

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

**Frazeološka sastavnica leksičke kompetencije u poučavanju
španjolskog kao stranog jezika**

Ime i prezime studenta:

Filip Berlengi

Ime i prezime mentora:

Dr. sc. Ana Čavar

Zagreb, ožujak 2018.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

El componente fraseológico de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera

Nombre y apellido del estudiante:

Filip Berlengi

Nombre y apellido del tutor:

Dra. sc. Ana Čavar

Zagreb, marzo de 2018

Sažetak

Ovaj rad bavi se proučavanjem važnosti i zastupljenosti frazeološke komponente kao jedne od sastavnica leksičke kompetencije u poučavanju španjolskog kao stranog jezika. Rad se sastoji od teorijskog dijela u kojem su razloženi pojmovi “leksička kompetencija” i “vokabular”, kojima se bavi *Zajednički Europski referentni okvir za jezike* (u daljnjem tekstu: *ZEROJ*), a u nastavku se predstavljaju i objašnjavaju koncepti frazema i idiomatskih izraza. Drugi dio rada sastoji se od istraživanja provedenog analizom serije srednjoškolskih udžbenika španjolskog kao stranog jezika, pri tome se fokusirajući pretežno na udžbenike srednjih i naprednih razina prema *ZEROJ*-u (B2, C1 i C2), prvenstveno zbog razloga što se frazemi sustavno pojavljuju i poučavaju/uče kao definiran i obradiv koncept u udžbenicima od razine B1 nadalje.

Specifičnost i zajednički nazivnik frazema, poslovice te svih vrsta idiomatskih izraza je svakako nemogućnost njihova direktnog prijevoda prema leksičkim komponentama od kojih su sačinjeni. Svaki idiomatski izraz stoga predstavlja zasebnu semantičku cjelinu koja svoj specifični smisao poprima zahvaljujući nekom od leksikalizacijskih mehanizama kao što su metafora ili metonimija. U zadnje se vrijeme u komunikacijskom pristupu poučavanja stranog jezika teži sustavnije poučavati i prezentirati frazeme putem raznih organizacijskih metoda kao što su primjerice poučavanje/učenje frazema iz istog semantičkog polja ili frazema koji su tvoreni prema istom leksičkom ključu. Istraživanje obuhvaća kvantitativnu analizu serije udžbenika u kojoj se razlažu zastupljenost idiomatskih izraza i ključ prema kojem su grupirani, te kvalitativnu analizu dobivenih rezultata prema pragmalingvističkim spoznajama izloženima u teorijskom dijelu rada.

Ključne riječi: frazeologija, idiomatski izrazi, leksička kompetencija

Abstracto

Esta tesina trata de analizar la importancia y la frecuencia del componente fraseológico como uno de los constituyentes de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera. La tesina consta de la parte teórica en que se elaboran las nociones de la competencia léxica y el vocabulario según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, y más adelante se introduce y elabora el concepto de las frases hechas y las expresiones idiomáticas. La segunda parte de la tesina incluye la investigación que se ha conducido a través del análisis de una serie de manuales del español como lengua extranjera para escuelas secundarias, poniendo el énfasis en los manuales de los niveles intermedios y altos según el *MCER* (B2, C1 y C2), principalmente porque las unidades fraseológicas se encuentran y enseñan/aprenden de manera sistemática en los manuales desde el nivel B2.

La especificidad y el rasgo común de las unidades fraseológicas, los refranes y todo tipo de expresiones idiomáticas es definitivamente la imposibilidad de traducirlas directamente según los componentes léxicos de los cuales están compuestas dichas unidades. Cada expresión idiomática entonces representa una unidad semántica particular que crea su significado a través de uno de los mecanismos de lexicalización tales como la metáfora o la metonimia. En las últimas décadas, el enfoque comunicativo ha tratado de enseñar y presentar las unidades fraseológicas más sistemáticamente a través de varios métodos de organización, como por ejemplo la enseñanza/el aprendizaje de unidades fraseológicas que pertenecen al mismo campo semántico o que se crean a través de la misma clave de lexicalización. La investigación abarca el análisis cuantitativo de una serie de manuales en que se analiza la frecuencia con que aparecen las unidades fraseológicas y la clave según la cual están agrupadas, y abarca el análisis cualitativo de los resultados obtenidos según las nociones pragmalingüísticas presentadas en la parte teórica de la tesina.

Palabras claves: fraseología, expresiones idiomáticas, competencia léxica

Índice

- I. INTRODUCCIÓN**
- II. MARCO TEÓRICO**
 - 1. El enfoque comunicativo y las competencias**
 - 2. La competencia léxica y el vocabulario en *MCER***
 - 3. La fraseología y expresiones idiomáticas**
 - 4. La fraseodidáctica**
- III. INVESTIGACIÓN**
 - 1. Los objetivos, el corpus y la metodología de la investigación**
 - 2. Los resultados de la investigación**
 - 2.1. Prisma Avanza**
 - 2.2. En Acción 3**
 - 2.3. Nuevo Ven 3**
 - 2.4. Eco 3**
 - 2.5. Prisma Consolida**
 - 2.6. En Acción 4**
 - 2.7. Nuevo Prisma C2**
 - 3. Discusión**
- IV. CONCLUSIÓN**
- V. BIBLIOGRAFÍA**

I. INTRODUCCIÓN

En esta tesina analizaremos los modelos contemporáneos de la adquisición del componente fraseológico del español como lengua extranjera (ELE), como uno de los constituyentes fundamentales de la competencia léxica. Conduciremos la investigación a través del análisis de una variedad de manuales didácticos de ELE en los niveles avanzados y superiores del aprendizaje del español, los que corresponden a los siguientes niveles de referencia del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (a partir de ahora el *MCER*): *Intermedio alto* (B2), *Dominio operativo eficaz* (C1) y *Maestría* (C2). El corpus del análisis consta de siete manuales de ELE: *Prisma Avanza* (B2), *En Acción 3* (B2), *Nuevo Ven 3* (B2/B2+), *Eco 3* (B2+), *Prisma Consolida* (C1), *En Acción 4* (C1) y *Nuevo Prisma C2*.

En la parte teórica compilaremos y sistematizaremos el conjunto de nociones sobre el rol de la competencia léxica y el vocabulario en la enseñanza de ELE, la base teórica de la fraseología y las expresiones idiomáticas, así como las nociones sobre la teoría de aplicación e incorporación de elementos idiomáticos de la lengua en la enseñanza de ELE dentro del enfoque comunicativo. Enumeraremos varios tipos de unidades fraseológicas (UFs) que se pueden encontrar en manuales de ELE, desde modismos, frases hechas, giros o refranes, dichos y locuciones, hasta fraseologismos, frases proverbiales y expresiones comparativas.

En la investigación crearemos un corpus de unidades fraseológicas relevantes para fines didácticos que va a abarcar todo el conjunto de varios tipos de expresiones idiomáticas que se pueden encontrar en los manuales arriba mencionados. En el análisis del corpus enumeraremos cada instancia en que aparecen varios tipos de unidades fraseológicas y trataremos de organizar las ocurrencias según dos criterios: 1) la sistematicidad de su presencia en los manuales y 2) la existencia de alguna definición o explicación para cada UF introducida de manera sistemática en los manuales. Luego clasificaremos las actividades didácticas en las que se introducen las unidades fraseológicas en cinco categorías (estas categorías se basan en la división de Peramos Soler *et alii*, 2010:188-190): *expresión de sentimientos*, *campos semánticos*, *comparaciones estereotipadas*, *relaciones de entradas léxicas* y *campos temáticos de la actividad*. Este tipo de clasificación corresponde al objetivo de nuestra investigación, que pone su enfoque principalmente en la representación de unidades fraseológicas en manuales de ELE y en la sistematicidad de las ocurrencias de elementos idiomáticos en estos manuales.

En el análisis de los resultados de la investigación mostraremos la distribución de unidades fraseológicas y actividades por manuales y a continuación discutiremos sobre las posibilidades de mejorar el proceso de adquisición de unidades fraseológicas en ELE. La parte práctica también abarca el análisis cualitativo de los resultados, con todas las unidades fraseológicas del corpus divididas por los criterios ya mencionados, la sistematicidad y la presencia o ausencia de su definición, tanto como la clasificación de actividades didácticas según las cinco categorías arriba mencionadas.

II. MARCO TEÓRICO

1. El enfoque comunicativo y las competencias

A lo largo de la historia de la enseñanza/el aprendizaje de idiomas existían varios métodos a través de los cuales se podía enseñar/aprender una L2. Beghadid (2013: 112) nota que “esta evolución metodológica no ha sido lineal, porque las corrientes metodológicas se han ido superponiendo en el tiempo y algunas muy distintas han convivido y conviven en una misma época”.

Desde el método tradicional de Gramática y Traducción que se desarrolló en el siglo XIX, a través del método directo atribuido a Wilhelm Viëtor a finales del siglo XIX, los dos métodos desarrollados durante y después de la segunda guerra mundial –el método Audiolingual en EE.UU. y el método Audiovisual en Francia (con su equivalente inglés llamado *el enfoque situacional*)–, el método comunicativo apareció en las últimas décadas del siglo XX y su desarrollo se puede observar paralelamente con el debilitamiento de métodos anteriores y el florecimiento del concepto de competencias liderado por Noam Chomsky con su obra *Aspects of the Theory of Syntax* (1965).

El enfoque (o el método) comunicativo pone el énfasis en la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. Hoy en día se trata del método preferido de la enseñanza/el aprendizaje de prácticamente cualquier segunda lengua (L2) dado que la mayoría de manuales y materiales didácticos de ELE pertenece a dicho enfoque. Aunque todavía podemos encontrar otros métodos y enfoques de la enseñanza de L2 en el ambiente didáctico, el enfoque comunicativo ha llegado a ser el método prevalente para enseñar/aprender lenguas vivas. Beghadid concluye que “actualmente no existe un libro, una revista o un documento vinculado a la enseñanza de la lengua que no aborde directa o indirectamente el enfoque comunicativo por la mayor repercusión que ha cobrado en el campo de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas” (Beghadid, 2013:114).

Por otro lado, cuando hablamos de lenguas muertas, como por ejemplo el latín o el griego clásico, los dos se suelen enseñar/aprender a través del método de Gramática y Traducción, el método originalmente usado para la enseñanza de estas lenguas. También merece ser mencionado que algunas escuelas de lenguas extranjeras siguen enfoques didácticos que provienen de métodos anteriores (del enfoque comunicativo), p.ej. el método Berlitz usa una variación refinada del método directo. Este método está estrechamente relacionado con el enfoque Natural, en que la enseñanza se realiza solamente en la lengua meta, sin interferencia de la lengua materna (L1).

Bérard (1995, en Beghadid, 2013:114) explica que el enfoque comunicativo se ha desarrollado a partir de una crítica de las metodologías audio-orales y audiovisuales para la enseñanza de lenguas. El enfoque comunicativo entonces tiene como propósito y objetivo fundamental “establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita)” (*ibid.*), y eso resulta posible “con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua. El conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales” (*ibid.*).

Entonces podemos definir el método o el enfoque comunicativo como un conjunto de “las escogencias metodológicas para desarrollar en el alumno la competencia para comunicarse presentadas para ser adaptables y abiertas a la diversidad de conceptos siempre organizados de acuerdo con los objetivos a partir de las funciones (actos de palabras) y de las nociones (categorías semánticogramaticales como el tiempo, el espacio, etc.)” (*Diccionario de Didáctica del Francés*, 2003: 24, en Beghadid, 2013:114).

En *Los métodos de la enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje* Hernández Reinoso argumenta que algunos elementos de la teoría cognitivista han ayudado en la formación de la idea del enfoque comunicativo, pero que este enfoque también utiliza varios elementos provenientes de métodos anteriores. En palabras de Hernández Reinoso, “en este enfoque se sintetiza lo mejor del cognitivismo, que por cierto, al menos en la enseñanza de lenguas no se conoce ninguna metodología destacada que se halla basado estrictamente en las teorías cognitivas o los trabajos de Chomsky asociados a estas” (Hernández Reinoso, 2000: 148).

Beghadid (2013:115) reafirma que “desde el punto de vista chomskiano, la función del lingüista se encarna en la descripción de las reglas que constituyen la competencia, de manera

que la actuación quedaría fuera de los estudios lingüísticos”. El concepto de actuación abarca el uso social de la lengua y su utilización en situaciones concretas, mientras el concepto de las competencias efectivamente sirve para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Podemos definir el concepto de las competencias como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (MCER 2002: 9).

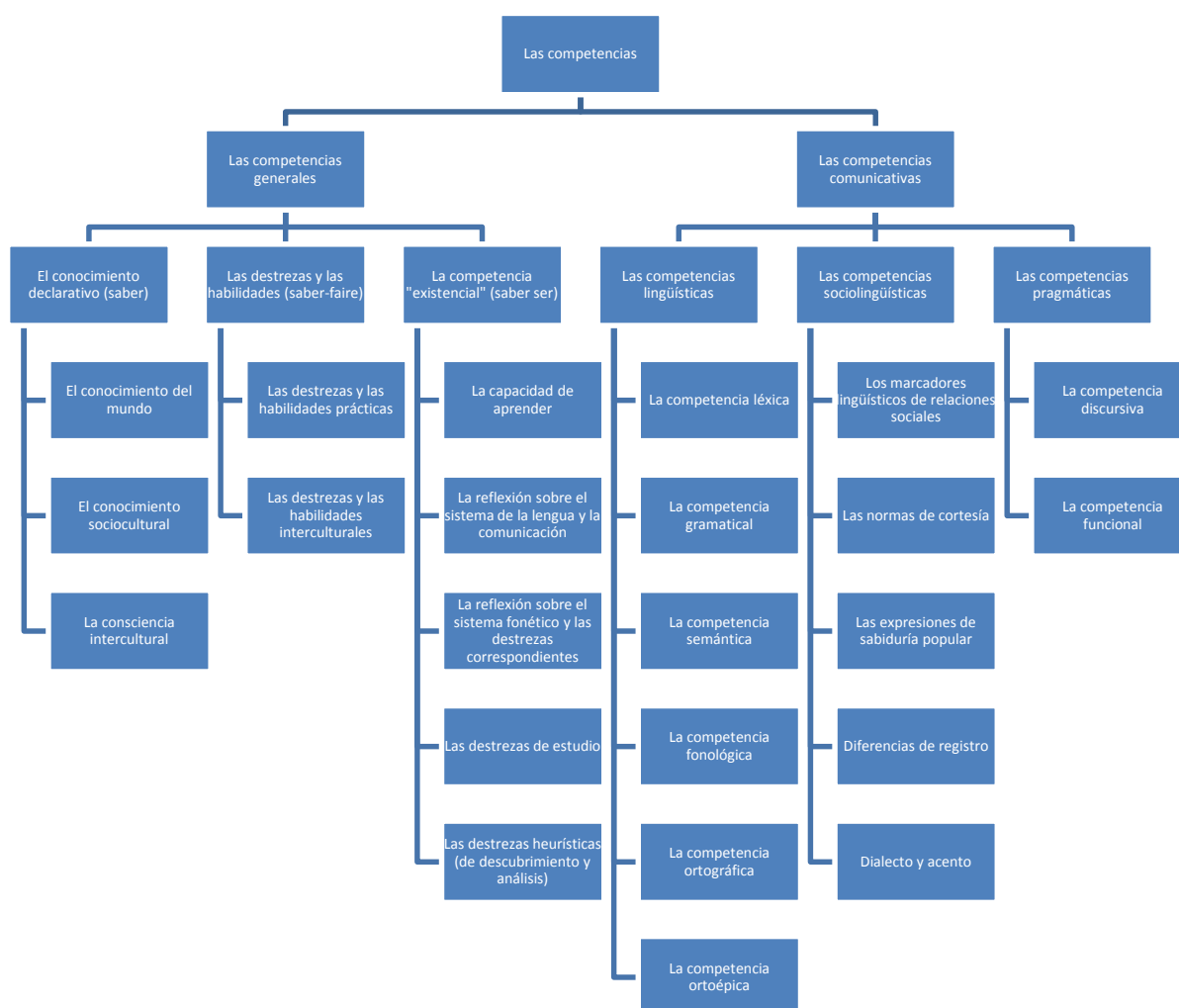
La posición de que la influencia de Noam Chomsky y su obra relacionada con la introducción del concepto de competencias era imprescindible para el desarrollo del enfoque comunicativo se reitera en *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*, donde la autora nota que “la primera respuesta al enfoque chomskiano fue la formulación del concepto: «competencia comunicativa» acuñado por Dell Hymes, que parte de la idea de que existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales son inútiles, es decir que la lingüística no puede ignorar los problemas relacionados con el uso y los usuarios de la lengua“ (ibíd., 2013:115). El desarrollo del concepto de varias competencias en el uso de la lengua abrió la posibilidad de introducción del enfoque comunicativo en el ambiente didáctico.

