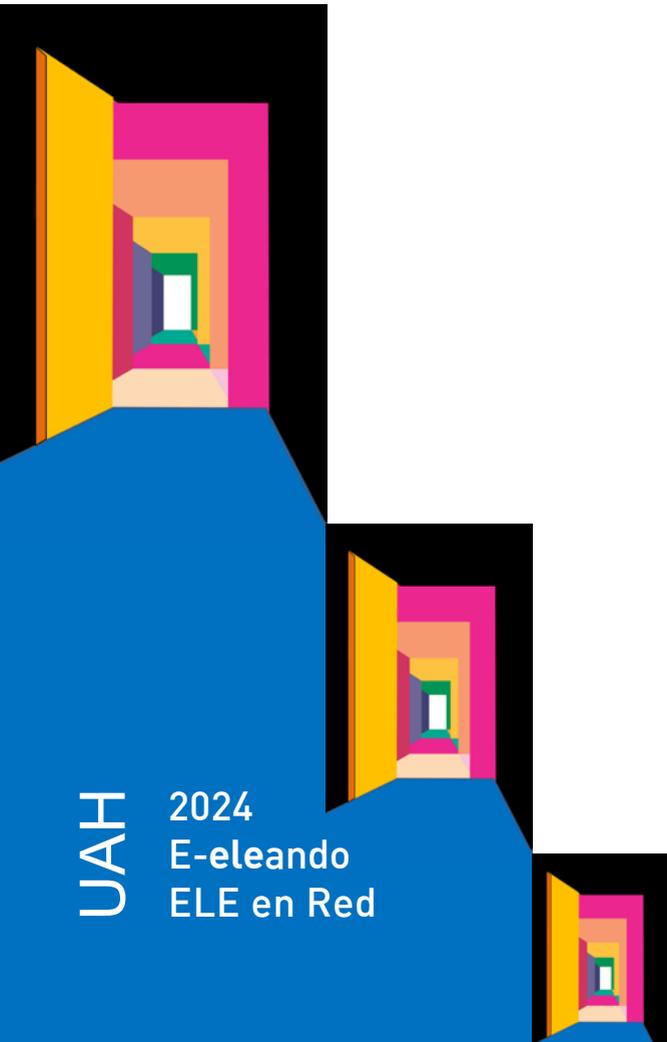


Propuestas didácticas en la red sobre la enseñanza de las locuciones en el aula de ELE: enfoques y tendencias

Lucía Carnero Araque



UAH
2024
E-eleando
ELE en Red

34

E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Secretaria

Arantxa GARCÍA DE SOLA RUBIO (Universidad de Alcalá, España)

Editora

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad de Lyon, Francia)

Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid
y Universidad Complutense de Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María José GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NUÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.^a RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad Alfonso X El Sabio, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universitat Politècnica de València)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORES
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

© Lucía Carnero Araque

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: <https://e-leando.web.uah.es>

Editorial Universidad de Alcalá, 2024
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: uah.es

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606
<https://e-leando.web.uah.es>

Índice

SIGLARIO	8
INTRODUCCIÓN	9
1. CUESTIONES PRELIMINARES: LÍNEAS Y PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS LOCUCIONES EN ELE	13
1.1. La fraseología y las locuciones: importancia y complejidad de su proceso de enseñanza y aprendizaje	13
1.2. El <i>boom</i> de la fraseodidáctica.....	15
1.3. ¿Para qué enseñar fraseología?, ¿cuándo enseñarla?, ¿qué unidades enseñar? y ¿cómo hacerlo?	16
1.4. Breve descripción de los enfoques seguidos en las propuestas didácticas	20
2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE ARTÍCULOS, MONOGRÁFICOS Y TESIS DOCTORALES.....	23
2.1. Introducción.....	23
2.2. Presentación de las propuestas didácticas	23
2.2.1. Propuestas basadas en aspectos formales	23
2.2.2. Propuestas basadas en aspectos semánticos.....	28
2.2.3. Propuestas basadas en aspectos histórico-culturales.....	29
2.2.4. Propuestas basadas en aspectos contrastivos.....	31
2.2.5. Propuestas que siguen un enfoque lexicográfico.....	34
2.2.6. Propuestas que siguen un enfoque traslativo	35
2.2.7. Propuestas basadas en el uso de corpus.....	36
2.2.8. Propuestas que siguen un enfoque pragmático o sociopragmático	37
2.2.9. Propuestas que siguen un enfoque cognitivo.....	40
2.2.10. Propuestas que siguen un enfoque ecléctico	43

3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE MATERIALES DIDÁCTICOS.....	47
3.1. Introducción.....	47
3.2. Presentación de los materiales didácticos.....	47
3.2.1. Materiales didácticos.....	47
3.2.2. Unidades didácticas.....	51
3.2.3. Secuencias didácticas.....	56
4. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LAS PROPUESTAS REVISADAS.....	58
4.1. Introducción.....	58
4.2. Comentarios.....	58
4.2.1. Propuestas didácticas presentes en artículos, monográficos y tesis doctorales.....	58
4.2.2. Secuencias, unidades y materiales didácticos.....	63
CONCLUSIONES.....	66
BIBLIOGRAFÍA.....	68
APÉNDICES.....	73
Apéndice I: Cuadro explicativo de las propuestas didácticas incluidas en artículos, monográficos y tesis doctorales.....	73
Apéndice II: cuadro explicativo de las propuestas didácticas incluidas en materiales, unidades y secuencias didácticas.....	77
Apéndice III: resultados del análisis cuantitativo de las propuestas didácticas incluidas en artículos, monográficos y tesis doctorales.....	80
Apéndice IV: resultados del análisis cuantitativo de las propuestas didácticas incluidas en materiales, secuencias y unidades didácticas.....	81

Siglarío

ELE: español como lengua extranjera

L1: lengua materna

L2: segunda lengua

LE: lengua extranjera

LVS: locución verbal somática

UF: unidad fraseológica (para evitar la repetición excesiva de la unidad *locución*, utilizamos a veces este término como hiperónimo para referirnos a ellas)

Introducción

La didáctica de la fraseología ha despertado mucho interés en las últimas décadas. Como consecuencia, se han elaborado numerosas propuestas didácticas en las que se proponen diferentes aplicaciones de métodos, enfoques, técnicas, estrategias y tipologías de ejercicios para facilitar y agilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las unidades fraseológicas (UF). Así pues, la Fraseología, como disciplina, ha recibido especial atención en el ámbito de estudio del español como lengua extranjera (ELE), y se considera que los fraseologismos son imprescindibles para un óptimo desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes. Por ello, hemos considerado interesante, a la par que necesario, organizar la información fruto de dicho interés.

Aunque inicialmente fueron las paremias, concretamente los refranes, las UF cuya enseñanza se abordaba con más frecuencia en el aula de ELE (González Rey, 2012: 74), actualmente son las locuciones las que reciben más atención, puesto que se considera que tienen una frecuencia de uso alta y, por tanto, constituyen un tipo de UF especialmente productivo y rentable para los aprendientes. Por ello, hemos escogido como objeto de estudio de esta monografía aquellas propuestas didácticas centradas en la enseñanza de las locuciones.

Los docentes de ELE en formación sentimos curiosidad en múltiples ocasiones sobre la forma en la que se enseñan los fraseologismos hoy en día y, concretamente, sobre las tendencias actuales en lo que respecta a la didáctica de las locuciones. Dada la carencia de estudios y revisiones de las propuestas didácticas más recientes, consideramos necesario ofrecer una visión panorámica de estos trabajos, que nos indique de qué forma ha progresado y evolucionado la enseñanza de las locuciones en el aula de ELE, y cuáles son los enfoques preferidos para ello.

Como hemos mencionado, el objetivo principal de esta monografía consiste en ofrecer a los docentes de ELE una revisión bibliográfica de las propuestas didácticas más recientes localizables en la red sobre la enseñanza de las locuciones y una clasificación de estas según su enfoque, para que puedan observar las tendencias actuales al respecto y la forma en que ha evolucionado su didáctica.

Para alcanzar este objetivo, el primer paso metodológico que dimos consistió en establecer los criterios que guiarán el proceso de selección de las propuestas que nos interesaban: tenían que haber sido publicadas en la última década (del 2013 hasta la actualidad), debían estar escritas en español (aunque el autor sea extranjero), debían incluir locuciones como *input* lingüístico (aquellas que no abordan el estudio de estas unidades no fueron seleccionadas), no tenían que centrarse exclusivamente en el aprendizaje de las locuciones (podían incluir otro tipo de unidades), debían estar dirigidas a aprendientes de ELE (no se seleccionaron aquellas dirigidas a la enseñanza de la lengua española a estudiantes nativos), podían incluir como locuciones algunas UF que serían consideradas por algunos autores como colocaciones (no consideramos pertinente abordar el eterno debate sobre la clasificación de los fraseologismos) y debían incluir actividades, es decir, no seleccionamos aquellas propuestas metodológicas o aquellos artículos que proporcionan recomendaciones sobre estrategias didácticas sin incluir actividades.

Establecidos estos criterios de selección, realizamos una búsqueda exhaustiva en diferentes sitios web como Google Académico, Dialnet, el Centro Virtual Cervantes (CVC) y la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), revistas especializadas como *MarcoELE*, *Paremia* y *E-eleando*, recursos digitales como TodoELE, RedELE y RutaELE, y la base de datos de tesis doctorales (Teseo), en busca de propuestas didácticas presentes en artículos, capítulos de libros, monográficos, tesis, publicaciones en actas de congresos y materiales didácticos, incluyendo compilaciones de unidades didácticas y secuencias didácticas. Como sistema de consulta, utilizamos mayoritariamente filtros automáticos, mediante la introducción de palabras clave o expresiones lógicas como *fraseología + ELE*, *fraseodidáctica + ELE* o *locuciones + ELE*, y filtrando la búsqueda por año de publicación (cuando el sistema lo permitía), aunque también usamos filtros manuales en sitios web como las *Actas* de congresos de ASELE.

Una vez seleccionadas y revisadas las propuestas, definimos una serie de enfoques, a partir de Olímpio de Oliveira (2020), y las clasificamos en función de cuál seguían. Los criterios por los que nos guiamos a la hora de incluir las propuestas

en un enfoque u otro fueron los siguientes: aquellas que incidían en el significado de las locuciones fueron adscritas al enfoque basado en los aspectos formales; las que se centraban en la noción de idiomática, en la expresividad propia de este grupo de unidades, en sus definiciones y en las relaciones de significado que pueden establecerse entre ellas fueron adscritas al enfoque basado en los aspectos semánticos; las concernientes a aspectos como el origen de los fraseologismos o a temas idiosincrásicamente culturales fueron clasificadas en el enfoque histórico-cultural; aquellas que, basándose en alguno de los aspectos ya mencionados, realizaban una comparación entre lenguas, fueron clasificadas en el enfoque contrastivo; aquellas que proponían el uso de obras lexicográficas de forma sistemática o la construcción de diccionarios personales se categorizaron en el enfoque lexicográfico; las que centraban sus actividades en el uso de los corpus o en la elaboración de uno se agruparon en el enfoque basado en el uso de corpus; a su vez, las que introducían y contextualizaban las locuciones usando textos de distinta naturaleza se introdujeron en el grupo de propuestas que seguían un enfoque textual; las que se focalizaban en la reflexión sobre las características intrínsecas de las locuciones fueron adscritas al enfoque metalingüístico; las que proponían la traducción como herramienta pedagógica consideramos que seguían un enfoque traslativo; por otra parte, las que se centraban en las metáforas conceptuales, en el procesamiento de las locuciones o en cuestiones relativas a la semántica cognitiva fueron clasificadas en el enfoque cognitivo; aquellas que presentaban las locuciones según la función comunicativa que cumplían o que se centraban en cuestiones de uso y de adecuación al contexto fueron incluidas en el grupo de propuestas que seguían un enfoque pragmático, y, por último, aquellas propuestas que no presentaban un hilo conductor claro, y que abordaban varias de las dimensiones y aspectos mencionados seguían, en nuestra opinión, un enfoque ecléctico.

Cabe mencionar que esta propuesta de clasificación es susceptible de ser modificada, revisada, y, por supuesto, mejorada, ya que, aunque se han advertido criterios sistemáticos que nos han permitido elaborarla, es complicado en ocasiones identificar un hilo conductor claro que nos facilite clasificar las propuestas según su enfoque de forma irrefutable. Por ello, insistimos en que nuestra monografía ofrece una propuesta, que, como el propio nombre indica, se trata tan solo de una proposición que no pretende establecer una clasificación únicamente válida e inapelable. En los próximos años, otros expertos en la materia podrían advertir diferentes tendencias o adscribir las propuestas mencionadas a enfoques distintos.

En cuanto a la estructura de la monografía, la hemos dividido en cuatro capítulos. El primero de ellos se dedica a aclarar algunas cuestiones preliminares, como la definición de términos como *fraseología* y *locución*, la importancia de la fraseodidáctica en el mundo de ELE, su auge en los últimos años, los principales principios didácticos que causan debate y la explicación de los enfoques que hemos delimitado. El segundo capítulo resume las propuestas didácticas localizadas en artículos, actas de congresos, revistas y tesis, y las presenta ordenadas en función de su enfoque. El tercer capítulo presenta las propuestas didácticas localizadas en materiales didácticos, compilaciones de unidades didácticas y secuencias didácticas clasificadas según este orden, indicando el enfoque que sigue cada una de ellas. En el cuarto capítulo, se comentan las principales cuestiones que se desprenden de la revisión bibliográfica llevada a cabo en los dos capítulos anteriores. Estas cuestiones se presentan de forma esquematizada en los apéndices que se incluyen al final del trabajo. Este capítulo va seguido del que recoge una serie de conclusiones derivadas de los resultados obtenidos de la revisión de las propuestas. En este último epígrafe señalamos la presencia de numerosos trabajos que dan fe del tradicional interés por los aspectos formales y semánticos de las locuciones, y de la aparición de otros que reflejan tendencias más actuales, como la atención a la cultura y el apogeo de la pragmática. Asimismo, indicamos la necesidad de abordar el estudio de las locuciones desde nuevos y diferentes enfoques, ya que hay muchos que no han sido aún explotados y cuya eficacia podría explorarse en mayor medida, mientras que otros han monopolizado el interés de los expertos. Estos datos se muestran en los apéndices, apartado en el que hemos proporcionado dos cuadros explicativos que reflejan los rasgos distintivos de cada propuesta, y dos tablas que proporcionan los resultados del análisis cuantitativo de los trabajos citados en los capítulos 2 y 3. Por ello, consideramos que esta monografía supone una pequeña contribución a esta área disciplinar, por cuanto indica posibles líneas de investigación futuras sobre la didáctica de la fraseología en ELE.

1. Cuestiones preliminares: líneas y perspectivas en la enseñanza de las locuciones en ELE

1.1. La fraseología y las locuciones: importancia y complejidad de su proceso de enseñanza y aprendizaje

La Fraseología es la disciplina lingüística que estudia las unidades fraseológicas, es decir, las “combinaciones de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y en su significado” (Penadés Martínez: 1999a: 11). Dichas combinaciones han recibido tradicionalmente otras denominaciones, como *modismos*, *frases hechas* o *expresiones idiomáticas*, aunque el término genérico que se impone en la actualidad es el ya mencionado *unidad fraseológica* o *fraseologismo*. Aunque no existe unanimidad en la clasificación de este tipo de unidades, los expertos coinciden en delimitar dos grupos, formado el primero por unidades conmutables por una oración, y el segundo, por aquellas que no pueden ser sustituidas por enunciados. En el primer grupo, incluimos las llamadas *paremias* y *fórmulas rutinarias*, y, en el segundo, las *colocaciones* y las *locuciones* (Penadés Martínez, 1999a: 11-19). Estas últimas constituyen el objeto de estudio de nuestra monografía. Partiendo de la revisión y actualización de la definición de Julio Casares de *locución*, Penadés Martínez (2012: 23) propone la siguiente: “combinación fija de palabras que funciona como elemento de la oración y cuyo significado no se corresponde con la suma de los significados de sus componentes”.

Una vez definido el término *locución*, debemos justificar la importancia de enseñar este tipo de unidades léxicas en las clases de ELE y mencionar cuáles son las dificultades que conlleva su aprendizaje. En primer lugar, podemos aludir a un sencillo argumento: los aprendientes se las encontrarán en textos escritos y orales, y sentirán la necesidad de comprenderlas, así como la de usarlas, como lo hacen en su lengua materna. Por otra parte, la presencia de estas unidades es recurrente en el discurso de los hispanohablantes, por lo que los discentes deberán conocerlas si quieren expresarse de forma parecida a un hablante nativo de español, mejorar su competencia comunicativa y su participación en interacciones sociales. Un conocimiento escaso o limitado de los fraseologismos puede provocar que el hablante tenga un discurso poco fluido y, en ocasiones, inadecuado con respecto al contexto (Olímpio de Oliveira, 2006: 3-6).

Como hemos señalado, la enseñanza de UF es fundamental para que el aprendiente desarrolle de forma óptima su competencia comunicativa. Sin embargo, este proceso resulta complicado de abordar tanto para los discentes como para los docentes. Estas dificultades suelen asociarse a la naturaleza compleja de dichas unidades y, en el caso de ELE, a la escasez de investigaciones empíricas al respecto. Aunque no existen estudios experimentales que lo demuestren, la fijación característica de las UF podría ser uno de los factores que dificulta su adquisición, ya que cualquier pequeño cambio puede provocar una alteración del significado o de la forma; asimismo, la variación admitida en algunas unidades conlleva un esfuerzo adicional por parte del aprendiente a la hora de seleccionar la variante adecuada en función de la situación comunicativa. Por otra parte, los procesos metafóricos implicados en la creación de las UF, así como su carácter idiomático, que impide la deducción del significado partiendo del de sus componentes (por separado o en conjunto), podrían también suponer escollos en el aprendizaje de los fraseologismos. De esta manera, aunque el aprendiente de ELE tiene las aptitudes necesarias para interpretar correctamente este tipo de unidad, ya que el fenómeno de las UF y de la idiomática son universales, dicho proceso supondrá un gran reto para él. Por último, es también un factor dificultador en el aprendizaje de estas unidades el establecimiento de relaciones semánticas entre ellas (sinonimia, antonimia, relacionar una unidad con un campo semántico, etc.), así como los casos de polisemia y homonimia. Sin embargo, este factor, al igual que otros mencionados, puede utilizarse como recurso didáctico y favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, las características de los fraseologismos que, *a priori*, dificultan su adquisición, pueden también facilitarla si se abordan de la forma adecuada. Lo que está claro es que integrar la enseñanza de la fraseología con el resto de contenidos de forma

programada a lo largo de todo el curso mejorará su aprendizaje y memorización (Olimpio de Oliveira, 2006: 3-14). En lo que respecta a los principios didácticos que podemos emplear en el aula para abordar estas unidades de manera eficaz, hemos dedicado un epígrafe (1.3.) donde los comentaremos someramente.

1.2. El *boom* de la fraseodidáctica

González Rey (2012) ofrece una visión diacrónica de la evolución de la didáctica de la fraseología, que nace en el ámbito de la glotodidáctica, hasta recibir la denominación actual *fraseodidáctica*. Esta autora distingue tres fases en la aplicación de esta disciplina: la "Didáctica de la fraseología", etapa en la que se empezó a manifestar un interés por los fraseologismos en el ámbito de la enseñanza por parte de los docentes de lenguas maternas y extranjeras; la "didáctica de la Fraseología", periodo en el que los especialistas fraseólogos empiezan a cuestionarse el tema, y la fraseodidáctica, fase en la que, finalmente, se constituye la didáctica de la fraseología como una rama independiente "que permite a docentes y especialistas situar la didáctica de la fraseología en el centro de sus preocupaciones" (González Rey, 2012: 68). Cabe matizar que la fraseodidáctica es una "rama centrada no sólo en la enseñanza-aprendizaje de una lengua a través de sus unidades fraseológicas sino también en la de la lengua en sí por medio de su fraseología" (González Rey, 2012: 79).

Centrándonos en España, habrá que esperar hasta 1994 para encontrar estudios que demuestren un interés por la didáctica de la fraseología por parte de fraseólogos. Expertos como Ruiz Gurillo, García-Page y Penadés Martínez comienzan a escribir acerca de "estrategias de enseñanza, técnicas de traducción y niveles de lengua requeridos para acceder al aprendizaje de la fraseología" (González Rey, 2012: 72). También en esta década, los congresos de ASELE, las nuevas tecnologías y la creación de revistas especializadas (como *Paremia* y *Frecuencia-ELE*) contribuyeron a expandir esta disciplina y a fomentar el interés por ella en el ámbito nacional, permitiendo a los especialistas compartir sus ideas, estudios y propuestas. El término *fraseodidáctica* fue usado por primera vez en 2001 por Larreta Zulategui, y recuperado por otras especialistas fraseólogas como G. Corpas Pastor y M. I. González Rey, que han investigado y escrito mucho sobre el tema (González Rey, 2012: 72-76).

