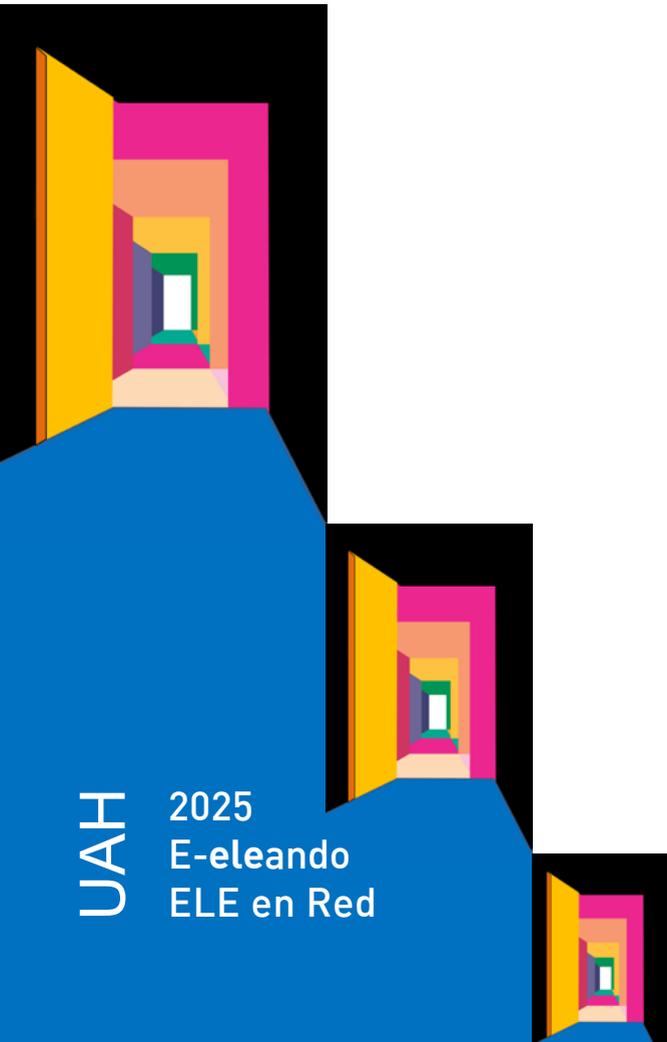


Influencia del nivel de español en la producción escrita de unidades fraseológicas

Natalia Játiva Muñoz



UAH
2025
E-eleando
ELE en Red

40

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 Alfonso X El Sabio, España)

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 (Alcalíngua, 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 NÚÑEZ 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.



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

© Natalia Játiva Muñoz

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, 2025
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

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| 1. LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS | 9 |
| 1.1. Una breve definición e introducción a la Fraseología | 9 |
| 1.2. Una conceptualización de las unidades fraseológicas..... | 10 |
| 1.3. Características de las unidades fraseológicas | 12 |
| 1.3.1. Frecuencia | 12 |
| 1.3.2. Institucionalización..... | 13 |
| 1.3.3. Fijación | 13 |
| 1.3.4. Idiomaticidad | 14 |
| 1.4. Tipos y clasificación de unidades fraseológicas | 15 |
| 2. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN ELE | 20 |
| 2.1. Qué podemos entender por didáctica de la fraseología..... | 20 |
| 2.2. Nivel de partida para la enseñanza de la fraseología..... | 21 |
| 2.3. Qué tipos de unidades fraseológicas enseñar | 22 |
| 2.4. Presencia de las unidades fraseológicas en el MCER y el PCIC | 26 |
| 2.4.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas..... | 27 |
| 2.4.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes | 29 |
| 3. LA LECTOESCRITURA | 40 |
| 3.1. Una conceptualización de las producciones escritas..... | 40 |
| 3.1. Aprendizaje de la lectoescritura | 45 |

| | |
|--|----|
| 4. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN ELE. | 48 |
| 4.1. Aparición de la lectoescritura en el MCER y el PCIC | 52 |
| 4.1.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas | 52 |
| 4.1.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes | 53 |
| 5. EL CORPUS CORANE | 56 |
| 6. VACIADO DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS | 59 |
| 7. CORPUS DEFINITIVO | 62 |
| 8. ANÁLISIS DE RESULTADOS | 68 |
| 9. CONCLUSIONES | 74 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 79 |
| ANEXOS | 82 |

Introducción

En cualquier conversación o producción escrita de un hablante nativo, sea cual sea su lengua materna, la fraseología juega un papel esencial para la comprensión del mensaje. Cuando hablamos nuestra lengua materna, utilizamos un gran número de unidades fraseológicas que nos ayudan a dar mayor expresividad al discurso y a mejorar nuestros argumentos o ideas expresados por ser precisas y ampliamente conocidas por todos o buena parte de los hablantes nativos de esa lengua.

Es, por tanto, esencial que la fraseología se contemple en la enseñanza de una lengua extranjera, puesto que forma parte no solo del vocabulario, sino de la pragmática de la lengua, aspecto lingüístico básico para conseguir una comunicación fluida. La necesidad de enseñar estas unidades en un ámbito como el del español como lengua extranjera (ELE) radica en su importancia para la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita (Fernández Prieto 2004), destrezas que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) señala junto a la interacción y a la mediación como las destrezas esenciales de la enseñanza de lenguas.

En este sentido, cabe resaltar la importancia que tienen en una segunda lengua las destrezas de expresión, ya que si lo vemos desde un punto de vista de la adquisición de la competencia léxica, la expresión tanto oral como escrita suponen un paso más allá de reconocer la palabra por sus sonidos o su grafía, algo correspondiente a las destrezas de comprensión, e implica ser capaz de producir los sonidos correspondientes a la palabra, de escribir las grafías o realizar los gestos correspondientes a cada letra (Florián Reyes 2017). De este modo,

podemos establecer que las destrezas de expresión suponen un conocimiento más profundo y completo que las de comprensión y, por ello, son más interesantes de cara a comprobar la adquisición de los conocimientos léxicos.

Partiendo de todo esto, vamos a centrar esta monografía en el uso de las unidades fraseológicas que hacen los alumnos extranjeros en sus producciones escritas, porque es allí donde se muestra la verdadera adquisición de estas unidades y su incorporación al léxico mental. Con este fin, vamos a comparar las teorías existentes sobre la enseñanza de la fraseología y la fraseodidáctica con el uso real que hacen los alumnos de las unidades fraseológicas en sus producciones escritas.

Durante los últimos años del siglo pasado y los primeros del presente, ha habido un crecimiento de las teorías sobre la didáctica de la fraseología que intentan dar respuesta a preguntas como qué unidades fraseológicas enseñar o cuándo es más conveniente enseñarlas. No obstante, escasean las teorías que realmente atiendan a la realidad de las unidades que más utilizan o mejor aprenden los alumnos de ELE.

Precisamente, esta falta de estudios que avalen con muestras escritas de alumnos las teorías de la fraseodidáctica y la didáctica de la fraseología constituye el motivo por el que llevamos a cabo este estudio, esto es, realizar un estudio contrastivo entre las teorías existentes y las unidades utilizadas por un amplio número de alumnos seleccionados entre todos los informantes del corpus CO-RANE (Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE) que demuestren que efectivamente esos estudios se cumplen o, por el contrario, observemos alguna particularidad que no haya sido contemplada por los autores, pero que pueda ser de gran interés de cara a una futura labor docente.

Partiendo de la motivación recientemente expuesta, cabe destacar que esta disertación nace con el fin de lograr la consecución de los siguientes objetivos generales:

- Revisar los principales tipos de unidades fraseológicas existentes, así como proponer una clasificación, de entre todas las estudiadas, que se acerque lo más posible a la realidad actual en el uso de la lengua.
- Recopilar y analizar los estudios relativos a qué unidades fraseológicas enseñar, en qué nivel enseñarlas y qué metodología es la más adecuada para cada tipo de unidad.