En las palabras de Beghadid, “la revolución metodológica que ha existido en la época moderna, se ha gestado alrededor de dos principios fundamentales: la concepción de la lengua en relación con su uso, y la nueva posición del alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje” (ibíd., 2013:119). Este cambio de paradigma, el que pone al alumno en el centro de dicho proceso de enseñanza/aprendizaje, ha marcado el progreso más significativo en la adquisición de L2 y en el campo de la glotodidáctica en general. Varias metodologías contemporáneas que pertenecen al enfoque comunicativo destacan la importancia de una estrategia holística en cuanto a la enseñanza/el aprendizaje de L2 y ponen el enfoque sobre el desarrollo de diferentes competencias lingüísticas y extralingüísticas. Las fórmulas rutinarias y los elementos fijos del idioma así ocupan un lugar importante en la clase de L2 en el enfoque comunicativo, ya que promueven el desarrollo de varios aspectos de la competencia comunicativa. Estos elementos de la competencia comunicativa incluyen la competencia sociolingüística (p. ej. refranes y modismos pertenecen a esta categoría) y varios componentes de la competencia lingüística, concretamente la competencia léxica, la competencia semántica y la competencia gramatical.

El MCER sistematiza las competencias en dos subcategorías: las competencias generales y las competencias comunicativas. Las competencias generales abarcan el conocimiento del mundo del aprendiente, junto con otras capacidades y destrezas que no tienen relación directa

con el aspecto de la comunicación y de la lengua, como por ejemplo el conocimiento sociocultural, la capacidad de aprender, las destrezas y las habilidades prácticas, etc. Las competencias comunicativas incluyen todo el conjunto de habilidades directamente relacionadas con la adquisición y la práctica del idioma y de los elementos lingüísticos, tales como la competencia léxica o la competencia discursiva.

Figura 1. Las competencias según el MCER (MCER 2002: 99-127)



La tabla anterior nos muestra la división de varias competencias necesarias para poder usar una lengua extranjera, las que también facilitan al docente enseñar diferentes elementos de L2. El alcance de varias competencias y sus propias subdivisiones es inmenso, y la infraestructura de pautas en el MCER sirve como un equipo de herramientas imprescindible para un docente de ELE. La competencia más relevante para nuestra investigación es la competencia léxica,

que pertenece a las competencias lingüísticas dentro de las competencias comunicativas. Según el *Marco común*, “la competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (*MCER*, 2002: 108). A continuación, profundizaremos un poco más sobre la competencia léxica según el *MCER* y sobre los elementos que constituyen la competencia lingüística general, así como sobre los criterios que influyen en la riqueza y el dominio del vocabulario.

2. La competencia léxica y el vocabulario en el *MCER*

El *MCER* es el documento central para proveer pautas y nociones generales sobre qué enseñar en cada nivel de competencia de un idioma extranjero. El *MCER* introduce el concepto de que “todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa” (*MCER* 2002: 99). Pero dado que la enseñanza de una lengua extranjera no abarca solamente elementos lingüísticos, en el *MCER* se nota también que “puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas” (*ibid.*). La competencia léxica pertenece a las competencias lingüísticas dentro de las comunicativas, los últimos que existen junto a las competencias generales.

El *MCER* contiene un repertorio amplio de pautas sobre qué nivel de la competencia lingüística se adquiere en que nivel de referencia. Cuando hablamos de la competencia lingüística general, existen varios parámetros según los cuales se puede evaluar el nivel del dominio de la segunda lengua (L2) que un estudiante posee, o necesitaría poseer, en cada nivel de referencia desde A1 hasta C2. En la tabla siguiente lo podemos ver en detalle:

Tabla 2. Competencia lingüística general según el *MCER* (*MCER*, 2002: 107)

C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere

	decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

Las pautas del *MCER* describen situaciones virtuales en las cuales un estudiante de L2 se puede encontrar y ofrecen una descripción general sobre qué un aprendiente de L2 puede poseer en su repertorio léxico en cada nivel de referencia, desde A1 hasta C2. Este tipo de división es importante para que podamos clasificar el nivel del conocimiento de un idioma que un aprendiente posee. El conocimiento de los elementos lingüísticos enumerados arriba que los aprendientes de una L2 poseen no coincide con una sola categoría, es decir, elementos de varios niveles de referencia se superponen mutuamente. Sin embargo, esas categorías sirven como pautas generales para identificar a qué nivel de referencia un aprendiente de ELE pertenece.

El segmento de la competencia lingüística relevante para nuestra investigación es la competencia léxica, cuyo desarrollo se puede evaluar a través de la riqueza del vocabulario

del alumno. Las pautas del *MCER* sobre el nivel de uso del vocabulario también mencionan el aspecto idiomático, que ocupa el lugar central de esta tesina. Las pautas del *MCER* sobre la riqueza y el dominio de vocabulario están presentadas de manera similar a la división de competencias lingüísticas generales para cada nivel de referencia desde A1 hasta C2, como lo podemos encontrar en el *MCER*:

Tabla 3. Riqueza de vocabulario (*ibid.*, 2002: 109)

C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

Hablando del vocabulario y de los elementos léxicos de una lengua, el *MCER* nos ofrece una división amplia sobre qué comprenden los elementos léxicos y los elementos gramaticales en la enseñanza de ELE. El inventario de elementos léxicos según el *MCER* abarca una variedad de elementos léxicos que podemos encontrar en español, también incluyendo elementos léxicos que no son deducibles de sus componentes, como por ejemplo *refranes*, *modismos* y otras UF's relevantes para nuestra investigación. Aparte de este tipo de construcciones fijas y más o menos dessemantizadas (el *MCER* también las llama *unidades fraseológicas* o *unidades pluriverbales*), el *MCER* también enumera los elementos gramaticales entre las unidades léxicas, tales como *preposiciones*, *conjunciones*, *artículos*, etc. La lista siguiente cubre la mayoría de UF's las cuales después definiremos en detalle (en las pgs. 15-17):

Los elementos léxicos o unidades léxicas comprenden:

a. Unidades fraseológicas o unidades pluriverbales, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Incluyen:

Fórmulas fijas, que comprenden:

- exponentes directos de funciones comunicativas (...) como, por ejemplo, saludos: Encantado de conocerle, Buenos días, etc.;
- refranes, proverbios, etc.;
- arcaísmos residuales; por ejemplo: Desfacer entuertos, Válgame Dios.

Modismos; a menudo:

- metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: Estiró la pata ('murió'). Se quedó de piedra ('se quedó asombrado'). Estaba en las nubes ('no prestaba atención');
- intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: blanco como la nieve ('puro'), como opuesto a blanco como la pared ('pálido');
- estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: "Por favor, sería tan amable de + infinitivo...?".

Otras frases hechas como:

- verbos con régimen preposicional; por ejemplo: convencerse de, alinearse con, atreverse a;
- locuciones prepositivas; por ejemplo: delante de, por medio de.

Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: Cometer un crimen/error, ser culpable de (algo malo), disfrutar de (algo bueno).

b. Palabras: una palabra puede tener varios significados distintos (polisemia); por ejemplo: *tanque*, un recipiente de líquido o un vehículo armado y blindado; o *banco*, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos (véase a continuación).

Los elementos gramaticales pertenecen a clases cerradas de palabras; por ejemplo:

- artículos (el, la, los, las...)
- cuantificadores (algo, poco, mucho...)
- demostrativos (este, esta, estos, estas...)
- pronombres personales (yo, tú, él, ella, nosotros...)
- pronombres relativos y adverbios interrogativos (qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo)
- posesivos (mi, tu, su...)
- preposiciones (a, ante, bajo, cabe, con, contra...)
- verbos auxiliares (ser, estar, haber...)
- conjunciones (y, o, pero, aunque...) (MCER, 2002: 108-109)

El papel de los elementos léxicos en la enseñanza/el aprendizaje de L2 resulta imprescindible para que el alumno pueda entender y utilizar elementos idiomáticos de la lengua, igual como estructuras léxicas complejas y elementos desemantizados del idioma. La adquisición del vocabulario en el aprendizaje de ELE es solamente uno de los elementos del desarrollo de la

competencia léxica del alumno, ya que existen varios matices de registros y significados alternativos creados a través de mecanismos de lexicalización, como por ejemplo polisemia o extensión metafórica o metonímica. En la parte siguiente presentaremos el concepto de la fraseología, que ocupa un lugar importante en esta tesina, y clasificaremos y definiremos las expresiones idiomáticas que hemos mencionado.

3. La fraseología y expresiones idiomáticas

Según el diccionario de la Real Academia Española, la fraseología está definida como “parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fijas” (DRAE, 2014). Este concepto abarca todo el conjunto de varios subtipos de expresiones idiomáticas, incluso modismos, frases hechas, giros o refranes, dichos, locuciones, fraseologismos, frases proverbiales y expresiones comparativas. En su publicación *Los fraseologismos, dichos y frases hechas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Kozsla-Szymanska provee un amplio repertorio de definiciones de los elementos lingüísticos mencionados líneas arriba según varios autores:

La procedencia de estos términos es muy variada y muchas veces hay que recurrir a la historia, etnografía, literatura, sociolingüística y otras disciplinas para encontrar la información necesaria. Por ejemplo el **dicho** es “una palabra o conjunto de palabras con que se expresa oralmente un concepto cabal (...). (...) Por ‘dicho’ se podría entender, en sentido lato, cualquier palabra, frase, oración o incluso texto que contuviera ‘un concepto cabal’, independientemente de la forma, de su origen o de la intención comunicativa con que se emplee (Haensch citado por J.M. Romera en: J. M. Iribarren *El porqué de los dichos*, 1997:XVI)”. “El **modismo**” según la definición que nos ofrece Casares “es la expresión peculiar de una lengua, generalmente difícil de transmitir a otra (sobre todo, literalmente) en la que puede no respetarse la norma gramatical (...) (Ibídem:XVII). Los modismos son, generalmente, inalterables, aunque algunos han sufrido cambios considerables. Por ejemplo, de ‘poner aceite en el fuego’ hemos pasado a ‘echar leña al fuego’. José María Romera cita una serie de las características dedicadas a la definición de los modismos, formuladas por Casares. Voy a citar algunas de ellas:

1. El modismo es, como el refrán, de origen popular y transmitido oralmente.
2. Es expresión peculiar de un idioma, difícil de traducir a otras lenguas.
3. A diferencia del refrán, no contiene necesariamente un consejo o una sentencia, sino que aporta elementos expresivos de muy distinto tipo que empleamos para ilustrar, ponderar o completar el mensaje.
4. Es, frecuentemente, resto o despojo de alguna expresión más amplia (un cantar popular, un proverbio) o proviene de algún suceso o anécdota cuyo origen desconoce generalmente el hablante.
5. Presenta cierta tendencia a la inalterabilidad, aunque a menudo el uso lo haya deformado por fenómenos de etimología popular, ultracorrección o asociación con otras expresiones similares (Ibídem: XVII).

De manera parecida se determina una **locución** que, según Alberto Buitrago, “es un grupo de palabras que forman una expresión cuyo significado, al igual que el de un modismo, no siempre se deduce de las palabras que la forman” (A. Buitrago, 1995: IX). Según Casares una locución es “un conjunto de dos o más palabras que no forman oración cabal (...)” (J. Casares, 1989:517). Entre las locuciones adverbiales predominan las de origen arcaico como:

- *a pies juntillas,*
- *meterse en camisa de once varas,*
- *arrimar el ascua a su sardina,*
- *echar leña al fuego,*
- *poner pies en polvorosa* y muchas otras.

También las **expresiones comparativas** que suelen aparecer en todos los idiomas, representan un fenómeno lingüístico muy curioso que es la demostración real de la diferente mentalidad de la sociedad de otros países. Valgan como ejemplo las siguientes expresiones comparativas:

- *feo como Picio* o *feo como un demonio;*
- *más claro que el agua;*
- *vivo como una ardilla;*
- *más viejo que andar a pie;*
- *más alegre que unas castañuelas,* etcétera, etcétera.

Las expresiones análogas que existen en otros idiomas y cuyo sentido equivale a sus correspondientes españoles, representan enlaces distintos a la versión española tanto desde el punto de vista estructural como semántico. Los **fraseologismos** son unidades lingüísticas de carácter dinámico debido a lo cual pueden cambiar por medio de varios procesos de modificación paradística convirtiéndose en la base de formación de otras expresiones léxicas.

La **frase hecha**, según María Moliner, es una “expresión preformada que se intercala corrientemente en el habla, sin introducir en ella ninguna variación, o, a lo más, las que impone la flexión de algún elemento de ella; como

- *estar con el agua al cuello*
- *allí me las den todas*
- *¡Gracias a Dios!, etc.*

Se diferencia del modismo o del giro en que éstos no constituyen una oración completa; se diferencia de la ‘frase proverbial’ en que no encierra una sentencia” (M. Moliner, 1977:1338).

La **frase proverbial** es, según la misma autora, ‘frase hecha’ que encierra una sentencia (...)” (Ibidem). Sus ejemplos podrían ser las siguientes frases proverbiales:

- *no por mucho madrugar amanece más temprano*
- *no hay que fiarse de las apariencias*
- *las paredes oyen,* etc.

Los **giros** o **refranes** se relacionan con una determinada forma sintáctica que, en la mayoría de los casos, viene a ser la frase afirmativa que proporciona un hecho concreto. Se parecen a las frases proverbiales. Los refranes son, sobre todo, sentencias filosóficas que, al mismo tiempo, son la demostración real de la sabiduría humana y una sucinta determinación de la moraleja. Los refranes expresan su contenido de una manera lógica, corta y, muchas veces, pintoresca. Tanto los refranes como dichos adoptan, por lo general, el tono sentencioso, moralizante, propio de la fórmula de autoridad. De ejemplo pueden servir los siguientes refranes:

- *nunca es tarde si la dicha es buena*

- *no hay mal que por bien no venga*

- *donde las dan, las toman*

- *quien mal anda, mal acaba*, etcétera (Kozsla-Szymanska, 2000: 251-253).

La fraseología tiene un papel imprescindible en la adquisición de cualquier idioma porque constituye una parte significativa de la competencia comunicativa y facilita la comunicación a través del fenómeno de la economía lingüística. Así nuevos significados se pueden crear utilizando combinaciones de elementos existentes del idioma, introduciendo significados a menudo completamente diferentes de sus constituyentes, desde el punto de vista semántico y pragmalingüístico. El significado resultante puede ser establecido según varios mecanismos: la base metafórica (p.ej. *estar hecho/a polvo*), la base metonímica (p.ej. *no tener ni un pelo de tonto*), o el conocimiento convencional, el último teniendo varios submodelos, incluso el contexto histórico (p.ej. *¡viva la Pepa!*) como el submodelo más frecuente de conocimiento convencional.