La fraseodidáctica es, por tanto, un ámbito nuevo que ha despertado un gran interés en el mundo de ELE, y ha dado lugar a numerosos trabajos e investigaciones, así como propuestas didácticas, en los últimos años. Sin embargo, carecemos de una visión panorámica que organice dicha información. De ahí deriva la necesidad, que tratamos de solventar en esta monografía, de realizar un estado de la cuestión en el que se revisen las propuestas didácticas más recientes y se clasifiquen según los enfoques o líneas que siguen. De esta manera, podremos identificar las tendencias actuales en la enseñanza de las UF.

1.3. ¿Para qué enseñar fraseología?, ¿cuándo enseñarla?, ¿qué unidades enseñar? y ¿cómo hacerlo?

Como hemos comentado en el epígrafe 1.1., en el que hemos adelantado la respuesta a la pregunta: ¿para qué enseñar este tipo de unidades?, los alumnos mejorarán significativamente su competencia comunicativa ampliando su conocimiento de la fraseología, siendo capaces de comprender las UF cuando las encuentren en textos orales y escritos, así como de usarlas en sus discursos para enriquecer su expresión. Por ello, parece indiscutible en la actualidad la utilidad de enseñar fraseología en el aula de ELE.

Sin embargo, se ha discutido mucho sobre cuándo introducirlas. El Marco común europeo de referencia de las lenguas (MCER) (2002) relega el estudio de las UF a los niveles avanzados (C1 y C2), y esto se refleja en el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC), donde los fraseologismos reciben un tratamiento superficial y asistemático. Sin embargo, “la realidad lingüística muestra que las UF cuentan con una alta frecuencia de aparición en el discurso y se encuentran presentes en toda situación comunicativa, especialmente aquellas en las que los interlocutores emplean un registro informal o coloquial¹” (Velázquez Puerto, 2018: 24). Por ello, resulta incoherente por parte del PCIC establecer objetivos a partir del A2 en los que se exige al alumno ser capaz de participar en conversaciones, sin otorgarle herramientas fraseológicas para hacerlo hasta los niveles más avanzados (Velázquez Puerto, 2018: 21-24).

¹ Cabe señalar, sin embargo, que algunos estudiosos, como Penadés Martínez (2015), no están de acuerdo con la idea de que las locuciones tienen una alta frecuencia de uso en el registro coloquial

Dicha relegación de la fraseología a los niveles avanzados en los documentos curriculares puede deberse a las dificultades que ha planteado siempre su enseñanza y aprendizaje, mencionadas en el epígrafe 1.1. Ahora bien, como señala Penadés Martínez (1999a: 24): “la cuestión no estriba en si se tienen que enseñar o no las unidades fraseológicas, sino en saber cuáles hay que presentar a los alumnos en función de su nivel”. Es decir, no debemos de plantearnos en qué nivel introducir la fraseología, sino establecer una serie de criterios que permitan seleccionar las unidades más adecuadas conforme al nivel de referencia. Por ejemplo, unidades con un significado próximo al literal, como *recibir con los brazos abiertos*, podrían no conllevar dificultades de comprensión para un aprendiente de nivel básico, en comparación con otras más opacas (Velázquez Puerto, 2018: 25), así como la locución *en carne y hueso* podría ser fácilmente aprendida por alumnos italianos de nivel básico, debido a su analogía formal con la expresión italiana *in carne e ossa*. De la misma manera, los aprendientes tienen unos esquemas cognitivos previos que pueden ayudarles a comprender las UF desde niveles iniciales. Por ejemplo, si comprenden la metáfora derivada de la función del ojo en la expresión *echar el ojo a alguien* (Velázquez Puerto, 2018: 28), no les resultará difícil entender su significado. Es decir, las UF deben enseñarse en todos los niveles, estableciendo previamente unos criterios de selección que nos permitan identificar qué unidades debemos enseñar en cada uno. Esto nos lleva a abordar la tercera pregunta: ¿qué unidades enseñar?, intrínsecamente relacionada con la que acabamos de responder.

Velázquez Puerto (2018: 35-42) propone una serie de criterios que deben de considerarse a la hora de seleccionar qué unidades enseñar. Así, de acuerdo con la autora, debe tenerse en cuenta en primer lugar el nivel del estudiante, ya que para introducir una UF, será conveniente que los alumnos conozcan primero las lexías simples que la forman. Además, en los niveles más bajos deberán de estudiarse aquellas UF con una mayor frecuencia de uso, dejando las menos frecuentes y más específicas para los niveles avanzados. En segundo lugar, es importante considerar qué tipo de UF conviene introducir antes, y cuáles después. Según esta autora, es más probable encontrar esquemas cognitivos compartidos entre las colocaciones y las locuciones de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2), que, en los enunciados fraseológicos, contando este grupo con un mayor grado de idiomatidad. Por ello, es recomendable introducir las UF en este orden. En tercer lugar, las UF deben introducirse gradualmente en función de su grado de idiomatidad. Es decir, se enseñarán primero aquellas cuyo significado se aproxime más al significado literal de sus componentes (fraseologismos transparentes), ya que su comprensión resulta más accesible que

la de las unidades más opacas. En cuarto lugar, debemos considerar siempre la L1 del estudiante, ya que en función de cuál sea, podemos prever qué unidades presentarán problemas a la hora de ser aprendidas y cuáles no. Teniendo en cuenta este criterio, presentaremos primero aquellas unidades españolas que sean análogas formalmente con respecto a las equivalentes en la lengua materna del estudiante. Por otra parte, en lo concerniente al plano extralingüístico, conviene también estudiar las similitudes entre los sistemas de categorización y pensamiento entre la L1 y la L2. Por último, influirá también en la selección fraseológica el trasfondo cognoscitivo del estudiante, esto es, sus habilidades metalingüísticas, su capacidad para reconocer analogías entre la L2 y otras lenguas que conozca, así como su bagaje cultural y su formación.

Por su parte, Leal Riol (2013: 167-170) considera que deben de tenerse en cuenta las necesidades y los intereses específicos de los estudiantes, el criterio de frecuencia de las UF, su dificultad o facilidad, su rentabilidad y productividad, así como los factores culturales a la hora de realizar una selección de las UF que se enseñan en un curso. Aunque, como podemos observar, los expertos priorizan diferentes criterios de selección, existe unanimidad en dos aspectos: el *input* fraseológico debe ser relevante para los alumnos y constituir un fiel reflejo del español en uso.

Una vez comentados los criterios que influyen en la selección del *input* fraseológico de un curso, pasamos a responder a la última pregunta planteada: ¿cómo enseñar estas unidades? Existen numerosas propuestas al respecto. Penadés Martínez (1999a: 35-42) revisa algunas de ellas. En lo que respecta a la fase de presentación, podemos “partir de las características de las unidades fraseológicas (idomaticidad, fijación y contenidos pragmáticos)”, introducirlas agrupadas mediante un “criterio unificador que puede ser una palabra referida a áreas temáticas como el color, el parentesco familiar o las partes del cuerpo”, comenzar explicando “su sentido y su origen”, mostrarlas “aisladas y dentro de un contexto”, proporcionar “unidades fraseológicas sinónimas y antónimas” o señalar “su registro y frecuencia”. Centrándonos en la fase de práctica, esta autora destaca la utilidad de los siguientes ejercicios: definir “una unidad fraseológica que aparece en un pequeño texto”, buscar “en la lengua materna unidades fraseológicas y no fraseológicas que se correspondan con una unidad fraseológica punto de partida”, redactar “de nuevo un texto en que aparecen unidades fraseológicas sustituyéndolas por su significado”, señalar “las diversas acepciones de una unidad fraseológica homónima”, rellenar “los huecos de un texto correspondientes a unidades fraseológicas”, dibujar o escenificar “la situación representada por las

unidades fraseológicas de la lengua materna y de la lengua española para evitar los calcos y los falsos amigos”, etc. A continuación, para “provocar que esas unidades ya conocidas sean utilizadas”, la autora propone pedirle al alumno que “complete un texto con una unidad fraseológica elegida de un conjunto de cuatro opciones”, que “inserte una unidad fraseológica en huecos de textos vistos ya en clase” o que “busque los distintos contextos en que puede ser insertada una unidad fraseológica homónima”. Por último, destaca varios ejercicios que pueden facilitar la memorización de las UF, consistentes en buscar, “a partir de una unidad fraseológica encontrada en un texto, otras parecidas, es decir, pertenecientes al mismo campo semántico, con la correspondencia en su lengua materna”, completar “expresiones fijas de las que solo se ofrece la primera parte” o reconstruir “las formas originales de determinados fraseologismos ya conocidos a partir de una mezcla de ellos”. Como podemos advertir, la tipología de ejercicios existentes para enseñar los fraseologismos es muy numerosa y variada.

Dentro del panorama general actual en el ámbito de ELE, es posible identificar diversas tendencias que nos permiten delimitar ciertas líneas o enfoques posibles en las propuestas didácticas sobre fraseología: los aspectos formales y semánticos siguen despertando un gran interés, y se continúan utilizando ejercicios de corte estructural para practicarlos; el uso de los corpus ha demostrado ser de una gran utilidad para proporcionar muestras reales de la lengua y presentar el *input* lingüístico contextualizado en textos de diversos tipos, de forma que los aprendientes entiendan cuál es su contexto de uso y desarrollen su competencia discursiva (como propone el método comunicativo, predominante en la actualidad); el manejo del diccionario en el aula de ELE tiene cada vez más adeptos que señalan las ventajas de esta herramienta a la hora de obtener información de uso sobre las unidades léxicas; aunque cuando surgió el método comunicativo se rechazaba la utilidad de la L1, han ido surgiendo numerosos trabajos que demuestran la conveniencia de los estudios contrastivos en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE); las ventajas y desventajas del uso de terminología metalingüística en el aula sigue siendo un tema candente en la actualidad; los factores cognitivos que influyen en la adquisición del conocimiento es también un tema muy discutido, y se han elaborado numerosas investigaciones y estudios basados en las premisas de la lingüística cognitiva; el interés por la cultura se puede observar en la gran cantidad de trabajos que seleccionan unidades con un origen histórico o pertenecientes a ámbitos culturales específicos, y que utilizan algún elemento cultural como hilo conductor para introducir las y aportar unidad a la propuesta (recordemos que una de las competencias fundamentales que debe desarrollar el aprendiente de una LE es

la intercultural); además, destaca el auge de la pragmática y la sociopragmática, reflejado en la aparición de trabajos centrados en la adecuación del uso de las UF en un contexto determinado, y en la integración de estas en el discurso; y, por último, se ha reconsiderado en las últimas décadas la utilidad de la traducción en el aula de ELE.

Dichas tendencias nos permiten establecer una serie de enfoques o líneas posibles en las propuestas didácticas sobre la enseñanza de la fraseología, que explicaremos en el siguiente epígrafe.

1.4. Breve descripción de los enfoques seguidos en las propuestas didácticas

Aunque ya hemos explicado someramente en la introducción los criterios que hemos seguido para adscribir cada propuesta a un enfoque determinado, en este epígrafe describiremos con más detalle en qué consiste cada uno de ellos:

- Enfoque basado en los aspectos formales: las propuestas que siguen este enfoque exploran el plano del significante de las UF (la fijación, la pluriverbalidad y la naturaleza de sus componentes). El criterio de selección de los componentes suele ser el siguiente: UF cuyo núcleo es una parte u órgano del cuerpo (somatismos), un animal (zoomorfismos), un color, etc.
- Enfoque basado en los aspectos semánticos: las propuestas que lo siguen exploran la idiomatidad de las UF y su expresividad propia. Ofrecen actividades centradas en la relación entre significante y significado (concernientes al contraste entre la literalidad y la idiomatidad de diferentes expresiones, a sus definiciones, a la conmutación de unidades por su significado y viceversa, etc.). También abordan las relaciones de significado que se establecen entre las unidades (sinonimia, antonimia, hiperonimia, etc.).
- Enfoque basado en aspectos histórico-culturales: las propuestas que lo adoptan se centran en explicar el origen de las locuciones, reflejar costumbres, tradiciones y rituales, así como abordar cuestiones idiosincrásicas de la cultura española. Los temas más recurrentes son la gastronomía, el folclore, la religión, la tauromaquia y el deporte.

- Enfoque basado en aspectos contrastivos: las propuestas que lo aplican comparan las UF de dos lenguas, centrándose en sus características formales, semánticas o culturales.
- Enfoque basado en la reflexión metalingüística: las propuestas que lo siguen inciden en las características idiosincrásicas de las locuciones, sus funciones sintácticas, su variación morfológica, etc.
- Enfoque lexicográfico: las propuestas basadas en esta perspectiva proponen la consulta del diccionario como herramienta útil en la enseñanza de los fraseologismos, así como la construcción de diccionarios personales donde los aprendientes reúnan la información relativa al significado de las locuciones y a cuestiones sobre su uso.
- Enfoque traslativo: las propuestas que hacen hincapié en este enfoque proponen la traducción como herramienta pedagógica para la enseñanza de las locuciones en el aula de ELE.
- Enseñanza basada en el uso de corpus: las propuestas que lo adoptan muestran las ventajas que conlleva el uso de los corpus para presentar las UF contextualizadas y ofrecer a los aprendientes muestras reales documentadas de la lengua española que indiquen cuál es el uso adecuado de las locuciones.
- Enfoque pragmático o sociopragmático: las propuestas con este enfoque reflejan un interés por las cuestiones derivadas del uso y la adecuación al contexto de las locuciones. También pueden proponer actividades para estudiar los contextos en los que debemos producir las variantes diatópicas, diastráticas, diafásicas y diacrónicas que presentan algunas UF. Además, abordan fenómenos propiamente pragmáticos, como son la cortesía, el humor y la ironía.
- Enfoque cognitivo: las propuestas que inciden en esta perspectiva suelen proponer pruebas experimentales para investigar el procesamiento, la recuperación y el almacenamiento de las UF en el léxico mental. El objeto de estudio de muchas de ellas son las metáforas conceptuales implicadas en la idiomatidad de las locuciones. Algunos autores investigan cuál es el proceso que permite a los alumnos establecer conexiones y asociaciones entre la forma de las unidades y su significado, para enfrentarse a la

opacidad semántica de muchas de ellas. Tienen en cuenta a la hora de realizar sus propuestas los fundamentos teóricos de la lingüística y la semántica cognitiva.

- Enfoque textual: teniendo en cuenta la necesidad de presentar las UF contextualizadas, en vez de aisladas, estas propuestas utilizan textos de distinta naturaleza, mayoritariamente periodísticos, para introducirlas y trabajar al mismo tiempo la competencia discursiva del alumno.
- Enfoque ecléctico: en algunas de las propuestas que abordan el estudio de las locuciones atendiendo a varios de sus aspectos suelen converger dos o más enfoques dominantes, por lo que las hemos considerado de naturaleza ecléctica.

2. Revisión bibliográfica de artículos, monográficos y tesis doctorales

2.1. Introducción

En este capítulo, presentaremos los resultados de la revisión bibliográfica de artículos, tesis doctorales y monográficos que incluyen propuestas didácticas sobre la enseñanza de locuciones en el aula de ELE. Hemos ordenado la información en función del enfoque adoptado en cada trabajo, estableciendo así los siguientes subapartados: propuestas basadas en los aspectos formales, propuestas basadas en los aspectos semánticos, propuestas basadas en los aspectos histórico-culturales, propuestas basadas en los aspectos contrastivos, propuestas basadas en la reflexión metalingüística, propuestas con un enfoque lexicográfico, propuestas con un enfoque traslativo, propuestas basadas en el uso de corpus, propuestas con un enfoque pragmático o sociopragmático, propuestas con un enfoque cognitivo y propuestas con un enfoque textual.

2.2. Presentación de las propuestas didácticas

2.2.1. Propuestas basadas en aspectos formales

Baran (2015) ofrece una propuesta destinada a alumnos francófonos en la que pretende demostrar qué tipo de método y actividades resultan más efectivos en la enseñanza y aprendizaje de las locuciones verbales somáticas (LVS), concretamente, de aquellas que contienen sustantivos de partes de la cabeza como base.

En primer lugar, esta autora indica la necesidad de presentar las LVS con sus complementos obligados entre paréntesis, como en el caso de *írsele* [algo] [a alguien] *de la cabeza*. Así, los aprendientes asimilarán mejor cuál es la combinatoria sintáctica de dichas expresiones. A continuación, se expondrán todos los significados de las locuciones, usando diccionarios como el *Diccionario de uso del español* (DUE), el *Diccionario Salamanca de la lengua española*, el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (DICLOCVER), el *Diccionario de expresiones y locuciones del español* y el *Diccionario temático de locuciones francesas con sus correspondencias españolas*, junto con sus equivalentes en francés. Dichas correspondencias (tanto en el plano del significado como del significante) se reflejarán en una tabla que facilite un estudio contrastivo visual entre las LVS de ambas lenguas. Por ejemplo, en el caso de las expresiones *bajar la cabeza* y *baisser la tête*, se establece una correspondencia sintáctica total, un tipo de significado semitransparente, un sentido literal correspondiente y un sentido figurado divergente en dos de las acepciones francesas.

Baran (2015) aconseja introducir en primer lugar aquellas locuciones menos opacas, cuya imagen facilite la interpretación semántica. Teniendo en cuenta esta máxima, propone siete actividades para trabajar los fraseologismos: en el primero, el aprendiente tiene que unir cada locución verbal somática (*bajar la cabeza*, *meterse en la boca del lobo*, *fruncir las cejas*, etc.) a su imagen correspondiente; en el segundo, los alumnos unirán cada LVS con una unidad: *castañear los dientes*-frío; el siguiente consiste en completar varias UF con la parte u órgano del cuerpo que corresponda; el cuarto requiere la unión de la forma de varias LVS con su definición; en el quinto, el aprendiente tendrá que reordenar varias expresiones cuyo orden de elementos ha sido alterado; el sexto es un ejercicio traslativo del español al francés; y, por último, el séptimo consiste en una actividad de multirrespuesta en la que los estudiantes tienen que seleccionar el equivalente correcto en francés de una expresión española.

Aunque en esta propuesta se trabajan diferentes dimensiones de la lengua, el hecho de aglutinar las locuciones con base en su significante (locuciones somáticas) para establecer redes asociativas que ayuden al estudiante a categorizarlas y memorizarlas, indica que el enfoque de la presente propuesta es el basado en aspectos formales. Es decir, el aspecto compartido que dota de coherencia a la elección del *input* fraseológico de esta propuesta es la aparición de una voz relativa a una parte del cuerpo humano en sus significantes.

También sobre somatismos trata la propuesta didáctica que incluye Saracho Arnáiz (2015) en su tesis. Esta autora extrae del *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (DFDEA) tanto la forma como los significados de las UF que muestra en su trabajo (ocho locuciones y una fórmula rutinaria que se caracterizan por contener alguna voz en su significante referente a partes u órganos del cuerpo humano). El texto que usa para presentarlas contextualizadas es el siguiente: “Conocer Oporto como la palma de la mano”. Es conveniente apuntar que la elección de estos ocho somatismos concretos no solo se realiza con base en los aspectos formales compartidos, sino que, además, sus significados “inciden en aspectos variados de la experiencia humana” (Saracho Arnáiz, 2015: 250) y pertenecen al registro coloquial. Como expresa la autora, el objetivo de este trabajo es, “además de comprender el significado de estas nueve unidades y de fijar su forma”, que “los alumnos comprendan en qué contextos pueden aparecer” (Saracho Arnáiz, 2015: 251).

Saracho Arnáiz (2015) basa su propuesta en el Modelo Metodológico del Heptágono, que consta de siete pasos. El primero, titulado “Referentes”, hace alusión a aquellas actividades en las que se trabaja el significado contextual de las UF; en el segundo paso, denominado “Categorización”, se invita al alumno a establecer conexiones y relaciones entre diferentes nociones y funciones gramaticales, para lo que podría proponerse la realización de mapas conceptuales o asociogramas (técnica cuyo uso defiende esta autora en otra de sus propuestas didácticas mencionadas en esta monografía); en el tercer paso, “Relaciones semánticas”, se trabaja con el diccionario y se investigan las relaciones de sinonimia, antonimia y polisemia; en la cuarta fase, “Fraseogénesis”, se trata la “estructura externa de las unidades y su rentabilidad” (Saracho Arnáiz, 2015: 180); la quinta, “Niveles de uso o de registro”, presenta los contextos de uso adecuados para cada unidad y las variedades diafásicas a las que pertenecen; la sexta, “Significado fraseológico”, atiende a la complejidad del significado fraseológico; y, por último, la séptima fase, “Generalización”, es la que se centra en invitar a los alumnos a incluir las UF en sus producciones, y a mejorar de esta manera su competencia comunicativa.