- Extraer y clasificar las unidades fraseológicas empleadas por alumnos de diferentes nacionalidades en diversas producciones escritas del corpus CORANE.
- Analizar estas producciones escritas con el fin de encontrar patrones de uso de las unidades fraseológicas en función del nivel de español que tenga cada informante y, en segundo caso, de su nacionalidad.
- Comparar las unidades fraseológicas que realmente utilizan los alumnos en sus producciones escritas con las que muestran las teorías existentes.
- Reflexionar sobre las implicaciones que tienen los resultados de la comparación en la futura práctica docente.

Para lograr la consecución de estos objetivos, vamos a realizar una división del estudio en dos partes diferenciadas: una primera parte teórica donde se recopilen teorías y estudios de diversos autores acerca de la fraseología y su didáctica junto a un análisis de su presencia en los documentos de referencia en la enseñanza de ELE: el MCER y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Esta primera parte se completará con una revisión teórica sobre qué se entiende por lectoescritura de modo que sirva como punto de partida para comprender qué esperar de las producciones de los participantes del corpus analizado. Por otro lado, vamos a seleccionar algunas muestras del corpus para analizar el uso real de las unidades fraseológicas que hacen los alumnos en cada nivel y poder, así, compararlo con lo que presentan las teorías expuestas en la primera parte del monográfico. Finalmente, realizaremos un análisis de los resultados obtenidos de las muestras del corpus CORANE con el fin de dar respuesta a los objetivos arriba mencionados y poder reflexionar sobre las implicaciones de la presente disertación en el futuro docente.

Por ello en la primera parte se van a explicar y contextualizar los aspectos básicos necesarios para comprender el estado actual de la enseñanza y uso de unidades fraseológicas en la enseñanza y aprendizaje de ELE. Con este fin, se procederá a presentar qué se conoce como unidades fraseológicas (UF) y cómo se llevan estas al aula de ELE. Por otra parte, no se debe perder de vista que este monográfico no se centra únicamente en la definición y clasificación de las UF, sino que también abarca su uso y presencia en las producciones escritas que realizan los alumnos en los distintos niveles de aprendizaje. También se explicará en qué consiste el proceso de la lectoescritura y qué implica su enseñanza/aprendizaje en la clase de ELE con el objeto de establecer los aspectos teóricos relacionados no solo con la fraseología, sino también con la expresión escrita y su desarrollo en los distintos niveles propuestos por el MCER.

1. Las unidades fraseológicas

Corpas Pastor (1996) define las UF como estructuras prefabricadas que los hablantes usan en sus producciones. No obstante, no es la primera autora en abordar el concepto de unidad fraseológica pues Casares (1992) ya señala la existencia de combinaciones de palabras que no encajan en las categorías y conceptos gramaticales ya existentes.

Sin embargo, la gran diversidad de definiciones y clasificaciones de los fraseologismos hace que sea muy complejo establecer una única conceptualización de la fraseología, y es que, como ya lo advirtió Martí Sánchez (2005: 48): “los fraseologismos (F) constituyen una materia problemática, de difícil vertebración interna y problemática delimitación externa”. Por este motivo, creemos necesario dedicar el siguiente epígrafe a presentar una definición general de las unidades que serán nuestro objeto de estudio, así como la clasificación más aceptada de estas por los especialistas.

1.1. Una breve definición e introducción a la Fraseología

Antes de su clasificación y enumeración, cabe señalar que las UF son el objeto de estudio de la Fraseología y, aunque para definirla podría parecer lógico recurrir al Diccionario de la Real Academia Española (DLE), no es la mejor herramienta para realizar definiciones científicas, como ya especifica Penadés Martínez (2012). Por ello, se va a completar la quinta acepción del *DLE* con la generalización que hace Penadés Martínez (2012). De este modo, se puede entender la Fraseología como la “parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija” (*DLE*), es decir, “podemos definirla como la disciplina que estudia las unidades fraseológicas” (Penadés Martínez 2012:3).

1.2. Una conceptualización de las unidades fraseológicas

Una vez establecido el objeto de estudio de la fraseología, se va a delimitar el concepto de unidad fraseológica y, posteriormente, se va a establecer de manera sucinta una clasificación de sus distintas clases.

Para poder definir los fraseologismos, es importante retomar la idea de que no hay una definición única y que, dependiendo del autor, encontramos diversos matices que se deben tener en cuenta debido a su importancia a la hora de reconocer estos elementos en el discurso. Por tanto, en la presente disertación se van a recoger diversas definiciones para finalmente hacer una que sea un compendio de todas ellas por orden cronológico.

Si bien el primero en definir, conceptualizar y explicar los distintos tipos de fraseologismos fue Casares (1992), no lo hizo como conjunto, es decir, no definió las unidades fraseológicas, sino que se ocupó de ciertas unidades complejas desde un punto de vista muy concreto: la lexicografía. No obstante, esto no significa que no sea de interés para nuestro estudio, ya que este autor estableció las bases sobre las que se asentaría la fraseología en años posteriores. Es por ello por lo que consideramos relevante mencionar algunas características que Casares atribuye a todas las UF. Y es que este autor señala que una UF es la unión de dos o más palabras cuyo significado no es simplemente la suma de los significados de sus componentes.

Zuluaga (1980), desde el marco teórico de la semántica, propone que las unidades propias de la fraseología se pueden denominar *expresiones fijas*, puesto que su característica principal es la fijación, o unidades fraseológicas, teniendo en cuenta que actúan como una unidad en los distintos niveles gramaticales, aunque estén formadas por combinaciones de palabras.

Para Corpas Pastor (1996: 20), las UF son “unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta”, y añade que “se caracterizan por su alta frecuencia de uso y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos”.

Ruiz Gurillo (1997), por su parte, sigue la línea de Corpas Pastor y utiliza el término de unidades fraseológicas para las combinaciones fijas de palabras que se encuentren entre lo léxico y lo gramatical y que tengan cierto grado de fijación y de idiomatidad. Ruiz Gurillo defiende que estas dos propiedades son graduales y que generan el conjunto de rasgos que nos ayudan a identificar las UF. Esto la lleva a diferenciar entre la UF prototípica y la periférica. La autora establece como UF prototípica aquella que presenta un alto grado de fijación y un grado de idiomatidad casi total que, además “cuente entre sus componentes con alguna palabra diacrítica o cierta anomalía estructural que actúe como índice de su fijación y de su idiomatidad” (Ruiz Gurillo 1997: 81), un ejemplo de esto son las locuciones del tipo *A la bartola* o *A mansalva*. Ruiz Gurillo también señala que podemos encontrar UF con menor índice de prototipicidad, en las que la fijación es menor, si puede presentar, por ejemplo, variación numérica entre sus componentes, y tampoco presentan idiomatidad absoluta. La autora, además, alude a “la existencia de un *continuum* entre las combinaciones libres de palabras (*freies Wortgefüge*, FrWG) y las combinaciones fijas de palabras (*fixiertes Wortgefüge*, FWG)”. Esto implicaría que podemos considerar este *continuum* como una escala gradual entre las unidades prototípicas con alto grado de idiomatidad y fijación (combinaciones fijas de palabras) y combinaciones de palabras simplemente frecuentes con una escasa estabilidad que no repercute, por lo común, en su estructura sintáctica (combinaciones libres de palabras). Lo significativo de la aportación de la autora es su afirmación acerca de que estas características son graduales y no absolutas y así, dependiendo de dónde se sitúe cada unidad dentro de un *continuum*, podemos considerarlas prototípicas o periféricas.

Martí (2005), por su parte, utiliza el término *fraseologismos* y los define a partir de lo que establece Ruiz Gurillo (1997) partiendo de las características que deben cumplir. Según este autor: “dos son las condiciones necesarias y suficientes, pero graduales, de todo F: ser una unidad poliléxica y poseer un carácter idiosincrásico, lo que supone privilegiar sobre los habituales rasgos identificativos de los F la fijación y la idiomatidad” (Ruiz Gurillo 1997: 74-81 en Martí Sánchez 2005).

Finalmente, se destaca la definición propuesta por Montoro del Arco (2006), quien se basa en la ya mencionada definición de Corpas Pastor (1996) y establece que las UF son elementos pluriverbales institucionalizados, que presentan un determinado grado de fijación, variación e idiomatidad.