Zoltan Kovecses hace notar en su obra *Metaphor, a Practical Introduction* que el punto de vista de la lingüística cognitiva presupone no solamente la existencia y la categorización de los mecanismos ya mencionados (en comparación con el punto de vista tradicional en la lingüística), sino también un cierto nivel de motivación intrínseca de las expresiones idiomáticas que efectivamente limita las opciones dadas por los mecanismos de lexicalización y disminuye el nivel de arbitrariedad en cuanto hablamos de la creación de nuevas expresiones idiomáticas mediante mecanismos existentes:

According to the traditional view, idioms consist of two or more words and the overall meaning of these words is unpredictable from the meanings of the constituent words. A major assumption of the traditional view is that idiomatic meaning is largely arbitrary.

The cognitive linguistic view of idioms shares with the traditional view that the meanings of idioms are not completely predictable, but it suggests that a large part of an idiom's meaning is motivated. There are at least three cognitive mechanisms that make the meanings of idioms motivated: (1) metaphor, (2) metonymy, and (3) conventional knowledge. Psycholinguistic

experiments show that many idioms have psychological reality, and many idioms are based on these cognitive devices¹ (Kovecses, 2010: 246).

Aunque el sentido de las unidades fraseológicas (UFs) no es siempre deducible de sus componentes, los recursos cognitivos que facilitan la introducción de nuevos elementos léxicos poseen un cierto grado de motivación y su sentido no es arbitrario. En *Rasgos de la competencia léxica del verbo*, Anna Sánchez Rufat elabora sobre las UFs y la ausencia de su definición concreta, que reduce la posibilidad de categorización exclusiva y única de las UFs como un fenómeno lingüístico específico y particular para cada idioma en que ellas ocurren:

Pese a que no existe unanimidad entre los especialistas a la hora de clasificar el conjunto de unidades de las que se ocupa la fraseología, en este trabajo se incluye bajo el término *unidad fraseológica* un primer grupo formado por las unidades que son conmutables por un enunciado, como las paremias (refranes, proverbios, aforismos, citas, máximas, apotegmas, sentencias, dichos) y las fórmulas rutinarias y pragmáticas (que acogen las tradicionales locuciones interjectivas); y un segundo grupo constituido por unidades fraseológicas que no conforman un enunciado completo, esto es, las locuciones con función sintáctica de elemento oracional. A diferencia de las demás combinaciones léxicas, estas unidades pluriverbales institucionalizadas no son composicionales desde un punto de vista semántico (ni tampoco formal), de ahí su idiomatidad. En términos de no composicionalidad define Casares (1950: 170) la idiomatidad como la “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”; en este mismo sentido es en el que Bolinger (1976: 100) define *idiom* como “groups of words with set meanings that cannot be calculated by adding up separate meanings of the parts”, o al que Makkai se refiere en su introducción al *A Dictionary of American Idioms* (1975: IV): “the assigning of new meaning to a group of words which already have their own meaning” (Sánchez Rufat, 2014: 15).

Los mecanismos a través de los cuales se forman las UFs son similares en cada idioma (metáfora, metonimia y conocimiento convencional), pero la formación de las UFs varía en cada idioma dependiendo de las estructuras sintácticas fijas y del gran número de diferentes sentidos e implicaciones y matices semánticos que las mismas estructuras léxicas pueden abarcar en varios idiomas. La calidad principal de las UFs en la mayoría de los casos es la invariabilidad de sus componentes léxicos, como concluye Gómez Molina en *Las unidades léxicas en español*, hablando de modismos (también llamados *locuciones*):

Desde la perspectiva lingüística, las locuciones, también denominadas modismos, son combinaciones fijas de dos o más palabras y, al mismo tiempo, son expresiones que los hablantes

¹ Según el punto de vista tradicional, las expresiones idiomáticas constan de dos o más palabras y su significado total es impredecible desde los significados de las palabras constituyentes. La mayor suposición del punto de vista tradicional es que el sentido idiomático es en gran parte arbitrario.

El punto de vista de la lingüística cognitiva comparte la noción del punto de vista tradicional que las expresiones idiomáticas no son totalmente predecibles, pero también sugiere que gran parte del significado de la expresión idiomática es motivado. Hay al menos tres mecanismos cognitivos que motivan al sentido de las expresiones idiomáticas motivado: (1) metáfora, (2) metonimia, y (3) conocimiento convencional. Experimentos psicolingüísticos muestran que muchas expresiones idiomáticas tienen la realidad psicológica y que muchas expresiones idiomáticas se basan en estos recursos cognitivos. (traducido por Filip Berlangi)

conciben con una cohesión semántica completa entre sus elementos. Las locuciones prototípicas han de cumplir estos requisitos:

- sus componentes léxicos son invariables (*matar dos pájaros de un tiro*, **matar pájaros de un tiro*; *venir a cuento*, **venir a un/el cuento*)
- sus componentes léxicos no son conmutables por otros (*estirar la pata*, **estirar una pata*)
- no admiten alteración de orden (*dar gato por liebre*, **dar liebre por gato*)

En general, las dos propiedades fundamentales de las locuciones son: la idiomática, de carácter semántico (presentan un significado unitario y lexicalizado), y la fijación (estructuras estables, si bien algunas presentan algunas anomalías de concordancia). Poseen un significado opaco que las relaciona con el lenguaje figurado y son una muestra de la creatividad de los hablantes; de ahí que distinguen a los miembros de una comunidad o grupos que las usan de otros grupos sociales. Estas expresiones idiomáticas, que para Corpas (1997: 52) están fijadas en el 'sistema' de la lengua, tienen una configuración sintáctica regular, lo cual permite estructurarlas como los lexemas de la lengua y actuar como elementos oracionales. Por eso, desde el punto de vista categorial, se las clasifica en: nominales (*abogado del diablo*, *mosquita muerta*, *coser y cantar*), verbales (*poner los cuernos*, *echa chispas*, *lavarse las manos*, *nadar y guardar la ropa*), adjetivas (*loco de remate*, *de chicha y nabo*, *de pelo en pecho*, *estar sin blanca*), adverbiales (*a la chita callando*, *de uvas a peras*, *sin ton ni son*, *a ciegas*, *en ayunas*), prepositivas (*por medio de*, *en lugar de*, *gracias a*), conjuntivas (*no sea cosa que*, *de ahí que*, *aun cuando*, *como si*) y clausales (*más cornadas da el hambre*; *salirle a... el tiro por la culata*). (2004: 17)

Teniendo en cuenta todo tipo de divisiones de las UFs y sus propiedades inherentes, hay que destacar que la división que Kovecses y Gómez Molina mencionan en sus obras, es decir, la división por los tres mecanismos que ayudan a formar las UFs (metáfora, metonimia y conocimiento convencional), efectivamente no demuestra la representación real de las UFs presentes en el ambiente didáctico. Podemos notar que existen otros mecanismos más relevantes para nuestra investigación que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las UFs; p. ej. Peramos Soler *et alii* proponen cuatro categorías en las cuales podemos agrupar las actividades didácticas que contienen las UFs: expresión de sentimientos, campos semánticos, comparaciones estereotipadas y relaciones de entradas léxicas (Peramos Soler *et al.*, 2010: 188-190). Esta división va a formar la base metodológica de nuestra investigación de manuales didácticos de ELE que pertenecen a los niveles altos y superiores de referencia, desde B2 hasta C2.

4. La fraseodidáctica

El concepto y la noción de la fraseodidáctica surgieron en Alemania en los últimos años de la década de los ochenta del siglo XX, con la obra del lingüista Petern Kühn, titulada *Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel* (Kühn, 1987). El desarrollo del concepto de la fraseodidáctica continúa con otros lingüistas alemanes, como por ejemplo Heinz-Helmut Lüger con *Anregungen zur Phraseodidaktik* (1997) y Stefan Ettinger con *Einige*

Überlegungen zur Phraseodidaktik (1998). La fraseodidáctica pone el enfoque en el área de la fraseología aplicada a la enseñanza/el aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua. María Isabel González Rey la ve como “una rama aplicada de la fraseología“ (González Rey, 2012:67). Pese a que se trata de un campo de investigación relativamente nuevo, González Rey considera que “[t]odos los especialistas fraseólogos se interesan en un momento u otro por ese ámbito de aplicación, pero lo abordan puntualmente, sin detenerse a pensar que se puede constituir como un campo determinado, y menos que se le deba denominar de un modo particular“ (González Rey, 2012: 71). Teniendo eso en cuenta, hay que destacar que la fraseodidáctica todavía no ha sido reconocida como campo de investigación independiente dentro de la fraseología práctica. Sin embargo, numerosos fraseólogos contemporáneos conducen investigaciones en el ámbito didáctico y tratan de ampliar el nivel de los conocimientos sobre las aplicaciones de las UFs en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua segunda o la lengua materna.

El objetivo de las actividades que utilizan las UFs y la presencia o ausencia de alguna definición o clarificación de las UFs introducidas en las mismas actividades ocupan un lugar importante en la enseñanza/el aprendizaje de L2. En la mayoría de los casos se trata de la primera vez que dicha expresión idiomática ocurre en un manual o en una serie de manuales (en este caso no se presupone que el alumno sepa la UF), sea a través de un ejercicio de conexión de la unidad fraseológica y su definición, la definición explícita al lado de cada UF o algún otro tipo de actividad (p. ej. exposición oral en que el alumno tiene que intentar adivinar o buscar y proveer la definición de alguna expresión idiomática).

Un concepto importante que tenemos que incluir en el discurso cuando hablamos sobre la fraseodidáctica es *la adecuación sociolingüística*. Esta noción abarca todo el conjunto de varios registros dentro de los actos de habla, las normas de cortesía, tanto como la aptitud de aprender y utilizar la idiomática en la expresión oral y escrita. Cada nivel de referencia según el *MCER* corresponde a ciertas pautas sobre qué un estudiante de ELE tiene que saber desde el punto de vista de la adecuación sociolingüística. La tabla siguiente demuestra pautas generales sobre el dominio de estructuras fraseológicas, tanto como la adecuación del registro y de las normas de cortesía que un estudiante de ELE debería poseer en cada nivel de referencia según el *MCER*:

Tabla 1. Adecuación sociolingüística (MCEr, 2002: 119)

C2	<p>Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.</p> <p>Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.</p>
C1	<p>Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido.</p> <p>Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.</p>
B2	<p>Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.</p>
B1	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</p> <p>Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p> <p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p>
A2	<p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.</p> <p>Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.</p>
A1	<p>Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.</p>

El *MCER* remarca que “la gradación de ítems relacionados con aspectos de la competencia sociolingüística ha demostrado ser problemática” (*MCER* 2002: 118). A continuación, se concluye que “los ítems que se clasificaron satisfactoriamente se muestran en la siguiente escala ilustrativa. Como se puede ver, la parte inferior de la escala comprende sólo marcadores de relaciones sociales y normas de cortesía” (*ibid.*).

El *MCER* concluye que “desde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos” (*ibid.*). La comprensión de tales elementos sociolingüísticos presupone un alto nivel de aptitud en el uso L2 y requiere que el alumno posea varias destrezas y competencias extralingüísticas.

Hoy en día existen varias divisiones según las cuales podemos clasificar elementos fraseológicos que se introducen en el ambiente didáctico. Peramos Soler *et alii* introducen una clasificación de las UFs por actividades de manera funcional para la enseñanza/el aprendizaje de L2, concluyendo que las clasificaciones tradicionales no nos sirven óptimamente cuando hablamos de la enseñanza/el aprendizaje de UFs en el ambiente didáctico:

En este apartado no entraremos en las ya conocidas clasificaciones de las UFS de entre la que tenemos que destacar el estudio de Corpas Pastor donde se hace un somero análisis y clasificación de las mismas y que sirve de referente para los estudios de fraseología española. Frente a la clasificación propuesta por Corpas destacan otras numerosas que se centran en el significado como la de Larreta Zulategui (2001) o de García Rodríguez (1996) que parte del estudio de los campos semánticos. Sin embargo nuestro trabajo, enfocado a la didáctica, pretende proponer distintos enfoques para el uso de estas UFS y para su enseñanza. Es por esta razón por la que no hemos optado por la clasificación tradicional de colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos sino que desde el punto de vista del enfoque didáctico hemos querido presentar una clasificación que esté más acorde con las necesidades del docente para favorecer la enseñanza-aprendizaje de las mismas. A través de la estructura y elementos comunes en las unidades se nos permite la enseñanza de éstas de forma ordenada y estructurada para los alumnos. Siguiendo las palabras de Higuera García (2006: 33) cualquier metodología comunicativa que respete los estilos de aprendizaje es válida siempre y cuando se trabaje con todas las destrezas.

- *Expresión de sentimientos*

Debemos tener presente el hecho de que numerosas UFS se pueden agrupar a través de su significado para facilitar el aprendizaje. De esta manera no sólo se trabajan UFS sino también sinónimos y variantes ya que un mismo sentimiento puede expresarse a través de diferentes expresiones.

Indiferencia: *mirar por encima del hombro*; alegría: *estar como unas castañuelas, como Mateo con su guitarra*; agresividad: *tocarle las narices a alguien*; miedo: *encogersele el ombligo, no llegarle la camisa al cuerpo*; sorpresa: *quedarse de piedra, quedarse con la boca abierta*; humillación: *con el rabo entre las piernas*.

- *Campos semánticos*

La organización y estructuración de las unidades fraseológicas facilita el aprendizaje y si éste es a través de grupos léxicos se facilita también el proceso de memorización. Son numerosos los estudios relacionados ya sea con UFS que presentan elementos léxicos comunes ya sea con los llamados somatismos (UFS que poseen en común términos del cuerpo humano *cabeza, pelo, nariz, boca, espalda, mano, pie*, etc.)

- *Comparaciones estereotipadas*

La comparación se utiliza como método de calificación en español. Las lenguas poseen siempre elementos que aparecen asociados a ideas o componentes culturales, de esta manera se forman las llamadas comparaciones estereotipadas que se pueden clasificar por su temática (nombres de animales, de plantas, de árboles, de fruta, de personajes religiosos, históricos, etc.) y que en algunos casos son comunes en varias lenguas. En muchas ocasiones las estructuras comparativas no sólo son propias de estereotipos socio-culturales aceptados (por ejemplo, *más rojo como un tomate, tonto como una mula*) sino que hay construcciones que surgen a través de la propia creatividad del interlocutor y son sintagmas adecuados al contexto que poseen validez comunicativa (*es más lento que mi abuela*). En el campo de la religión tenemos la expresión estereotipada *más viejo que Matusalén* que se recoge en otras lenguas como en inglés o en alemán: *as old Methuselah, so alt wie Methusalem* (Rodríguez Ponce 2006: 10).

- *Relaciones de entradas léxicas*

Lo importante es destacar las relaciones de palabras para que el alumno sea consciente de que un gran número de combinaciones no son aleatorias sino que son fruto del uso restrictivo de las mismas. Lo mismo sucede con ciertas combinaciones restringidas *verbo + sustantivo/ verbo + adjetivo*. Higuera García (2006: 15) presenta un listado de propuestas didácticas para trabajar las combinaciones léxicas: *presentar las nuevas entradas léxicas por categorías, asociar palabras o colocaciones sinónimas, antónimas o pertenecientes al mismo campo, elaborar campos semánticos con nombres, verbos, colocaciones y expresiones para hablar de un tema [...] buscar colocaciones sinónimas en un texto, resaltar las relaciones de inclusión de varias palabras mediante árboles, seleccionar las unidades léxicas más importantes de un tema [...]* (Peramos Soler et al., 2010: 188-190).

La autora incluye la categoría de la expresión de sentimientos ya que un amplio número de UFs pertenece precisamente a esta categoría (aunque estas ocurrencias se pueden tratar como campos semánticos). Es importante incluir esta categoría individualmente al lado de los campos semánticos porque los dos tienen matices diferentes cuando hablamos sobre la enseñanza/el aprendizaje de L2.