Con respecto a los aspectos metodológicos, podemos realizar una última observación: todas las actividades requieren por parte del alumno un proceso de razonamiento inductivo, en el que ellos mismos extraen sus conclusiones y generalizaciones partiendo de muestras reales de la lengua, actuando el docente como un facilitador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez mencionado el método seguido (y elaborado) por la autora, cabe mencionar el uso que hace de herramientas como el *Corpus de referencia del español actual* (CREA) para contextualizar las UF, de forma que los ejemplos que expone a los alumnos sean reales y hayan sido documentados. En otras ocasiones extrae el *input* de artículos de periódico, pancartas, pequeños fragmentos extraídos de Internet, etc., utilizando siempre textos reales.

Teniendo en cuenta que la autora se ha guiado por los aspectos formales a la hora de realizar la selección del *input* fraseológico (nueve somatismos), la propuesta sigue principalmente el enfoque basado en los aspectos formales, sin obviar que atiende también al contexto en el que las UF presentadas suelen aparecer y al significado al que se asocian. También podríamos apreciar la presencia del enfoque metalingüístico, ya que algunas de las actividades están encaminadas a reflexionar sobre el grado de idiomatidad de ciertas expresiones, y del enfoque lexicográfico, ya que se propone el uso del diccionario para consultar el significado de las UF. Aun así, como se ha mencionado, dado que el criterio de selección de las unidades incluidas en esta tesis es su naturaleza somática, la insertamos en el grupo de aquellas que hacen hincapié en el enfoque basado en aspectos formales.

Por su parte, Álvarez Rosa (2016) presenta una propuesta cuyo enfoque es también el basado en aspectos formales, ya que las locuciones que constituyen el *input* lingüístico de las actividades son seleccionadas teniendo en cuenta sus significantes (zoomorfismos). Esta autora propone en la presente propuesta, destinada a estudiantes universitarios estadounidenses, una serie de actividades para estudiar locuciones zoomórficas, como *estar como una vaca*, *ser un gallina* o *ser un ratón de biblioteca*. Estas unidades, seleccionadas de la base de datos *Fijo, Idiomático, Español* (FIDIE)², “responden a un grado total de equivalencia, y bajo y/o medio de idiomatidad” (Álvarez Rosa, 2016: 806).

La propuesta está dividida en tres fases: presentación de contenidos, práctica controlada y producción libre. En la primera, se proponen actividades como la realización de asociogramas y el juego del *Memory*. En la segunda fase se proponen tres dinámicas: la primera es de tipo lúdico y consiste en extraer una tarjeta

² FIDIE es una base de datos confeccionada por Leal Riol (2011) en su manual *La enseñanza de la Fraseología en Español como Lengua Extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. La autora “toma como criterios la frecuencia de uso y la actualidad”, “tiene en cuenta la función comunicativa” y “nos ofrece un índice de siete funciones que se han trabajado en su estudio” (Martín Amador, 2016: 524).

con una UF y parafrasearla para que los compañeros la adivinen (por ejemplo: si el alumno saca la tarjeta *ser un ratón de biblioteca*, dirá que estudia mucho, que se pasa todo el día entre libros, etc.), la segunda requiere también que el aprendiente saque una tarjeta que contendrá una UF, y otra en la que se describirá qué acción debe realizar (encontrar un antónimo, usar la UF en un diálogo, etc.), y la última consiste en realizar ejercicios con los verbos *ser* y *estar*, extraídos de un libro didáctico. La tercera fase (consistente en realizar actividades de producción libre) ofrece dos tareas: en la primera los alumnos deben escoger varias imágenes relativas a la imaginería del cuento tradicional (princesas, dragones, reyes, etc.) y contar una historia en la que incluyan estos personajes, así como las UF que se han estudiado, y la segunda consiste en la elaboración de un diccionario audiovisual de locuciones.

Así como Álvarez Rosa (2016) selecciona locuciones compuestas por el nombre de un animal como *input* fraseológico de su propuesta, Misiego Martínez (2021) escoge aquellas que incluyen en sus significantes algún color. Así, aunque podemos localizar dos ejercicios que requieren el uso del diccionario, y uno en el que se requiere la búsqueda de equivalentes en la L1, en esta propuesta también se hace hincapié en los aspectos formales, ya que el *input* fraseológico se selecciona teniendo en cuenta los elementos que conforman el significante de la unidad, en este caso, nombres de colores.

Esta propuesta didáctica está dirigida a estudiantes de B2 germanohablantes. En el primer ejercicio, los discentes tendrán que completar varias UF con el color que corresponde (*estar verde de envidia, príncipe azul, quedarse en blanco*, etc.). En la segunda actividad, el alumno debe buscar en el diccionario el significado de ciertas expresiones (*estar sin blanca, verlo todo negro, poner verde a alguien*) y un equivalente en su L1. A continuación, tendrán que formar oraciones con dichas expresiones. El siguiente ejercicio consiste en escribir una historia en grupos de tres o cuatro personas que contenga algunos fraseologismos. En el quinto, manteniendo la división por grupos, los aprendientes jugarán al *Pictionary* (dibujarán una UF y sus compañeros tratarán de adivinar de cuál se trata). En la sexta actividad, también de carácter lúdico, tendrán que resolver una sopa de letras para identificar el nombre de algunos colores, y formar locuciones que los contengan. Para ello, podrán consultar el diccionario. El último ejercicio consiste en la elaboración y dramatización de un diálogo con base en una situación comunicativa que incluya los fraseologismos estudiados en las actividades previas.

2.2.2. Propuestas basadas en aspectos semánticos

López Vázquez (2014) proporciona en su propuesta una actividad lúdica para trabajar las paremias, las colocaciones y las locuciones. Nos centraremos solo en la parte del ejercicio dedicada a las locuciones, que atiende al plano del significado de dichas unidades, siguiendo un enfoque basado en los aspectos semánticos.

La autora gamifica en su trabajo la enseñanza de los fraseologismos, proponiendo la realización de un juego que requiere el uso de un tablero en el que cada casilla exige la realización de una acción con un tipo de UF. La casilla en la que se usan las locuciones se llama “frases hechas e improvisación”. Cuando los alumnos caigan en ella, tienen que coger una tarjeta con una locución y explicar su significado a los demás participantes para que adivinen el significante.

Por su parte, García Montes *et al.* (2017) presentan una propuesta que hace hincapié también en los aspectos semánticos de las locuciones, concretamente en su carácter idiomático y en su expresividad propia. Los autores de esta propuesta pretenden demostrar que la enseñanza de las UF puede incluirse en los niveles básicos, A1 y A2, comenzando por las expresiones menos opacas. Para ello, realizan un breve corpus de UF relacionadas con conceptos propios del proceso de aprendizaje y de la autoevaluación, que constituirán el *input* del trabajo (*meter la pata*-aprendizaje fallido, *ir contra viento y marea*-esfuerzo, etc.).

En la fase de calentamiento, se proponen dos actividades lúdicas: el “Mercado de expresiones” y el “Puzle de las expresiones”. En la primera, los discentes tienen que pensar en una de las UF más usadas en su L1, y en su posible equivalente en español. En la segunda, tendrán que unir las piezas de un puzle que contengan fraseologismos en diferentes idiomas con el mismo significado.

En la fase de andamiaje, los alumnos utilizarán la herramienta *Quizlet* para realizar ejercicios de asociación, de rellenar huecos y test sobre cinco UF. En la fase de actividades prácticas, se realizará un *Kahoot* y un juego llamado “Rosco de Pasapalabra”. En la primera actividad, los alumnos tendrán que responder a preguntas relativas al significado de varias UF. En la segunda, se les planteará a los alumnos una pregunta sobre una UF que empiece con la letra “a”, otra sobre una expresión que comience por “b”, y así sucesivamente, hasta completar todas las letras del alfabeto.

En la tarea final, los alumnos tendrán que grabar en equipos un vídeo que refleje el significado literal de una UF. Esto puede ayudarles a comprender mejor la metáfora que subyace en ella, y, por ende, su significado idiomático (recordemos que en esta propuesta se trabajan UF poco opacas, al estar dirigidas a aprendientes de niveles básicos).

2.2.3. Propuestas basadas en aspectos histórico-culturales

La propuesta que ofrece Liao (2018) en su tesis sigue un enfoque histórico-cultural, mostrando cómo la fraseología manifiesta la idiosincrasia de un pueblo y de su cultura, y centrándose en el origen religioso de ciertas unidades. Este autor destaca en su trabajo el interés que comporta la enseñanza de los fraseologismos relacionados con la religión en el aula de ELE, debido a su vasta presencia en nuestro léxico y a que muestra la gran influencia del catolicismo y de su imaginario en todos los ámbitos de la cultura española. Expresiones como *llegar y besar el santo, a imagen y semejanza, colgar el sambenito o donde Cristo dio las tres voces* aparecen frecuentemente en el lenguaje coloquial y se emplean en registros profanos, pese a originarse en el ámbito religioso. Su uso está muy extendido, por lo que su aprendizaje resulta útil y necesario para los aprendientes de ELE, no solo para mejorar su competencia fraseológica y comunicativa, sino también intercultural (entender mejor la cultura de acogida). El autor realiza una clasificación de dichos fraseologismos en bibeísmos (*ser el benjamín, ser un judas, ser un fariseo, etc.*) y fraseologismos católicos (*hacer penitencia, en un santiamén, ir a misa, etc.*).

La propuesta didáctica consta de ocho secuencias y dos unidades didácticas. En ellas se tratan temas como la Semana Santa, el día de los Santos Inocentes o la comunión, para estudiar los fraseologismos relacionados con estos acontecimientos. Para contextualizar las expresiones, se utilizan memes, pasajes bíblicos, obras literarias, imágenes, noticias, etc.

Por su parte, Hidalgo Reboso (2020) ofrece una propuesta dirigida a estudiantes de B2 que estudian español en Gran Canaria y desarrollada a lo largo de cuatro sesiones. En la primera, se presentan varias noticias al estudiante que incluyen fraseologismos de origen histórico, como *armarse la marimorena, poner pies en polvorosa, dejar en Babia o contar un Potosí*, tras lo que se plantean diversas preguntas de reflexión. A continuación, se propone una actividad de asociación en la que hay que unir varias locuciones con sus respectivos significados.

Seguidamente, los alumnos tendrán que investigar sobre el origen de un listado de veinticinco expresiones. Además, tendrán que localizar su procedencia en un mapamundi. En la segunda sesión, se comenzará visualizando un vídeo de un anuncio que contiene un fraseologismo histórico. A continuación, los aprendientes tendrán que elaborar su propio anuncio incluyendo una UF de origen histórico. Más tarde, se repartirán unas tarjetas con diferentes temáticas, y los alumnos tendrán que construir oraciones basadas en estas que contengan fraseologismos de origen histórico. En la tercera sesión, se comenzará creando diálogos en parejas en los que se usen los modismos históricos en diferentes situaciones comunicativas. En el siguiente ejercicio, tendrán que sustituir dichas expresiones (*poner una pica en Flandes, irse por los cerros de Úbeda, costar un ojo de la cara*, etc.) por otras que no sean idiomáticas (“los coches eléctricos cuestan un ojo de la cara”- “los coches eléctricos son muy costosos/caros”) (Hidalgo Rebozo, 2020: 43). La última sesión se dedicará a la grabación de un vídeo en el que el alumno explique el origen y el significado de una UF, que será subido posteriormente a una cuenta de *Instagram* manejada por el docente.

Esta propuesta se centra en investigar sobre el origen histórico de ciertas UF, y relacionarlo con sus significados, por lo que sigue un enfoque histórico-cultural. Además, a raíz de dichas averiguaciones, los alumnos adquirirán conocimientos sobre acontecimientos históricos importantes, lo que dota a esta propuesta de un carácter interdisciplinar que se refleja en los objetivos de aprendizaje: “identificar las unidades fraseológicas en contextos comunicativos diversos y aprender a emplearlas de manera adecuada” y “reconocer la riqueza cultural de España y distinguir los principales acontecimientos históricos de la modernidad que han conformado la realidad actual” (Hidalgo Rebozo, 2020: 29).

También sigue un enfoque histórico-cultural la propuesta de Minervini (2021), en la que se presentan una serie de actividades para trabajar en el aula de ELE las UF mediante la lectura de la novela de Eduardo Mendoza *Sin noticias de Gurb*. El objetivo principal de este trabajo consiste en demostrar las ventajas que ofrece el uso de la literatura en la elaboración de una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de las UF.

Minervini defiende el uso de obras literarias en la enseñanza de UF con diversos argumentos: presentan las expresiones contextualizadas, reflejan usos pertenecientes a diferentes registros, abordan contenidos socioculturales y manifiestan la relación entre fraseología y cultura.

Esta propuesta está destinada a dos grupos de alumnos italianos universitarios de nivel intermedio. Se ha elegido la novela de Eduardo Mendoza porque utiliza un lenguaje sencillo, un registro coloquial y su lectura es amena y ligera, lo que evitará posibles frustraciones en los aprendientes. Además, al pertenecer a la narrativa contemporánea, contradice el tópico de que la literatura refleja un uso de la lengua muy alejado de la realidad.

En primer lugar, se les explica a los estudiantes qué son las UF, y se les enseña a distinguir los diferentes tipos. A continuación, los estudiantes deben anotar y clasificar las UF que vayan encontrando en la obra, siendo el objetivo de esta actividad resaltar la idiomática de este tipo de unidades. Seguidamente, los alumnos tendrán que parafrasear las expresiones para comprobar que han comprendido su significado, y buscar un equivalente a ellas en su lengua materna. Por último, la propuesta requiere que los aprendientes pasen del registro coloquial al formal las UF de la obra.

Podemos observar que en esta propuesta no solo se trabaja la competencia léxica del estudiante, sino también la pragmática, la discursiva y la intercultural, acercando al alumno a una de las obras que forman parte de nuestro patrimonio "Cultural" literario (siguiendo la distinción clásica entre Cultura, cultura y kultura) (Miquel y Sans, 1992).

2.2.4. Propuestas basadas en aspectos contrastivos

En 2016, Fraile Muñoz publica un artículo en el que proporciona diversas actividades enfocadas al estudio contrastivo entre unidades fraseológicas españolas (*ver las estrellas, estar contra las cuerdas, tener la mosca detrás de la oreja y tener el rabo entre las piernas*) e inglesas. Las selecciona de la base de datos FIDIE. Las locuciones que conforman el *input* de la propuesta están relacionadas con el campo semántico de los sentimientos, por lo que la comparación se basa en los aspectos semánticos. Citando a Corpas Pastor, la autora hace referencia a las distintas relaciones que existen entre las locuciones de diferentes lenguas: equivalencia total, parcial, transparencia fraseológica y equivalencia nula.

Tras este breve marco teórico, Fraile Muñoz (2016) presenta las actividades confeccionadas. La primera requiere que el alumno asocie la expresión a su significado, la segunda se centra en identificar el equivalente inglés de las unidades españolas, en la tercera se tratan informaciones relativas al origen de las

expresiones, y la cuarta y quinta se centran en la producción de textos orales en los que se inserten los fraseologismos estudiados.

Ribas Miguel (2018) ofrece también una propuesta que hace hincapié en el contraste entre lenguas, en este caso dirigida a estudiantes francófonos de nivel intermedio. La autora selecciona como *input* fraseológico aquellas unidades metafóricas que contienen la voz *agua* en sus significantes: *ahogarse en un vaso de agua, estar con el agua al cuello, ser agua pasada, hacérsele la boca agua, ser como dos gotas de agua, estar como pez en el agua, como un jarro de agua fría y más claro que el agua*. Estas UF se presentan contextualizadas en dos textos, tras lo que se plantean diversas preguntas, ejercicios de asociación forma-significado y de rellenar huecos. Además, los aprendientes tendrán que pensar en equivalentes a estas expresiones en su L1. Por ello, esta propuesta sigue un enfoque contrastivo, comparando fraseologismos pertenecientes al español y al francés seleccionados en función de criterios formales.

También en 2018, Pellitero presenta una propuesta didáctica en la que la L1 está presente en la gran mayoría de las actividades. Está dirigida a alumnos itálicos y consta de 30 actividades en las que se trabajan locuciones nominales precedidas por el verbo *ser* y pertenecientes al campo conceptual relativo a 'persona de determinadas características' (*pájaro de mal agüero, perro faldero, mala pécora*, etc.) (Pellitero, 2018: 30 y 31).

La propuesta está dividida en tres fases: la primera consta de dieciséis ejercicios de comprensión; la segunda, de cinco actividades de uso; y la tercera, de nueve focalizados en la memorización de las UF. En la primera fase, encontramos actividades de tipo asociativo en las que el alumno debe relacionar la locución española con la correspondiente en italiano (*pájaro de mal agüero-uccello del mal-augurio*), de tipo traslativo (traducir titulares de la prensa italiana que contienen locuciones nominales al español), de tipo cognitivo (realizar un mapa conceptual con las expresiones italianas relacionadas con el mal carácter a partir de un asociograma de dichas locuciones en español que proporciona el docente), de tipo metalingüístico (diferenciando la idiomatidad de la unidad *buen partido* cuando se usa como locución, frente a su uso literal), de rellenar huecos, etc. En la segunda fase, la mayoría de actividades se centran en la asociación del significante de una locución con su significado. Por último, en la tercera, se realizan actividades en las que el alumno debe sustituir las locuciones por unidades léxicas monoverbales, reordenar locuciones cuyos significantes han

sido desordenados, usar las UF en dinámicas lúdicas y realizar ejercicios de tipo contrastivo entre las expresiones españolas e italianas.

Teniendo en cuenta el gran parecido y cercanía entre ambas lenguas y culturas, resulta muy útil utilizar un enfoque contrastivo que permita aprovechar las coincidencias estructurales y semánticas de las locuciones en la L1 y la L2 para facilitar su comprensión y memorización. Además, este enfoque ayudará al docente a prever las dificultades de asimilación de ciertas locuciones derivadas de las divergencias entre las UF de una lengua y otra.

Por su parte, Jing (2021) realiza un estudio contrastivo entre unidades españolas y chinas que contienen el lexema *ojo*. Para ello, analiza un pequeño corpus de locuciones somáticas en español y sus equivalentes chinos, descubriendo qué metáforas o metonimias han dado lugar a estas expresiones. El autor clasifica dichas locuciones en función de su base metafórica y metonímica, y proporciona los equivalentes chinos: “el ojo en su función de ver” (*ser todo ojos, tener buen ojo, cuatro ojos*, etc.), “el ojo como muestra de actitud” (*mirar con buenos ojos*), “el ojo como reflejo del estado físico, anímico y emocional” (*bailarle a alguien los ojos*), “el ojo como símbolo de objeto de valor” (*un ojo de la cara*), “el ojo para denotar la velocidad” (*en un abrir y cerrar de ojos*), “el ojo como señal de aprecio y cariño” (el ojo derecho de una persona) (Jing, 2021: 537-545). Las locuciones están extraídas del DFDEA y del DUE.

Finalmente, el autor apunta que este enfoque contrastivo español-chino ayudará al docente a prever qué unidades presentarán una mayor dificultad en su aprendizaje, y cuáles se adquirirán con facilidad. Además del mencionado enfoque contrastivo, la propuesta sigue un enfoque semántico-cognitivo, ya que se intenta facilitar el proceso de descodificación de las UF.

También en 2021, Tokunaga ofrece una propuesta con la que pretende guiar a los estudiantes japoneses en el proceso de descodificación de las UF para escoger el sentido adecuado conforme al contexto, siguiendo un enfoque contrastivo y semántico. En el artículo, la autora expone el problema que presentan muchos estudiantes japoneses a la hora de interpretar las unidades léxicas en el sentido que requiere el contexto. Cuando estos aprendientes buscan las voces que desconocen en el diccionario, suelen recurrir a la primera acepción, costumbre que da lugar a muchos errores de comprensión y producción. Además, suelen estar influidos por su lengua materna, el japonés, a la hora de traducir las unidades, lo que ocasiona múltiples calcos semánticos en su discurso.

Según Tokunaga (2021), esta dificultad a la hora de descodificar significantes que se observa en los estudiantes japoneses cuando interpretan unidades léxicas no idiomáticas, se da también en la interpretación de las UF. Propone mejorar la capacidad heurística de los aprendientes para dilucidar el significado de las unidades literales, y usar este aprendizaje para mejorar su comprensión de las unidades idiomáticas. En palabras de esta autora, “se observa cierta cantidad de expresiones idiomáticas que se adquieren y se descodifican por medio de procedimientos generales que operan igualmente en la generación e interpretación de los significados literales” (Tokunaga, 2021: 516).

Para llevar a cabo el objetivo de mejorar la interpretación de las UF por parte de los estudiantes japoneses, empieza considerando la multiplicidad de sentidos de un somatismo (*lengua*) mediante la Estructura de Qualia³, que aclara la polisemia de las palabras. En primer lugar, se delimita el rol constitutivo (“de los vertebrados”), formal (“alargada y estrecha”) y télico (“gustar, deglutir y modular sonidos”) del lexema *lengua*. A continuación, presenta varias UF que contienen este lexema en su significante, y establece correspondencias entre la UF y uno de los roles de la unidad léxica monoverbal. De esta manera, encontraría las expresiones *lengua de tierra* o *lengua de fuego*, que hacen referencia a la forma de la lengua (rol formal), y otras como *ligero de lengua* y *tener algo en la punta de la lengua*, que aluden a la función de la lengua (rol télico) (Tokunaga, 2021: 517-524). Asimismo, esta autora realiza un estudio contrastivo español-japonés de la voz *lengua* (*sita* en japonés) y las UF que la contienen en dichos idiomas.