En otras palabras, si tenemos en cuenta estas definiciones podemos determinar que son UF las expresiones pluriverbales que tienen cierto grado de lexicalización, una alta frecuencia de coaparición, un alto grado de fijación e institucionalización, aunque permiten la variación, principalmente en el caso de distintas variedades diastráticas y diatópicas de la lengua, y cuyo significado puede ser literal o idiomático.

1.3. Características de las unidades fraseológicas

A lo largo de todas las definiciones de UF, hemos utilizado una serie de términos que los autores incluyen por caracterizar las UF y, en cierto modo, delimitarlas y definir las. En esta sección nos vamos a ocupar de explicar cada una de las características de las UF con el fin de que hacer más sencilla y clara su distinción posteriormente.

Partiendo de nuevo del *Manual de fraseología española* de Corpas Pastor (1996), vamos a establecer como características principales de las UF la frecuencia, la institucionalización, la fijación y la idiomática.

1.3.1. Frecuencia

En primer lugar, vamos a analizar la frecuencia, y es que, según Corpas Pastor (1996), es uno de los aspectos más sobresalientes de las UF. Corpas Pastor distingue entre la frecuencia de coaparición de los elementos de la UF y la frecuencia de uso de dicha unidad.

La autora habla de frecuencia de coaparición para la frecuencia con la que los elementos que constituyen una determinada UF aparecen combinados frente al número de veces que aparecen de forma aislada, por ejemplo, en la UF *sin embargo*, la frecuencia de coaparición sería el estudio de cuántas veces aparecen sus dos elementos combinados frente al número de veces que aparecieran, en las mismas muestras, por separado.

Por otra parte, Corpas Pastor (1996) señala que *frecuencia de uso* hace referencia al número de veces que se repite una UF, sin tener en cuenta sus elementos de forma independiente.

Corpas Pastor señala, además, que cuando una combinación de palabras se comienza a utilizar de forma habitual, tiene mayor número de posibilidades de convertirse en expresión fija, lo que hace que la frecuencia se relacione de forma directa con la siguiente característica que vamos a estudiar: la institucionalización.

1.3.2. Institucionalización

Como hemos mencionado, esta es una característica ligada a la frecuencia de uso. Sobre la institucionalización, Copras Pastor (1996) dice que nace de la repetición y el uso de una expresión neológica. Este tipo de unidades son las que Zuluaga (1980) denomina *expresiones fijas*, y son las que presentan un alto número de repeticiones sin alteración en su forma, y cuyo uso supone la exclusión de otras expresiones que también serían posibles o correctas para el sistema de la lengua, pero no forman parte del uso de la comunidad de hablantes (Corpas Pastor 1996).

Estas combinaciones de palabras que están en proceso de institucionalización o ya están institucionalizadas, Copras Pastor señala que “funcionan como unidades del léxico mental, es decir, se almacenan y se usan como entidades completas en mayor o menor grado”, (1996: 22).

1.3.3. Fijación

Es la característica principal de las UF, y en la que más se han centrado los lingüistas. Zuluaga, por ejemplo, la define como la “propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas” (1975: 230).

Penadés Martínez (2012) va más allá y distingue entre la fijación formal, que es la que Copras Pastor (1996) denomina basándose en Thun (1978) fijación interna y la fijación semántica.

La fijación formal o interna es definida por Zuluaga (1980) tomando como punto de partida a Penadés Martínez (2012): “la suspensión, el nulo funcionamiento de alguna de las reglas que actúan en la combinación de los elementos en el discurso” y establece distintos tipos de fijación formal. Encontramos la fijación de orden, como en el caso de la que señala Penadés Martínez, *dimes y directes*,

que no admite *directes y dimes*, aunque gramaticalmente sería correcto. Otro tipo de fijación formal es la que atañe a las categorías gramaticales, como en el caso de *día de perros* en tanto que no admite alteración de masculino plural en la palabra *perros*, como señala Penadés Martínez (2012), ni tampoco se puede decir *día de perra* o *día de perro*. Encontramos también la fijación en el inventario de los componentes, como en el caso de *Estar atado de pies y manos* pues no admite inclusión de ningún elemento, ni siquiera de un numeral (Penadés Martínez 2012). Por último, Zuluaga, distingue la fijación transformativa, que impide cambiar elementos de la UF, aunque estos tengan el mismo significado, un ejemplo de esto es *lo alto* con significado de *la altura*, dado que, en la unidad *con la mirada fija en lo alto* no se puede sustituir la locución por *la altura*. Sin embargo, como bien señala Penadés Martínez (2012) esta fijación es igualmente gradual, pues hay algunos casos donde sí se permiten cambios o variaciones¹.

1.3.4. Idiomática

Penadés Martínez (2012) la denomina *fijación semántica*, mientras que Zuluaga la define, en palabras de Penadés Martínez (2012: 9), como: “rasgo semántico propio de ciertas construcciones fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir del significado de sus elementos componentes ni del de su combinación”. La autora añade que “cuando estamos ante una unidad fraseológica cuyo significado no podemos deducir del significado de los elementos que la forman, consideramos que esa unidad fraseológica está fijada semánticamente, está lexicalizada, tiene un significado fijo o es idiomática” (1980: 122).

Cabe señalar, por otro lado, que la idiomática no es igual para todas las UF, sino que hay distintos grados. Podemos encontrar unidades no idiomáticas, como en el caso de la locución adverbial *de acuerdo*, en la que podemos comprender su significado a partir de sus elementos; unidades semiidiomáticas como *con las manos vacías*, que no se pueden comprender a la perfección, pero su significado es claro gracias al contexto y la imagen que se desprende de la combinación de palabras; y unidades idiomáticas, como *disco rayado* en las que el significado no se puede deducir ni por la combinación de palabras ni por la imagen que evoca, si acaso, por el contexto de la frase.

¹ Para más información sobre los distintos grados de variación en la fijación, acudir a Penadés Martínez (2012).

1.4. Tipos y clasificación de unidades fraseológicas

No existe consenso entre los autores a la hora de señalar y nombrar las distintas clases de UF. Esto es debido a que las distintas nomenclaturas dependen, entre otras cosas, de las características de los fraseologismos que destaque cada autor, y tampoco hay unanimidad en su importancia ni en la cantidad de estas, sin embargo, es cierto que hay una denominación más aceptada que otras y, por ello, este apartado va a finalizar con la nomenclatura y, en consecuencia, la clasificación que actualmente está más aceptada y se considera más adecuada. Esta terminología empleada para referirse a las UF de la que hablamos es la que sugiere Penadés Martínez (2012), quien distingue entre paremias, fórmulas rutinarias², colocaciones y locuciones, y que está basada en la clasificación sugerida por Corpas Pastor (1996) al que ya se ha hecho referencia con anterioridad.

Casares (1992) distingue entre locuciones, frases proverbiales, refranes y modismos. Habla de *locuciones* para designar las combinaciones de palabras que no forman una oración perfecta o, como él mismo dice, cabal y cuya suma de significados no justifica su significado conjunto: *noche toledana* sí es locución, porque el hecho de conectar la noche con Toledo no justifica que con ambos vocablos se designe una “una noche en la que no es posible dormir”.

Las frases proverbiales las define como todas aquellas fórmulas pluriverbales que están a medio camino entre las locuciones y los refranes, pero más específicamente como “un dicho o un texto que se hizo famoso por el acontecimiento histórico que le dio origen (véanse los ejemplos anteriores), por la anécdota, real o imaginaria, a que se refiere, o bien por la persona o personaje a quien se atribuye el dicho o que figura en él como agente o paciente” (Casares 1992) y tiene carácter de cita que se usa en situaciones similares a la que las originó. En definitiva, podemos decir que para Casares las frases proverbiales son, en palabras de Corpas Pastor (1996): “un auténtico cajón de sastre a donde van a parar todas aquellas unidades que no se dejan encasillar fácilmente como locuciones o refranes”.

² En este estudio se hablará de fórmulas oracionales en lugar de fórmulas rutinarias debido a la especificación que realizó Penadés Martínez (2017) y que se comentará con más detenimiento más adelante.