Esta manera de categorización de las UFs en actividades didácticas (*expresión de sentimientos, campos semánticos, comparaciones estereotipadas y relaciones de entradas léxicas*) no sería completamente adecuada en el ambiente real de los manuales de ELE, ya que un amplio número de UFs no tendría ninguna propia categoría de las cuatro antedichas. Teniendo esto en cuenta, tenemos que añadir una categoría adicional para poder clasificar este tipo de actividades llamada *campos temáticos de la actividad*, cuyo común denominador es

solamente la temática de la actividad en que las UFs ocurren. Estas cinco categorías en total van a servir como la base metodológica para nuestra investigación.

III. LA INVESTIGACIÓN

1. Los objetivos, el corpus y la metodología de la investigación

Nuestra investigación trata de analizar las UFs y las actividades didácticas en las cuales las mismas ocurren dentro de siete manuales de ELE perteneciendo a niveles desde B2 hasta C2, los cuales abarcan la base de nuestro corpus. Teniendo en cuenta los datos sobre la frecuencia y la variedad de las UFs que ocurren en los siete manuales, el objetivo de la investigación es:

- demostrar la representación y la distribución de UFs que aparecen en los manuales,
- determinar el criterio de introducción de las UFs en los manuales,
- establecer una división de las UFs por actividades didácticas
- probar la función de actividades didácticas que contienen las UFs en el desarrollo de la competencia comunicativa

En esta parte presentaremos todas las ocurrencias de unidades fraseológicas en los manuales analizados, tanto las introducidas de una manera sistemática como las asistemáticas. Los manuales incluidos en este análisis pertenecen a los niveles más altos de la enseñanza/el aprendizaje de ELE (desde B2 hasta C2) y se trata de los siguientes manuales: *Prisma Avanza* (B2), *En Acción 3* (B2), *Nuevo Ven 3* (B2/B2+), *Eco 3* (B2+), *Prisma Consolida* (C1), *En Acción 4* (C1) y *Nuevo Prisma C2*. Hemos optado por niveles desde B2 hasta C2 porque los manuales de niveles de referencia más bajos no suelen contener UFs en cantidades adecuadas para nuestra investigación, y además, los manuales de los niveles desde A1 hasta B1 no suelen introducir las UFs de manera sistemática.

Todos los manuales de nuestra investigación pertenecen al enfoque orientado a la acción dentro del método comunicativo, que según el *MCER* “se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales” (*MCER*, 2002: 9). Además, el *MCER* define a los agentes sociales como “miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (*ibid.*). Todos los siete manuales que forman parte del corpus

representan los métodos más recientes y contemporáneos utilizados en la enseñanza/el aprendizaje de ELE, dado que todos fueron publicados entre 2005 y 2012.

Tabla 4. Los manuales que forman el corpus de la investigación

Manual	Autor	Publicación	Nivel de referencia	Estructura y número de unidades	Materiales adicionales
Prisma Avanza	Equipo prisma	Editorial Edinumen, Madrid, 2010	B2	contenidos funcionales, contenidos gramaticales, contenidos léxicos, contenidos culturales (12 unidades)	- Prisma de ejercicios B2 - Prisma del profesor B2 - Audio CD
En Acción 3	Elena Verdía, Mercedes Fontecha, Javier Fruns, Felipe Martín, Nuria Vaquero	enCLAVE-ELE; impreso en España por Grafman S.A., 2007	B2	comunicación, sistema de la lengua, cultura e intercultural, textos (12 unidades)	- Cuaderno de actividades (incluye audio CD) - Guía para el profesor
Nuevo Ven 3	Fernando Marín, Reyes Morales, Mariano del M. de Unamuno	Edelsa Grupo Didascalía, S.A., Madrid, 2005	B2/B2+	comprensión auditiva, comprensión lectora, lengua, taller de escritura, tertulia (12 unidades)	- Libro de ejercicios - Libro del profesor - Audio CD
Eco 3	Carlos Romero Dueñas, Alfredo González Hermoso	Edelsa Grupo Didascalía, S.A. Madrid, 2006	B2+	comprensión auditiva, taller del lector, gramática, taller de expresión, revista de cultura hispana, hablando se entiende la gente (10 unidades)	- Cuaderno de refuerzo - Libro del profesor - Audio CD
Prisma Consolida	Equipo prisma	Editorial Edinumen, Madrid, 2005	C1	contenidos funcionales, contenidos gramaticales, contenidos léxicos, contenidos culturales (12 unidades)	- Prisma de ejercicios C1 - Prisma del profesor C1 - Audio CD
En Acción 4	Esther Gutiérrez (coord.), Amelia Blas, Belén G. Abia	enClave-ELE; impreso en España por Orymu, S.A., 2010	C1	comunicación, sistema de la lengua, cultura e intercultural, textos (12 unidades)	- Guía para el profesor - Audio CD
Nuevo Prisma C2	Equipo nuevo prisma	Editorial Edinumen, Madrid, 2012	C2	contenidos funcionales, contenidos lingüísticos, tipos de texto y léxico, el componente estratégico,	- Libro de ejercicios - Libro del profesor

				contenidos culturales (12 unidades)	- Audio CD
--	--	--	--	-------------------------------------	------------

Para nuestra investigación utilizaremos solamente los libros del alumno de cada manual didáctico presente en nuestra investigación. Las unidades fraseológicas observadas en el análisis no abarcan todas las UFs que se pueden encontrar en los manuales analizados, sino que incluyen solamente las UFs relevantes para el desarrollo de la competencia fraseológica del alumno. Estas UFs se pueden introducir indirectamente a través de ejercicios gramaticales, como por ejemplo practicar la conjugación del verbo *echar* o *tomar* con estructuras idiomáticas formadas por dichos verbos, o directamente a través de tareas específicamente compuestas para adquirir el vocabulario fraseológico y unidades sintagmáticas desesemantizadas (en primer lugar se trata de unidades sintagmáticas verbales).

Cuando hablamos de la introducción directa de las UFs en los manuales, esta incluye ejercicios que tienen como objetivo identificar expresiones idiomáticas en un texto y conectarlas con sus sinónimos provistos en el ejercicio o actividades para reconocer e intentar definir las UFs ofrecidas en una lista formada según algún tipo de organización semántica (p. ej. partes del cuerpo, animales, salud, estados de ánimo o estados físicos, sentimientos, etc.). En otras palabras, no incluiremos en nuestra investigación elementos fraseológicos que no pueden servir al alumno como herramientas para el desarrollo de su competencia léxica.

Todos los manuales que forman parte de nuestra investigación pertenecen al enfoque comunicativo y tienen como objetivo principal proveer tales elementos léxicos como ya hemos mencionado, pero también existen ejercicios y actividades que no ponen el énfasis directamente en la adquisición de UFs. Ese tipo de actividades tratan de introducir o practicar tiempos verbales o formas particulares de algún verbo a través de su uso con varias expresiones idiomáticas. Al lado de estas situaciones y ocurrencias de las UFs, se pueden encontrar ejercicios, actividades o textos adaptados que incluyen las UFs, pero la introducción de estas UFs no es sistemática y no existen expectativas de que el alumno sepa estas UFs y tampoco se incluye alguna definición o explicación al lado de dicha UF. Pese a esto, es obvio que existe la consciencia de que se trata de expresiones idiomáticas, así como la inclinación de aprender/enseñar esta UF de manera no explícita gracias a su inclusión en el ejercicio o la actividad.

2. Los resultados de la investigación

En la primera parte del análisis analizaremos el corpus provisto en la parte anterior y categorizaremos todas las ocurrencias de unidades fraseológicas según dos criterios. El primer criterio es la sistematicidad de las ocurrencias, es decir, estableceremos si la ocurrencia de la unidad fraseológica forma parte esencial de la actividad o tarea, o si el elemento fraseológico que aparece en el manual sin obvia intención de practicarlo o enseñarlo/adquirirlo. El segundo criterio es la existencia o la ausencia de alguna definición o explicación de cada unidad fraseológica que ocurre sistemáticamente en los manuales, es decir, cualquier tipo de aclaración o información adicional que facilita al alumno aprender el elemento fraseológico provisto en el manual, incluso textuales o gráficas. Las definiciones o las explicaciones de las UFs pueden ser provistas inmediatamente en el texto, o pueden ser introducidas como soluciones de tareas o actividades.

En la segunda parte del análisis de los materiales analizaremos las actividades en las cuales las unidades fraseológicas ocurren sistemáticamente y categorizaremos estas ocurrencias según la división de Peramos Soler *et alii*. Pese a la precisión de esta categorización de actividades (expresión de sentimientos, campos semánticos, comparaciones estereotipadas y relaciones de entradas léxicas), en esta tesina añadiremos una categoría más para facilitar la categorización por actividades y para que un amplio número de actividades no se quede sin su propia categoría. Llamaremos esta categoría “campos temáticos de la actividad” y dentro de ella incluiremos todas las actividades que contienen un conjunto de UFs mutuamente relacionado solamente por el tema de la actividad o la actividad previa/siguiente en el manual.

La inclusión de esta categoría en la división de actividades didácticas en los manuales ha resultado necesaria porque la situación real en la elaboración y creación de actividades didácticas no suele reflejar una teoría clara y rígida. Debido a eso, la división de actividades según el campo didáctico no sería adecuada para nuestra investigación si no incluyéramos dicha categoría de campos temáticos de la actividad, dado que numerosas actividades entran en esta categoría. Entonces hay cinco categorías en las que dividiremos las actividades elaboradas en nuestro corpus:

1. Expresión de sentimientos
2. Campos semánticos
3. Comparaciones estereotipadas
4. Relaciones de entradas léxicas

5. Campos temáticos de la actividad

Según estas cinco categorías organizaremos todas las actividades didácticas que contienen UFs y que las introducen de manera sistemática.

Aparte de la competencia léxica que se desarrolla con la adquisición y la práctica del uso de UFs en actividades didácticas, otras competencias lingüísticas o sociolingüísticas también se desarrollan dentro de las mencionadas subcategorías de la competencia comunicativa. La adquisición y la práctica de UFs en actividades didácticas pueden desarrollar o perfeccionar ciertos aspectos de la competencia sociolingüística, ya que elementos de la competencia sociolingüística incluyen expresiones de sabiduría popular, particularmente refranes y modismos. El uso de UFs también puede mejorar otros aspectos de la competencia lingüística aparte de la competencia léxica, específicamente la competencia semántica y la competencia gramatical. Veremos todas las actividades que contienen UFs en los siete manuales que forman parte de nuestra investigación para analizar cuales componentes de la competencia comunicativa esas actividades ayudan a desarrollar aparte de la competencia léxica.

Para facilitar el análisis de los resultados, organizaremos todas ocurrencias de UFs obtenidas en el corpus según los criterios siguientes: ocurrencias sistemáticas con definición, ocurrencias sistemáticas sin definición y ocurrencias no sistemáticas. Las UFs van a ser apuntadas de forma neutral y en infinitivo si se trata de locuciones verbales. Elementos lingüísticos que no forman parte de UFs, pero aclaran el sentido y crean contexto van a ser incluidos en paréntesis si se trata de elementos que ocurren en los manuales al lado de las UFs y en corchetes si se trata de elementos no incluidos en los manuales. Debajo de la clasificación de UFs con respecto a su sistematicidad y presencia o ausencia de alguna definición clasificaremos las actividades didácticas que contienen UFs en cinco categorías: expresión de sentimientos, campos semánticos, comparaciones estereotipadas, relaciones de entradas léxicas y campos temáticos de la actividad. Debajo de la clasificación de las actividades según estos cinco criterios proveeremos ejemplos de otras competencias que las actividades pueden desarrollar, como por ejemplo la competencia sociolingüística, la competencia gramatical, o la competencia semántica. Estas competencias, mientras no tienen una relación directa con la competencia fraseológica, ayudan en el desarrollo de la competencia léxica paralelamente ampliando otros conocimientos y destrezas del alumno.

2.1. Prisma Avanza (B2)

El número de ocurrencias sistemáticas con definición y ocurrencias sistemáticas sin definición es casi igual en *Prisma Avanza*, con 28 UFs (50,9%) en la primera categoría y 26 UFs (47,3%) en la segunda, mientras hay solamente una ocurrencia (1,8%) de UFs introducidas de manera no sistemática.

Tabla 5. Ocurrencias de las UFs en *Prisma Avanza*

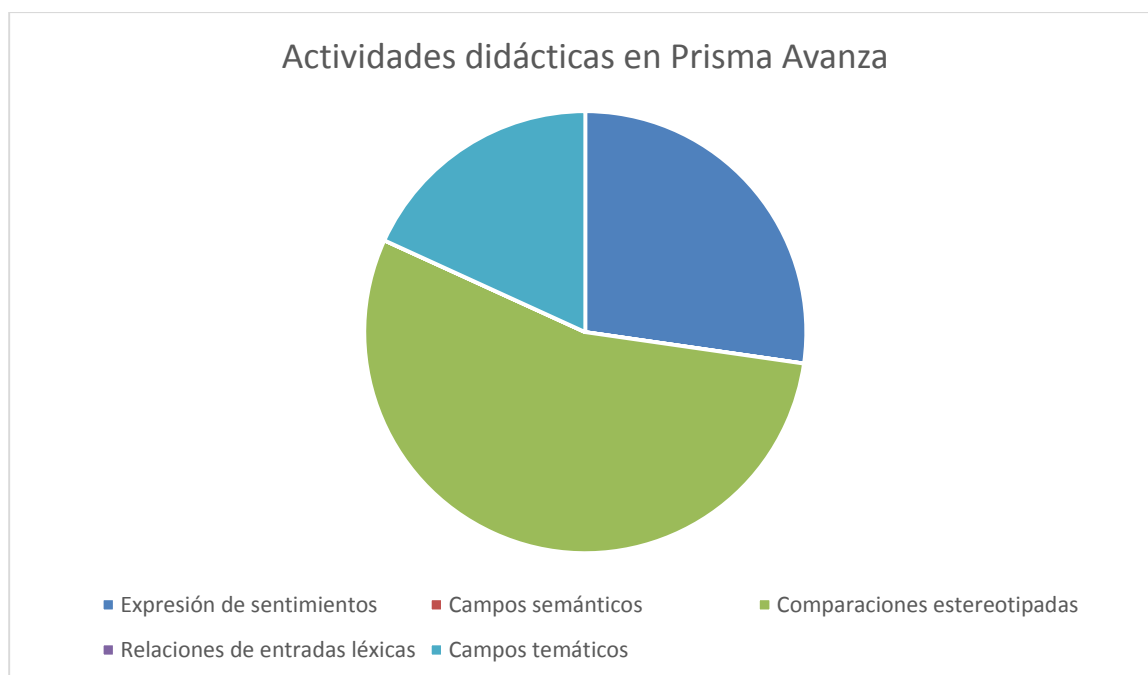
Ocurrencias sistemáticas con definición	Ocurrencias sistemáticas sin definición	Ocurrencias no sistemáticas
<ul style="list-style-type: none"> - caérsele a uno los palos del sombrero - hacer creer algo a alguien - reconocer el mérito de alguien - saborear las mieles del éxito - unos llevan la fama y otros cardan la lana - quedarse pelado - estar hasta arriba - armar bronca - ponerse verde - ponerse morado - ponerse negro - ponerse rojo - ponerse blanco - estar de capa caída - estar al corriente - no comerse ni una rosca - por antonomasia - quedarse boquiabierto - de tal palo, tal astilla - segundas partes nunca fueron buenas - ojos que no ven, corazón que no siente - sobre gustos no hay nada escrito - afortunado en el juego, desafortunado en los amores 	<ul style="list-style-type: none"> - cortar el rollo - pasárselo bomba - las apariencias engañan - no es oro todo lo que reluce - quedarse de una pieza - caer rendido (a los pies) - colgarse de alguien, - írsele a la olla a alguien - ser de piedra - dejarse llevar - prometer la luna - comer como una lima - comer como un pajarito - los macarrones no me dicen nada - ponerse como el quico - tener un estómago sin fondo - ni fu ni fa - ponerse morado - hacer ascos - comer a la fuerza - ser un glotón - tener o hacer remilgos - ponerse las botas - aquí hay gato encerrado - llevarse como el perro y el gato - dar gato por liebre 	<ul style="list-style-type: none"> - [estar/ tener algo] por las nubes

<ul style="list-style-type: none"> - dios los cría y ellos se juntan - más vale tarde que nunca - quien calla, otorga - a rey muerto, rey puesto - quien tiene un amigo, tiene un tesoro 		
---	--	--

Prisma Avanza consta de 11 actividades didácticas con UFs introducidas de manera sistemática. Seis (55%) de ellas representan comparaciones estereotipadas, tres (27%) son expresiones de sentimientos y dos (18%) representan campos temáticos de la actividad.