2.2.5. Propuestas que siguen un enfoque lexicográfico

En 2015, Olímpio de Oliveira y Penadés Martínez ofrecen una propuesta didáctica⁴ en la que señalan la utilidad del diccionario *Linguee* como herramienta para abordar la enseñanza y el aprendizaje de las locuciones. Los alumnos no son, en este caso, meros usuarios de obras lexicográficas, sino que, además, serán ellos

³ La Estructura de Qualia, propuesta por J. Pustejovsky en su teoría de Lexicón Generativo, “explica la polisemia de la palabra. Es uno de los cuatro niveles de que consta la descripción semántica de las piezas léxicas y hace posible que se interprete en función del contexto en que aparece la palabra en cuestión. En ella están incluidos cuatro aspectos fundamentales de la palabra: el rol agentivo, el rol constitutivo, el rol formal y el rol télico” (Tokunaga, 2021: 516).

⁴ Existe una versión ampliada de esta propuesta, localizada en la publicación *Fraseología computacional y basada en corpus: perspectivas monolingües y multilingües*, que sigue un enfoque basado en la reflexión metalingüística.

los lexicógrafos que elaboren su propio diccionario fraseológico bilingüe español-portugués a lo largo de todo el curso.

Para elaborar este diccionario, los aprendientes deberán consultar obras como el DILEA y el DFDEA, y completar esta información recurriendo a *Linguee*, ya que esta herramienta, además de la traducción, aporta ejemplos de textos documentados en los que aparece la unidad que se ha buscado. Además, el alumno aprenderá cómo se estructuran las entradas de los diccionarios y aspectos sobre su macro y microestructura, ya que deben organizar las unidades de acuerdo con un criterio e incluir en cada artículo información no solo relativa a la traducción de la unidad y su definición, sino también de tipo gramatical, pragmática, etc.

Esta propuesta es la única (de las que hemos encontrado en la última década) que tiene un claro y predominante enfoque lexicográfico, aunque haya, debido a la naturaleza del diccionario *Linguee*, presencia de otros, como el basado en el uso de corpus y el traslativo. Otros trabajos proponen en alguna de sus actividades el uso puntual del DFDEA, del *Diccionario del español actual* (DEA), del *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (DILEA) y del *Diccionario de la lengua española* (DLE), pero ninguno basa como este su propuesta en la consulta y la elaboración de diccionarios.

2.2.6. Propuestas que siguen un enfoque traslativo

En 2019, Dung propone en su tesis el uso de la traducción como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de las UF. Para ello, los aprendientes parten de la revisión de la novela *Las ratas* de Miguel Delibes para elaborar un corpus con las locuciones que identifiquen en la obra y buscar un equivalente en vietnamita. Aunque el autor sigue un enfoque predominantemente traslativo, advertimos la presencia de otros, como el lexicográfico, el basado en el uso de corpus, el cultural, dado que se introduce al alumno en la obra de Miguel Delibes, el contrastivo, debido a la comparación entre lengua materna y lengua meta, etc.

Para reconocer y distinguir las locuciones de otros tipos de unidades léxicas, los alumnos tienen que poseer conocimientos metalingüísticos sobre sus características identificativas (como la idiomática y la fijación). Además, el autor propone que los alumnos consulten el DFDEA, el DLE, el DICLOCVER, el *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español* y el *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*

para comprobar que las UF que han extraído para la elaboración del corpus son, en efecto, locuciones.

Además, se requiere al alumno que proporcione información sobre la categoría gramatical de las UF, su forma canónica (que podrán consultar en los diccionarios fraseológicos citados), su contexto de uso en la obra *Las ratas*, a qué nivel estipulado por el *MCER* pertenecen, su equivalente en vietnamita, etc.

Dung (2019) divide su propuesta en tres fases: identificación de las UF, elaboración de un corpus para registrarlas y proporcionar información sobre su estructura, su contexto de uso, etc., y, por último, búsqueda de un equivalente en vietnamita. Sigue, así, el planteamiento de G. Corpas Pastor, quien establece tres etapas para traducir unidades léxicas insertadas en un texto determinado: “localizar las UF, posteriormente interpretarlas y, por último, establecer equivalencias en la lengua meta (LM), primero en el plano léxico y luego en el plano textual” (Dung, 2019: 84).

2.2.7. Propuestas basadas en el uso de corpus

D’Andrea publica en 2018 un artículo en el que propone el uso de los corpus para enseñar las UF en el aula de ELE. Esta autora articula su propuesta de la siguiente manera: en primer lugar, el docente presentará un texto real y una serie de preguntas para que los alumnos reflexionen sobre el tratamiento del léxico (qué UF encuentra, qué campos semánticos identifica, etc.); a continuación, recibirán una ficha con una unidad léxica monoverbal y su significado (o significados) extraído del *DLE*; seguidamente, los aprendientes tendrán que buscar esta voz en un corpus y anotar todas las UF que encuentren, categorizándolas gramaticalmente; y, por último, en parejas, tendrán que explicar a sus compañeros los resultados que han obtenido.

Comparte el objetivo de D’Andrea la autora Martín Ríder (2022), que pretende demostrar también las ventajas que conlleva el uso de corpus para la enseñanza y el aprendizaje de fraseologismos. En la elaboración de su propuesta, usa el *Corpus del Español (CdE)*, coordinado por Mark Davies, dado que, en su opinión, es el más adecuado para su aplicación en ELE debido a que su sistema de búsqueda es muy intuitivo y a que es uno de los más actualizados. Concretamente, los alumnos deberán consultar la sección “NOW” para realizar las actividades.

En la primera sesión, el docente deberá explicar el funcionamiento del corpus y comprobar que los aprendientes lo han entendido. A continuación, se dividirá la clase en dos grupos y se asignará a cada uno un conjunto de cuatro locuciones verbales pertenecientes a un mismo campo semántico *enfado* y *amor*. Los alumnos, partiendo de la búsqueda de estas UF en el *CdE*, tendrán que deducir su significado. Seguidamente, expondrán ante sus compañeros sus averiguaciones y proporcionarán un ejemplo de uso contextualizado de cada locución extraído del corpus. Por último, los alumnos deberán reflexionar sobre los rasgos gramaticales de sus UF y sus relaciones con otras unidades léxicas (sinónimos y antónimos). También tendrán que pensar en algún equivalente de estas locuciones en su L1. En la segunda sesión, se realizarán dos actividades de interacción oral y escrita para comprobar que han aprendido a usar las locuciones.

Los resultados de esta propuesta demuestran que, partiendo de muestras reales de la lengua, los estudiantes deducen con facilidad el significado de las locuciones y comprenden en qué contextos resulta adecuado su uso.

2.2.8. Propuestas que siguen un enfoque pragmático o sociopragmático

En 2013, Armenta Moreno ofrece una propuesta didáctica en la que se trabaja uno de los principales objetos de estudio de la pragmática: la cortesía. Para ello, selecciona como *input* una serie de expresiones idiomáticas disfemísticas (*cara huevo, cara culo, ser un tontolaba, estar como una cabra, estar empanao, ser un chulo playa, ser un tonto del culo, ser una choni*, etc.) que atentan contra la imagen personal.

En esta propuesta se proporcionan una serie de actividades en las que se reflexiona acerca del insulto, referido en el trabajo como *palabrotas, palabras malsonantes, tacos*, etc., en la cultura española, y de la intención comunicativa con la que se usa. Además, se razona sobre los elementos contextuales lingüísticos y extralingüísticos que determinan si el uso de estas expresiones es adecuado o inadecuado (grado de familiaridad, registro, grupo social, etc.).

Su principal objetivo consiste en que los estudiantes aprendan a usar estas expresiones en los contextos adecuados y sepan interpretarlas cuando las escuchan. Esto es, los alumnos diferenciarán en qué situaciones comunicativas es pertinente el uso de las UF presentadas, y en cuáles su empleo está *fuera de lugar*. Para ello, se usan diferentes estrategias y herramientas: la visualización de

vídeos, que permite apreciar marcadores como la entonación y la gestualidad, el análisis contrastivo de insultos pertenecientes a diferentes culturas, la realización de asociogramas o mapas conceptuales para relacionar la información nueva con los conocimientos previos, etc.

Siguiendo también el enfoque pragmático, encontramos la propuesta de Serradilla Castaño (2014), que se rige por el criterio de la frecuencia de uso para seleccionar las UF que va a abordar en su trabajo. Para ello, utiliza el CREA, advirtiendo al lector de la utilidad de consultar otras informaciones que proporciona esta herramienta, como la situación geográfica donde se documentan las UF.

Esta autora critica el enfoque de la mayoría de propuestas didácticas sobre el uso de locuciones, basado en aglutinar su enseñanza en función de la presencia de una palabra clave en su significante (*echar una mano, estar mano sobre mano, dar la mano y coger el brazo, etc.*) o de palabras pertenecientes al mismo campo semántico. Apunta que es preferible centrar la atención en la adecuación de las locuciones al contexto (la elección de una u otra en función de la situación comunicativa) y en su pertenencia a un tipo de registro de uso.

Utiliza textos pertenecientes a la prensa para presentar las unidades de forma contextualizada. A continuación, propone una serie de preguntas para incentivar la reflexión del alumnado, tras lo que requiere la consulta del CREA para averiguar sus significados y la elaboración de un pequeño diccionario en el que, además de la forma y el significado, proporcionen ejemplos documentados en la realidad.

Aunque esta propuesta requiere a los alumnos el uso de corpus para el aprendizaje de las UF, el enfoque que prepondera es, como ya hemos mencionado, el pragmático, ya que la autora recalca en diversas ocasiones que su objetivo es que el alumno aprenda, en palabras de Hymes (1971), "cuándo, cuándo no, con quién, dónde y en qué forma" usar las locuciones presentadas. Es decir, el objetivo de esta propuesta consiste en utilizar adecuadamente las UF en función del contexto y la situación comunicativa.

Por su parte, Martín Amador (2016) utiliza la base de datos *FIDIE* para seleccionar el *input* fraseológico de su propuesta. Para ello, siguiendo un enfoque pragmático, escoge UF pertenecientes a seis funciones comunicativas relacionadas con la expresión de emociones: expresar enfado, expresar tristeza, expresar miedo, expresar alegría, expresar sorpresa y expresar rechazo.

La propuesta consta de doce actividades: la primera consiste en unir varias UF con sus significados; la segunda requiere la clasificación de las UF en una tabla en función de la emoción que expresan (*enfado-estar que muerdo, rechazo-revolver el estómago, sorpresa-descubrirse el pastel, miedo-poner los pelos de punta, alegría-estar como unas castañuelas, tristeza-llorar a lágrima viva, etc.*); la siguiente consiste en la asociación de UF sinónimas (*sentar como un tiro-sentar como una patada en el estómago*); la cuarta se centra en ordenar unidades léxicas monoverbales para construir UF; la quinta requiere al alumno que invente una historia que incluya una serie de UF; y las siete últimas se centran en las paremias, por lo que no vamos a profundizar en ellas.

En 2017, Mayo Martín publica una monografía que, aunque no se enfoca en la enseñanza de fraseologismos, sino de expresiones metafóricas tabú (ocho concretamente: la mitad disfemísticas y la otra mitad eufemísticas), recoge algunas locuciones como *echar un polvo, plantar un pino* o *ser un sol* (por esta razón, hemos decidido incluirla en esta revisión). Esta propuesta sigue un enfoque sociopragmático, ya que el tabú es un fenómeno perteneciente a dicho ámbito de estudio.

En una secuencia compuesta por nueve actividades, plantea diversos ejercicios para trabajar las metáforas interdictas cuyo uso puede dar lugar a malentendidos, situaciones incómodas, actos de descortesía, etc. Para ello, formula preguntas de índole reflexiva. Por ejemplo, en una de las actividades, el docente les presentará una serie de situaciones, y los estudiantes tendrán que asociar cada expresión con el contexto en el sería adecuado su uso y justificar esta relación. La autora propone también ejercicios en los que se tratan los prejuicios y estereotipos asociados a estas metáforas interdictas, así como otros en los que se promueve la reflexión sobre el tabú en diferentes culturas.

Sigue también un enfoque pragmático la propuesta de Tro Morató (2021), que propone la colaboración por medio de videoconferencias entre aprendientes de ELE y nativos españoles para facilitar el aprendizaje de las locuciones seleccionadas. En estos intercambios comunicativos interculturales, los estudiantes colaborarán para negociar y construir el significado de las UF.

Guiados por una serie de preguntas de reflexión y diversas imágenes que representan literalmente las UF *tener pájaros en la cabeza, ir pisando huevos* y *estar en el quinto pino*, los alumnos (en parejas formadas por un hablante nativo y un aprendiente de español) pondrán en común sus impresiones con respecto

a los dibujos, hablarán sobre los malentendidos que pueden provocar estas expresiones y se pondrán de acuerdo para identificar cuál es su significado. El objetivo de esta propuesta, consistente en negociar y construir los significados a través de la comunicación, nos permite clasificarla en el grupo de aquellas que siguen el enfoque pragmático.

2.2.9. Propuestas que siguen un enfoque cognitivo

En 2013, Prundeanu incluye en su tesis un estudio experimental cuyo objetivo es investigar el proceso de recuperación y almacenamiento en el lexicón mental de las locuciones verbales mediante la técnica de la imprimación semántica⁵ inmediatamente después de una sesión de aprendizaje. Para ello, se presentaron en el aula una serie de palabras estímulo (*asustar, espantar, horrorizar*) seguidas de locuciones relacionadas con ellas (*abrir las carnes*). A continuación, los alumnos fueron expuestos a estas mismas palabras y tuvieron que escribir las locuciones que dichas voces activaban. El *input* lingüístico de la propuesta está constituido por doce locuciones relativas al campo semántico de las quejas y las reclamaciones (*abrir las carnes, aguar la fiesta, buscar las cosquillas, dar la lata, hacer la pelota, hinchar las narices, leer la cartilla, llevar los pantalones, meter la pata, quitar el hipo, sacar los colores y tomar el pelo*). Para analizar la recuperación de dichos fraseologismos, los destinatarios de la propuesta (88 aprendientes adultos de origen rumano de nivel B2) realizaron actividades de producción escrita, “dado que este proceso implica unos mecanismos cognitivos más complejos que la comprensión en términos de profundidad del conocimiento” (Prundeanu, 2013: 212).

También sobre el procesamiento cognitivo de las locuciones trata la propuesta didáctica que incluye en su tesis Velázquez Puerto (2015), destinada a alumnos germanohablantes de nivel A1 y A2. Estos aprendientes son sometidos a una prueba de diagnóstico para evaluar su procesamiento cognitivo de las LVS, en la que, tras oír una UF española traducida literalmente al alemán, deben averiguar su significado. Realizada esta prueba, se llevará a cabo la propuesta, que se divide en tres fases: un pretest, un posttest, y un segundo posttest.

⁵ Esta técnica consiste en la “presentación de un estímulo principal (por ejemplo, *gato*), que activa su representación correspondiente interna (nodo) en la memoria, y tal activación se extiende a otros nodos relacionados facilitando así el procesamiento de la unidad objetivo (por ejemplo, *perro*)” (Prundenau, 2013: 95).

En el pretest, los alumnos tendrán que localizar en un texto aquellos sintagmas que no comprendan. A continuación, se les proporcionarán una serie de frases descontextualizadas que contengan una LVS, cuyo significado tendrán que explicar en su L1. Seguidamente, se les proporcionará de nuevo el texto del primer ejercicio, esta vez con las UF marcadas en negrita. Los discentes tendrán que averiguar el significado de dichas expresiones, y explicar qué mecanismos han utilizado para llegar a esa conclusión y qué elementos han obstaculizado su comprensión. El siguiente ejercicio consiste en buscar un equivalente español de ciertas LVS alemanas que se presentan al alumno insertadas en oraciones descontextualizadas.

Los resultados de estas actividades servirán para que el docente evalúe su procesamiento cognitivo: si comprende mejor el significado de las LVS cuando aparecen contextualizadas o descontextualizadas, si la analogía formal entre expresiones españolas y alemanas facilita o dificulta el proceso de descodificación y traducción, etc.

Una vez realizado el pretest, se continuará con el postest, cuyo objetivo es “medir los niveles de comprensión y de producción de LVS alcanzados” (Velázquez Puerto, 2015: 200). Esta fase consta de dos secciones: la primera consiste en explicar el significado en alemán de varias oraciones descontextualizadas que contienen una LVS, y la segunda requiere la reformulación de varias oraciones para que mantengan su significado incluyendo una LVS.

La siguiente fase (el segundo postest) persigue el siguiente objetivo: “determinar los niveles de comprensión y de producción de LVS al cabo de cuatro semanas respecto del primer postest” y plantea exactamente las mismas preguntas que el primer postest (Velázquez Puerto, 2015: 205).

Por su parte, Ureña Tormo (2019) realiza en su tesis una revisión de los experimentos en los que se utiliza el enfoque cognitivo para enseñar UF. Este análisis le permite detectar la necesidad de demostrar empíricamente cómo podemos utilizar la Lingüística cognitiva en la didáctica del español como lengua extranjera creando una propuesta didáctica (la mayoría de experimentos reseñados están dedicados a la lengua inglesa).

La autora parte del fenómeno de la motivación semántica para enseñar las locuciones a los alumnos de ELE como expresiones con un significado idiomático, que no es arbitrario, sino provocado por metáforas, metonimias y elementos

culturales. Los objetivos de la prueba experimental (dirigida a estudiantes universitarios estadounidenses) son los siguientes: observar si las propuestas inspiradas en la Lingüística cognitiva mejoran el proceso de asimilación de las locuciones en comparación con otras basadas en diferentes teorías y modelos, y averiguar si las características de las locuciones nos informan sobre los modelos didácticos que mejor funcionan para su enseñanza (Ureña Tormo, 2019: 376-378).

Las diez parejas de locuciones seleccionadas (*quitar la palabra de la boca y tener en la punta de lengua, no tener pelos en la lengua y tapar bocas*, etc.) pertenecen al campo semántico “decir y hablar” y se extraen del DICLOCVER de Penadés. Asimismo, se seleccionan y analizan cuatro características de las locuciones: su grado de transparencia, la existencia de un equivalente en la L1, la frecuencia de las unidades léxicas simples que conforman el fraseologismo, para lo que se recurre al CREA, y la presencia de elementos culturales.

Algunas de las actividades se basan en hacer lluvias de ideas, tras la presentación a los alumnos de una locución y su significado, para averiguar la explicación de esta correspondencia. Por el contrario, otras se centran en la presentación de una locución y la realización de una lluvia de ideas para intentar averiguar su significado.

Esta propuesta se centra en el aprendizaje receptivo, no en el productivo, como hacen la mayoría. Por ello, resulta imprescindible detenernos en las dos pruebas de evaluación. Una de ellas se realiza inmediatamente después de las sesiones, y la otra, una semana después. En la primera se proporciona una lista de locuciones, y se requiere a los alumnos que escriban su significado. Asimismo, se les pide que escojan la forma de tratamiento de las locuciones que más les ha gustado: adivinar el significado partiendo del significante o reflexionar sobre la razón u origen que explica el significado de una locución. En la segunda, se proporciona a los estudiantes la misma lista de fraseologismos que en la primera, preguntándoles si en la semana siguiente a la finalización del curso han usado dichas expresiones, y se les pide de nuevo que escriban el significado de cada una de ellas, para observar si lo recuerdan o no. Esto concuerda con el objetivo formulado por Ureña Tormo (2019) en la presente tesis, que estriba en analizar si la enseñanza de los fraseologismos mediante una propuesta didáctica basada en la Lingüística cognitiva supone una ventaja en la asimilación y memorización de los contenidos por parte de los aprendientes.

También en 2019, Saracho Arnáiz ofrece una propuesta con la que pretende demostrar la eficacia de los mapas conceptuales como técnica en la enseñanza y aprendizaje de UF en el aula de ELE. Para ello, parte de diferentes estudios que investigan sobre el funcionamiento del cerebro a la hora de procesar el significado, la memoria y los factores que intervienen en el anclaje de nuevos aprendizajes. Basándose en teorías provenientes de la psicología cognitivista, la autora define y explica en qué consiste esta herramienta y habla de su utilidad para procesar y almacenar la información lingüística. En primer lugar, expone la ventaja de los mapas conceptuales para establecer relaciones entre los nuevos conocimientos con los ya existentes, formando así redes asociativas que facilitan el proceso de aprendizaje. Estas conexiones necesarias entre lo que ya sabemos y lo que estamos estudiando constituyen la idea central del aprendizaje significativo.