En cuanto a la definición que Casares da de los refranes, se basa en la diferencia con las frases proverbiales, que consiste en que los refranes expresan una verdad universal mediante la relación de, al menos, dos ideas, como en el caso de, por ejemplo, *al que madruga, Dios le ayuda*. Finalmente, Casares señala como UF los modismos, que otros autores dejan fuera de la clasificación debido a que se pueden considerar locuciones, y que el autor establece que se pueden definir como aquellas expresiones pluriverbales que se conocen como modos de hablar y que en algunos casos carecen de rigor gramatical, como en el caso de *a pie juntillas*, al tiempo que tiene significado metafórico, pero no logra establecer una definición que lo diferencie de unidades semejantes como las ya mencionadas locuciones o frases proverbiales.

El siguiente autor reseñable que trató las unidades fraseológicas, y siguiendo los autores del apartado anterior, fue Zuluaga (1980)³. Zuluaga mantiene la exclusión de las colocaciones que ya hizo Casares, y distingue entre locuciones y enunciados fraseológicos⁴. Zuluaga establece como enunciados fraseológicos a aquellas expresiones fijas que constituyen por sí mismas un enunciado completo, y distingue entre lo que él llama *textos*, que corresponde a las unidades que conocemos como refranes, y que son enunciados funcionalmente libres como, por ejemplo, *un clavo saca otro clavo*; y enunciados fraseológicos que dependen del contexto y la pragmática y, por tanto, no se pueden considerar textos, son los que conocemos como dichos o frases hechas, por ejemplo, *Érase una vez*. Con respecto a las locuciones, las considera expresiones fijas que precisan de otros elementos con los que combinarse para poder constituir un enunciado. Distingue entre locuciones elativas como *como un cosaco* que intensifican lexemas, las que equivalen a unidades léxicas, por ejemplo, *de pelo en pecho* y verbales como *dar calabazas*.

Corpas Pastor (1996), por su parte, realiza una división y clasificación de las UF más cercana a la que finalmente hemos seleccionado como la más adecuada debido a que es la clasificación que los autores y estudiosos posteriores han aceptado generalmente, aunque se sigue discutiendo la inclusión de las colocaciones como UF. La autora establece la existencia de tres esferas de estudio de fraseologismos: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos. Define las colocaciones como sintagmas libres que tienen cierto grado de fijación interna

³ Esta obra actualmente está descatalogada, por eso se va a utilizar el resumen realizado por Corpas Pastor (1996) acerca de su clasificación y percepción de las UF.

⁴ En los que distingue entre paremias y fórmulas rutinarias.

y no constituyen ni enunciados ni actos de habla. A esto, añade que son unidades estables que presentan fijación externa analítica y hace alusión a la psicolingüística especificando que dos unidades léxicas forman una colocación cuando se recuerdan como un todo, es decir, hacen alusión a una única idea, como en el caso de *error garrafal*, que designa un error de grandes dimensiones.

Por otra parte, Corpas Pastor señala que las locuciones también poseen fijación interna y mantiene la importancia que ya estableció Casares (1992) de que deben tener un significado unitario, es decir, su significado no proviene de la suma de significados de sus componentes, como ya veíamos en el caso de *noche toledana*, lo que implica, además de la institucionalización, que presentan una estabilidad sintáctico-semántica.

La autora también hace un inciso donde señala la dificultad que entraña a veces distinguir las locuciones y los enunciados fraseológicos y es debido a esa dificultad que establece una serie de características que pueden ayudar a su diferenciación. Por un lado, debemos saber que los enunciados fraseológicos tienen un alto grado de generalidad frente a las locuciones, que se refieren a situaciones precisas. Dado que las locuciones no constituyen un enunciado por sí mismas, admiten transformaciones e inserciones de elementos sintácticos, pero los enunciados fraseológicos, al ser enunciados, no. Finalmente, otra gran diferencia entre ambas es que los enunciados fraseológicos tienen un mayor carácter cultural que lingüístico, pero las locuciones son parte del sistema de la lengua.

Esto lleva a definir las paremias, en donde se incluyen los enunciados fraseológicos, según lo que dice Corpas Pastor (1996): “son enunciados completos en sí mismas, que se caracterizan por constituir actos de habla y por presentar fijación interna (material y de contenido) y externa” y distingue entre paremias y fórmulas rutinarias. Estas se diferencian, por un lado, en que las paremias tienen significado referencial y no social, expresivo o discursivo como es el caso de las fórmulas rutinarias y, por otro lado, las fórmulas se destinan a una situación o circunstancia concreta mientras las paremias tienen autonomía textual. Dentro de las paremias, Corpas Pastor incluye refranes, citas y enunciados de valor específico; mientras que en las fórmulas rutinarias incluye fórmulas discursivas como: *¿cómo estás?* / *¿Desea alguna cosa?* y fórmulas psico-sociales como *Dichosos los ojos [que te ven]*.

Es en esta división de Corpas Pastor en la que se basa Penadés Martínez (2012) para establecer la suya y, de este modo, distingue entre paremias, fórmulas, colocaciones y locuciones. No obstante, para esta disertación se ha seleccionado la clasificación y definiciones que presenta Penadés Martínez (2017). Penadés Martínez parte de la definición que aporta Corpas Pastor (1996) en su descripción de las paremias, quien establece, como se ha visto anteriormente, que “son enunciados completos en sí mismos, que se caracterizan por constituir actos de habla y por presentar la característica de la fijación” (Penadés Martínez 2017) a lo que Penadés Martínez añade que esa fijación es formal y que a esta categoría pertenecen los refranes, proverbios, sentencias, máximas o citas, aunque recalca que la frontera entre un tipo de paremia y otro es muy difusa y que no hay acuerdo ni siquiera entre paremiólogos. Un ejemplo de paremia sería *Cría cuervos y te sacarán los ojos*.

En cuanto a las fórmulas oracionales, como ya hemos señalado, Penadés Martínez (2017) parte de Seco, Andrés y Ramos (2004) y Núñez Bayo (2016) y las define como los fraseologismos que “son enunciados de forma fija y sentido peculiar que funcionan como oraciones por sí mismas”, como, por ejemplo, *Vaya por Dios* o *Que le zurzan*, y señala la diferencia principal frente a las paremias que ya remarcó Corpas Pastor (1996): “su significado es social, expresivo o discursivo, mientras que en las paremias es referencial”.

Si se presta atención a la definición que proporciona Penadés Martínez (2017) de las locuciones, vemos que comienza señalando que las unidades que se adscriben a esta categoría de UF no constituyen un enunciado por sí mismas, y que se basa en la definición que ya proporcionó Casares (1992), es decir, señala que son combinaciones fijas de palabras cuyo significado no es la suma de los significados de las palabras que las forman, por ejemplo, *sobre ruedas* –‘salir todo bien’-. La autora distingue, además, entre locuciones nominales, como *alma de Dios*; locuciones adjetivas, como *como una catedral*; locuciones pronominales, como *ciento y la madre*; locuciones verbales, como *tirar de la lengua*; locuciones adverbiales, como *con el agua al cuello*; locuciones prepositivas, como *a fuerza de*; locuciones conjuntivas, como, *sin embargo*; y locuciones marcadoras, como *en todo caso*.

Finalmente, Penadés Martínez (2017) concibe las colocaciones como combinaciones de palabras que tampoco forman enunciado, sino que constituyen un elemento de la oración, y en las que uno de los elementos no pierde su significado y establece una relación sintáctica con el resto de los elementos de dicha

colocación. Son precisamente estas dos últimas características las que hacen que, cada vez más, se dejen de considerar UF. No obstante, y dado que se siguen considerando como tal, se van a tratar a lo largo de este monográfico como UF. Algunos ejemplos de colocación serían *tarjeta de crédito* o *estallar una/la guerra*.

Si tenemos todo esto en cuenta, se puede decir que las UF se pueden clasificar en unidades que forman enunciados completos y unidades que forman elementos oracionales, y, a su vez, las podemos dividir en paremias y fórmulas oracionales las primeras, y locuciones y colocaciones las segundas, puesto que, aunque las colocaciones tengan detractores de incluirse, no hay unanimidad ni consideramos que los argumentos sean lo suficientemente convincentes para ello. En esta clasificación se va a apoyar el resto del monográfico.

2. Proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE

Corpas Pastor (1996) mencionaba la importancia y necesidad del estudio de la fraseología en la enseñanza de idiomas y Fernández Prieto (2004) afirmaba que: “la enorme importancia de las frases hechas a la hora de adquirir competencia comunicativa en una segunda lengua se hace incuestionable”, por tanto, y de nuevo en palabras de Fernández Prieto (2004: 349), existe “una necesidad muy evidente de enseñar y enseñar bien las expresiones fijas e idiomáticas de la lengua, las cuales constituyen escollos para la comprensión y la producción (y por extensión para la traducción) y son ejes fundamentales de muchas funciones comunicativas”.

Se deduce, en consecuencia, que la enseñanza de las UF debe ir ligada a la enseñanza de una segunda lengua (L2), y para poder tener una contextualización a la situación actual de dicha enseñanza que contribuya a entender el presente monográfico y a cumplir con los objetivos previamente señalados, es esencial comenzar con una breve introducción a la didáctica de la fraseología para ver cómo esta aparece reflejada en el MCER y en el PCIC, documentos de referencia para entender el grado de conocimiento de las UF que deben tener los aprendientes en los distintos niveles de dominio de la lengua y qué uso se puede esperar por su parte en la expresión escrita.

2.1. Qué podemos entender por didáctica de la fraseología

Se puede definir la didáctica de la fraseología como la rama de la fraseología dedicada a la enseñanza de las UF. Tal y como explica González Rey (2012), la primera vez que se intenta combinar la didáctica de la fraseología y la didáctica de lenguas es en 1900 como parte de un manual de conversación alemana para

franceses que publican Martin y Leray. Sin embargo, es sorprendente cómo no es realmente hasta la década de los 90 cuando se comienza a estudiar la didáctica de la fraseología y la fraseodidáctica⁵, y no es hasta el siglo XXI cuando se comienza a estudiar este campo dedicado a cada tipo de UF.

En el campo de ELE, se empieza a estudiar la didáctica de la fraseología en los años 70 con Skultety (1980) así como en Morvay (1980). Por último, no es hasta 1988 cuando aparece el primer manual de «*expresiones del español*», de forma que, respecto a la enseñanza de ELE, los estudios de la didáctica de la fraseología han funcionado al contrario que en el resto de Europa. Primero se teorizó y tiempo después aparece el primer manual, tal y como señala González Rey (2012). Es González Rey, quien señala que la fraseodidáctica irrumpe en España en el 2001 de la mano de Zulategui y Corpas Pastor, pero ha estado más enfocada en la enseñanza del gallego que del español, siendo Galicia y el gallego pioneros en España en este campo (González Rey 2012).

2.2. Nivel de partida para la enseñanza de la fraseología

Como señalan Peramos Soler, Leontaridi y Ruiz Morales (2008), las UF son uno de los aspectos que más dificultades entrañan para los aprendientes de una L2, pues estas no se pueden comprender por medio de elementos habituales como la traducción literal palabra por palabra, lo que hace imprescindible dar al aprendiente mecanismos que le permitan distinguir y comprender de una forma más sencilla los distintos significados de las UF. En la misma línea, Nénkova (2020) señala que: “lo que supone una dificultad para los alumnos no es tanto la falta de conocimiento de los esquemas culturales, sino la correcta memorización de las expresiones fraseológicas y el valor pragmático que estas poseen” y añade:

Nuestro objetivo como profesores no debería consistir en cubrir un excesivo número de UFs españolas, ni en que el alumno llegue al dominio activo de todas las expresiones que hemos trabajado en clase, sino en que el alumno aprenda aquellas que cumplen las funciones comunicativas más frecuentes y que tienen equivalencia total o parcial en su propia lengua, así como otras que no la tienen pero que presentan una gran transparencia de imagen o una base metafórica muy clara o aquellas que el mismo estudiante quiere utilizar por su manera de expresarse en su propia lengua.

⁵ Hablamos de fraseodidáctica cuando utilizamos la fraseología para enseñar una lengua, es decir, y en palabras de González Rey (2012): “la fraseodidáctica se define no sólo como la didáctica de la fraseología de una lengua sino también como la didáctica de toda una lengua a través de su fraseología”.

Todo esto nos lleva a la necesidad de, como defiende también Nénkova, iniciar la enseñanza e introducción de las UF desde los niveles iniciales, coincidiendo con la idea de Fernández Prieto (2004), “puesto que los impedimentos semánticos concernientes a la descodificación de las UFs idiomáticas no deberían imposibilitar la adquisición de este tipo de unidades por parte del aprendiz” (Nénkova 2020). Pero Fernández Prieto y Nénkova no son las únicas especialistas que han defendido esta postura, pues Vyshnya (2006) alega que introducir las UF desde los niveles iniciales permite que estas se adquieran a la vez que se crea el lexicón mental⁶ lo que favorece el proceso de memorización. Por su parte, Peramos Soler, Leonaridi y Ruiz Morales (2008) añaden a esta postura que se debe hacer manteniendo el concepto de que son algo indivisible y con un significado propio.

2.3. Qué tipos de unidades fraseológicas enseñar

Diversos autores han tratado de dar respuesta con sus publicaciones a la pregunta que encabeza este apartado y, a continuación, vamos a intentar reunir aquí los aspectos más importantes que algunos de ellos han remarcado para seleccionar las UF que enseñar y las características que se deben tener en cuenta para seleccionar unas UF en detrimento de otras.

Como ya hemos visto, hay un gran número de autores que defienden la importancia de enseñar unidades fraseológicas desde los primeros niveles de aprendizaje. Ruiz (2005) señala que:

Hoy es un hecho aceptado por todos los docentes de ELE que la enseñanza de la fraseología a un estudiante extranjero debe iniciarse desde los primeros niveles de su aprendizaje, con el fin de que este pueda abordar con éxito las situaciones comunicativas en las que se ve envuelto.

Y que a lo largo de todo el documento podemos observar cómo demuestra que, aunque el MCER hace referencia únicamente a las UF como tales en el nivel C2, hay diversas funciones y descriptores que implican, entre otras UF, fórmulas oracionales desde el nivel A2.

⁶“Como lexicón mental entendemos el conjunto de las imágenes mentales ubicadas en el plano del contenido de las expresiones fijas y colocadas entre la estructura léxica de la misma y su significado actual que se activa en forma de imagen mental según la cultura de los portadores del idioma” (Vyshnya 2006).

A la hora de comenzar la enseñanza de UF, lo primero que debemos decidir tal y como señala Leal Riol (2013) es si usaremos o no terminología lingüística en el proceso. Para ello, indica que lo primero que deberemos tener en cuenta es si el alumno conoce dicha terminología en su lengua materna (LM), pues de ser así, nos facilitará mucho el aprendizaje de UF utilizar la terminología lingüística. Sin embargo, en caso de no conocer esta terminología, deberemos decidir si introducir al alumnado en ella, lo que puede acabar resultando más confuso y contraproducente, o centrarnos en el uso y comprensión (Leal Riol 2013).

Otro aspecto relevante a la hora de decidir qué UF enseñar es entender que no hace falta, y resulta casi imposible, enseñar todas y cada una de las UF, sino que debemos enseñar las que vayan a resultar más interesantes para la realidad del alumnado, es decir, las más comunes y sencillas (Leal Riol 2013). Por su parte, Penadés Martínez (2004) aborda este aspecto separando las UF en los 4 grandes grupos que hemos visto anteriormente; colocaciones, locuciones, refranes y fórmulas oracionales. Señala que, en el caso de la enseñanza de los refranes, para seleccionar los más adecuados para cada nivel, primero el docente debería tener un conocimiento previo acerca de su frecuencia y sus condiciones de uso, así como de sus funciones textuales (Penadés Martínez 2004). Sin embargo, también señala que no tenemos recursos donde, además de tener recogidos una muy numerosa cantidad de refranes, podamos contar con estos aspectos, por tanto, queda realmente a decisión del docente seleccionar unos en lugar de otros según el nivel. Del mismo modo, indica que, debido a sus características generales -tanto fonéticas, textuales, morfológicas, sintácticas, como léxicas y retóricas-, no parece adecuada su enseñanza en los niveles más bajos, parecen más adecuados a partir de un nivel B1.