De estas tres categorías de actividades didácticas presentes en *Prisma Avanza*, uno de los ejemplos de comparaciones estereotipadas se puede observar en la p. 143 (“comer como una lima”, “comer como un pajarito”, “ponerse como el quico”, “tener un estómago sin fondo”, etc.), principalmente utilizando vocabulario relacionado con animales y alimentación. La expresión de sentimientos se puede ver en la p. 124 (“quedarse boquiabierto”, “quedarse de una pieza”, “caer rendido”, “colgarse de alguien”), mientras podemos ver un ejemplo de UFs mutuamente relacionadas solamente por su campo temático de la actividad en la p. 68 (estar de capa caída, “estar al corriente”, “no comerse ni una rosca”, “ser un yogurín”, “por antonomasia”).

Gráfico 1. Clasificación de las actividades didácticas en *Prisma Avanza*



La competencia prevalente que se desarrolla en *Prisma Avanza* aparte de la competencia léxica es la competencia sociolingüística, p. ej. en la p. 33 con los modismos “caérsele a uno los palos del sombrero” y “saborear las mieles del éxito”, y con el refrán “unos llevan la fama y otros cardan la lana”. Podemos encontrar otros ejemplos de refranes en la p. 112 (“Las apariencias engañan”, “No es oro todo lo que reluce”) y en la p. 136 (“De tal palo, tal astilla”, “Más vale tarde que nunca”, “Quien calla, otorga”, “Afortunado en el juego, desafortunado en amores”). En la p. 59 se practica la competencia gramatical con el uso del verbo *ponerse* en combinación con varios colores para expresar estados de ánimo o físicos, que desarrolla la competencia semántica.

2.2. En Acción 3 (B2)

En Acción 3 contiene cuatro ocurrencias (15%) de UFs no sistemáticas, mientras que hay solamente tres ocurrencias (14%) de UFs sistemáticas con definición. Finalmente, las UFs sistemáticas sin definición constituyen la mayoría de las ocurrencias de UFs en el manual *En Acción 3* con 22 ocurrencias (81%).

Tabla 6. Ocurrencias de las UFs en *En Acción 3*

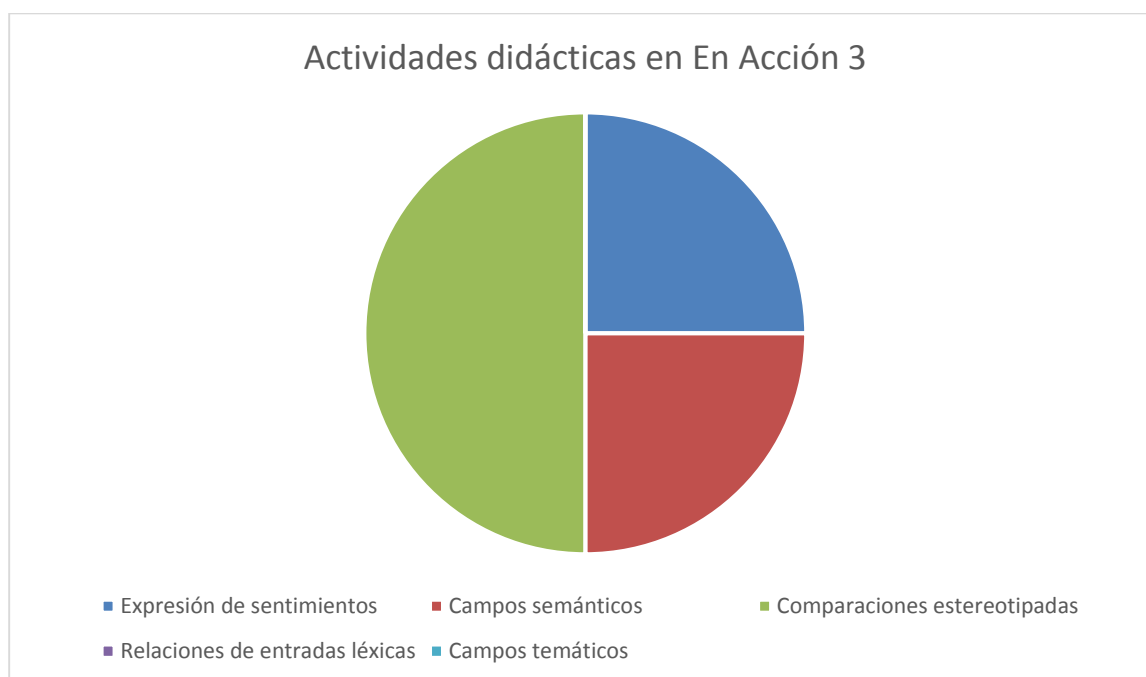
Ocurrencias sistemáticas con definición	Ocurrencias sistemáticas sin definición	Ocurrencias no sistemáticas
<ul style="list-style-type: none"> - ponerse los pelos de punta - no decir [algo] nada a alguien - hacer [algo] bárbaro 	<ul style="list-style-type: none"> - tiempo muerto - tiempo libre - ganar tiempo - faltar tiempo - hacer tiempo - a tiempo completo/ parcial - tiempo medio - tiempo perdido - estar fuera de tiempo - darle tiempo al tiempo - para dar y tomar - estar (alguien) que no se tiene - estar como una rosa 	<ul style="list-style-type: none"> - echar a suertes - romper moldes - [ser] cantante al uso - llevar a cabo

	<ul style="list-style-type: none"> - no levantar cabeza - estar que se caer - ver (a alguien) mejor que nunca - estar hecho polvo - estar peor que nunca - estar mejor que nunca - (no) pegar ojo - estar sano como una manzana - tener el ánimo por los suelos 	
--	--	--

En Acción 3 contiene cinco actividades didácticas que introducen UFs de manera sistemática, de las cuales dos (50%) son comparaciones estereotipadas, una (25%) representa la expresión de sentimientos, y una actividad (25%) está relacionada con los campos semánticos.

Las actividades didácticas que contienen las UFs son escasas en *En Acción 3*, así que las UFs que aparecen en este manual pertenecen a solamente tres categorías: comparaciones estereotipadas relacionadas con la salud (“estar [alguien] que no se tiene”, “estar como una rosa”, “estar hecho/a polvo”, “estar sano/a como una manzana”), campos semánticos (“tiempo muerto”, “tiempo medio”, “tiempo libre”, “ganar/perder tiempo”, “hacer tiempo”, “estar fuera de tiempo”, “darle tiempo al tiempo”) y expresión de sentimientos (“ponerse los pelos de punta”, “hacer [algo] bárbaro”). También hay que mencionar que podríamos clasificar los ejemplos de comparaciones estereotipadas relacionadas con la salud bajo la categoría de *campos semánticos* o la de *campos temáticos de la actividad*, pero un hecho importante es que se trata de comparaciones fosilizadas en el idioma y de estereotipos socioculturales generalmente aceptados en la lengua.

Gráfico 2. Clasificación de las actividades didácticas en *En Acción 3*



En el manual *En Acción 3* se hallan numerosas ocurrencias de actividades didácticas que amplían el conocimiento de varios matices del sentido y la competencia semántica. En la p. 43 podemos ver una actividad que contiene combinaciones habituales con la palabra “tiempo”, que desarrolla la competencia semántica. En la p. 124 encontramos las UFs relacionadas con la salud, con las que podemos practicar la competencia semántica usando sinónimos y antónimos relacionados con la salud. En la p. 127 se practican el uso del verbo *estar* junto con modismos para expresar salud, con las que se desarrollan simultáneamente la competencia gramatical, la competencia sociolingüística (expresiones de sabiduría popular) y la competencia semántica.

2.3. Nuevo ven 3 (B2/B2+)

En *Nuevo Ven 3* no aparecen ocurrencias de UFs no sistemáticas, mientras que las UFs sistemáticas con definición representan la categoría prevalente, con 40 ocurrencias (89%) representando esta categoría. El número de ocurrencias sistemáticas sin definición es considerablemente más bajo, con solamente cinco ocurrencias (11%).

Tabla 7. Ocurrencias de las UFs en *Nuevo Ven 3*

Ocurrencias sistemáticas con definición	Ocurrencias sistemáticas sin definición	Ocurrencias no sistemáticas
<ul style="list-style-type: none"> - tirarse al ruedo - tomarse en serio (algo) - venirse abajo - dirigir el cotarro - tomar nota - a la vuelta de la esquina - sacar partido - ser un manojo de nervios - quedarse en blanco - ver con buenos ojos - estar enganchado - tripas torcidas - pescar marido - hacerse el duro - echar de menos - hacer las paces - pasar/entrar uno por el aro - ser una barbaridad - volar por los aires - disponerse a volar - estar al corriente - poner todo empeño en - no hablar [/entender] ni papa - dormirse en los laureles - romper moldes - hacer boca - helarle el alma [a alguien] - [mirar a los demás] por encima del hombro - tirar la casa por la ventana - estar como una cabra - hablar por los codos - estar hecho una sopa 	<ul style="list-style-type: none"> - tener en cuenta - estar por ver - que cada palo aguante su vela - pagar justos por pecadores - complicarse la vida 	/

<ul style="list-style-type: none"> - tener mucha cara - no dar un palo al agua - sin venir a cuento - tomar el pelo - estar como un tren - dar plantón - dar la lata - por si las moscas 		
--	--	--

Nuevo Ven 3 contiene 18 actividades que introducen las UFs de manera sistemática, de las cuales siete (39%) son expresiones de sentimientos, cinco (28%) pertenecen a la categoría de campos temáticos, cuatro actividades (22%) tratan de campos semánticos, y dos (11%) forman parte de la categoría de comparaciones estereotipadas.

Cuando hablamos de la clasificación de actividades didácticas en *Nuevo Ven 3*, uno de los ejemplos de campos semánticos estaría en la página 43 (“ver con buenos ojos”), donde la única expresión idiomática en la actividad pertenece a una lista de elementos lingüísticos que tienen partes del cuerpo humano como su campo semántico común. Un ejemplo de expresión de sentimientos se puede ver en la p. 102 (“pasar/entrar uno por el aro”, “ser [algo] un hecho absurdo”, “ser [algo] una barbaridad”), donde las UFs expresan varios sentimientos y reacciones. En la p. 127 la única conexión entre las UFs (“poner todo empeño en”, “no hablar [/entender] ni papa”) es la temática de la actividad. Las comparaciones estereotipadas abarcan un amplio conjunto de varias UFs. Proverbios, refranes y referencias culturales pertenecen a esta categoría; en la p. 73 podemos ver algunos ejemplos de comparaciones estereotipadas (“que cada palo aguante su vela”; “pagar justos por pecadores”).

Gráfico 3. Clasificación de las actividades didácticas en *Nuevo Ven 3*



En *Nuevo Ven 3* podemos encontrar actividades que desarrollan varios componentes de la competencia sociolingüística, p. ej. en la p. 73 con el refrán “Que cada palo aguante su vela.” y con la expresión “¿Por qué han de pagar justos por pecadores?“, o practicando el uso de modismos, p. ej. en la p. 29.: “dirigir el cotarro” y “a la vuelta de la esquina”. También podemos notar actividades que ayudan al desarrollo de la competencia semántica (p. ej. en la p. 115 las expresiones “disponerse a volar” y “estar al corriente” ambos pertenecen al campo semántico de habilidad). En *Nuevo Ven 3* no son notables las actividades que desarrollan la competencia gramatical.

2.4. Eco 3 (B2+)

Eco 3 consta de 48 UFs sistemáticas con definición (65,8%), 23 unidades sistemáticas sin definición (31,5%) y dos UFs (2,7%) introducidas de manera no sistemática.

Tabla 8. Ocurrencias de las UFs en *Eco 3*

Ocurrencias sistemáticas con definición	Ocurrencias sistemáticas sin definición	Ocurrencias no sistemáticas
<ul style="list-style-type: none"> - ponerse las pilas - poner de los nervios - poner por las nubes - poner verde - dar pie - dar la lata - no dar una - dar la cara - no dar abasto - no dar ni golpe - para dar y tomar - por amor al arte - por los pelos - por todo lo alto - para chuparse los dedos - por narices - por si las moscas - tirarse a la bartola - tirar los tejos - tirar de la manta - tirarme de la lengua - tirar la casa por la ventana - tirar la toalla - tirarse los trastos a la cabeza - hacerse el sueco - no hacerse de rogar - hacer la pelota - hacer la vista gorda - hacer el primo - tener la sartén por el mango - tener mucha cara - tener mano izquierda - tener mala pata 	<ul style="list-style-type: none"> - estar hecho/a polvo - ser un pez gordo - ser pan comido - estar en las nubes - estar que muerde - ser su ojito derecho - ser un cero a la izquierda - echar la bronca - echar el ojo - echar un ojo - echar mano - echar una mano - echar en cara - echar más leña al fuego - echar por tierra - echarse atrás - ponerse las botas - poner el dedo en la llaga - poner la mano en el fuego por alguien o por algo - tirarse a la bartola - tirar los tejos - hacerse un lío - hacerle a alguien una faena 	<ul style="list-style-type: none"> - estar hecho/a polvo - no llevarse muy bien

<ul style="list-style-type: none"> - tener mucho cuento - como para parar un tren - como agua de mayo - como Dios manda - como anillo al dedo - como pez en el agua - como sardinas en lata - como una moto - salirse con lo suyo - salirle todo redondo a alguien - salirse por la tangente - salir por pies - salir del paso - salir al revés - salir a flote 		
--	--	--

En *Eco 3*, de las 12 actividades que introducen las UFs de manera sistemática, 11 (92%) de ellas pertenecen a la categoría de relaciones de entradas léxicas, y solamente una actividad (8%) representa las comparaciones estereotipadas. Este tipo de división de UFs en las actividades didácticas demuestra que *Eco 3* representa el modelo ejemplar del método comunicativo con el enfoque orientado a la acción, aunque las UFs principalmente están introducidas con alguna definición o explicación.

Todas estas actividades, a excepción de una, pertenecen a la categoría de relaciones de entradas léxicas (p. ej. la práctica de los verbos *ser/estar* en la p. 17 – “estar hecho/a polvo”, “estar que muerde”, “estar en las nubes”, “ser un ojito derecho”, ser un cero a la izquierda”, “ser pan comido”, etc.) y las únicas UFs mutuamente relacionadas solamente por el campo temático de la actividad se ubican en la p. 35 (“llevarse bien”, “ponerse las pilas”).

Gráfico 4. Clasificación de las actividades didácticas en *Eco 3*



La competencia que se desarrolla predominantemente en *Eco 3*, aparte de la competencia léxica, es la competencia gramatical. Un gran número de actividades trata de practicar el uso de los verbos *ser* y *estar* (p. ej. en la p. 10 y en la p. 17), el uso del verbo *echar* (en la p. 31) y el uso del verbo *poner* (en la p. 45). El uso de las UFs creadas con los verbos *dar* y *tomar* se puede observar en la p. 59 junto con la ocurrencia de varios modismos y refranes (“dar una de cal y otra de arena”, “dar la lata”, “no dar una”, etc.), que efectivamente influye en el desarrollo de la competencia sociolingüística junto con la competencia gramatical.