A continuación, Saracho Arnáiz (2019) nos muestra cómo desarrolló una actividad basada en la creación de un mapa conceptual con un grupo de aprendientes lusófonos de A1 de ELE, y qué resultados obtuvo. Partiendo de los conceptos “no tener dinero”, “disimular algo”, “fingir”, “comer”, “mucho” y “hablar mal de alguien”, los estudiantes tenían que elaborar en grupos mapas conceptuales en lo que incluyeran una de las siguientes UF: *estar* [alguien] *a dos velas*, *hacerse* [alguien] *el/la loco/a*, *ponerse* [alguien] *las botas*, *un montón de* + [algo] y *poner verde* [a alguien].

Una vez finalizada la actividad, la autora pudo concluir que el empleo de esta técnica había despertado la motivación de sus estudiantes, había promovido el aprendizaje cooperativo y colaborativo, había ayudado a relacionar la información nueva con la que ya tenían, y, por ende, a memorizarla y almacenarla como parte de su lexicón mental.

2.2.10. Propuestas que siguen un enfoque ecléctico

Mendizábal de la Cruz (2016) defiende que, para realizar una propuesta didáctica sobre la enseñanza de las locuciones en el aula de ELE, debemos tener en cuenta “la complejidad de sus componentes estructurales, el significado y las condiciones de uso” (Mendizábal de la Cruz, 2016: 7). Es decir, la didáctica de las UF no debe atender solo a su significado, sino también a su uso dentro de un contexto y a “todo el trasfondo cultural que las rodea” (Mendizábal de la Cruz, 2016: 6). Por ello, esta autora propone diferentes tipos de ejercicios, dando lugar

a una propuesta ecléctica, que abordan de forma óptima dichas dimensiones de las locuciones verbales con estructura de verbo copulativo *estar* seguido de una preposición: actividades a través de estructuras oracionales para practicar el significado de las locuciones y la estructura argumental (seleccionar la definición que corresponde a una locución entre varias opciones, completar oraciones con la locución adecuada usando el tiempo y el modo correctos, etc.), actividades textuales (partir de un tipo de texto concreto, como uno periodístico, para estudiar las locuciones que se insertan en él), actividades contrastivas entre lenguas (trabajar los casos de falsos amigos) y actividades para trabajar las funciones comunicativas.

También en 2016, Cernuda García publica un trabajo que ofrece una revisión bibliográfica de los estudios sobre los fraseologismos somáticos y del tratamiento que han recibido en el ámbito de ELE. Además, presenta tres propuestas didácticas eclécticas cuyo *input* lo constituye un corpus de 388 UF somáticas extraídas del DFDEA y de la tesis de Olza Moreno (*Aspectos de la semántica de las unidades fraseológicas. La fraseología somática metalingüística del español*). Esta información va acompañada de datos extraídos del CREA sobre la frecuencia de uso de las UF.

La primera propuesta está dirigida a alumnos de nivel básico (A1 y A2) y tiene por objeto la elaboración de un diccionario fraseológico de fichas en el que se recojan todas las expresiones estudiadas a lo largo del curso. En cada ficha, el alumno debe elaborar un mapa conceptual que contenga la forma en infinitivo de la UF, la imagen a la que se asocia, su significado, los contextos pragmáticos en los que suele aparecer y las posibles variaciones existentes.

Esta primera propuesta sigue un enfoque ecléctico, ya que propone la elaboración de un diccionario personal de fraseologismos somáticos, tarea que aúna el enfoque lexicográfico y el basado en los aspectos formales, ya que los aprendientes deben reconocer qué fraseologismos son somáticos conforme a sus componentes.

Ya en la segunda propuesta ofrece dos actividades para trabajar los fraseologismos somáticos con alumnos de nivel intermedio (B1 y B2). En la primera actividad, el aprendiente tiene que leer dos páginas del diario de un joven e identificar los fraseologismos somáticos presentes en él. A continuación, se plantean una serie de preguntas sobre el texto, en las que se profundiza en el significado de las UF, para que los alumnos puedan inferirlo. En la segunda actividad, los

estudiantes tienen que conmutar el significado de varios somatismos, insertado en diversas oraciones, por la UF a la que define ('no he podido dormir' por *no he pegado ojo*).

Teniendo en cuenta que los ejercicios se centran en reconocer la idiomática propia de las UF somáticas y en deducir sus significados, esta segunda propuesta sigue un enfoque ecléctico que aúna el basado en los aspectos formales y en los semánticos.

La tercera propuesta, destinada a alumnos de niveles avanzados (C1y C2), comprende la edición y compleción del *Wikcionario* con los fraseologismos somáticos que aprendan a lo largo del curso. Se explicará la naturaleza de dichas expresiones tras la visualización de un vídeo de *Camera café* sobre frases hechas.

Al igual que la primera propuesta, esta presenta también un enfoque ecléctico, ya que propone la compleción del *Wikcionario* con información relativa a fraseologismos somáticos, tarea que aúna el enfoque lexicográfico y el basado en los aspectos formales (deben reconocer qué fraseologismos son somáticos de acuerdo con los elementos que los componen).

Por su parte, Rivarola (2022) presenta en su tesis una propuesta didáctica sobre la enseñanza de la fraseología a alumnos anglófonos que realizan un curso de ELE en Argentina. Esta autora comienza proponiendo el uso de la aplicación *Phraseology*, que organiza las UF en campos semánticos. El sistema de búsqueda de esta herramienta digital es sencillo e intuitivo, y facilita mucho el trabajo al aglutinar los fraseologismos según la temática. Por ejemplo, si buscamos "forma de ser", la aplicación proporcionará un listado de expresiones agrupadas en subcampos como "obediencia", "pasividad", etc. Además, esta aplicación no solo ofrece información sobre el significado de las UF y el campo semántico al que pertenecen, sino que también proporciona datos sobre la estructura y las diferentes variantes que existen. Por otra parte, permite buscar equivalentes en otras muchas lenguas, facilitando así su contraste (Rivarola, 2022: 282-286).

A continuación, la autora presenta una serie de actividades divididas en función de la destreza comunicativa que trabajan: de comprensión escrita, de comprensión oral, de expresión escrita y de expresión oral. La primera actividad pretende mostrar a los alumnos las expresiones relacionadas con el mate, la segunda se centra en las UF relativas a la vida en el campo, la tercera requiere la identificación de los fraseologismos en una canción, en la cuarta se deben reconocer

aquellas locuciones que pertenecen al registro coloquial, la quinta requiere el uso del diccionario para identificar el significado de algunas expresiones, en la sexta se trabaja la polisemia de ciertas UF, en la séptima se debe averiguar el significado de diversos fraseologismos, y en la última los aprendientes partirán de una expresión inglesa para hallar su equivalente en español.

Casi todas las actividades mencionadas siguen un enfoque traslativo, incluyendo subapartados en los que se requiere la traducción de las UF de la L1 a la L2 y viceversa. Esto se debe a que una de las asignaturas que conforman el curso que están realizando estos estudiantes es Traducción e Interpretación. La propuesta también hace hincapié en los aspectos semánticos de las locuciones, y el uso de la aplicación *Phraseology* manifiesta las relaciones entre los fraseologismos y los campos semánticos a los que pertenecen. Por ello, consideramos que este trabajo sigue un enfoque ecléctico.

3. Revisión bibliográfica de materiales didácticos

3.1. Introducción

En este capítulo presentamos los resultados de la revisión bibliográfica de materiales, unidades y secuencias didácticas sobre la enseñanza de las locuciones en el aula de ELE. Hemos organizado la información conforme a la magnitud de las propuestas: los materiales didácticos en primer lugar, las unidades didácticas en segundo puesto, y, por último, las secuencias didácticas.

3.2. Presentación de los materiales didácticos

3.2.1. Materiales didácticos

En 2014, Gómez González y Ureña Tormo (2014) publican un libro de ejercicios, supervisado por Inmaculada Penadés, que consta de ocho secuencias didácticas, de las cuales las cuatro primeras se dedican al estudio de setenta y cuatro locuciones, mientras que las cuatro últimas se centran en cincuenta y dos refranes de la lengua española.

En la primera secuencia didáctica, *¡Valoramos como locos!*, las autoras proponen once actividades para trabajar la función comunicativa de las locuciones seleccionadas: “valorar”. Para ello, comienzan presentando un texto que contiene diversas locuciones valorativas, como *de ensueño*, *de rechupete* y *de película*. A continuación, se plantean varias preguntas en las que los aprendientes deberán

identificar la función de las UF, si valoran positiva o negativamente, si transmiten información de forma objetiva o subjetiva, etc. Seguidamente, se tratan las relaciones de significado entre diversas locuciones y unidades léxicas simples valorativas con un ejercicio de asociación en el que los alumnos deberán unir las expresiones cuyos significados sean equivalentes, por ejemplo, de *fábula*, de *ensueño* y *maravilloso* (Gómez González y Ureña Tormo, 2014: 33). Asimismo, tendrán que clasificar las unidades valorativas que se han trabajado a lo largo de la secuencia en una tabla que indica a qué tipo de referentes (personas, objetos, hechos y experiencias, y lugares) puede valorar cada locución. A continuación, tendrán que usarlas para realizar valoraciones escritas de una serie de aspectos propuestos por las autoras. Por último, encontramos una sección compuesta por tres ejercicios en la que se trabaja el contraste entre locuciones valorativas españolas e inglesas, y se invita al alumno a realizar una reflexión sobre aspectos metalingüísticos de este tipo de unidades. En definitiva, esta secuencia se centra en trabajar la función comunicativa de ciertas locuciones valorativas, por lo que la hemos enmarcado en el grupo de aquellas que siguen un enfoque pragmático.

En la segunda secuencia, *¿Somos o estamos?*, las autoras presentan una serie de locuciones introducidas por los verbos *ser* y *estar*. Todas las actividades, once en total, se centran en trabajar la forma y la combinatoria sintáctica de dichas UF, a partir de preguntas como “reflexiona acerca de la forma de las locuciones”, “indica la función sintáctica que realizan”, “reflexiona sobre qué clase de palabras pueden realizar esa misma función sintáctica”, “haz un círculo sobre las locuciones de las oraciones anteriores que sean sustituibles por un sustantivo y subraya las que se puedan sustituir por un adjetivo”, etc. (Gómez González y Ureña Tormo, 2014: 36). Como podemos observar, con estas preguntas se invita al alumno a identificar la tipología de locuciones que aparecen en la secuencia en función de la categoría gramatical de la voz por la que se pueden conmutar. De esta manera, se ayuda al alumno a reconocer la función sintáctica de estas unidades. Por otro lado, se reflexiona sobre una característica formal de las locuciones: la fijación. Se proponen varias actividades en las que el alumno tendrá que introducir locuciones en oraciones, variando su forma o no según se trate de locuciones sustantivas o adjetivas, por ejemplo, podríamos decir que María, al igual que Juan, “es un trozo de pan”, mientras que María “está hecha una furia” y Juan “está hecho una furia” (Gómez González y Ureña Tormo, 2014: 38). De esta manera, se reflexiona también sobre la concordancia del adjetivo en

género y número con el sustantivo. En definitiva, teniendo en cuenta el tipo de preguntas planteadas, podemos clasificar esta propuesta junto a aquellas que siguen un enfoque metalingüístico.

La tercera secuencia, *¡Aprendemos a toda mecha!*, está formada por diez actividades, de las cuales las siete primeras se centran en el estudio de aspectos semánticos de las locuciones y de la equivalencia de significados entre algunas de ellas, mientras que las tres últimas requieren que el alumno reflexione sobre los registros en los que el uso de dichas UF sería adecuado. Las dos primeras actividades se dedican a dilucidar el significado de ciertas locuciones, como *donde Cristo perdió el gorro*, *con la hora pegada al culo* y *como alma que lleva el diablo*, tras lo que, en el tercer ejercicio, se apuntan las similitudes referenciales entre ellas, todas hacen referencia a aspectos temporales o locativos. El cuarto ejercicio exige la conmutación de sintagmas, en su mayoría adverbiales, que expresan tiempo o lugar por las locuciones equivalentes (*rápidamente* por *a matacaballo*, *muy lentamente* por *pisando huevos*, etc.). En estos casos, podría establecerse una relación de sinonimia parcial entre las unidades mencionadas. A continuación, se propone un ejercicio en el que el alumno debe de asociar dos locuciones que signifiquen lo mismo (*a tiro de piedra* con *a la vuelta de la esquina* o *donde Cristo perdió el gorro* con *donde Cristo dio las tres voces*). En los tres ejercicios siguientes los alumnos seguirán usando estas locuciones para asimilarlas. Por último, se plantean varias preguntas en las que se reflexiona sobre el registro en el que deberían usarse. En definitiva, esta propuesta sigue principalmente un enfoque semántico, ya que las actividades se centran en el significado de las locuciones, en la sinonimia, la oposición y sus similitudes temáticas.

Por último, en la cuarta secuencia didáctica, las autoras proponen, siguiendo un enfoque histórico-cultural, diez ejercicios para trabajar diversas locuciones relacionadas con el mundo taurino, como *a toro pasado*, *por la puerta grande*, *para el arrastre* o *cortarse la coleta*. De estas actividades, solo dos de ellas trabajan puramente su significado. Las ocho restantes explican el origen en el ámbito taurino de las UF presentadas y su relación con la cultura española.

Por su parte, Martín Salcedo (2017) elabora un material didáctico compuesto por veinte unidades, de las cuales las siete primeras están dedicadas al estudio de las colocaciones, las ocho siguientes al de las locuciones, y las últimas cinco al de las fórmulas rutinarias. Debido a la naturaleza de nuestro estudio, nos centraremos solo en las propuestas didácticas focalizadas en el aprendizaje de las locuciones (desde la octava a la decimoquinta).

En la octava unidad, *Somos como somos*, Martín Salcedo presenta varias locuciones que cumplen la función comunicativa de describir, como *ser un gallina*, *ser un caradura* o *ser un cielo*. Además, podemos apreciar un interés en los aspectos formales de los fraseologismos, ya que la segunda y tercera actividades, aunque también presentan UF usadas para describir, seleccionan mayoritariamente zoomorfismos, como *ser la oveja negra*, *estar como una cabra*, *estar como una vaca*, etc. Es por ello que la hemos clasificado en el grupo de las propuestas que siguen un enfoque ecléctico, combinando el pragmático con el basado en los aspectos formales.

En la novena unidad, titulada *La vuelta al cole*, el autor nos presenta varias UF relacionadas con el ámbito de los estudios, como *hacer pellas*, *ser un hacha*, *hacer chuletas*, etc. De igual manera, en la décima unidad, titulada *Lo que necesitas es amor*, Martín Salcedo presenta varias UF relacionadas con el campo conceptual del amor (o desamor), como *echar una cana al aire*, *poner los cuernos*, *echar un polvo*, *estar colada por alguien*, etc. Siguiendo esta misma estructura, la undécima unidad, titulada *La pasta es la pasta*, presenta diversas UF relacionadas con el campo semántico del dinero, como *ser un manirroto*, *estar tieso* o *estar pelado*. Por ello, consideramos que estas tres propuestas siguen un enfoque semántico, todas las UF seleccionadas para su estudio están relacionadas semántica y temáticamente, no tanto formalmente, funcionalmente o culturalmente.

En la duodécima unidad, titulada *Los amigos se cuentan con los dedos de una mano*, el autor selecciona, siguiendo un enfoque pragmático, diversas UF incidiendo en su función comunicativa compartida: describir personas. De esta forma, presenta agrupadas algunas locuciones verbales divergentes en cuanto a forma y significado, como *tener mucha cara*, *quedar bien* o *hacer buenas migas*, que los alumnos tendrán que usar en las actividades propuestas para definir las actitudes, comportamientos y caracteres de varias personas. Sigue este mismo enfoque la decimotercera propuesta *Somos muy exagerados*, en la que Martín Salcedo (2017: 61) apunta que “vamos a aprender locuciones que intensifican o exageran el significado”. Es decir, se seleccionan UF como *llorar a moco tendido*, *reír a carcajadas*, *por un tubo*, etc., que expresan una intención: exagerar.

En la decimocuarta unidad, titulada *Vamos a coger el toro por los cuernos*, el autor presenta varias locuciones relacionadas con el mundo taurino, como *ver los toros desde la barrera* o *coger el toro por los cuernos*. Aunque en un ejercicio se exige que el alumno relacione las expresiones españolas con aquellas equivalentes en portugués, lo que podría indicar que el enfoque es contrastivo o

traslativo, el hilo conductor de esta unidad es el origen en el mundo taurino de las locuciones seleccionadas, por lo que podemos encuadrarla en el enfoque histórico-cultural. Sigue este mismo enfoque la decimoquinta unidad, *Con la iglesia hemos topado*, en la que, como sugiere el título, se presentan diversas locuciones relacionadas con el ámbito religioso. El autor indica la gran influencia del cristianismo en la cultura española y, por ende, en la fraseología. De esta manera, proporciona una actividad en la que los alumnos deben asociar diversas UF, como *llegar y besar el santo*, *de pascuas a ramos*, *írsele a alguien el santo al cielo*, *dar vela en este entierro o nada del otro jueves*, a su significado y a los acontecimientos y costumbres religiosas a las que hacen referencia. Por ejemplo, el párrafo con el que tendrán que relacionar la expresión *de pascuas a ramos* es el siguiente: "Significa 'de tarde en tarde'. La locución hace mención a la Pascua de Resurrección, que se celebra exactamente una semana después del Domingo de Ramos. Entre una y otro media casi un año completo. De ahí que su sentido sea de casi nunca" (Martín Salcedo, 2017: 67). Como podemos observar en este caso, el autor no solo atiende al significado de las unidades, sino también a su dimensión cultural, mostrando la fuerza genésica de la religión como creadora de innumerables expresiones pluriverbales.

3.2.2. Unidades didácticas

Solano Rodríguez y Bielawska editan en 2018 un volumen que reúne diez propuestas didácticas que integran la fraseología en unidades didácticas por tareas. Hemos revisado las ocho unidades que incluyen locuciones en su *input* fraseológico (excluyendo las tituladas *Vamos al cine, ¿no?* y *No sabrás lo que es pena, hasta que no juntes tu sangre con la ajena*, en las que no se trabaja este tipo de UF).

La propuesta titulada "Fraseología deportiva", de García González y Ortuño Carbonero, está dirigida a estudiantes futbolistas con un nivel A2 o B1 de edades comprendidas entre 16 y 33 años. La tarea final consiste en la elaboración de un glosario con las UF pertenecientes al ámbito deportivo que los alumnos aprendan a lo largo de las siete sesiones en las que se desarrolla la unidad didáctica, y en la realización de una entrevista con un periodista hispanohablante, en la que incluyan dichos fraseologismos. Para poder llevarla a cabo, el profesor presentará a los alumnos las expresiones españolas que se usan en el ámbito futbolístico (como *hacer una chilena*), así como cuestiones socioculturales relacionadas con este deporte en los países hispanohablantes. Además, se realizarán breves

simulacros de entrevista en todas las sesiones para que los alumnos practiquen la expresión e interacción oral de cara a la tarea final. Esta propuesta sigue un enfoque histórico-cultural, ya que se introducen al alumno conocimientos sobre la cultura futbolística española, y fraseologismos pertenecientes a dicho ámbito.

También hace hincapié en este enfoque la propuesta titulada *¡Buen viaje!*, elaborada por Garrido Tébar, Vázquez González y García Rodríguez. Los destinatarios, alumnos de B1 de edades entre 14 y 16 años, deberán elaborar un Trivial con las categorías “ciudades, gastronomía, fiestas populares y meteorología”. Una vez construido, deberán jugar por equipos, evaluando así su dominio de los contenidos aprendidos a lo largo de la unidad. El *input* fraseológico que se presenta en la propuesta está relacionado con las cuatro categorías mencionadas: “fiestas populares” (*irse de jarana, pasarlo bomba*), “meteorología” (*llover a cántaros*), “ciudades” (*una noche toledana, ancha es Castilla*) y “gastronomía” (*para chuparse los dedos*) (Solano Rodríguez y Bielawska, 2018: 192). El docente introducirá a lo largo de las siete sesiones información sobre las ciudades más turísticas de España, su gastronomía, sus fiestas populares y su clima, así como las UF más usadas relacionadas con estos temas. Además, elaborarán un mapa fraseológico, en el que los aprendientes relacionarán diversas UF con el lugar de donde provienen. Por ejemplo, en Valencia pegarán un pósit con la expresión *estar en la luna de Valencia*, y en Castilla, otro que contenga el fraseologismo *ancha es Castilla*.