En cuanto a la enseñanza de las fórmulas oracionales, Penadés Martínez establece que, al estar su definición ligada a una función comunicativa, esta también delimitará su momento de enseñanza. Al igual que pasaba con los refranes, Penadés Martínez destaca que carecemos de repertorios de fórmulas oracionales que nos permitan organizar la enseñanza, pero sí que indica una serie de recursos que nos pueden ayudar, como el *Diccionario fraseológico* de Varela y Kubarth (1994) que presenta más de 600 unidades definidas como expresiones, exclamaciones y fórmulas; o como el *Repertorio de funciones comunicativas del español* de Gelabert y otros (1996) que organiza las estructuras relativas a un acto comunicativo concreto en los distintos niveles de aprendizaje (Penadés Martínez 2004). No obstante, sí es cierto que el *Diccionario fraseológico documentado del español actual* de Seco, Andrés y Ramos (2017) recoge un gran número de ellas junto a otras UF.

En el caso de la enseñanza de las colocaciones, partimos del hecho reseñable de que un hablante nativo conoce y utiliza un muy elevado número de colocaciones y esto hace casi imposible que un aprendiz de la lengua sea capaz de aprender tantas unidades, pero hace que sea imprescindible, a su vez, que domine un gran número de ellas (Penadés Martínez 2004). Por ello, para seleccionar qué colocaciones sí debemos enseñar, hay que tener en cuenta, según Penadés Martínez (2004), tres criterios básicos: que no haya equivalentes directos en su lengua materna, la frecuencia de uso y, por último, el registro en el que se utiliza.

Finalmente, para la enseñanza de locuciones, Penadés Martínez (2004) apunta que es más sencillo determinar qué unidades enseñar, pues ya contamos con recursos para ello, concretamente habla del *Diccionario de locuciones verbales* y señala que:

Esta obra lexicográfica constituye el primer volumen de un conjunto de tres, en los que se recogerán, además de las locuciones verbales, las adverbiales (en el segundo, que está en un avanzado estado de redacción) y las sustantivas, pronominales y adjetivas (en el tercero).

Lo que hace interesante esta colección es que las locuciones están distribuidas según el nivel de aprendizaje (intermedio, avanzado o superior) de la lengua (Penadés Martínez 2004).

Actualmente, también contamos con el *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)* de Penadés Martínez (2019) y el ya mencionado *Diccionario fraseológico documentado del español actual* de Seco, Andrés y Ramos (2017) para la selección de locuciones que enseñar en el aula.

Aunque todo lo que hemos recogido anteriormente es cierto, no podemos olvidar la importancia del contexto que ya señala Leal Riol (2013), quien defiende que la UF no se puede entender únicamente como significado, sino que para que la adquisición de las UF sea lo más adecuada posible, se deben considerar todos los puntos de vista que conforman cada unidad. Señala también la importancia de trabajar desde el aspecto fonético-fonológico para evitar malentendidos, hasta el aspecto semántico que permite al alumno conocer tanto el sentido denotativo de la unidad y, con él, la imagen que ilustra, como el sentido connotativo que le permitirá conocer el significado real de la UF; todo ello pasando por los aspectos morfológicos, que eviten problemas derivados de las distintas

flexiones o idiomática, y los aspectos sintácticos que permitirán adquirir de forma consciente la estructura fija y, en muchas ocasiones, agramatical de las distintas unidades.

Finalmente, Julià Luna y Ortiz Rodríguez (2013) establecen seis criterios que se deben tener en cuenta en la enseñanza de UF y que podemos agrupar según dos grandes bloques: a) los que son inherentes a las expresiones idiomáticas, y b) los que son propios de la adquisición de una lengua extranjera. Dentro de los criterios propios de la enseñanza de una segunda lengua, señalan la necesidad de tener un mayor conocimiento y dominio de la lengua y, por ello, siguiendo a Navarro (2003) contemplan la necesidad de trabajar las UF más complejas como colocaciones, locuciones o refranes para niveles avanzados de la lengua, porque la "fraseología constituye un ámbito en el que confluyen la lexicología, la sintaxis, la semántica y la pragmática" (Navarro 2003) y eso supone la necesidad de control de la segunda lengua que en los niveles iniciales no se habría alcanzado. Esto va en consonancia con lo que establece Leal Riol (2013) al hablar de los aspectos morfológicos de las UF. El último criterio que defienden Julià Luna y Ortiz Rodríguez dentro del bloque de los pertenecientes a la enseñanza de una segunda lengua es el hecho de que las UF se deben presentar relacionadas con las cuatro destrezas básicas: comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita. De esta forma, se les dará, por un lado, contexto de uso de las UF como defiende Leal Riol (2013) y, por otro lado, se favorecerá la incorporación de las unidades al lexicón mental, según lo que afirma Baralo (2006) con relación a la enseñanza del léxico, quien establece la necesidad de dar al alumno un *input*⁷ que posteriormente pueda producir como *output*⁸.

En el otro bloque que proponen las autoras Julià Luna y Ortiz Rodríguez y recoge los criterios propios de expresiones idiomáticas, encontramos que, de acuerdo con Penadés Martínez (1999), abogan por compartir con el alumno información sobre el registro y uso gramatical o pragmático de las distintas UF, y señalan la importancia de compartir con el discente la posibilidad de variación diatópica dentro de las distintas UF. Otro de los criterios que proponen para la selección está relacionado con estudios que defienden el enseñar las UF a partir de campos semánticos, como el de Penadés Martínez (1999) o el de Moreno Pereiro (2008). No obstante, también es cierto que hay otros estudios y autores que rechazan estos estudios, como Peramos Soler, Leontaridi y Ruiz Morales

⁷ Lo que escucha o lee, es decir las destrezas de comprensión.

⁸ Lo que dice o escribe, es decir, las destrezas de producción.

(2008) o Fernández Prieto (2004), quienes defienden que aunque estas propuestas favorecen y facilitan la memorización, no ayudan tanto en su asimilación y reutilización, es decir, son muy buenas para reconocer el *input*, pero no favorecen el *output*, y como ya hemos dicho ambas constituyen lo que realmente marca la incorporación de una unidad en el lexicón mental y señala, por tanto, su aprendizaje.

En niveles más avanzados en los que ya se puedan introducir unidades más complejas, podemos hablar de otro criterio de selección como puede ser su enseñanza organizada en metáforas, lo que podría ayudar a establecer paralelismos con su lengua materna, favoreciendo el aprendizaje y que el alumno pueda adquirir una mejor comprensión de su uso; sin embargo, esto plantea el problema de que no todas las UF permiten este tipo de enseñanza, porque “mientras unas presentan un carácter ontológico, otras están sujetas a la cultura de la lengua en la que se originan” (Luque y Manjón 2002 en Julià Luna y Ortiz Rodríguez 2013). Finalmente, el último criterio señalado es la distinción entre tipos de UF, pues defienden que no todas se deben enseñar de la misma forma como ya hemos visto anteriormente.

Todo esto nos lleva a formarnos un pequeño mapa mental con el que seleccionar las unidades más interesantes para nuestros alumnos, y para seleccionar las metodologías, manuales y materiales más adecuados según el tipo de unidad que queramos enseñar y el método con el que lo hagamos, pues como dice Higuera García (2006) en palabras de Peramos Soler, Leontaridi y Ruiz Morales (2008): «cualquier metodología comunicativa que respete los estilos de aprendizaje es válida siempre que trabaje todas las destrezas».

2.4. Presencia de las unidades fraseológicas en el MCER y el PCIC

A pesar de todo lo mencionado con anterioridad, no podemos basarnos únicamente en lo que dicen los especialistas en fraseología y fraseodidáctica a la hora de decidir y programar qué UF enseñar en cada nivel, pues es imprescindible para la enseñanza de ELE tener muy en cuenta lo que dicen los dos documentos de referencia: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Por esta razón, a continuación, vamos a recoger los aspectos de ambos documentos que hacen referencia a la fraseología y, más concretamente, a la fraseología en producciones escritas, que es en el tipo de producciones en el que basamos la presente disertación.

