesar de que las paremias van perdiendo terreno en la lengua actual, considero que los refranes y proverbios más utilizados en español tienen que aparecer en los manuales junto con las colocaciones y las locuciones porque muchas veces aparecen en títulos de artículos, películas, canciones, etc., y a veces en forma abreviada (paremias truncadas o interrumpidas).

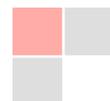
Por lo que respecta a la didáctica de la fraseología, en los estudios de traducción, no he encontrado materiales directamente orientados a esta formación. A nuestro parecer, en la enseñanza de las lenguas extranjeras y aún más en los cursos destinados a la formación de traductores e intérpretes se debe insistir más en el aprendizaje de las UFs, ya que, junto con los otros componentes de la lengua extranjera, se exige también un alto dominio de la fraseología, ya que como señala Serrano Lucas (2010: 200):

[...] un estudiante de Traducción debería desarrollar en paralelo su competencia fraseológica en sus dos lenguas de trabajo y su competencia traductora, y adquirir técnicas que le permitan identificar y comprender la UF en contexto como paso previo a la búsqueda de correspondencias de cada UF y a la traducción de todo el texto en el que ésta se inserta, para lo que resultará esencial su capacidad de expresarse también con UFs en la lengua meta.

A continuación propongo algunos tipos de ejercicios fraseológicos –adecuados para los niveles C1-C2 de ELE, como también para las clases de traducción– que podrían servir para refrescar y consolidar en la memoria de los estudiantes la forma y el contenido de las UFs.

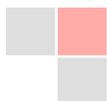
3. Propuesta de ejercicios

1. Se proponen UFs que expresan diferentes estados de ánimo. Los alumnos tratan de clasificarlas en grupos según las fotos en que varias personas expresan alegría, asombro, tristeza, rabia y miedo: *estoy como unas castañuelas, se me ponen los pelos de punta, estoy pasando por un bache, me quedo de piedra, tengo un nudo en la garganta, tengo el corazón en un puño, me quedo boquiabierto, estoy que trino, me pone de los nervios, no quepo en mí de gozo, me deja helado, estoy que hecho chispas, tengo un bajón, estoy que me subo por las paredes, estoy negro.*



2. Tienen que buscar, en grupos, con la ayuda del diccionario, expresiones con los diferentes colores y elaborar una lista con las expresiones encontradas y sus respectivas equivalencias en su lengua materna.
3. Se proponen UFs y varios significados –unos que se ajustan a las UFs y otros que sobran– para que los alumnos puedan emparejar cada UF con su significado. Por ejemplo, *hablar largo y tendido, estar de brazos cruzados, dar en el clavo, tener la sartén por el mango*:
 - a) hablar mucho; b) hablar con seriedad; c) acertar; d) hablar con conocimiento de causa; e) hablar poco; f) hablar detalladamente sobre algo; g) no hacer nada; h) mandar; i) holgazanear; j) dirigir.
4. La tarea consiste en explicar si las siguientes UFs se refieren al éxito o al fracaso: *llegar y besar al santo, dar en el clavo, ni a la de tres, no hay tu tía, como por arte de magia, etc.*
5. Las unidades fraseológicas cuya base metafórica se basa en algún animal a menudo tienen equivalencia total en varias lenguas. Los alumnos tienen que señalar las UFs con equivalencia plena en su lengua materna y las que no la tienen; para estas últimas tratarán de encontrar un equivalente fraseológico o explicar su significado: *ser un bicho raro, ser un zorro, ser un ratón de biblioteca, ser un gallina, ser un cerdo, ser un perro viejo, ser un lobo de mar, buscarle tres pies al gato, hacer el ganso, pagar el pato.*
6. Al observar las siguientes fotos⁷ los estudiantes tienen que relacionarlas con las UFs que aparecen a continuación y explicar qué asociaciones hacen entre la imagen y la frase: *estar hecho polvo; pasar la noche en blanco; éramos pocos y parió la abuela; andar por las nubes; beber como un cosaco; más vale prevenir que curar; estoy hasta la coronilla de algo o alguien; un mal nunca viene solo; más solo que la una; subirse por las paredes; hablar por los codos; pasar la noche en vela; no pegar ojo; estar que trino; mejor solo que mal acompañado; estar en Babia; estar sin blanca, empinar el codo; estallar en cólera.*

⁷ Fotos: Vanya Ilieva.