Los aspectos históricos-culturales constituyen también el centro de atención en la propuesta titulada *Oído cocina*, de Vázquez González, Garrido Tébar y García Rodríguez, dirigida a alumnos de 14 a 16 años de nivel B1. Consta de ocho sesiones y se llevará a cabo durante la Semana Gastronómica. La tarea final exige la dramatización de escenas que pueden ocurrir en restaurantes, a partir de la escritura de un guion, que debe incluir UF, y de un menú, que debe reflejar los platos típicos de la gastronomía española. Durante el desarrollo de la unidad, el profesor presentará mediante textos de distinta naturaleza las costumbres españolas en torno a la comida, los nombres de los alimentos, de los utensilios de cocina, de los platos típicos, así como los fraseologismos relacionados con la gastronomía (*chuparse los dedos, harina de otro costal, de toma pan y moja*, etc.). Además, los discentes usarán estas expresiones para elaborar textos como anuncios y cómics.

La última propuesta que sigue el enfoque histórico-cultural es la titulada *¡Eres todo un narrador deportivo!*, de Sánchez Morales y Daoussi, cuyos destinatarios son estudiantes de 17 a 18 años del nivel B1. La tarea final consiste en la

elaboración de una noticia que contenga fraseologismos deportivos. En primer lugar, los aprendientes tendrán que redactar la crónica de un partido que elijan y subirla a su blog personal, tras lo que expondrán la noticia delante de sus compañeros, imitando el estilo de los periodistas deportivos o comentaristas. Para llevar a cabo con éxito la tarea final, el docente presentará previamente vocabulario y fraseologismos que se suelen usar en el ámbito deportivo (*tener un mano a mano, ir a muerte, llevar en volandas*, etc.), contenidos socioculturales sobre los equipos y referentes españoles más aclamados y sus éxitos (el gol de Iniesta, las victorias de Nadal en el campeonato Roland Garros...), etc. Para contextualizar el *input* de la propuesta, se usarán textos de distinta naturaleza: vídeos de comentaristas deportivos, noticias sobre acontecimientos futbolísticos, tenísticos, baloncestísticos, etc., para que los aprendientes se familiaricen con su estructura, con el registro que usan y el tipo de expresiones que incluyen. De esta manera, aprenderán a escribir una noticia y a imitar el estilo de los comentaristas deportivos cuando relaten el contenido de dicha crónica a sus compañeros en la tarea final.

Por otra parte, encontramos dos propuestas que siguen un enfoque textual, tituladas *¡Me lo paso pipa en España!*, Ekström Tormos y Bielawska, y *¡Extra, extra, escribimos una noticia!*, López Ramón y Sánchez López-Casas. La primera se desarrolla a lo largo de siete sesiones y propone la tarea final de escribir un correo a un *pen pal* español que incluya algunas UF. Para llevarla a cabo, las clases se centrarán en despertar la conciencia fraseológica de los aprendientes (que tienen 12 años y un nivel A1), mediante diferentes tipos de actividades. Al final de cada sesión, los alumnos tendrán que escribir una breve postal con los fraseologismos que hayan aprendido ese día, de forma que vayan practicando de cara a la realización de la tarea final. Para introducir el *input* fraseológico de cada sesión, Ekström Tormos y Bielawska usan *wasaps*, correos y cartas que envía un hipotético chico español a sus alumnos. En estos textos, el niño cuenta su viaje a Murcia, las costumbres que allí observa, etc., incluyendo algunos fraseologismos. Como podemos observar, esta unidad didáctica sigue un enfoque textual, ya que las sesiones parten siempre de la lectura de un texto (*wasaps*, correos y cartas) donde se inserta el *input* fraseológico, y se trabaja con base en él para aprender los contenidos. Además, los alumnos tendrán que escribir todos los días una breve postal, y la tarea final de la UD estriba en la redacción de una carta o correo. Por ello, al finalizar la unidad didáctica, los alumnos estarán familiarizados con los tipos de textos relativos a la mensajería, con el registro que suelen usar, las fórmulas que emplean, y la forma en la que incluyen las UF.

La segunda unidad que sigue un enfoque textual está dirigida a estudiantes de nivel A2 de 11 y 12 años. La tarea final se basa en la creación de una noticia para ser presentada en un telediario sobre eventos del pasado relacionados con el desarrollo del curso. Para poder llevarla a cabo, el docente mostrará, a lo largo de siete sesiones, contenidos relacionados con la estructura y las características básicas de la narración y la descripción, los fraseologismos de uso más frecuente, las expresiones relacionadas con la sabiduría popular, los elementos que componen una noticia, etc. Mediante la lectura de noticias, los alumnos aprenderán el significado de locuciones presentes en ellas (*acabar muerto, pegarse una leche, ir sobre ruedas, pasarlo pipa*, etc.), así como la estructura y las características principales de este tipo de texto. Así, serán capaces de realizar la tarea final, consistente en elaborar una noticia que incluya fraseologismos.

Hace hincapié en el enfoque pragmático la propuesta titulada *Como en casa, en ningún sitio*, de Morcillo Ortega y Gálvez Vidal, cuyo objetivo consiste en ser capaz de alquilar un piso en España. La tarea final consta de dos fases: en la primera, los alumnos tendrán que contestar a anuncios de alquiler de inmuebles mostrando interés o desinterés y realizando preguntas sobre las condiciones; y en la segunda y última fase, la clase se dividirá en tres grupos: el primero de ellos tendrá que simular una entrevista con sus futuros compañeros de piso, el segundo representará la firma de un contrato de alquiler, y el último dramatizará los problemas de convivencia que suelen ocurrir entre los inquilinos de una vivienda durante los primeros meses. Antes de realizar esta tarea, el docente presentará otros contenidos relacionados con el alquiler de viviendas: léxicos (*inquilino, fianza, acuerdo, azotea, luminoso, amplio*, etc.), fraseológicos (*poner el grito en el cielo, ser un sol, pasárselo en grande*, etc.), gramaticales (conjugación de verbos como *alquilar* y *arrendar*), etc.

Por último, siguiendo un enfoque ecléctico, encontramos la propuesta titulada *De compras navideñas*, de Sánchez Harrison y Daoussi, dirigida a alumnos anglófonos de nivel básico de 2.º de la ESO. La tarea final consiste en realizar un *role play* en tríos, en el que dos aprendientes actuarán como compradores y uno como vendedor. Esta tarea se llevará a cabo en las semanas previas a la Navidad, por lo que se incluirán elementos culturales relativos a esta celebración en España. En las actividades previas al desarrollo de la tarea final, se presentará a los discentes vocabulario relacionado con las compras y los alimentos, fraseologismos relacionados con el acto de pagar y el precio de los productos (*a precio de coste, a tocateja, echar cuentas*, etc.), datos sobre costumbres españolas navideñas, fórmulas básicas de saludo y de despedida, fórmulas de cortesía, preguntas

y respuestas típicas para usar en una situación comunicativa relacionada con la compraventa, etc. Es decir, el docente presentará los contenidos léxicos, funcionales, gramaticales, pragmáticos, etc. necesarios para que el alumno pueda llevar a cabo el *role play*. La realización de esta actividad requiere el aprendizaje por parte del alumno de locuciones relacionadas con ciertas funciones comunicativas, como “realizar y contestar a preguntas que se realizan en una situación de compraventa”, “preguntar por el precio de un producto”, “reconocer las distintas formas de pago”, “expresar acuerdo o desacuerdo sobre el precio de un producto”, etc. Además, esta propuesta supone un enriquecimiento del saber intercultural del alumno, ya que aprenderá datos sobre la Navidad en España, como la compra del roscón de Reyes el día 6 de enero. Por ello, consideramos que tiene un enfoque ecléctico, combinando el pragmático con el cultural.

A su vez, Berrueta Bea *et al.* (2020) ofrecen un conjunto de tres unidades didácticas para trabajar los fraseologismos. La primera, titulada *Cambios*, se divide en tres partes: la inicial se enfoca en locuciones que contienen algún color en su significado, mientras que las dos siguientes se centran en el estudio de colocaciones referentes a verbos de cambio, como *hacerse mayor*, *ponerse nervioso*, *volverse un chulo*, etc. Por ello, nos centramos solo en el primer ejercicio para definir el enfoque que predomina en la actividad, el basado en los aspectos formales. Se proporciona una descripción de cada personaje de *Verano azul* incluyendo una locución que contenga un color. Una vez leídos estos fragmentos, el aprendiente debe relacionar cada expresión con su significado.

De la misma manera, la segunda unidad didáctica, *Menudas pintas*, comparte el enfoque basado en los aspectos formales, ya que selecciona aquellas UF que contienen la voz *pintar* entre sus componentes.

Finalmente, la última unidad que conforma este compendio, titulada *La fraseología entra en el examen: una propuesta didáctica para no quedarse en blanco*, sigue un enfoque semántico, ya que selecciona para su estudio aquellas UF relacionadas con el campo de los exámenes. Trata, además, contenidos culturales, como la manera en la que se realizan las pruebas de acceso a la universidad en España.

3.2.3. Secuencias didácticas

En 2014, Blázquez López *et. al.* (2014) elaboran una propuesta en la que presentan seis grupos de locuciones reunidas en función de sus aspectos formales: aquellas que contienen alguna unidad referente a animales (zoomorfismos), colores, comida, lugares, tiempo, y aquellas cuyo significante es un gesto. Cada apartado comienza con la presentación de las UF y un ejercicio de asociación en el que el aprendiente debe unir el significante con su significado. A continuación, el alumno debe usar estas unidades en un texto oral o escrito. Por ejemplo, hay ejercicios en los que se requiere que los estudiantes sustituyan varias expresiones por locuciones sinónimas en un texto escrito. En otro, deben construir una historia coral de forma oral emitiendo cada uno un enunciado que contenga una locución. Estos ejercicios siguen un proceso deductivo: en primer lugar, se presentan las UF descontextualizadas, a continuación, los alumnos deben asociarlas a su significado y, finalmente, se propone una actividad donde tienen que usarlas. Algunos de ellos son mecánicos o enfocados a la práctica en lugar de a la creación, ya que requieren la sustitución de ciertas expresiones por locuciones en un texto ya creado, o la paráfrasis de algunas locuciones que forman parte de un relato. Otras implican en mayor grado la producción libre de un texto por parte del aprendiente. En cualquier caso, en ningún momento se presentan las unidades contextualizadas para que el aprendiente pueda inducir su significado, comprender en qué contexto de uso aparecen y usarlas posteriormente para realizar una actividad comunicativa de la lengua real o realista. El enfoque que prepondera en esta unidad es el basado en aspectos formales, ya que las locuciones se presentan agrupadas en función de la naturaleza de las unidades léxicas que la forman.

Sigue también este enfoque la secuencia didáctica elaborada por Mollejo-Chrysostomou (2015), en la que propone una serie de actividades para trabajar los zoomorfismos. Uno de ellos exige la formación de UF uniendo el verbo *ser* o *estar* a alguno de los animales referidos. Resuelto el ejercicio, identificaríamos unidades como *ser un buitre*, *ser un cerdo*, *ser un pez gordo*, *estar como un toro* o *estar como una cabra*. En otra de las actividades propuestas, se pide que el alumno rellene los huecos de diversos zoomorfismos con el animal o animales que correspondan. Una vez analizados los ejercicios, podemos observar que la autora prioriza la atención a la forma de las locuciones y a la naturaleza de sus componentes en esta propuesta, lo que nos permite clasificarla dentro del enfoque basado en los aspectos formales.

También en 2015, Merino González ofrece una secuencia didáctica titulada *Jugando se entiende la gente*, en la que propone una adaptación del Trivial, el Tri-viELE, para trabajar de forma lúdica las locuciones somáticas, cuyo núcleo es un órgano o parte del cuerpo del ser humano, y zoomórficas. Así como en el Trivial tradicional se establecen las categorías de literatura, deportes o arte, en el Tri-viELE se determinan las siguientes: sinonimia, antonimia, paráfrasis y diálogo. En las preguntas de la categoría *sinonimia*, aparece una locución insertada en una situación comunicativa que los alumnos deben conmutar por otra UF sinónima. En la categoría de *antonimia*, deben hacer lo contrario. En la sección *paráfrasis*, los aprendientes tienen que parafrasear una locución que aparece contextualizada en una oración, o identificar la locución que corresponde a su paráfrasis. Por último, en la categoría *diálogo*, los alumnos dialogarán incluyendo el somatismo o zoomorfismo que aparezca en la tarjeta. Esta secuencia sigue un enfoque ecléctico, ya que se combinan el basado en los aspectos formales; las locuciones se seleccionan en base a su núcleo: somatismos o zoomorfismos y el basado en los aspectos semánticos dado que se trabajan las relaciones de significado.

4. Consideraciones generales sobre las propuestas revisadas

4.1. Introducción

En este capítulo, reflexionamos sobre los resultados extraídos de la revisión bibliográfica llevada a cabo en los capítulos 2 y 3. Los datos expuestos en este apartado se presentan de manera resumida en los apéndices. Abordaremos cuestiones sobre los enfoques adoptados, los niveles de enseñanza más frecuentes, el tipo de tratamiento que reciben las locuciones (aislado o integrado en una unidad didáctica) y las destrezas que más se practican.

4.2. Comentarios

4.2.1. Propuestas didácticas presentes en artículos, monográficos y tesis doctorales

Una vez revisadas las propuestas y clasificadas según su enfoque, hemos podido extraer una serie de datos (Apéndice I) que nos permiten realizar las siguientes observaciones:

a) Sobre los enfoques:

En lo que respecta al enfoque basado en los aspectos formales de las UF, se observa un gran interés en las locuciones somáticas. Un elevado número de las propuestas revisadas se centran en la enseñanza de UF que contienen en sus

significantes partes u órganos del cuerpo humano. Según Olza Moreno (2009: 189), esta es una de las “subesferas fraseológicas más numerosas” (elevada productividad) y está presente en la mayoría de las lenguas, hecho que puede justificar el interés que despierta, junto con otras de sus características, como su grafismo (*poner los vellos de punta, bajar la cabeza*) y su relativa universalidad (no tienen un origen histórico o cultural). Estos atributos consiguen que el significado de dichas UF sea fácilmente deducible, en comparación con otros tipos de fraseologismos. Sin embargo, el estudio de zoomorfismos despierta un mayor interés en la elaboración de materiales, unidades y secuencias didácticas, como comentaremos en el siguiente epígrafe.

A su vez, todas las propuestas siguen, en mayor o menor medida, un enfoque semántico, ya que proponen actividades centradas en la idiomaticidad de las UF (actividades de sustitución de unidades léxicas pluriverbales no idiomáticas por UF, ejercicios de conmutación de unidades léxicas monoverbales por UF, etc.).

Además, se observa un creciente interés por el análisis contrastivo, y se reconoce la importancia de la L1 del estudiante en su proceso de aprendizaje de una segunda lengua, cuya utilidad fue denostada durante mucho tiempo en los años noventa. Las propuestas con un enfoque contrastivo nos ayudan a prever los errores de los estudiantes causados por su lengua materna y a reforzar aquellas similitudes que puedan facilitar y agilizar el proceso de aprendizaje. Además, este enfoque permite personalizar la enseñanza teniendo en cuenta la lengua materna del destinatario: en esta revisión, hemos observado cómo difieren las propuestas dirigidas a aprendientes anglófonos de las dedicadas a itálfonos.

Por otra parte, aunque no hemos encontrado muchas propuestas en las que los discentes tengan que usar sistemáticamente los corpus (sí que hay algunas en las que los utilizan puntualmente), hemos observado una tendencia por parte de los docentes a emplear esta herramienta para seleccionar el *input* fraseológico de las propuestas conforme a su frecuencia de uso, y para extraer ejemplos en los que aparezca contextualizado. Esto indica que la mayoría de propuestas actuales intenta proporcionar muestras de lengua reales que reflejen el uso auténtico de la lengua. El corpus cuya consulta se propone con mayor frecuencia es el CREA, aunque aparecen otros como el CORPES XXI o la base de datos FIDIE.

Son más frecuentes las propuestas inspiradas en la Lingüística cognitiva, que estudian principalmente las UF generadas por metáforas, y algunas técnicas que tienen en cuenta el procesamiento cognitivo, como los asociogramas o

los mapas conceptuales, empleadas para mejorar la memorización de dichas unidades y su inclusión en el léxico mental. Se puede apreciar también el interés por la metáfora conceptual y su potencial genésico a la hora de crear fraseologismos en propuestas cuyo enfoque predominante es otro diferente al cognitivo, pero que apuntan a la importancia de este fenómeno generativo. Observamos que en varias tesis doctorales recientes se presentan propuestas didácticas fundamentadas en las aportaciones de la Semántica cognitiva, por lo que se consideran los procesos de recuperación y almacenamiento de las locuciones. Sin embargo, la aplicación de este tipo de pruebas se encuentra aún en una fase experimental.

Por otro lado, no hemos encontrado un gran número de propuestas con un enfoque lexicográfico, es decir, que propongan la construcción de diccionarios personales por parte de los discentes o que requieran la búsqueda constante y sistemática de las UF en obras lexicográficas. Sin embargo, los diccionarios se utilizan con mucha frecuencia como herramienta puntual en las propuestas. Asimismo, los docentes los utilizan para realizar la selección del *input* fraseológico, y localizar y extraer los significados que incluyen en las actividades. Podemos apreciar también una gran variedad de obras lexicográficas propuestas: desde las más generales, como el DLE, el DUE y el DEA, hasta las más específicas, como el DFDEA y el DILEA, entre otros.

En cuanto al enfoque traslativo, solo hemos encontrado una propuesta que lo sigue puramente, otra lo combina con la perspectiva formal, aunque la traducción se incluye como herramienta puntual en muchos de los trabajos revisados que siguen un enfoque contrastivo, lexicográfico y basado en el uso de corpus.

Sin embargo, se observa un interés creciente en enseñar las UF teniendo en cuenta su función comunicativa y su registro de uso, lo que implica un auge de la pragmática y la sociopragmática (Apéndice III). Sin embargo, no hemos encontrado muchas propuestas centradas en fenómenos de dicha naturaleza, como el humor, la ironía o la cortesía.

Son también escasas las propuestas con un enfoque textual, aunque cabe destacar que muchas de ellas utilizan puntualmente noticias y textos breves extraídos de internet para contextualizar las unidades. Los textos periodísticos son sin duda los que gozan de más popularidad.

De la misma manera, solo tres propuestas (Apéndice III) siguen un enfoque histórico-cultural, dato del que podemos deducir que este enfoque no ha despertado mucho interés en las investigaciones más recientes de los expertos fraseólogos. Sin embargo, como comentaremos en el siguiente epígrafe, muchas secuencias, unidades y materiales didácticos han hecho hincapié en estos aspectos de las locuciones, lo que reflejaría su eficacia y productividad didáctica.

En lo que respecta al enfoque metalingüístico, no hemos encontrado propuestas que lo sigan, a excepción de una versión ampliada del trabajo citado en el segundo capítulo de Olímpio de Oliveira y Penadés Martínez (2015). La razón de dicha escasez puede ser la siguiente: usar este tipo de lenguaje solo funcionaría con un grupo de destinatarios más o menos homogéneo con una formación y un bagaje lingüístico concretos.

Por último, partiendo del análisis cuantitativo de los resultados de este estudio (Apéndice III), observamos que, en el periodo temporal que abarca desde 2013 hasta la actualidad, los enfoques que han seguido con más frecuencia los expertos son, en orden de mayor a menor, el basado en aspectos formales, el pragmático, el contrastivo y el semántico, a la par que el cognitivo. Por otra parte, los que menos atención han recibido son el metalingüístico, el textual, el traslativo y el basado en el uso de corpus.

b) Sobre los niveles de enseñanza:

La mayoría de las propuestas didácticas están dirigidas a alumnos de niveles intermedios, aunque también hemos encontrado varias destinadas a aprendientes de cursos básicos (A1 y A2). Esto demuestra que se está deconstruyendo la idea que defendía introducir los fraseologismos en niveles avanzados, considerando su aprendizaje inaccesible para los alumnos de niveles básicos. Los fraseólogos están elaborando propuestas en las que demuestran cómo la fraseodidáctica puede incluirse en cualquier nivel, siempre que el proceso se adapte a las necesidades específicas de los estudiantes. Como aclaramos en la introducción, la pregunta que debemos plantearnos no es *¿cuándo introducirla?*, sino *¿cómo hacerlo en función del nivel?*

c) Sobre el tipo de tratamiento que reciben las locuciones:

El tratamiento que suelen recibir las locuciones es aislado. Es decir, se proponen ejercicios para practicar las UF de forma exhaustiva, separando su estudio del de otros contenidos léxicos, gramaticales, etc. Consideramos que esta no sería la mejor estrategia para garantizar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, como comentaremos en el siguiente epígrafe, los autores de materiales y unidades didácticas sí que consideran interesante abordar la enseñanza de los fraseologismos de forma integrada con otros contenidos.

d) Sobre las destrezas comunicativas:

Las propuestas didácticas, al pertenecer a trabajos de investigación, como tesis y artículos, no suelen aunar la práctica de todas las destrezas, como sí sucederá en los materiales didácticos. Suelen centrarse en actividades que promueven la expresión escrita.

e) Sobre los tipos de materiales que aparecen con más frecuencia en las propuestas:

Los tipos de materiales que aparecen en los artículos, tesis y monográficos sobre la enseñanza de locuciones no son de naturalezas muy variadas, ya que suelen centrarse más en los aspectos fraseológicos que en los didácticos. Los materiales didácticos que, por lo general, prestan más atención a los principios didácticos, sí que incluyen tipos de materiales eclécticos.

f) Sobre los procedimientos más recurrentes:

Las locuciones suelen introducirse por medio de actividades, en vez de contextualizarlas mediante textos. Consideramos que contribuiría a una mejor memorización y almacenamiento cognitivo el uso de textos reales para presentar este tipo de UF, de forma que los alumnos puedan observar cómo se comportan en un contexto determinado.