2.5. Prisma Consolida (C1)

Prisma Consolida presenta el número más amplio de UFs de todos los manuales elaborados (102 ocurrencias de UFs) y pone el énfasis en las UFs sistemáticas sin definición (67 ocurrencias o el 65,6%). Las UFs sistemáticas con definición abarcan menos de la mitad de este número (30 ocurrencias o el 29,5%), y por fin el número de las ocurrencias de UFs introducidas de manera no sistemática es cinco (4,9%).

Tabla 9. Ocurrencias de las UFs en *Prisma Consolidada*

Ocurrencias sistemáticas con definición	Ocurrencias sistemáticas sin definición	Ocurrencias no sistemáticas
<ul style="list-style-type: none"> - estar a la altura de las circunstancias - no estar en sus cabales - estar al caer - no ser para menos - estar en todo - estar para colgar - (no) estar de más - cuatro gatos - dar gato por liebre - haber gato encerrado (en una cosa) - llevarse el gato al agua - gato casero - salir a gatas de algún sitio - estar como una regadera/una cabra - estar como un tren - estar como una foca - estar como un fideo - estar como un toro - ser un cero a la izquierda - ser una mosquita muerta - ser un gallina - por si las moscas/por si acaso - por ahora - por cierto - por poco - por el contrario - por fin - por último - por lo general - por lo menos 	<ul style="list-style-type: none"> - estar de un humor de perros - estar como unas castañuelas - hacer/tener teatro - hacer comedia - salir a/entrar en escena - tener muchas tablas - ser un teatrero/un comediante - ser un histrión - quien te ha dado vela en este entierro - pesar como un muerto - ir/salir como alma que lleva el diablo - no poder con su alma - entregar el alma a Dios - estar con/tener el alma en vilo - quitarse el muerto de encima - cargarle o echarle el muerto a alguien - (leer) de cabo a rabo - (leer) a hurtadillas - (creer) a pies juntillas - sin ton ni son - (hacer) a regañadientes y a la fuerza - (saber) de carrerilla - (defender) a capa y espada - a tontas y a locas - a gatas - a duras penas - de <i>pe</i> a <i>pa</i> - a ultranza - a muerte 	<ul style="list-style-type: none"> - estar como una rosa - cantar las cuarenta - estar alguien que se sube por las paredes - montar un pollo - no dar pie con bola

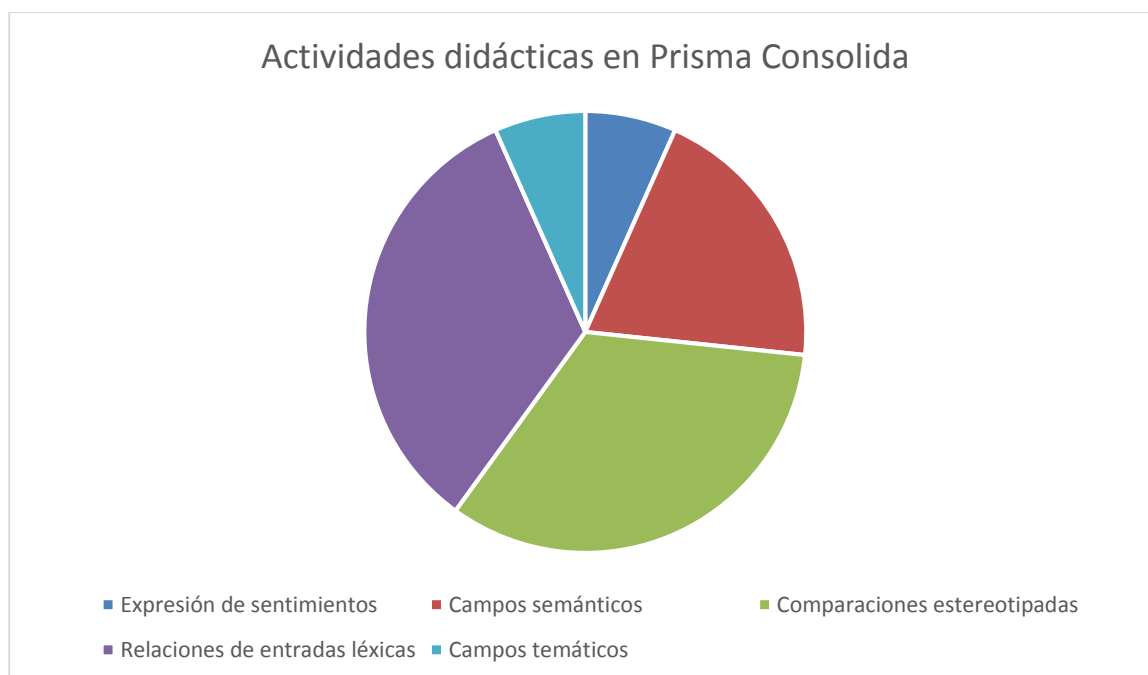
	<ul style="list-style-type: none"> - de golpe - en fila india - a pie - a gusto/disgusto - de mala gana - a oscuras - a tientas - de oídas - tener algo en la punta de la lengua - sonarle algo a alguien - tener una memoria de elefante - quedarse en blanco - no venirle algo a alguien (ahora) - saber algo de memoria - tener muy mala cabeza - tener una memoria de mosquito - cuando el dinero habla, la verdad calla - el que tiene la plata pone la música - amor y dinero nunca fueron compañeros - el dinero llama al dinero - traer de cabeza - tener un morro que te/se lo pisas/pisa - ser uña y carne - hablar por los codos - buscarle tres pies al gato - no tener ni pies ni cabeza - lavarse las manos - tener entre ceja y ceja - tener mucha cara 	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - caérsele a alguien el alma a los pies - rascarse la barriga - meter en cintura - de pies a cabeza - no dar pie con bola - creerse algo a pies juntillas - no tener ni un pelo de tonto - estar hasta las coronillas/las narices/los huevos - tener mano izquierda 	
--	---	--

En *Prisma Consolida* podemos encontrar cada una de las cinco categorías que forman parte de nuestra investigación de la categorización de las UFs en actividades didácticas. Este manual contiene 15 actividades en total con las UFs introducidas sistemáticamente. En el caso de cinco actividades (33%) se trata de relaciones de entradas léxicas, las comparaciones estereotipadas también constituyen cinco actividades (33%), tres actividades (20%) forman parte de la categoría de campos semánticos, mientras que una actividad (7%) pertenece a campos temáticos y una (7%) a expresión de sentimientos.

Uno de los ejemplos de comparaciones estereotipadas se halla en la p. 16 (“cuatro gatos”, “dar gato por liebre”, “haber gato encerrado”, “llevarse el gato al agua”), relaciones de entradas léxicas se pueden observar p. ej. en la p. 23 a través el uso de verbos *ser* y *estar* (“estar como un tren”, “estar como una foca”, “ser un cero a la izquierda”, “ser un gallina”, etc.), un ejemplo de campos semánticos está en la p. 29 con vocabulario relacionado con el teatro (“hacer/tener teatro”, “hacer comedia”, “ser un histrión”, ser un teatrero/un comediante”, “salir a/entrar en escena”, etc.), en la p. 10 podemos ver la única actividad de la categoría de expresión de sentimientos (“estar de un humor de perros”, estar como unas castañuelas”), tanto como la única actividad didáctica en *Prisma Consolida* que pertenece a la categoría de campos temáticos en la p. 90 (“de cabo a rabo”, “a hurtadillas”, “a pies juntillas”, “sin ton ni son”, a capa y espada”, etc.).

Gráfico 5. Clasificación de las actividades didácticas en *Prisma Consolida*



Prisma Consolida contiene actividades didácticas que desarrollan la competencia gramatical practicando el uso de los verbos *ser/estar* (p. ej. en la p. 12 y en la p. 23), actividades que amplían la competencia sociolingüística (refranes, p. ej. en la p. 88 – “¿Quién te ha dado vela en este entierro?”, en la p. 89 – “Pesar como un muerto.” “Ir/salir como alma que lleva el diablo.” “Entregar el alma al Dios.”, etc.; y modismos, p. ej. en la p. 90 – “de cabo a rabo”, “a pies juntillas”, “sin ton ni son”, a capa y espada”, etc.), y actividades que ayudan a desarrollar la competencia semántica (p. ej. en la p. 103 con el vocabulario que pertenece al campo semántico de memoria – “quedarse en blanco”, “ tener algo en la punta de la lengua”, “tener una memoria de mosquito”, “tener una memoria de elefante”, etc.).

2.6. En Acción 4 (C1)

En Acción 4 contiene 51 ocurrencia de las UFs, con 42 ocurrencias sistemáticas sin definición (82%), nueve ocurrencias sistemáticas con definición (18%) y ninguna ocurrencia no sistemática.

Tabla 10. Ocurrencias de las UFs en *En Acción 4*

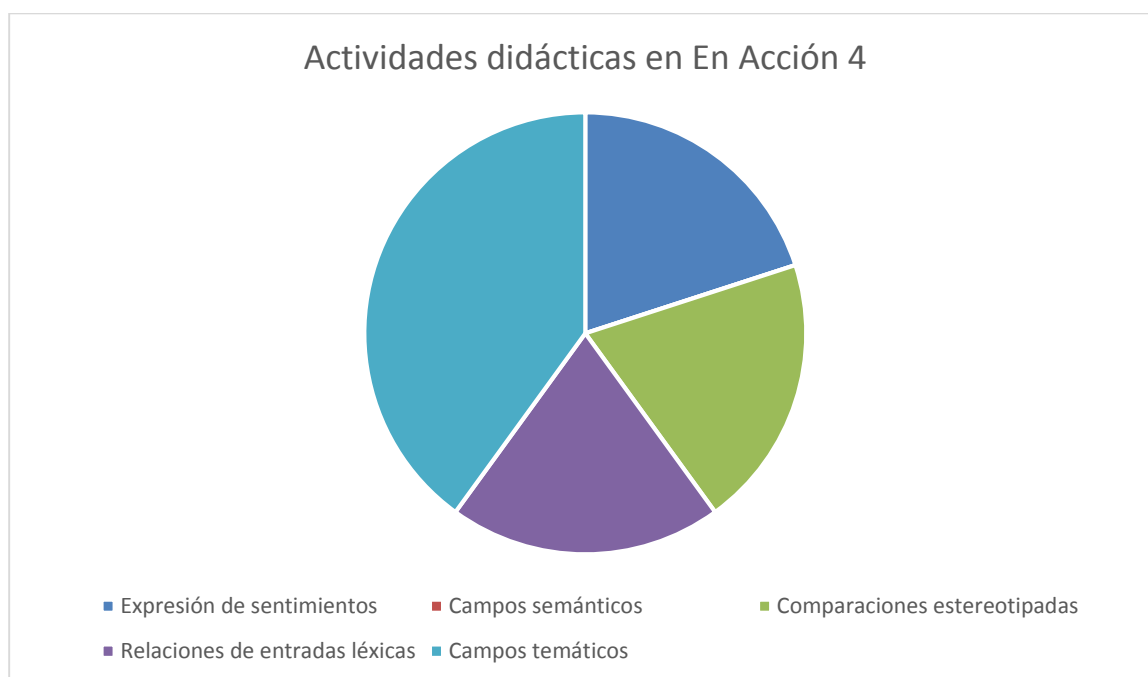
Ocurrencias sistemáticas con definición	Ocurrencias sistemáticas sin definición	Ocurrencias no sistemáticas
<ul style="list-style-type: none"> - montar el cólera - ponerse rojo de rabia/como una fiera/como una furia - hervir la sangre - pillarse un berrinche/un cabreo - estar alguien que muerde - poner los cuernos - estar hecho/a polvo - llorar como una Magdalena - romper el hielo 	<ul style="list-style-type: none"> - quedarse con la boca abierta - estar puesto en algo - no entender ni papa - estar al día - hacer algo al pie de la letra - romperse la cabeza - darle a alguien una venada - estar de broma - hacer el chorra - largarse tan campante - gastarse una pasta - importarle a alguien un pito - pasarse un mes a pan y agua - ponerse gallito - ser un capullo - ser un partidazo - meter la pata - dar la brasa - estar por volverse - estar por dejarlo - estar sin un duro - estar entre la espada y la pared - estar de profesor - estar en ello - estar al pie de cañón - estar hasta las narices - estar de bajón - llamarle la atención a alguien - estar de baja - ser un trepa - hacer la pelota - arrimarse a alguien - tener morro 	/

	<ul style="list-style-type: none"> - salirle el tiro por la culata - ser un enchufado - no pegar ni con cola - [como] a un cristo dos pistolas - [confundir] la velocidad con el tocino - tener michelines - tener cartucheras - echar tripa - estar cachas 	
--	--	--

En Acción 4 contiene diez actividades didácticas que introducen las UF's de manera sistemática. En cuatro actividades (40%) las UF's están mutuamente relacionadas solamente a través su temática y pertenecen a la categoría de campos temáticos, dos (20%) representan expresión de sentimientos, igual como comparaciones estereotipadas y relaciones de entradas léxicas (20%).

Las actividades que introducen las UF's relacionadas por su campo temático son prevalentes en este manual (p. ej. en la p. 23 – “quedarse/dejar con alguien con la boca abierta”, “estar puesto en algo”, no entender ni papa”, “estar al día”, “hacer algo al pie de la letra”, “romperse la cabeza”). Las tres categorías restantes contienen el mismo número de ocurrencias: relaciones de entradas léxicas (p. ej. en la p. 52 – “expresiones con *estar* + preposiciones para describir estados”), comparaciones estereotipadas (p. ej. en la p. 150 – “tener michelines”, “tener cartucheras”, “echar tripa”, “estar cachas”), y expresión de sentimientos (p. ej. en la p.48 – “montar en cólera”, “ponerse rojo de rabia/ como una fiera/ como una furia”, “hervir la sangre”, “pillarse un berrinche/ un cabreo”).

Gráfico 6. Clasificación de las actividades didácticas en *En Acción 4*



Dentro del manual *En Acción 4* hay actividades que desarrollan la competencia semántica, como p. ej. en la p. 48, donde podemos encontrar UFs sinónimas utilizadas para expresar enfado – “montar en cólera”, “ponerse rojo de rabia/ como una fiera/ como una furia”, “hervir la sangre”, “pillarse un berrinche/ un cabreo”. En la p. 52 se halla una actividad que desarrolla la competencia semántica tanto como la competencia gramatical, ya que trata de practicar el uso del verbo “estar” con estados de ánimo o estados físicos. La p. 150 contiene una lista de expresiones coloquiales relacionadas con la salud para practicar la competencia sociolingüística.

2.7. Nuevo Prisma C2 (C2)

En *Nuevo Prisma C2* hay 49 ocurrencias de las UFs; solamente una (2%) pertenece a la categoría de UFs no sistemáticas, dos tercios son UFs sistemáticas sin definición (32 ocurrencias o el 65,3%), y finalmente un tercio o 16 ocurrencias (32,7%) representa las UFs sistemáticas con definición.