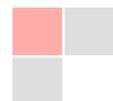




7. Los alumnos tratan de imaginar lo que piensan los protagonistas del vídeo titulado *Un lunes en la oficina* <https://www.youtube.com/watch?v=NkerEl4_Irc> expresando verbalmente su estado de ánimo a través de algunas de las siguientes expresiones:

<p><i>El que la sigue la consigue</i> <i>Sentirse en el séptimo cielo</i> <i>Se me ponen los pelos de punta</i> <i>¡Trágame, tierra!</i> <i>Se me cae la cara de vergüenza</i> <i>Estoy como un flan</i> <i>¡Qué se le va a hacer!</i> <i>¡Así es la vida!</i> <i>Ya me he hecho a la idea</i> <i>Tiro la toalla</i> <i>Ya nos apañaremos</i> <i>Me siento como un pulpo en un garaje</i> <i>¿Por qué me he metido donde no me llaman?</i></p>	<p><i>¡Vaya metedura de pata!</i> <i>Es como para darse con la cabeza contra la pared</i> <i>¡Vaya por Dios!</i> <i>Me aburro como una ostra</i> <i>Se ha ido todo al garete</i> <i>Lo que faltaba</i> <i>Esta es la gota que colma el vaso</i> <i>Esto me saca de quicio</i> <i>¡Ya está bien!</i> <i>Estoy hasta la coronilla de...</i> <i>No dar ni golpe</i> <i>Es más lento que una tortuga</i> <i>No dar su brazo a torcer</i></p>
--	--

8. Otro tipo de ejercicios útiles son los de encontrar sinónimos y antónimos. Podemos componer listas de UFs entre las que haya que reconocer los sinónimos y antónimos. Es muy importante que el alumno maneje el diccionario y que sepa encontrar la información necesaria para llevar a cabo la tarea.



9. En el siguiente tipo de ejercicio los estudiantes tienen que reconocer los fraseologismos. Se ofrecen fragmentos de textos en que hay varias unidades fraseológicas. Los ejemplos deberán provenir de textos auténticos, es decir, deberán proceder de una fuente real, y ser lo suficientemente amplios como para que quede claro el significado de las UFs y que se pueda encontrar la equivalencia adecuada en la LM. Por ejemplo:

-A ver qué te cuenta y qué impresión te hace. A ver si me sacas algo en limpio.
 -¿En limpio de qué, Eduardo? No acabo de entenderte. Que el Doctor es propenso a tirar los tejos salta a la vista, a la menor ocasión y hasta si no parece haberla. Él sondea por si acaso, eso sí, con las que valen algo, los ojos no se le van tras las feas, ni tras las asexuadas, aunque tampoco tenga la manga demasiado estrecha. Eso lo ve cualquiera, que es un oteador a la caza, también se le irán las manos, supongo, cuando no tenga testigos. A su lado el Profesor Rico es un herbívoro, un respetuoso, un delicado, por mencionar a otro amigo suyo que lleva esas antenas bien puestas. Un contemplativo. Eso lo sabe usted mejor que yo, que conoce al Doctor de media vida. Pero no sé lo que quiere que indague, o que le sonsaque. Es difícil tirar de la lengua, si uno ignora lo que han de contarle. ¿No me puede orientar un poco más, especificar qué anda buscando?

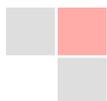
(Marías 2016: 217)

10. Para demostrar su competencia fraseológica y su capacidad de identificación, los estudiantes deben subrayar todas las UFs modificadas en los siguientes fragmentos y encontrar las expresiones originales que han sufrido alguna modificación creativa:

- a) Comieron perdices y siempre se amaron, y parecía que el resultado de la ecuación fuese indiscutible, definitivo. (Pérez-Reverte 1998a: 283)
 b) A Quart lo irritaba aquella desenvoltura en atribuir paja al ojo ajeno. (Pérez-Reverte 1998b: 470).
 c) Tampoco era que lo cortés quitara lo valiente. (Pérez-Reverte 1998b: 296)
 d) De ahí que no hace mucho llegué a la conclusión de que quien está solo, está también mal acompañado. (Gala 2008: 81)
 e) Del malo conocido al peor por conocer. (García Márquez 2002: 46)

4. Conclusiones

De lo expuesto anteriormente, resulta evidente que los alumnos se implican más en el aprendizaje si primero conocen las UFs en su lengua, y segundo, si relacionan las expresiones fijas de la lengua extranjera con una situación concreta o una imagen concreta. Generalmente, el contexto situacional, los conocimientos del mundo, los de la lengua materna y los de otras lenguas extranjeras les ayudan a adivinar el significado de las UFs total o parcialmente equivalentes. No podemos esperar lo mismo en el caso de las



UFs totalmente idiomáticas como, por ejemplo: *no se ganó Zamora en una hora; ponerse el mundo por montera; revolver Roma con Santiago; a buenas horas, mangas verdes*. Por eso las unidades didácticas con material ilustrativo resultan muy útiles, como también las canciones y los vídeos cortos, porque, como es sabido, una imagen vale más que mil palabras.