4.2.2. Secuencias, unidades y materiales didácticos

a) Sobre los enfoques:

Como hemos adelantado en el epígrafe anterior, hemos podido localizar un gran número de propuestas con un enfoque histórico-cultural (un 27,58 % de los trabajos revisados, como se muestra en el Apéndice IV), aunque la mayoría de ellas se restringen al ámbito taurino, religioso y deportivo. Teniendo en cuenta estos datos, podemos deducir que tratar estos aspectos de las locuciones en el aula es un recurso eficaz, por cuanto puede facilitar su aprendizaje. En lo que respecta a la literatura, podemos observar que no despierta mucho interés en la enseñanza de la fraseología, posiblemente debido a la idea instaurada de concebir el lenguaje literario como alejado o no representativo de la realidad.

Por otra parte, las propuestas que hacen hincapié en los aspectos formales de las locuciones son muy numerosas, como sucede en aquellas presentes en artículos y tesis. Sin embargo, frente a estas, los materiales didácticos escogen con mayor frecuencia como objeto de estudio las locuciones zoomórficas que las somáticas.

En lo que respecta al enfoque semántico, este es seguido con más frecuencia en propuestas didácticas presentes en materiales que en artículos y tesis, aunque en este tipo de trabajos también reciben una considerable atención. Esto podría reflejar que, aunque estos aspectos no despiertan un gran interés recientemente entre los expertos fraseólogos, ya que no suponen una novedad, su aplicación en el aula sigue siendo eficaz y productiva.

Sin embargo, en lo que concierne al enfoque cognitivo, no hemos encontrado ninguna unidad, secuencia o material didáctico que lo siga. Esto puede deberse a que no existen aún las suficientes investigaciones en ELE sobre procesamiento, recuperación y almacenamiento de locuciones que permitan consolidar su aplicación práctica en el aula.

Como sucede con las propuestas presentes en artículos y tesis, el enfoque pragmático es adoptado también con frecuencia en los materiales didácticos sobre enseñanza de fraseología. Como avalan muchos especialistas en la materia, es fundamental abordar en el aula cuestiones sobre el uso de las unidades léxicas y sobre su adecuación al contexto, quedando reflejada esta idea en la aplicación práctica (en efecto, un 20,69 % de las propuestas siguen este enfoque, como se puede ver en el Apéndice IV).

Por el contrario, como se refleja en el Apéndice IV, no hemos encontrado ningún material didáctico que presente propuestas basadas en un enfoque traslativo, lexicográfico o en el uso de corpus. Por ello, podemos observar que estas líneas despiertan más interés, aunque también escaso, en trabajos como artículos y tesis, que investigan la eficacia de su aplicación en el aula.

Por último, observamos que el enfoque textual y el basado en la reflexión metalingüística reciben la misma escasa atención en las propuestas localizadas en materiales didácticos que en aquellas presentes en artículos y tesis.

b) Sobre los niveles de enseñanza:

Casi todas las propuestas didácticas están destinadas a alumnos de niveles intermedios (B1 y B2) y algunas de ellas a aprendientes de niveles básicos (A1 y A2), lo cual nos sorprende favorablemente, ya que demuestra que se ha dejado de relegar la enseñanza de la fraseología a los cursos más avanzados. Como hemos comentado someramente en la introducción, tradicionalmente, la didáctica de la fraseología se abordaba principalmente en los cursos de C1 y de C2, ya que se consideraba que era un contenido inaccesible para los alumnos con menor nivel. Estos resultados, por el contrario, demuestran que la fraseología puede incluirse en cualquier nivel, siempre que lo hagamos de la manera adecuada, en función de las capacidades y limitaciones del alumnado.

c) Sobre el tipo de tratamiento que reciben las locuciones:

Solo dos de las propuestas proporcionan unidades didácticas o compilaciones de ellas en las que se integra la enseñanza y el aprendizaje de las locuciones con el resto de contenidos lingüísticos y extralingüísticos. Esta ha sido una de las formas demostradas más eficaces de incluir la fraseología en la programación de un curso: en vez de hacerlo de forma aislada, se debe abordar este tema a lo largo de todo el curso y relacionarlo con otras dimensiones de la lengua. Por ello, consideramos que un mayor número de materiales didácticos deberían incorporar en sus elaboraciones los contenidos fraseológicos de forma integrada y constante.

d) Sobre las destrezas comunicativas:

Las propuestas didácticas suelen incluir actividades que requieren la visualización de vídeos, la escucha de audios, la conversación entre compañeros, la lectura de textos, la producción de discursos, etc., por lo que podemos señalar que trabajan la mayoría de las destrezas comunicativas: expresión y comprensión orales, expresión y comprensión escritas e interacción oral.

e) Sobre los tipos de materiales que aparecen con más frecuencia en las propuestas:

El tipo de materiales que aparecen en las propuestas didácticas son de distintas naturalezas: textos escritos *ad hoc*, fragmentos de textos reales, fragmentos de textos audiovisuales, imágenes, cuadros explicativos, etc.

f) Sobre los procedimientos más recurrentes:

Muchas de las actividades elaboradas en las propuestas presentan las locuciones de manera contextualizada a través de la lectura o la audiovisualización de textos. Consideramos que este procedimiento es más adecuado y efectivo que presentarlas de forma aislada en ejercicios mecánicos. Por otra parte, cabe mencionar que sería interesante proporcionar en las actividades más muestras reales de lengua y menos que la simulen, ya que, en el caso concreto de la fraseología, esto puede resultar muy forzado y diferir mucho de los usos habituales en el discurso de los nativos.

Conclusiones

En esta monografía hemos realizado un estado de la cuestión sobre la enseñanza de las locuciones en el aula de ELE. La revisión bibliográfica de un amplio conjunto de 58 propuestas didácticas, que abarcan una década y están disponibles en la red, nos ha permitido identificar cuáles son las tendencias actuales al respecto.

En el primer capítulo, para delimitar el marco teórico, hemos tratado someramente algunas cuestiones introductorias que ilustran la importancia de la fraseodidáctica en ELE y los diferentes enfoques que podemos identificar en este ámbito. En el segundo, hemos expuesto los resultados de la revisión de las propuestas didácticas presentes en artículos, monográficos y tesis doctorales. En el tercero, de igual manera, hemos presentado los datos extraídos de la revisión de las propuestas didácticas incluidas en materiales, unidades y secuencias didácticas. Los aspectos más significativos de cada propuesta, así como el enfoque seguido en cada una, se muestran en diferentes tablas que componen los apéndices. Al final, en el último capítulo, hemos realizado una serie de observaciones sobre los resultados obtenidos. En este epígrafe comentamos qué enfoques se abordan con más frecuencia y qué razones podrían explicarlo, cuáles son los niveles de enseñanza a los que suelen dirigirse las propuestas, qué destrezas predominan, qué tipos de procedimientos se utilizan, el tipo de tratamiento, aislado o integrado en una unidad, que reciben las locuciones, qué tipo de materiales se utilizan, etc. Hemos podido observar que existen unas tendencias claras, como el interés que despiertan los somatismos y los zoomorfismos, el tratamiento descontextualizado que reciben los fraseologismos, frente a la escasez de propuestas que integran su enseñanza con otros contenidos, la elección preferente de alumnos de niveles intermedios como destinatarios frente a aquellos de niveles básicos y avanzados, etc.

En lo que concierne al objetivo planteado, creemos que hemos conseguido cumplirlo al ofrecer al docente de ELE una visión panorámica sobre las propuestas didácticas más recientes, publicadas en Internet, que abordan la enseñanza de las locuciones y los enfoques que estas siguen. De esta manera, ponemos de relieve aquellos enfoques que suscitan más interés entre los fraseólogos y los docentes de ELE, y aquellos que no han recibido todavía la atención necesaria, textual, lexicográfico, metalingüístico, traslativo, etc. Desde nuestro punto de vista, estos suponen una oportunidad perfecta para los expertos de elaborar propuestas didácticas en las que prueben la eficacia de su aplicación.

Bibliografía

- ÁLVAREZ ROSA, Carmen Vanesa (2016): “¿Las expresiones fijas son solo para niveles avanzados? propuestas para la enseñanza de las unidades fraseológicas para el nivel umbral (B1)”, *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, pp. 804-811. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64902/1/Aprendizajes-plurilingues-y-literarios_91.pdf
- ARMENTA MORENO, Luisa María (2014): *La aparente descortesía del lenguaje coloquial. Propuesta didáctica para trabajar expresiones idiomáticas que atentan contra la imagen personal*. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-aparente-descortesia-del-lenguaje-coloquial/>
- BARAN À NKOUM, Patricia (2014): “Propuesta para la enseñanza de locuciones verbales somáticas en clase de E/LE”, *Didáctica y traducción de las unidades fraseológicas*, pp. 99-113. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=559817>
- BERRUETA BEA, Mateo; DÍAZ GARCÍA, Ana Isabel; MARTINS FRIAS, Adriana (2020): ¡Manos a la obra!: actividades en torno a la fraseología, Ministerio de educación y formación profesional. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:954660fd-4187-4a67-868f-8599cc1f3d4e/mo-na13julio.pdf>
- BLÁZQUEZ LÓPEZ, Antonio; MARTÍN SANZ, Cristina.; PAVÓN RODRÍGUEZ, Irene; FLORES PÉREZ, Isidro; GONZÁLEZ RIAÑO, Laura; SOTO SÁNCHEZ, Laura (2014): Expresiones. Habla y actúa en España. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiven-ta/expresiones-habla-y-actua-en-espana-unidades-de-secundaria-y-a-level/ensenanza-lengua-espanola/20336>
- CERNUDA GARCÍA, Ana Isabel (2017): *La didáctica de la fraseología somática en el ámbito de ELE: revisión bibliográfica y elaboración de materiales*. Disponible en: <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/4765>
- D’ANDREA, Letizia (2018): “La fraseología y el uso auténtico de la lengua en el aula de E/LE”, *Léxico y cultura en LE L, 2*, pp. 185-194. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_indice.pdf
- DUNG NGUYEN, Thi Kim (2019): *La adquisición de la competencia fraseológica en aprendientes vietnamita de ELE mediante la traducción pedagógica y los textos literarios*, Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- FRAILE MUÑOZ, Raquel (2017): "From lost to the river: la enseñanza de fraseología en clase de ELE", *Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas: actas del LI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE): celebrado en Palencia (España) del 24 al 29 de julio de 2016*, pp. 202-212, Agilice Digital. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_51/congreso_o_51_19.pdf
- GARCÍA MONTES, Andrea; LA HOZ MIRALLES, Andrea; LATORRE GARCÍA, Lidia; LÓPEZ MARTÍNEZ, Miguel (2017): "Aplicación de las unidades fraseológicas a la enseñanza de e/le", *Foro de profesores de E/LE*, (13), 5. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foreole/article/view/10823/10092>
- GÓMEZ GONZÁLEZ, Alba y UREÑA TORMO, Clara (2014): *Locuciones y refranes para dar y tomar: el libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español: Niveles B2 y C1*, Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá. Disponible en: https://bibliobuscador.uah.es/primo-explore/fulldisplay?docid=34UAH_ALMA5181357000004214&context=L&vid=34UAH_VU1&lang=es_ES&search_scope=TAB1_SCOPE1&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=tab1&query=any,contains,locuciones%20y%20refranes
- GONZÁLEZ REY, M.^a Isabel (2012): "De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica", *Revista Paremia*, 21(3), pp. 67-84. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf
- HATHAWAY HYMES, Dell (1971): "Acerca de la competencia comunicativa", Llobera *et al.* (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- HIDALGO REBOSO, Armiche (2020): *La fraseología de origen histórico y su aplicación en el aula de ELE*. Disponible en: <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/73771>
- JING, Lin (2021): "Estudio comparativo de las locuciones del español y del chino: su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera", *CVC. como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, pp. 529-550. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0028.pdf
- LEONTARIDI, Eleni; RUIZ MORALES, Marina; PERAMOS SOLER, Natividad (2009): "Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE", *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2-ELE: actas. 2009*; pp. 187-206. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/91402>
- LIAO, Jhiaui (2018). *La fraseología religiosa en la enseñanza de ELE a estudiantes chinos*, Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://doc-ta.ucm.es/entities/publication/11e1e55e-ca0a-44e0-83c3-4187c045ae59>
- LÓPEZ VÁZQUEZ, Lucía (2014): "¡A buenas horas mangas verdes! Presentación y evaluación de contenidos fraseológicos en la clase de ELE", *Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*, pp. 109-121. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5133954>
- MARTÍN AMADOR, Cristina (2017): "Expresión de sentimientos, actitudes y juicios a través de unidades fraseológicas y paremiológicas", *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua*

- Extranjera-ASELE, *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, pp. 523-536. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/27/27_0049.pdf
- MARTÍN RIDER, Ana (2021): "El tratamiento de las unidades fraseológicas en el aula de ele: análisis de manuales y propuesta didáctica", *Tonos Digital*, (0). Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/115810/1/2944-7905-1-PB.pdf>
- MARTÍN RIDER, Ana (2022): "Los corpus lingüísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de locuciones verbales en ELE", *La enseñanza del léxico*, 334, pp. 129-150. Disponible en: <https://eusal.es/eusal/catalog/download/978-84-1311-711-9/6230/8543-1?inline=1#:~:text=El%20presente%20trabajo%20persigue%20esencialmente%20demostrar%20que%20el,el%20aprendizaje%20del%20l%C3%A9xico%2C%20particularmente%20de%20las%20LV>
- MARTÍN SALCEDO, Javier (2017): *Fraseología en uso ¡Si tú lo dices! ¡Venga! Ya verás como sí*, Consejería de Educación en Brasil, Embajada de España. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/fraseologia-espanola-en-uso-si-tu-lo-dices-venga-ya-veras-como-si/ensenanza-lengua-espanola/22188>
- MAYO MARTÍN, Paula (2017): *Estudio sobre expresiones metafóricas tabú de uso frecuente para su aplicación a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)*. Disponible en: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34639/estudio_mayo_eleando_2017_N5.pdf#:~:text=El%20tab%C3%BA%20ling%C3%BC%C3%ADstico%20debe%20ense%C3%B1arse%20de%20forma%20expl%C3%ADcita,la%20variaci%C3%B3n%20cultural%2C%20durante%20el%20proceso%20de%20apr%20endizaje
- MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, Nieves (2016): "Estar en el candelero. La enseñanza de la fraseología española como segunda lengua", *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (23), 1-12. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/46035/EstarEnElCandelero.pdf>
- MERINO GONZÁLEZ, Alicia (2015): "Jugando se entiende la gente. Una propuesta didáctica para la inclusión de las unidades fraseológicas en el aula de ELE". Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foroELE/article/view/7118/9422>
- MINERVINI, Rosaria (2021): "Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE", *Tejuelo*. 34. *Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, pp. 83-110. Disponible en: <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/4045?articlesBySameAuthorPage=3>
- MIQUEL LÓPEZ, Lourdes y Sans, Neus (1992): "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable*, 9, pp. 15-21.
- MISIEGO MARTÍNEZ, Patricia (2021): *Propuesta metodológica del análisis contrastivo de la fraseología español-alemán en el aula ELE*. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52588>
- MOLLEJO-CHRYSOSTOMOU, Azucena (2015): "Animales en clase", *Actas de las VII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5338103>
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M.^a Eugênia (2006): *Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera. Biblioteca virtual redELE*. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/en/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamaister/1- semestre/olimpio-d.html>

- OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M.^a Eugênia y PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2015): "La adquisición de las unidades fraseológicas mediante un recurso electrónico: el diccionario *Linguee*". Disponible en: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/25228/Olimpio_Adquisicion_LR_2015_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M.^a Eugênia (2020): «Fraseodidáctica del español», Conferencia inaugural del VIII Seminario (web) de Especialización Fraseológica: Fraseodidáctica y Traducción, Universidad de La Laguna, 26 y 27 de noviembre de 2020. Texto inédito.
- OLZA MORENO, Inés (2009): *Aspectos de la semántica de las unidades fraseológicas. La fraseología somática metalingüística del español*, Navarra: Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/6985>
- PELLITERO LLANOS, Soledad (2018): *Las locuciones nominales en el aula de ELE. Actividades para alumnos italianos de nivel C*. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/34680>
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2012): *Gramática y semántica de las locuciones*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2015): "Las locuciones verbales en el habla de Madrid" (distrito de Salamanca), en Cestero, A. y otros, *Patrones sociolingüísticos de Madrid*. Bern: Peter Lang, pp. 251-286.
- PRUNDEANU, Raluca (2013): *El aprendizaje de locuciones verbales por parte de alumnos ELE rumanos. Efectos de proximidad semántica y riqueza léxica en actividades escritas*, Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad de Nebrija. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=HP23q%2Fn%2FHII%3D>
- RIBAS MIGUEL, Irene (2018): *Las unidades fraseológicas en clase de ELE: un análisis contrastivo entre las unidades fraseológicas con la palabra agua y su equivalente en francés*. Disponible en: https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/16205/RibasMiguellIrene_Treball.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- RIVAROLA, Romina (2022): *La enseñanza de las unidades fraseológicas en la clase de ELE para alumnos de habla inglesa: la inclusión de variedades diatópicas en los manuales de ELE y el uso de la traducción como estrategia de enseñanza*, Alicante: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/123648>
- SARACHO ARNÁIZ, Marta (2015): *La fraseología del español: una propuesta de didactización para la clase ELE basada en los somatismos*, Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/13585>
- SARACHO ARNÁIZ, Marta (2019): "Mapas conceptuales para la enseñanza-aprendizaje de fraseología en español lengua extranjera (ELE)". Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/48830>

- SERRADILLA CASTAÑO, Ana (2014): "La fraseología en el aula de ELE: nuevos enfoques y propuestas didácticas", *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?[Recurso electrónico]: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, pp. 73-98, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6884734>
- SOLANO RODRÍGUEZ, M.ª Ángeles y BIELAWSKA, Karolina (2018): Proyectos de fraseología integrada para la enseñanza de ELE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/d1_solano/default.htm
- BERRUETA BEA, Mateo; DÍAZ GARCÍA, Ana Isabel; MARTINS FRIAS, Adriana (2020): *¡Manos a la obra!: actividades en torno a la fraseología*, Ministerio de educación y formación profesional. Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/manos-a-la-obra-actividades-en-torno-a-la-fraseologia_181952/
- TOKUNAGA, Shiori (2021): "Indagar en el significado de las palabras clave: una propuesta para la enseñanza", CVC. Volúmenes temáticos de la ASELE. 3. *Internalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, pp. 512-528. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0027.pdf
- VELÁZQUEZ PUERTO, Karen (2018): *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*, Madrid: Arco/Libros.
- TRÓ MORATÓ, Teresa de Jesús (2021): "La enseñanza de las frases hechas en ele: una propuesta didáctica". CVC. Volúmenes temáticos de la ASELE. 3. *Internalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, pp. 597-609. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0032.pdf
- UREÑA TORMO, Clara (2019): *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva*, Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/42886/Tesis%20Clara%20Ure%3b1a%20Tormo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- VELÁZQUEZ PUERTO, Karen (2015): *Análisis fraseológico contrastivo español-alemán y su aplicación a ELE: una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas desde una perspectiva cognitiva*, Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=174130>

Apéndices

Apéndice I: Cuadro explicativo de las propuestas didácticas incluidas en artículos, monográficos y tesis doctorales

Nombre de la publicación	Autoría	Fecha	Enfoque	Notas/Comentarios
"PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LOCUCIONES VERBALES SOMÁTICAS EN CLASE DE ELE"	PATRICIA BARAN À. KNOUM	2014	ASPECTOS FORMALES	Locuciones verbales somáticas
"LA FRASEOLOGÍA DEL ESPAÑOL: UNA PROPUESTA DE DIDACTIZACIÓN PARA LA CLASE DE ELE BASADA EN LOS SOMATISMOS"	MARTA SARACHO ARNÁIZ	2015	ASPECTOS FORMALES	Somatismos
"¿LAS EXPRESIONES FIJAS SON SOLO PARA NIVELES AVANZADOS?: PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS PARA EL NIVEL DEL UMBRAL (B1)"	CARMEN VANESA ÁLVAREZ ROSA	2016	ASPECTOS FORMALES	Zoomorfismos Se menciona la base de datos FIDIE
"PROPUESTA METODOLÓGICA DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LA FRASEOLOGÍA ESPAÑOL-ALEMÁN EN EL AULA ELE"	PATRICIA MISIEGO MARTÍNEZ	2021	ASPECTOS FORMALES	Locuciones cuyo núcleo es un color
"¡A BUENAS HORAS MANGAS VERDES! PRESENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS FRASEOLÓGICOS EN LA CLASE DE ELE"	LUCÍA LÓPEZ VÁZQUEZ	2014	ASPECTOS SEMÁNTICOS	Gamificación
"APLICACIÓN DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS A LA ENSEÑANZA DE ELE"	ANDREA GARCÍA MONTES, ANDREA LA HOZ MIRALLES, LIDIA LATORRE GARCÍA Y MIGUEL LÓPEZ MARTÍNEZ	2017	ASPECTOS SEMÁNTICOS	Gamificación