Tabla 11. Ocurrencias de las UFs en *Nuevo Prisma C2*

Ocurrencias sistemáticas con definición	Ocurrencias sistemáticas sin definición	Ocurrencias no sistemáticas
- volar alto - pisar fuerte	- una corbata chillona - un comentario ácido	- [no ofrecer a alguien] ni un malo vaso de agua

<ul style="list-style-type: none"> - trabajar duro - alegrarse infinito - hilar fino - jugar limpio - capricho del destino - día aciago - pájaro de mal agüero - augurar el porvenir - tanto monta, monta tanto - con la Iglesia hemos topado - viva la Pepa - los mismos perros con distintos collares - más se perdió en Cuba - pan y fútbol 	<ul style="list-style-type: none"> - dolor sordo - beso amargo - sabor fuerte - perfume fresco - palabra dulce - sensación agridulce - música suave - experiencia amarga - sonrisa fría - carácter desabrido - enamorarse perdidamente - prohibir terminantemente - pasar olímpicamente - fracasar estrepitosamente - decir/responder alegremente - saber fehacientemente - darse el piro - dar palique de tapadillo - nada del otro mundo - meterse en camisas de once varas - estar hasta las narices - comer un marrón - pillar cacho - ni borracho - ni muerto - ni de broma - ni soñarlo - ni mucho menos - ir listo - llevarlo crudo 	
--	--	--

Nuevo Prisma C2 contiene ocho actividades didácticas que introducen las UFs sistemáticamente, de las cuales cuatro (50%) pertenecen a la categoría de relaciones de entradas léxicas, dos (25%) constituyen comparaciones estereotipadas, una (12,5%) representa la expresión de sentimientos y una actividad (12,5%) pertenece a la categoría de campos temáticos.

Así que es evidente que *Nuevo Prisma C2* contiene una amplia variedad de actividades didácticas y la única categoría ausente de este manual es la de campos semánticos. Algunos ejemplos de otras categorías son, p. ej., la expresión de sentimientos a través de expresiones sinestéticas en la p. 33 (“dolor sordo”, “sonrisa fría”, “experiencia amarga”, etc.), comparaciones estereotipadas relacionadas con el destino en la p. 72 (“pájaro de mal agüero”, “capricho del destino”, “día aciago”, etc.), relaciones de entradas léxicas con la combinación de verbo + adverbio en *-mente* en la p. 66 (“prohibir terminantemente”, “pasar olímpicamente”, “enamorarse perdidamente”, etc.) y la única actividad relacionada por el campo temático de la actividad en la p. 148 (“darse el piro”, “dar palique”, “nada del otro mundo”, “pillar cacho”, “comer un marrón”, etc.).

Gráfico 7. Clasificación de las actividades didácticas en *Nuevo Prisma C2*



Nuevo Prisma C2 también incluye actividades que desarrollan la competencia semántica (p. ej. en la p. 10 con la práctica de antónimos – “estar de un humor de perros”, “estar como unas castañuelas”; en la p. 33 con el uso de sinestesias; en la p. 72 con expresiones relacionadas con el destino – “pájaro de mal agüero”, “capricho del destino”, “augurar el porvenir”, etc.; y en la p. 157 con expresiones sinónimas con “ni siquiera” – “ni borracho”, “ni muerto”, “ni soñarlo”, “ni de broma”, “ni mucho menos”). Podemos encontrar una actividad que tiene que ver con refranes, en la p. 121 – “Tanto monta, monta tanto.”, “Viva la Pepa.”, “Los mismos perros con distintos collares.”, “Pan y fútbol.”, etc.

Observando el corpus completo analizado en esta tesina, se puede notar que el número de actividades didácticas relacionadas con la adquisición de las UFs es escaso –el promedio de actividades por manual es menos de nueve, pero la suma de ocurrencias de UFs en los manuales tampoco es significativa o predominante– el total consta de 404 ocurrencias de UFs en el corpus entero, sea ocurrencias sistemáticas en las que las actividades están relacionadas con la adquisición de UFs, u ocurrencias de UFs aisladas y no sistemáticas. La media de ocurrencias de las UFs es entonces alrededor de 57 ocurrencias por manual. Hay que tener en cuenta que estos números representan solamente la estadística y la realidad es un poco diferente, porque *En Acción 3* contiene solamente cuatro actividades didácticas directamente relacionadas con la adquisición de UFs y 29 UFs en total. Por otro lado, *Prisma Consolida* constituye el 25,2% del corpus completo, hablando de ocurrencias de UFs, y el 20% de todas actividades didácticas relacionadas con las UFs del corpus completo (102 ocurrencias de UFs en total y 15 actividades relacionadas con UFs).

Estos datos muestran que todavía existen amplias diferencias entre varias series de manuales de ELE, especialmente cuando se trata de la manera de introducir las nuevas UFs mediante ejercicios o textos adaptados especialmente para adquirir vocabulario y elementos idiomáticos adecuados para cada nivel de referencia, pero también existen diferencias dentro de las mismas series de manuales, como lo podemos ver con el caso de dicha serie de manuales *En Acción*. El manual de esta serie que corresponde al nivel B2, *En Acción 3*, casi no contiene ocurrencias de UFs relevantes para la adquisición de las UFs como objetivo principal de las actividades didácticas, mientras que el manual de la misma serie que pertenece al nivel C1, *En Acción 4*, contiene una multitud de UFs específicamente introducidas para la adquisición de estos elementos idiomáticos en actividades didácticas. Una situación similar ocurre con la serie de manuales *Prisma*, concretamente *Prisma Avanza* y *Prisma Consolida*, las cuales pertenecen ambos a los mismos niveles de referencia como *En Acción 3* y *En Acción 4*, B2 y

C1 respectivamente. Pero además de contener escasas ocurrencias de UFs en comparación con *Prisma Consolidada*, el manual *Prisma Avanza* contiene muchas más ocurrencias de UFs en comparación con *En Acción 3*, es decir, un número casi igual al de *En Acción 4*.

3. Discusión

En el análisis de los manuales podemos ver que la mayoría de ocurrencias de unidades fraseológicas sigue cierto modelo de recursividad, ofreciendo una enorme cantidad de nociones provenientes de un repertorio limitado. A pesar de tener su sistematización intrínseca, las unidades fraseológicas no se suelen aprender ni elaborar en manuales de manera sistemática, como lo nota Fernández Prieto en *La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas*, diciendo que “aunque en los últimos años se han publicado un buen número de obras sobre este tema, lo cierto es que como profesores de E/LE tenemos que reconocer que esta [la fraseología] ha sido y sigue siendo una asignatura pendiente, pues no se ha abordado en el aula la didáctica de la fraseología con la misma sistematización que se ha empleado en otras áreas como el léxico o la gramática” (Fernández Prieto, 2005: 349). Teniendo eso en cuenta, hay que centrarse en las funciones didácticas de las expresiones idiomáticas empleadas en los manuales, tanto como en los mecanismos de su sistematización.

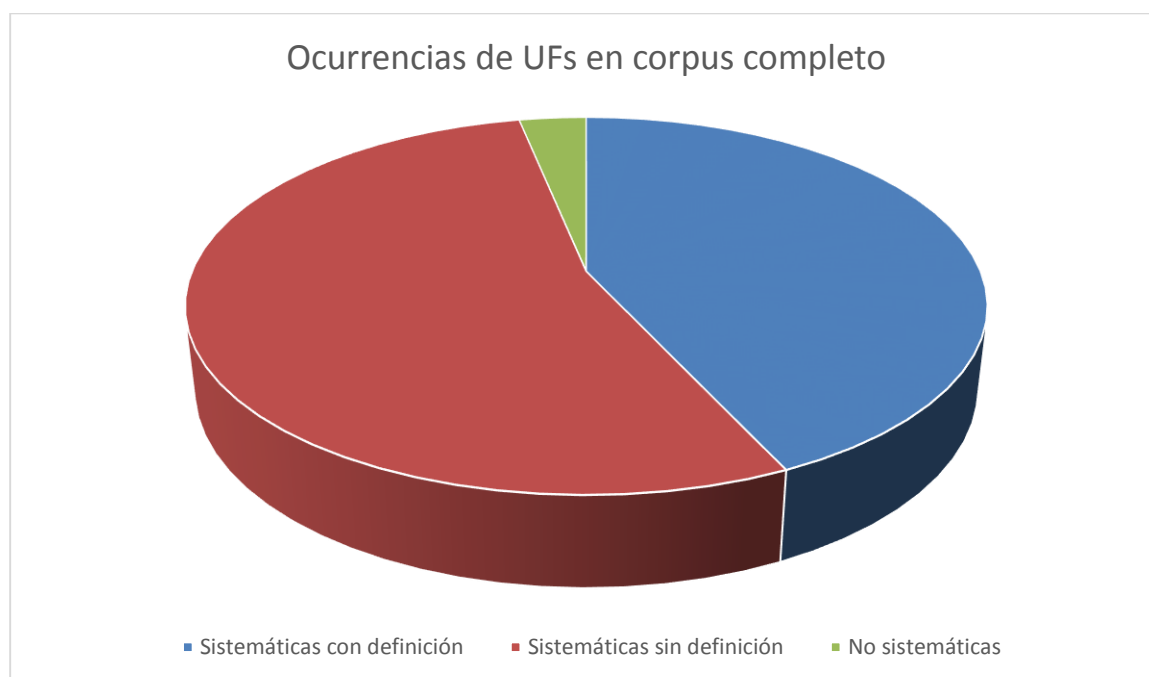
La gama de todo tipo de expresiones idiomáticas varía desde simples extensiones metafóricas o metonímicas en forma de frases sustantivas hasta refranes, que efectivamente representan elementos fosilizados del idioma, en la mayor parte descontextualizados de sus constituyentes por elipsis o gramaticalización, y que requieren un nivel adecuado de competencia sociocultural. Los niveles superiores del *MCER* presuponen que el estudiante tiene un grado alto del conocimiento del mundo y de la competencia sociocultural, así que el aprendizaje de las expresiones idiomáticas no siempre se puede incorporar en los niveles básicos e intermedios del *MCER*. La adquisición de elementos idiomáticos se suele introducir intermitentemente en los manuales de niveles bajos e intermedios a través de fórmulas rutinarias (p.ej. *buen provecho, buenos días, hasta luego*, etc.), pero en estos casos generalmente se trata de ocurrencias esporádicas y aisladas. Sin embargo, existen ciertos patrones y uniformidades cuando hablamos de la adquisición de las UFs en todos los niveles de aprendizaje de ELE.

Teniendo en cuenta la recursividad de ciertos patrones semánticos en la enseñanza de las UFs, podemos observar que se recurre a un cierto número de “claves”, o mejor, a campos semánticos, los según cuales se sistematizan y categorizan las expresiones idiomáticas en los manuales de ELE. Ya que el enfoque de los manuales está basado en la acción, la división y categorización de las expresiones idiomáticas no suele ser organizada e introducida según varios campos semánticos, sino según ejercicios o fragmentos de texto que incorporan algún elemento gramatical o funcional para adquirir el vocabulario idiomático, como por ejemplo la utilización de expresiones idiomáticas con el verbo *estar* o *poner* para introducir la idiomática y al mismo tiempo poder practicar el uso del verbo y de sus desinencias.

El primer gráfico que mostraremos representa el conjunto de todas las ocurrencias de UFs elegidas para la investigación (es decir, el corpus entero) y su división según los tres parámetros del análisis de los materiales –la sistematicidad de las ocurrencias de UFs en los manuales y la presencia o ausencia de la definición de las UFs introducidas de manera sistemática–. Los datos representan todas las ocurrencias de UFs relevantes para nuestra investigación.

El corpus entero consta de 404 ocurrencias de UFs en los siete manuales, de las cuales 217 ocurrencias (54%) son sistemáticas sin definición, 174 ocurrencias (43%) son sistemáticas con definición (puede ser tanto una definición explícita como una o más definiciones ofrecidas en la actividad), mientras solamente 13 UFs (3%) están introducidas de manera no sistemática en los manuales. El escaso porcentaje de las UFs introducidas en los manuales de manera no sistemática indica que la inclusión de UFs en los manuales es principalmente premeditada y planificada. Las esporádicas ocurrencias no sistemáticas de UFs en los manuales elaborados en esta investigación se hallan en textos. Ya que no siempre se trata de textos adaptados sino textos originales, es lógico que ocurran elementos fraseológicos naturalmente en estos textos.

Gráfico 8. Distribución de las UFs en el corpus completo



Hablando de las ocurrencias que están introducidas sistemáticamente y que representan la mayoría de las ocurrencias de las UFs en el corpus entero, su número es más o menos similar, con una inclinación leve hacia las ocurrencias de las UFs sistemáticas sin definición (217 ocurrencias o el 54% en porcentajes) y por otra parte tenemos las UFs sistemáticas con definición (174, que abarca el 43% del número total). Este resultado era el esperado ya que la tendencia de introducir UFs y partes del léxico con su definición explícita todavía está presente a pesar de que el enfoque comunicativo tiende a introducir estos elementos a través de ejercicios de gramática y combinaciones de entradas léxicas (p. ej. verbo + sustantivo; o verbo + adjetivo).

Pese a que la fraseología es un elemento importante y omnipresente en el proceso del aprendizaje/la enseñanza de L2, esta parte de la adquisición del vocabulario y fórmulas fijas en L2 todavía no está adecuadamente elaborada y cubierta desde el punto de vista didáctico en los manuales de ELE. El aprendizaje de ELE (o cualquier otro L2) presupone la adquisición de estructuras idiomáticas y elementos lingüísticos dessemantizados y no deducibles de sus partes constituyentes en niveles intermedios y altos del aprendizaje de L2, así que es imprescindible que el docente tenga a su disposición tantos recursos como sea posible para

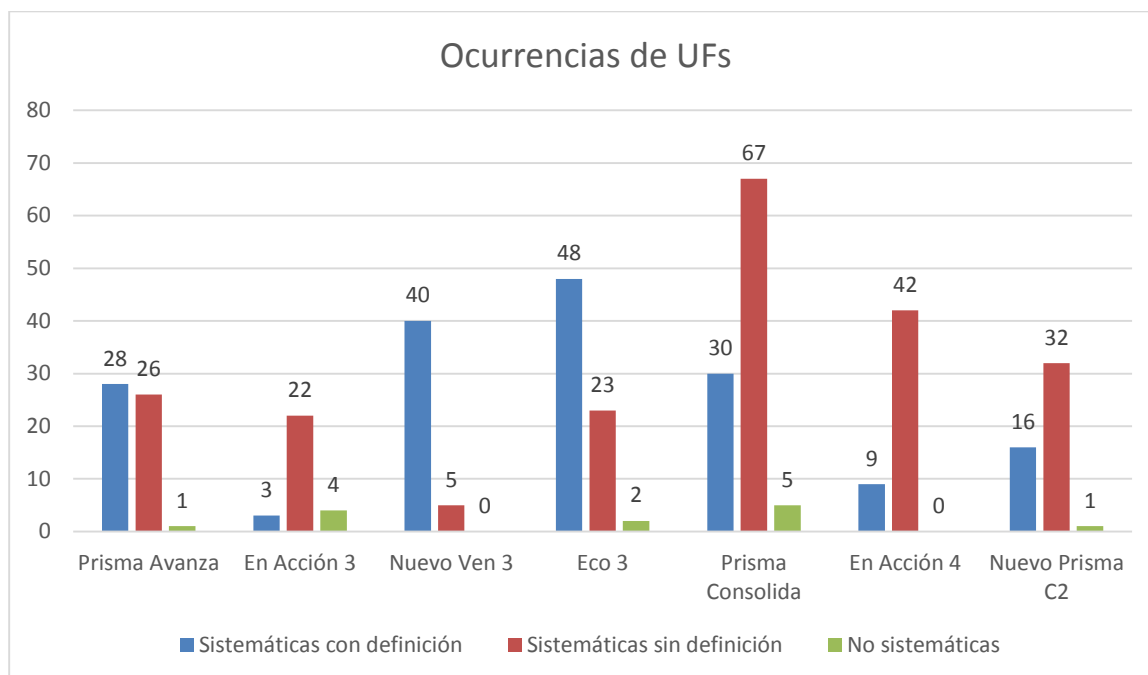
poder incorporar estos elementos de L2 en el ambiente didáctico máximamente. Al estudiante le resulta difícil aprender este tipo de elementos idiomáticos de la lengua solo, sin ayuda del profesor, así que los manuales de ELE tendrían que servir como herramientas principales en la adquisición de L2, mientras las actividades didácticas creadas por el docente tendrían que suplementar elementos omitidos en los manuales o no elaborados suficientemente.