BIBLIOGRAFÍA

- Bryce Echenique, Alfredo. *El huerto de mi amada*. Barcelona: Planeta, 2002. Impreso.
- Bugarski, Ranko. *Jezik i lingvistika*. Beograd: Neolit, 1984. Impreso.
- Forment-Fernández, María del Mar. «La fraseología metafórica en la didáctica de segundas lenguas (emparentadas o no con la L1)». *RILCE* 14.2 (1998): 225-241. Impreso.
- Gala, Antonio. *Los papeles de agua*. Barcelona: Planeta, 2008. Impreso.
- García Márquez, Gabriel. *Notas de prensa (1961-1984)*. Barcelona: Mondadori, 2002. Impreso.
- Gómez González, Alba y Clara Ureña Tormo. «Una propuesta para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE». *Foro de Profesores de E/LE* 13 (2017): 313-323. Web. 10.10.2019.
- Kiuchukova-Petrinska, Boriana. «Las colocaciones en la enseñanza de ELE». *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria (2017)*. Instituto Cervantes de Sofía, 2017. 11-18. Web. 12.07.2019.
- Leal Riol, María Jesús. «Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera». *Paremia* 22 (2013): 161-170. Web. 25.06.2019.
- López Vázquez, Lucía. «La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior». *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE, Salamanca. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE, 2010*. Málaga: ASELE, 2011. 531-542. Web. 18.06.2019.
- Marías, Javier. *Así empieza lo malo*. Barcelona: Debolsillo, 2016. Impreso.
- Nénkova, Véselka. *Fraseología contrastiva español-búlgaro. Problemas de traducción*. Plovdiv: Editorial Universitaria «Paisiy Hilendarski», 2014. Impreso.
- Pamies Bertrán, Antonio. «Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter)cultural». *Paremia* 17 (2008): 41-57. Web. 10.06.2019.
- Pejovic, Andjelka. *La colocabilidad de los verbos en español. Con ejemplos contrastivos en serbio*. Kragujevac: GC Interagent, 2010. Impreso.
- Pérez-Reverte, Arturo. *El club Dumas*. Madrid: Alfaguara, 1998a. Impreso.
- . *La piel del tambor*. Madrid: Alfaguara, 1998b. Impreso.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 2019. Web. 08.06.2019.
- Ruiz Gurillo, Leonor. *Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros*. 1994. Web. 06.06.2019.

- Seco, Andrés, et al. *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: Aguilar lexicografía, 2004. Impreso.
- Serrano Lucas, Lucía Clara. «Metodología para la enseñanza de la fraseología en traducción: la ficha fraseológica como tarea final». *Paremia* 19 (2010): 197-206. Web. 11.06.2019.
- Szyndler, Agnieszka. «La fraseología en el aula de E/LE». *Didáctica. Lengua y Literatura* 27 (2015): 197-216. Impreso.
- Zamora, Francisco José. «Expresiones fraseológicas en una variedad del español estándar». *Anuario de Lingüística Hispánica* IX (1993): 347-357. Impreso.
- Димитрова, Стефана. «Първи стъпки в лингвистичното осмисляне на идиолекта». *La lengua y su naturaleza dinámica / Езикът и неговата динамична природа. Юбилеен сборник по случай 70-годишнината на Иван Кънчев*, София: НИБА Консулт, 2005: 131-138. Impreso.

Manuales de ELE

- Aula Internacional* (niveles 1,2,3,4,5). Barcelona: Difusión, 2014. Impreso.
- Nuevo Español en marcha* (niveles 1,2,3,4). Madrid: SGEL, 2014. Impreso.
- Nuevo Ven* (niveles 1,2,3). Madrid: Edelsa, 2004. Impreso.
- Tema a tema* (niveles B1, B2, C). Madrid: Edelsa, 2014. Impreso.
- Español lengua viva* (niveles A1-A2, B1, B2 y C1). Madrid: Santillana Educación, 2008. Impreso.
- Nuevo Prisma* (niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2). Madrid: Edinumen, 2017. Impreso.

Fecha de recepción: 08 de diciembre de 2019

Fecha de aceptación: 04 de mayo de 2020