2.4.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

El MCER es el documento que determina los distintos niveles de aprendizaje de la lengua y define las distintas destrezas que se deben trabajar en la enseñanza de idiomas, estableciendo una serie de escalas con los conocimientos propios para cada nivel en cada destreza.

| | Flexibilidad |
|---------------|---|
| B1 | Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles. Utiliza una amplia variedad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere. |
| A2 | Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada. Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo sus elementos. |
| A1 | <i>No hay descriptor disponible.</i> |
| Pre-A1 | <i>No hay descriptor disponible.</i> |

Figura 1. Ejemplo de descriptores del MCER

A lo largo del MCER podemos encontrar referencias a las UF en diversas destrezas y en todos los niveles, lo que corrobora las afirmaciones ya recogidas en el apartado anterior que defienden la enseñanza de la fraseología desde los niveles más bajos, si bien es cierto que las UF no aparecen de forma explícita en todas las ocasiones, sino que aparecen como expresiones o fórmulas rutinarias, sobre todo en el caso de los niveles inferiores, como en el ejemplo siguiente.

| | |
|---------------|---|
| Pre-A1 | Comprende y usa expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias básicas, tales como <i>Sí, No, Disculpe, Por favor, Gracias, No, gracias, Lo siento.</i> Reconoce saludos sencillos. Saluda, dice su nombre y se despide de forma sencilla. |
|---------------|---|

Figura 2. Ejemplo de aparición explícita en niveles básicos

No obstante, también aparecen en otras ocasiones como expresiones idiomáticas:

| | |
|-----------|--|
| C2 | Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión matices de significado más sutiles utilizando, con razonable precisión, una amplia variedad de procedimientos de modificación. Sorteas las dificultades y reestructura su discurso con tanta soltura que el/la interlocutor/a apenas se da cuenta de ello. |
|-----------|--|

Figura 3. Ejemplo de aparición implícita en niveles avanzados

En efecto, el MCER no solo establece que las UF deben enseñarse desde los niveles más bajos, sino que también encontramos, de acuerdo con lo que defiende Fernández Prieto (2004), una sugerencia para enseñar fórmulas oracionales en los niveles más bajos para dar paso a expresiones idiomáticas en los niveles superiores.

Por tanto, a lo largo del MCER, podemos observar referencias a los distintos tipos de UF en todas las destrezas y niveles de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en este documento nos vamos a centrar únicamente en aquellas relacionadas con destrezas escritas, pues son las que resultan de mayor utilidad para nuestro objeto de estudio, es decir, la presencia de UF en producciones escritas.

En este sentido, y tras un análisis exhaustivo del MCER, podemos contemplar que hay descriptores que hacen referencia a UF en los siguientes apartados de la expresión escrita:

- La expresión escrita en general, con descriptores para el nivel A1 en los que se recoge el uso de expresiones básicas para dar información sobre cuestiones de relevancia personal, aunque aparentemente no menciona de forma explícita la fraseología o alguna de sus unidades, estas expresiones básicas pueden incluir locuciones, colocaciones o alguna fórmula oracional que expresan gusto o preferencia o aspectos personales, como la locución *estar a gusto* o la fórmula oracional *mucho gusto*.
- En el caso de la escritura creativa, encontramos descriptores que mencionan las expresiones idiomáticas tanto en el nivel C1, como una herramienta para lograr el humor, y en el nivel C2, para lograr humor o potenciar la intención del mensaje. En este caso sí encontramos referencia directa, pues este tipo de expresiones incluye desde locuciones con significado idiomático total o parcial, hasta paremias que complementen y potencien el contenido del texto. Este es el caso de los chistes o citas de series o películas famosas que se utilizan como potenciador humorístico del contenido.

También encontramos referencia a UF en otros apartados y descriptores relacionados con la expresión escrita:

- El descriptor de B2 para la comprensión de la lectura en general, pues antes de producir un texto, necesita comprenderlo, y es esto a lo que se refiere este descriptor, a la comprensión de expresiones idiomáticas en cualquier tipo de lectura.

- Para la interacción escrita en general, encontramos un descriptor destinado al nivel A2 en el que se señala la necesidad de uso de fórmulas rutinarias que sean necesarias en la expresión de necesidad inmediata.
- En el caso de la interacción por correspondencia, encontramos descriptores en el A1 referentes al uso de fórmulas rutinarias sencillas y expresiones institucionalizadas, lo que claramente alude al uso de locuciones y colocaciones y, por supuesto, las propias fórmulas oracionales; pero, además, encontramos descriptores del nivel B2 que aluden a la comprensión de expresiones idiomáticas y coloquialismos y a su uso en el caso de los más frecuentes, lo que claramente implica un dominio no solo de locuciones y colocaciones sino, también, de algunas paremias.
- Siguiendo con la interacción escrita, pero en este caso la que se produce en línea por medio de conversaciones y discusiones, podemos observar que el MCER señala la necesidad de que el aprendiente utilice expresiones institucionalizadas y fórmulas rutinarias básicas ya en el nivel Pre-A1 y que, además, utilice este tipo de expresiones y fórmulas para reaccionar de forma positiva o negativa a publicaciones en línea para el nivel A1.
- Del mismo modo, en el caso de transacciones en línea, el alumno debe ser capaz de usar fórmulas rutinarias para responder a problemas rutinarios ya en el nivel A2.
- Finalmente, en los conceptos clave relacionados con los descriptores de los turnos de palabra el MCER expone la necesidad de usar expresiones prefabricadas para intervenir en la conversación o ganar tiempo cuando se encuentra en posesión del turno de palabra, no obstante, no podemos saber si este tipo de expresiones prefabricadas son partículas discursivas, o si por el contrario frases recurrentes que no son consideradas unidades fraseológicas debido a que no cumplen con las características mencionadas con anterioridad en el presente documento.

2.4.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) es una serie de tres volúmenes con los tres niveles de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el MCER y que el Instituto Cervantes ha incorporado como propios al actualizar su currículo (Introducción general del PCIC). Cada uno de estos niveles sigue el mismo esquema: primero, una relación de los objetivos generales para cada uno de los tres niveles y, después, una sucesión de doce inventarios con una serie de materiales que facilitan la consecución de las escalas de descriptores del

MCER. Es decir, el PCIC es la respuesta que da el Instituto Cervantes a la petición del Marco de que cada lengua nacional y regional europea desarrolle el material lingüístico necesario en relación con los descriptores propuestos.

En definitiva, podemos establecer el PCIC como “un material desarrollado específicamente para el español que se sitúa en las coordenadas de la acción institucional del Consejo de Europa en el campo de la enseñanza de lenguas y que responde a un análisis actual de la lengua desde la perspectiva de la comunicación” (Introducción general del PCIC). Este material se compone de tres volúmenes: uno para los niveles A establecido por el MCER (A1 y A2), otro para los niveles B (B1 y B2) y el último para los niveles C (C1 y C2). Cada uno de los volúmenes y, en consecuencia, de los niveles, se divide, como ya hemos dicho, en objetivos generales y doce inventarios: gramática, pronunciación, ortografía, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales y procedimientos de aprendizaje.

A continuación, vamos a analizar cada uno de estos volúmenes en busca de referencias a la enseñanza de UF para su uso en producciones escritas:

- En el volumen dedicado a los niveles A, podemos observar cómo el número de UF que aparecen a lo largo de los inventarios es relativamente escaso y en pocas ocasiones hace alusión real a tipos de UF, sino que, generalmente, aparecen directamente como ejemplo o léxico para enseñar, aunque sin ponerle nombre. Seguidamente, veremos las referencias a UF que aparecen en los objetivos generales de este volumen y, posteriormente, cómo encontramos las UF inventario por inventario.