Los resultados del análisis de siete manuales de ELE elegidos para esta tesina muestran que algunos manuales (*En Acción 3*, *En Acción 4*) suelen incorporar más ejercicios y actividades que tienen que ver con expresiones idiomáticas, pero cuyo objetivo principal no es necesariamente la adquisición de estructuras idiomáticas. Estos manuales incorporan la adquisición de elementos idiomáticos a través de ejercicios de la gramática o a través de otro tipo de ejercicios que simultáneamente desarrollan tanto la competencia léxica como otras competencias lingüísticas y generales del alumno.

Esta tendencia se puede notar en la división de las UFs en estos manuales según el porcentaje de UFs que se introducen sistemáticamente, pero sin alguna definición o explicación: el 75,8% de todas las UFs presentes en el manual *En Acción 3* se introducen sistemáticamente sin alguna definición o explicación y el 82,3% de UFs son introducidas sistemáticamente sin definición en el manual *En Acción 4*. *Eco 3* también sigue este enfoque a pesar de que contiene el 65,7% de UFs introducidas sistemáticamente con definición; en este manual las UFs se introducen a través de relaciones de entradas léxicas en todas las actividades, salvo en una. En otras palabras, el 92% de actividades didácticas con UFs en *Eco 3* pertenecen a la categoría de *relaciones de entradas léxicas* y tratan de desarrollar otras competencias del alumno, principalmente la competencia gramatical.

El siguiente gráfico demuestra la distribución de las UFs en los siete manuales según los tres criterios ya elaborados. Podemos ver que *Prisma Consolida* ofrece el máximo número de UFs de todos los manuales (102 de 404, o el 25,2%), seguido por *Eco 3* (74, que constituye el 18,3% del número total), *En Acción 4* con 59 ocurrencias o el 14,6%, *Prisma Avanza* con 54 ocurrencias (13,8%), *Nuevo Prisma C2* con 49 (o el 12,3% en porcentajes), *Nuevo Ven 3* con 45 instancias de UFs (11,3%) y *En Acción 3*, que contiene solamente nueve ocurrencias de unidades fraseológicas relevantes para nuestra investigación (el 2,2% del número total).

Gráfico 9. Distribución de las UFs por manuales



Cuando hablamos de la clasificación de las actividades didácticas según las cinco categorías (*expresión de sentimientos, campos semánticos, comparaciones estereotipadas, relaciones de entradas léxicas y campos temáticos de la actividad*), el gráfico siguiente representa la división de actividades didácticas según las cinco categorías en todos los siete manuales elaborados en esta tesina. Es notable que la mayor parte de las actividades pertenece a la categoría de *relaciones de entradas léxicas* con 22 actividades o el 28% de todas las actividades con UFs introducidas de manera sistemática, seguida por *comparaciones estereotipadas* con 19 actividades o el 24% del corpus completo. La categoría de la *expresión de sentimientos* abarca el 19% de todas las actividades (15 actividades), mientras que 14 actividades o el 18% de todas las actividades que contienen UFs pertenecen a la categoría de *campos temáticos de la actividad*, y finalmente, los campos semánticos abarcan el 10% del corpus entero (8 actividades).

Esta manera de distribución de las actividades según las cinco categorías sobredichas nos muestra que generalmente existe la tendencia de enseñar los elementos fraseológicos en ELE a través de actividades que no tienen relación directa con la adquisición del léxico, sino con el desarrollo de otras competencias lingüísticas del alumno. Este tipo de actividades puede incluir la práctica de los verbos *ser/estar* o de otros verbos que suelen formar UFs (p. ej. la práctica de combinaciones de palabras utilizando los verbos *tomar, poner, etc.*) y esas actividades pertenecen a la categoría de *relaciones de entradas léxicas*, que abarca la mayor

parte de todas las actividades. La categoría de *campos semánticos* podría abarcar más actividades en los manuales, pero las categorías frecuentemente se superponen unas a otras, así que ciertas actividades encajan mejor en otras categorías, a saber: *relaciones de entradas léxicas*, *expresión de sentimientos* o *comparaciones estereotipadas*. Por ejemplo, la actividad con las comparaciones estereotipadas relacionadas con la salud en el manual *En Acción 3* (“estar como una rosa”, “estar hecho/a polvo”, “estar sano/a como una manzana”, etc.) también se puede categorizar bajo la categoría de *campos semánticos* o *expresión de sentimientos*, pero estos ejemplos quedan mejor bajo la categoría de *comparaciones estereotipadas* ya que las actividades que se pueden clasificar bajo esta categoría poseen la estructura comparativa creada por la extensión metafórica. Además, las actividades de *comparaciones estereotipadas* también se suelen categorizar por su temática, como lo notan Peramos Soler *et alii* (2010: 189).

Gráfico 10. Clasificación de las actividades didácticas en el corpus completo



El número total de actividades didácticas analizadas en el corpus sacado de los siete manuales es 78, que quiere decir que el número de actividades relacionadas directamente con la adquisición de las UFs promedia en alrededor de once actividades por manual, y aquí hablamos de manuales que pertenecen al nivel de referencia B2 o más alto, que es efectivamente una cantidad bastante baja para el enfoque comunicativo. Este enfoque está centrado principalmente en la acción en el proceso del aprendizaje/la enseñanza, así tratando a los alumnos como usuarios de la lengua y al mismo tiempo como agentes sociales. La

mayoría de los ejercicios y actividades que contienen UFs está directamente relacionada con la adquisición de las mismas UFs y ellas se introducen de manera explícita, a menudo con el objetivo de aprender nuevas UFs o practicar las ya aprendidas, generalmente en actividades anteriores en el mismo manual, y el objetivo del ejercicio suele ser la conexión dos partes de una UF y asociarlas con su definición.

El número de actividades relacionadas con la adquisición de UFs varía entre diferentes series de manuales y entre manuales de diferentes niveles de referencia dentro de la misma serie. Pese a este hecho, existe un cierto grado de consistencia cuando hablamos de la proporcionalidad de ocurrencias de las UFs en el mismo nivel de referencia. Se puede observar la consistencia entre varias series de manuales por un lado y por otro lado la ampliación gradual de elementos idiomáticos, tanto en cantidad como en complejidad, dentro de diferentes niveles de referencia en una serie de manuales.

Algunos manuales de ELE que forman parte en el corpus de esta tesina siguen el enfoque centrado en la adquisición simultánea de varios elementos gramaticales y léxicos, mientras que otros tienen la tendencia de introducir UFs de manera aislada y descontextualizada, cuyo solo objetivo es enseñar/aprender las UFs incluidas en la actividad. *Nuevo Ven 3* suele introducir UFs a través de actividades directamente relacionadas con la adquisición de UFs, incluyéndolas en actividades de *comprensión lectora* o *comprensión auditiva*. Casi todas las actividades didácticas en este manual que elaboran UFs lo hacen de manera explícita y con la inclusión de alguna definición o explicación al lado de las UFs.

La situación actual en cuanto hablamos de la enseñanza/el aprendizaje de UFs en los manuales de ELE es que todavía se suele introducir o practicar las UFs de manera repetitiva o aislada sin incluir sus colocaciones o elementos gramaticales que existen a su lado naturalmente en el idioma, pero las tendencias están cambiando. Hoy en día, la importancia de la enseñanza/el aprendizaje de unidades fraseológicas y de todo tipo de elementos dessemantizados en ELE continúa creciendo en los manuales de ELE contemporáneos, pero este aspecto de la enseñanza todavía debería ser incorporada mejor en los manuales de ELE en comparación con la realidad actual. La mejora potencial en cuanto a la fraseodidáctica aplicada a la enseñanza/el aprendizaje en los niveles altos y superiores de ELE está situada en la integración de UFs en actividades y ejercicios cuyo objetivo primario sería aprender los elementos gramaticales y léxicos juntos de manera integrada y holística.

Mientras estamos hablando sobre las posibilidades y las sugerencias para mejorar la adquisición del componente fraseológico en la enseñanza/el aprendizaje de ELE, una de las posibilidades para mejorar la calidad de adquisición de UFs sería la incorporación en los niveles básicos e intermedios de referencia según el *MCER*. Así el alumno tiene la posibilidad de ponerse en contacto con las UFs de manera sistemática desde los niveles iniciales del aprendizaje de ELE y no solamente desde el nivel B2 o mayor. Este enfoque ya se utiliza en la fraseodidáctica actual dentro de ciertos manuales de ELE que pertenecen a los niveles básicos e intermedios. Elementos fraseológicos se elaboran en esos manuales a través de la adquisición de algunas locuciones y fórmulas rutinarias simples gracias a su uso extendido y ubicuo en la lengua, como por ejemplo *hasta luego*, *buen provecho*, etc. No sería ni imposible ni difícil introducir más elementos fraseológicos de complejidad similar en los niveles básicos e intermedios de ELE, y el aumento en el desarrollo de la competencia fraseológica de los alumnos sería notable.

IV. CONCLUSIÓN

Dado que la fraseodidáctica es todavía un campo en pleno desarrollo, el potencial de su mejora todavía está en crecimiento. La situación actual es que el componente fraseológico todavía podría ser elaborado mejor en la mayoría de los manuales de ELE contemporáneos que pertenecen al enfoque comunicativo y de manera aún más sistemática. Es decir, numerosos manuales de ELE todavía introducen unidades fraseológicas de manera aislada y descontextualizada, o cuyo objetivo principal es solamente la adquisición de las UFs introducidas en las actividades o tareas en las que dichas UFs ocurren. A pesar de eso, la tendencia de incorporar las UFs de manera holística en el proceso de enseñanza/aprendizaje y su integración en las tareas y actividades a través de ejercicios gramaticales u otro tipo de ejercicios que no tienen que ver directamente con UFs es evidente e incontestable. Este punto de vista está promovido por los fraseólogos contemporáneos y gradualmente empieza a estar incorporado en los manuales de ELE que pertenecen al enfoque comunicativo.

Hemos analizado siete manuales de ELE de niveles avanzados y superiores de referencia (desde B2 hasta C2) según el *MCER*: *Prisma Avanza* (B2), *En Acción 3* (B2), *Nuevo Ven 3* (B2/B2+), *Eco 3* (B2+), *Prisma Consolida* (C1), *En Acción 4* (C1) y *Nuevo Prisma C2*. Hemos optado por la categorización de actividades didácticas que contienen UFs de Peramos Soler *et alii* en su obra *Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en*

la clase de ELE (2010). Hemos añadido una categoría adicional (*campos temáticos de la actividad*) a las cuatro categorías presentes en Peramos Soler *et alii* (*expresión de sentimientos, campos semánticos, comparaciones estereotipadas y relaciones de entradas léxicas*).

Para maximizar el número de ocurrencias de UFs útiles y relevantes para nuestra investigación, hemos analizado solamente las actividades didácticas que introducen UFs de manera sistemática. Por eso hemos clasificado las ocurrencias de las UFs en los manuales en tres categorías: *ocurrencias sistemáticas con definición* (UFs que contienen alguna definición o explicación a su lado), *ocurrencias sistemáticas sin definición* y *ocurrencias no sistemáticas*. Ocurrencias que pertenecen a la última categoría representan UFs que ocurren principalmente en textos y cuyas ocurrencias no tienen fines fraseodidácticos, es decir, estas UFs son introducidas en los manuales sin el objetivo de practicar o adquirir el componente fraseológico.

Por fin hemos mencionado otras competencias que las actividades didácticas que contienen UFs pueden desarrollar aparte de la competencia léxica, como por ejemplo *la competencia gramatical, la competencia sociolingüística o la competencia semántica*. Esos ejemplos han mostrado que las actividades didácticas que contienen UFs también suelen ayudar al desarrollo de otras competencias no directamente relacionadas con el componente fraseológico.

Los resultados de la investigación demuestran que existe la tendencia de introducir elementos fraseológicos a través de actividades que primariamente desarrollan otras competencias del alumno aparte de la competencia fraseológica. Por ejemplo, los manuales suelen introducir UFs en actividades que tratan de practicar el uso de los verbos *poner* o *tomar*, o practicar la distinción entre las preposiciones *por* y *para* o la diferencia entre los verbos *ser* y *estar*. Los manuales que representan buenos ejemplos de esta práctica son *En Acción 3*, *En Acción 4* y *Eco 3*. Por otro lado, *Nuevo Ven 3* y *Prisma Avanza* suelen introducir UFs solamente con el objetivo de adquirir elementos fraseológicos y aprender su definición. Últimamente, *Prisma Consolida* y *Nuevo Prisma C2* representan un punto medio ya que dos tercios de las UFs que ocurren en estos manuales son introducidas sin definición y la mitad de actividades que contienen UFs están introducidas en *Nuevo Prisma C2* por *relaciones de entradas léxicas*. A pesar de eso, las UFs presentes en estos manuales a veces se enseñan a través de actividades que desarrollan solamente la competencia léxica.

V. BIBLIOGRAFÍA

1. Beghadid, Halima Maati (2013), “El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente”. *Centro Virtual Cervantes*. [fecha de consulta 14 agosto 2017]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
2. *Diccionario de la lengua española* (2014). Real Academia Española. [fecha de consulta 28 marzo 2018] Disponible en <http://dle.rae.es>
3. Dueñas, C. Romero; A. G. Hermoso (2006), *Eco 3*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía
4. Fernández Prieto, María Jesús (2005), “La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas”. *Centro Virtual Cervantes*. [fecha de consulta 15 agosto 2017]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0347.pdf
5. Gómez Molina, José Ramón (2004), “Las unidades léxicas en español”, *Carabela*, 56: 27-50.
6. González Rey, María Isabel (2012), “De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica”. *Centro Virtual Cervantes*. [fecha de consulta 20 marzo 2018] Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf
7. Grupo de autores [Equipo Prisma] (2007), *Prisma Avanza*, Madrid: Edinumen.
8. Grupo de autores [Equipo Prisma] (2006), *Prisma Consolida*, Madrid: Edinumen.
9. Gutiérrez, E.; A. Blas, B. G. Abia (2010), *En Acción 4*, España: enclave-ELE
10. Hernández Reinoso, Francisco Luis (2000), “Los métodos de la enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje”. *Revista Encuentro*. [fecha de consulta 19 febrero 2018] Disponible en <http://ww.encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
11. Kovecses, Zoltan (2010), *Metaphor, a Practical Introduction*, New York: Oxford University Press.
12. Kozsla-Szymanska, Margarita (2000), “Los fraseologismos, dichos y frases hechas y su importancia comunicativa en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Centro Virtual Cervantes*. [fecha de consulta 15 agosto 2017] Disponible en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_35/congreso_35_26.pdf

13. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
14. Marín, F.; R. Morales, M. del M. de Unamuno (2005), *Nuevo Ven 3*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía
15. Sánchez Rufat, Anna (2014), “Rasgos de la competencia léxica del verbo”. *Revista Nebrija*. [fecha de consulta 12 agosto 2017]. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/rasgos-de-la-competencia-lexica-del-verbo>
16. Soler, N. Peramos; E. Leontaridi, M. Ruiz Morales (2010), “Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE”. *Ispania.gr*. [fecha de consulta 12 agosto 2017]. Disponible en <https://www.ispania.gr/arthra/ispanika/1518-las-unidades-fraseologicas-del-espanol-su-ensenanza-y-adquisicion-en-la-clase-de-ele>
17. Unamuno, M. del Mazo; J. M. Pérez, J. R. Mena, E. S. Prieto (2012), *Nuevo Prisma C2*, Madrid: Edinumen.
18. Verdía, E.; M. Fontecha, J. Fruns, F. Martín, N. Vaquero (2007), *En Acción 3*, España: enclave-ELE