"LA FRASEOLOGÍA RELIGIOSA EN LA ENSEÑANZA DE ELE A ESTUDIANTES CHINOS"	JIAHUI LIAO	2018	HISTÓRICO-CULTURAL	Bibleísmos y Fraseología católica
"LA FRASEOLOGÍA DE ORIGEN HISTÓRICO Y SU APLICACIÓN EN EL AULA DE ELE"	ARMICHE HIDALGO REBOSO	2020	HISTÓRICO-CULTURAL	UF referentes a acontecimientos históricos.
"ENSEÑAR LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS A TRAVÉS DE LA LITERATURA EN EL AULA DE ELE"	ROSARIA MINERVINI	2021	HISTÓRICO-CULTURAL	Literatura (Eduardo Mendoza)
"FROM LOST TO THE RIVER: LA ENSEÑANZA DE FRASEOLOGÍA EN CLASE DE ELE"	RAQUEL FRAILE MUÑOZ	2016	CONTRASTIVO	Contraste entre UF españolas e inglesas
"LAS LOCUCIONES NOMINALES EN EL AULA DE ELE: ACTIVIDADES PARA ALUMNOS ITALIANOS DE NIVEL C"	SOLEDAD PELLITERO	2018	CONTRASTIVO	Locuciones nominales Contraste entre unidades fraseológicas españolas e italianas
"LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN CLASE DE ELE. UN ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS CON LA PALABRA <i>AGUA</i> Y SU EQUIVALENTE EN FRANCÉS"	IRENE RIBAS MIGUEL	2018	CONTRASTIVO	Metáforas conceptuales Unidades fraseológicas cuyo núcleo es la voz <i>agua</i>
"INDAGAR EN EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS CLAVE: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS DEL ESPAÑOL A ESTUDIANTES JAPONESES"	SHIORI TOKUNAGA	2021	CONTRASTIVO	Somatismos: unidades fraseológicas cuyo núcleo es la voz <i>lengua</i>
"ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS LOCUCIONES DEL ESPAÑOL Y DEL CHINO: SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA"	LIN JING	2021	CONTRASTIVO	Somatismos: unidades fraseológicas cuyo núcleo es la voz <i>ojo</i>
"LA ADQUISICIÓN DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS MEDIANTE UN RECURSO ELECTRÓNICO: EL DICCIONARIO <i>LINGUEE</i> ".	M ^a EUGENIA OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA E INMACULADA PENADÉS	2015	LEXICOGRÁFICO	<i>Linguee</i> DILEA DFDEA
"LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA FRASEOLÓGICA EN APRENDIENTES VIETNAMITAS DE ELE MEDIANTE LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA Y LOS TEXTOS LITERARIOS"	THI KIM DUNG NGUYEN	2019	TRASLATIVO	Traducción Literatura (Miguel Delibes)

"LA FRASEOLOGÍA Y EL USO AUTÉNTICO DE LA LENGUA EN EL AULA DE ELE"	LETIZIA D'ANDREA	2018	USO DE CORPUS	Los alumnos buscarán una unidad léxica monoverbal en un corpus para descubrir las unidades fraseológicas que la contienen.
"LOS CORPUS LINGÜÍSTICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LOCUCIONES VERBALES EN ELE"	ANA MARTÍN RÍDER	2022	USO DE CORPUS	CdE
"LA APARENTE DESCORTESÍA DEL LENGUAJE COLOQUIAL. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR EXPRESIONES IDIOMÁTICAS QUE ATENTAN CONTRA LA IMAGEN PERSONAL"	LUISA MARÍA ARMENTA MORENO	2013	PRAGMÁTICO O SOCIOPRAGMÁTICO	Expresiones idiomáticas disfemísticas
"LA FRASEOLOGÍA EN EL AULA DE ELE: NUEVOS ENFOQUES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS"	ANA SERRADIL LA CASTAÑO	2014	PRAGMÁTICO O SOCIOPRAGMÁTICO	Los alumnos deben usar el CREA. Los alumnos deben elaborar un diccionario.
"EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS, ACTITUDES Y JUICIOS A TRAVÉS DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS Y PAREMIOLÓGICAS"	CRISTINA MARTÍN AMADOR	2016	PRAGMÁTICO O SOCIOPRAGMÁTICO	Base de datos FIDIE Función comunicativa: expresar emociones
"ESTUDIO SOBRE EXPRESIONES METAFÓRICAS TABÚ DE USO FRECUENTE PARA SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)"	PAULA MAYO MARTÍN	2017	PRAGMÁTICO O SOCIOPRAGMÁTICO	Expresiones metafóricas interdictas (50% eufemísticas, 50% disfemísticas)
"LA ENSEÑANZA DE LAS FRASES HECHAS EN ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA"	TERESA DE JESÚS TRO MORATÓ	2021	PRAGMÁTICO O SOCIOPRAGMÁTICO	Reflexión sobre los malentendidos que pueden provocar las UF.
"EL APRENDIZAJE DE LAS LOCUCIONES VERBALES POR PARTE DE ALUMNOS ELE RUMANOS. EFECTOS DE LA PROXIMIDAD SEMÁNTICA Y RIQUEZA LÉXICA EN ACTIVIDADES ESCRITAS"	RALUCA PRUNDEANU	2013	COGNITIVO	Recuperación y almacenamiento de las locuciones verbales en el lexicon mental. Dirigida a aprendientes rumanos.

"ANÁLISIS FRASEOLÓGICO CONTRASTIVO ESPAÑOL-ALEMÁN Y SU APLICACIÓN A ELE"	KAREN VELÁZQUEZ PUERTO	2015	COGNITIVO	Locuciones verbales somáticas Procesamiento cognitivo Contraste español-alemán
"LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS DESDE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA"	CLARA UREÑA TORMO	2019	COGNITIVO	Aprendizaje receptivo Procesamiento cognitivo
"MAPAS CONCEPTUALES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE FRASEOLOGÍA EN ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA"	MARTA SARACHO ARNÁIZ	2019	COGNITIVO	Asociogramas y mapas conceptuales
"LA DIDÁCTICA DE LA FRASEOLOGÍA SOMÁTICA EN EL ÁMBITO DE ELE: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y ELABORACIÓN DE MATERIALES" 1ª PROPUESTA	ANA ISABEL CERNUDA GARCÍA	2016	ECLÉCTICO: LEXICOGRAFICO Y BASADO EN ASPECTOS FORMALES	Somatismos
"LA DIDÁCTICA DE LA FRASEOLOGÍA SOMÁTICA EN EL ÁMBITO DE ELE: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y ELABORACIÓN DE MATERIALES" 2ª PROPUESTA	ANA ISABEL CERNUDA GARCÍA	2016	ECLÉCTICO: BASADO EN ASPECTOS SEMÁNTICOS Y BASADO EN ASPECTOS FORMALES	Somatismos
"LA DIDÁCTICA DE LA FRASEOLOGÍA SOMÁTICA EN EL ÁMBITO DE ELE: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y ELABORACIÓN DE MATERIALES" 3ª PROPUESTA	ANA ISABEL CERNUDA GARCÍA	2016	ECLÉCTICO: BASADO EN ASPECTOS SEMÁNTICOS Y BASADO EN ASPECTOS FORMALES	Somatismos
"ESTAR EN EL CANDELERO. LA ENSEÑANZA DE LA FRASEOLOGÍA ESPAÑOLA COMO SEGUNDA LENGUA"	NIEVES MENDIZÁBAL DE LA CRUZ	2016	ECLÉCTICO: PRAGMÁTICO, CONTRASTIVO, TEXTUAL Y BASADO EN ASPECTOS FORMALES	Locuciones verbales formadas por el verbo <i>estar</i> seguido de preposición.
"LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN LA CLASE DE ELE PARA ALUMNOS DE HABLA INGLESA"	ROMINA RIVAROLA	2022	ECLÉCTICO: ENFOQUE SEMÁNTICO Y ENFOQUE TRASLATIVO	Aplicación <i>Phraseology</i>

Apéndice II: cuadro explicativo de las propuestas didácticas incluidas en materiales, unidades y secuencias didácticas

Nombre de la publicación	Autoría	Fecha	Enfoque	Notas/ Comentarios
"EXPRESIONES: HABLA Y ACTÚA EN ESPAÑA"	ANTONIO BLÁZQUEZ LÓPEZ, CRISTINA MARTÍN SANZ, IRENE PAVÓN RODRÍGUEZ, ISIDRO FLORES PÉREZ, LAURA GONZÁLEZ RIAÑO Y LAURA SOTO SÁNCHEZ	2014	ASPECTOS FORMALES	Zoomorfismos, expresiones con colores en el significante, etc.
"ANIMALES EN CLASE"	AZUCENA MOLLEJO-CHRY SOSTOMOU	2015	ASPECTOS FORMALES	Zoomorfismos
MANOS A LA OBRA: "CAMBIOS"	MATEO BERRUETA BEA	2020	ASPECTOS FORMALES	Locuciones cuyo núcleo es un color
MANOS A LA OBRA: "MENUZAS PINTAS"	ANA ISABEL DÍAZ GARCÍA	2020	ASPECTOS FORMALES	Locuciones cuyo núcleo es la voz <i>pintar</i>
LOCUCIONES Y REFRANES PARA DAR Y TOMAR SECUENCIA 3: "APRENDEMOS A TODA MECHA"	CLARA UREÑA TORMO Y ALBA GÓMEZ GONZÁLEZ	2014	ASPECTOS SEMÁNTICOS	Relaciones de significado
FRASEOLOGÍA EN USO, ¿SI TÚ LO DICES! ¡VENGA! YA VERÁS COMO SÍ UNIDAD 9: "LA VUELTA AL COLE"	JAVIER MARTÍN SALCEDO	2017	ASPECTOS SEMÁNTICOS	Campo semántico del estudio
FRASEOLOGÍA EN USO, ¿SI TÚ LO DICES! ¡VENGA! YA VERÁS COMO SÍ UNIDAD 10: "LO QUE NECESITAS ES AMOR"	JAVIER MARTÍN SALCEDO	2017	ASPECTOS SEMÁNTICOS	Campo semántico del amor
FRASEOLOGÍA EN USO, ¿SI TÚ LO DICES! ¡VENGA YA VERÁS COMO SÍ UNIDAD 11: "LA PASTA ES LA PASTA"	JAVIER MARTÍN SALCEDO	2017	ASPECTOS SEMÁNTICOS	Campo semántico del dinero
MANOS A LA OBRA: "LA FRASEOLOGÍA ENTRA EN EL EXAMEN: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA NO QUEDARSE EN BLANCO"	ADRIANA MARTINS FRIAS	2020	ASPECTOS SEMÁNTICOS	Campo semántico del estudio Contenidos culturales sobre el sistema educativo español

LOCUCIONES Y REFRANES PARA DAR Y TOMAR SECUENCIA 4: "¡VAYA TORITO, AY TORITO BRAVO!"	CLARA UREÑA TORMO Y ALBA GÓMEZ GONZÁLEZ	2014	HISTÓRICO- CULTURAL	Expresiones origi- nadas en el ámbito taurino.
FRASEOLOGÍA EN USO. ¡SI TÚ LO DICES! ¡VENGA! YA VERÁS COMO SÍ UNIDAD 14: "VAMOS A COGER EL TORO POR LOS CUERNOS"	JAVIER MARTÍN SALCEDO	2017	HISTÓRICO- CULTURAL	Expresiones origi- nadas en el ámbito taurino
FRASEOLOGÍA EN USO. ¡SI TÚ LO DICES! ¡VENGA! YA VERÁS COMO SÍ UNIDAD 15: "CON LA IGLESIA HEMOS TOPADO"	JAVIER MARTÍN SALCEDO	2017	HISTÓRICO- CULTURAL	Expresiones origi- nadas en el ámbito religioso
PROYECTOS DE FRASEOLOGÍA INTEGRADA PARA LA ENSE- ÑANZA DE ELE "FRASEOLOGÍA DEPORTIVA"	SILVIA GARCÍA GONZÁLEZ	2018	HISTÓRICO- CULTURAL	Fraseología propia del mundo futbolístico
PROYECTOS DE FRASEOLOGÍA INTEGRADA PARA LA ENSE- ÑANZA DE ELE "¡BUEN VIAJE!"	INMACULADA GARRIDO TÉBAR Y JUAN VÁZQUEZ GONZÁLEZ	2018	HISTÓRICO- CULTURAL	Fraseología relacio- nada con nombres de ciudades españolas
PROYECTOS DE FRASEOLOGÍA INTEGRADA PARA LA ENSE- ÑANZA DE ELE "OÍDO COCINA"	INMACULADA GARRIDO TÉBAR Y JUAN VÁZQUEZ GONZÁLEZ	2018	HISTÓRICO- CULTURAL	Fraseología gastro- nómica
PROYECTOS DE FRASEOLOGÍA INTEGRADA PARA LA ENSE- ÑANZA DE ELE "ERES TODO UN NARRADOR DEPORTIVO"	MARIO SÁNCHEZ MORALES	2018	HISTÓRICO- CULTURAL	Fraseologismos relacionados con el mundo del deporte
LOCUCIONES Y REFRANES PARA DAR Y TOMAR SECUENCIA 2: "¿SOMOS O ESTAMOS?"	CLARA UREÑA TORMO Y ALBA GÓMEZ GONZÁLEZ	2014	REFLEXIÓN METALIN- GÜÍSTICA	Locuciones introdu- cidas por los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> Diferencia entre locu- ciones sustantivas y adjetivas
LOCUCIONES Y REFRANES PARA DAR Y TOMAR SECUENCIA 1: "VALORAMOS COMO LOCOS"	CLARA UREÑA TORMO Y ALBA GÓMEZ GONZÁLEZ	2014	ENFOQUE PRAGMÁTICO O SOCIOPR- AGMÁTICO	Función comunicativa: valorar
FRASEOLOGÍA EN USO. ¡SI TÚ LO DICES! ¡VENGA! YA VERÁS COMO SÍ UNIDAD 12: "LOS AMIGOS SE CUENTAN CON LOS DEDOS DE UNA MANO"	JAVIER MARTÍN SALCEDO	2017	ENFOQUE PRAGMÁTICO O SOCIOPR- AGMÁTICO	Función comunicativa: describir personas

<i>FRASEOLOGÍA EN USO. ¿SI TÚ LO DICES! ¡VENGA! YA VERÁS COMO SÍ</i> UNIDAD 13: "SOMOS MUY EXAGERADOS"	JAVIER MARTÍN SALCEDO	2017	ENFOQUE PRAGMÁTICO O SOCIOPR-AGMÁTICO	Intención comunicativa: exagerar
<i>PROYECTOS DE FRASEOLOGÍA INTEGRADA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE</i> "COMO EN CASA, EN NINGÚN SITIO"	PALOMA MORCILLO ORTEGA	2018	ENFOQUE PRAGMÁTICO O SOCIOPR-AGMÁTICO	Funciones comunicativas necesarias para alquilar una vivienda
<i>PROYECTOS DE FRASEOLOGÍA INTEGRADA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE</i> "¡ME LO PASO PIPA EN ESPAÑA"	FÉLIX EXTRÖM TORMOS	2018	ENFOQUE TEXTUAL	Correos electrónicos, cartas y wasaps
<i>PROYECTOS DE FRASEOLOGÍA INTEGRADA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE</i> "¡EXTRA, EXTRA, ESCRIBIMOS UNA NOTICIA!"	MARÍA JOSÉ LÓPEZ RAMÓN	2018	ENFOQUE TEXTUAL	Noticias
"JUGANDO SE ENTIENDE LA GENTE. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA INCLUSIÓN DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN EL AULA DE ELE"	ALICIA MERINO GONZÁLEZ	2015	ENFOQUE ECLÉCTICO: BASADO EN ASPECTOS FORMALES Y ASPECTOS SEMÁNTICOS	Somatismos Zoomorfismos Gamificación
<i>FRASEOLOGÍA EN USO. ¿SI TÚ LO DICES! ¡VENGA! YA VERÁS COMO SÍ</i> UNIDAD 8: "SOMOS COMO SOMOS"	JAVIER MARTÍN SALCEDO	2017	ENFOQUE ECLÉCTICO: PRAGMÁTICO Y BASADO EN ASPECTOS FORMALES	Zoomorfismos
<i>PROYECTOS DE FRASEOLOGÍA INTEGRADA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE</i> "DE COMPRAS NAVIDEÑAS"	RAMÓN WILLIAM SÁNCHEZ HARRISON	2018	ENFOQUE ECLÉCTICO: PRAGMÁTICO Y CULTURAL	Contenidos culturales sobre las costumbres navideñas españolas

Apéndice III: resultados del análisis cuantitativo de las propuestas didácticas incluidas en artículos, monográficos y tesis doctorales

ENFOQUE ⁶		NÚMERO DE PROPUESTAS		PORCENTAJE	
ASPECTOS FORMALES	SOMATISMOS ⁷	8/32	6/32	20,52 %	20,52 %
	ZOOMORFISMOS		1/32		2,56 %
ASPECTOS SEMÁNTICOS		4/32		10,26 %	
ASPECTOS HISTÓRICO-CULTURALES		3/32		7,69 %	
ENFOQUE CONTRASTIVO	SOMATISMOS ⁸	6/32	2/32	15,38 %	5,13 %
LEXICOGRÁFICO		3/32		7,69 %	
TRASLATIVO		2/32		5,13 %	
BASADO EN EL USO DE CORPUS		2/32		5,13 %	
PRAGMÁTICO O SOCIOPRAGMÁTICO		6/32		15,38 %	
COGNITIVO		4/32		10,26 %	
TEXTUAL		1/32		2,56 %	

⁶ Las propuestas que siguen un enfoque ecléctico se han contabilizado varias veces (en todos los enfoques que presentan).

⁷ Consideramos interesante expresar el porcentaje de las propuestas cuyo *input* son somatismos y zoomorfismos, ya que este tipo de unidades constituye una de las microesferas fraseológicas más numerosas.

⁸ Dos de las propuestas que abordan el estudio de los somatismos siguen un enfoque contrastivo, ya que lo hacen desde la comparación entre dos lenguas

Apéndice IV: resultados del análisis cuantitativo de las propuestas didácticas incluidas en materiales, secuencias y unidades didácticas

ENFOQUE ⁹		NÚMERO DE PROPUESTAS		PORCENTAJE	
ASPECTOS FORMALES	SOMATISMO ¹⁰	6/26	1/26	20,69 %	3,45 %
	ZOOMORFISMOS		4/26		13,79 %
ASPECTOS SEMÁNTICOS		6/26		20,69 %	
ASPECTOS HISTÓRICO-CULTURALES		8/26		27,58 %	
REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA		1/26		3,45 %	
PRAGMÁTICO O SOCIOPRAGMÁTICO		6/26		20,69 %	
TEXTUAL		2/26		6,9 %	

⁹ Las propuestas que siguen un enfoque ecléctico se han contabilizado varias veces (en todos los enfoques que presentan).

¹⁰ Consideramos interesante expresar el porcentaje de las propuestas cuyo input son somatismos y zoomorfismos, ya que este tipo de unidades constituye una de las microesferas fraseológicas más numerosas.

E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**le**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**le**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

Propuestas didácticas en la red sobre la enseñanza de las locuciones en el aula de ELE y sus enfoques: estado de la cuestión

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) tiene como objetivo presentar un estado de la cuestión que ofrezca una visión panorámica de las propuestas didácticas sobre la enseñanza de las locuciones que pueden encontrarse en Internet publicadas en los últimos diez años (2013-2023), y organizar esta información según los enfoques que siguen. Para ello, hemos propuesto una serie de líneas posibles en función de las tendencias actuales vigentes en el ámbito de ELE, y, tras la revisión de las 58 propuestas encontradas, las hemos clasificado según su enfoque. Dichas propuestas han sido extraídas de actas de congresos, revistas, artículos, materiales didácticos, tesis, páginas web como *Todoele* y otras publicaciones *online*. La aportación de este trabajo reside en ofrecer al profesor de ELE una recopilación de las propuestas didácticas más recientes que abordan la enseñanza de las locuciones organizadas según el aspecto o aspectos en los que se centran. De esta manera, podremos advertir de qué manera ha evolucionado la enseñanza de la fraseología en la última década, cuáles son las tendencias actuales y los aspectos de las locuciones que despiertan mayor interés en la fraseodidáctica.