En el caso de los objetivos generales, podemos ver cómo encontramos referencias a UF en el caso de la dimensión del alumno como agente social, única dimensión del alumno que podemos considerar que hace referencia a la fraseología, por ejemplo, en el objetivo “llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas” encontramos que el PCIC establece que este objetivo supone que un alumno con un nivel A2 es capaz de “manejar un repertorio limitado de recursos lingüísticos y no lingüísticos sencillos, como estructuras sintácticas básicas (que incluyen frases o fórmulas memorizadas)” y estas frases o fórmulas memorizadas pueden incluir desde locuciones hasta fórmulas oracionales, pero al no especificar, también

podríamos considerar refranes como parte de estas estructuras sintácticas básicas. De la misma forma, vemos que, con el objetivo de participar en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima, encontramos que los alumnos habrán alcanzado el nivel A1 cuando “disponen de recursos lingüísticos y no lingüísticos rudimentarios que les permiten presentarse y utilizar saludos y expresiones de despedida básicos, interesarse por el estado de sus interlocutores y reaccionar ante noticias” pudiendo incluir los recursos lingüísticos tanto fórmulas oracionales como locuciones que el alumno haya memorizado como respuesta a determinadas situaciones de despedida y presentación. Por su parte, y en el mismo objetivo, los alumnos que hayan alcanzado el nivel A2, “son capaces de poner en juego adecuadamente convenciones sociales básicas, como las normas de cortesía más elementales y frecuentes o fórmulas cotidianas de saludo y tratamiento, etc.” y también “son capaces de emplear un repertorio breve de fórmulas aprendidas para iniciar, mantener y terminar una conversación”. Estas dos capacidades nos dan a entender que el alumno debe conocer una serie de fórmulas oracionales básicas que le permitan saludar, despedirse o mantener una conversación para poder superar los niveles A, por ello, vemos reforzada la idea de que las UF no deben dejarse para niveles superiores, pues ya vemos cómo desde niveles iniciales debe conocer y manejar un pequeño repertorio de UF.

En el inventario dedicado a la gramática, únicamente encontramos referencia directa a UF en el apartado dedicado al adverbio y las locuciones adverbiales, donde proponen la locución *por qué* para el nivel A1 y las locuciones *antes de*, *después de*, *encima de* o *arriba de*, esta última en el caso del español de Hispanoamérica. Sin embargo, también encontramos algunas locuciones adverbiales más de forma indirecta en el apartado de oraciones compuestas por subordinación y, más concretamente, en las subordinadas adverbiales, donde se especifican los nexos a conocer *desde que*, *desde hace* y *por eso*.

Los inventarios de pronunciación y prosodia y ortografía no los analizaremos en ningún volumen debido a que en ellos no podemos encontrar ninguna referencia ni directa ni indirecta a UF.

En cuanto al inventario asociado a las funciones, podemos establecer que es el inventario en el que hemos encontrado un mayor número de UF de todo el primer volumen, no obstante, todas estas UF pertenecen al grupo de locuciones y colocaciones, y en algún caso alguna fórmula oracional como

sucede cuando se alude al uso de *buenos días, buenas tardes o buenas noches* como saludo o respuesta al mismo en el nivel A1, o *mucho gusto* como respuesta a una presentación para el nivel A2.

El siguiente inventario también incluye ejemplos de UF, más concretamente incluye ejemplos de locuciones adverbiales. El inventario en cuestión es tácticas y estrategias pragmáticas, aunque únicamente podemos encontrar esta presencia de fraseología en el apartado de construcción e interpretación del discurso, pues es donde se especifican un listado de locuciones que actúan como conectores y marcadores del discurso. Una vez más, estas locuciones aparecen a modo de ejemplo o contenido específico que enseñar, pero no aparecen catalogados como UF o locución adverbial. Este es el caso de *por ejemplo* para el A1 como contenido de marcadores del discurso y *antes de o después de* como contenido de deixis.

Posteriormente, encontramos el inventario de géneros discursivos y productos textuales donde no encontramos referencia alguna a UF, y dado que en este inventario encontramos muestras de textos, no tenemos un gran número de contenidos en los que, aunque sin catalogar como UF, podamos encontrar ejemplos de estas.

En lo concerniente a los inventarios nocionales (nociones generales y nociones específicas), encontramos numerosos ejemplos léxicos que incluyen UF, aunque principalmente encontramos colocaciones y locuciones, y en ningún caso están señalados como UF. Estos ejemplos de UF que podemos encontrar entre los contenidos léxicos, están presentes tanto para el nivel A1, como en el caso de la locución a veces, y para el nivel A2, como en el caso de la colocación *academia de idiomas*.

En cuanto a los referentes culturales, como era de esperar debido al tipo de contenidos que recoge, no encontramos presencia de UF quitando alguna colocación suelta como *monarquía parlamentaria* en el apartado de gobierno y política.

En el mismo sentido que el inventario anterior, el correspondiente a saberes y comportamientos socioculturales no tiene presencia de UF a excepción de alguna colocación como puede ser *pareja de hecho o libro de familia* en los saberes relacionados con las condiciones de vida y organización social.

Por su parte, en el inventario de habilidades y actitudes interculturales no hemos encontrado ninguna referencia o presencia de UF, y para finalizar con este volumen, en el inventario de procedimientos de aprendizaje, vemos como el PCIC establece como una parte importante del ensayo y práctica de la relación de procedimientos de aprendizaje el “reconocimiento o uso de fórmulas estereotipadas (exponentes funcionales o nocionales, locuciones, frases hechas, etc.)”.

- El siguiente volumen es el dedicado a los niveles B (B1 y B2) o los niveles intermedios señalados por el MCER. A lo largo de este volumen ya podemos encontrar una mayor presencia de UF y, además, podemos observar que estas unidades tienen cierto grado de idiomática, algo que en el volumen anterior no encontrábamos.

Ya en los objetivos generales del alumno como agente social, encontramos referencias directas a UF para el nivel B1, en el objetivo de “llevar a cabo transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana” donde se señala que los alumnos que alcancen un B1 “son capaces de sacarle partido a un repertorio amplio pero sencillo de vocabulario, estructuras y fórmulas aprendidas”; y en el objetivo de “participar en interacciones sociales dentro de la comunidad social, laboral o académica en la que se integre” encontramos, de nuevo en el nivel B1, que los alumnos que hayan alcanzado el nivel “disponen de suficiente vocabulario, estructuras, fórmulas aprendidas, así como de una gran variedad de funciones lingüísticas que les permiten abordar temas cotidianos como la familia, el trabajo, aficiones e intereses, viajes y hechos de actualidad”. En efecto, podemos establecer de esto que, una vez más, la enseñanza de UF es muy necesaria en los niveles intermedios de aprendizaje de la lengua.

Entrando ya en el análisis de los distintos inventarios de este volumen, en el inventario relativo a la gramática, podemos observar que este volumen incluye también alguna fórmula oracional como en el caso del apartado destinados a los posesivos las fórmulas: *¡Madre mía!* o *¡Dios mío!* señaladas como expresiones fijas exclamativas que incluyen posesivos para el nivel B2. También encontramos ejemplos de locuciones en el apartado de adverbios y locuciones adverbiales en el nivel B2, como, por ejemplo, *sin duda* o *a propósito*. De la misma forma, encontramos referencia directa a locuciones en las oraciones sustantivas, en las que en el nivel B1 se señala la necesidad

del aprendizaje de las oraciones subordinadas sustantivas “de infinitivo con locuciones de predicados psicológicos”. Finalmente, y en forma de ejemplos de contenidos de B2, encontramos distintas locuciones adverbiales que funcionan como nexos de subordinadas adverbiales: *por lo que*, *con lo que* o *a pesar de*.

A continuación, encontramos los inventarios de pronunciación y prosodia y ortografía, donde no hay referencia alguna a UF, pues son inventarios destinados al canal de emisión del mensaje que al contenido de dicho mensaje.

Por el contrario, en el inventario de funciones, del mismo modo que en el volumen anterior, encontramos el mayor número de UF, mencionadas tanto de forma directa e indirecta. En el caso de las mencionadas de forma directa, el apartado de dar información recoge que para el nivel B1 se pueden utilizar adverbios o locuciones adverbiales para hablar de lugares, tiempo (*nunca más*), modo/manera (*como siempre*) o cantidad; y para el nivel B2 se pueden usar locuciones adverbiales para hablar de lugares, modo/manera (*del mismo modo*) o cantidad. En el caso de las mencionadas de forma indirecta, encontramos tanto locuciones como fórmulas oracionales a lo largo del inventario, como la fórmula *¡Qué va!* para expresar desacuerdo o locuciones verbales: *ponerse rojo*, para expresar vergüenza.

El siguiente inventario que encontramos es el de tácticas y estrategias pragmáticas, donde encontramos numerosas locuciones en el apartado de marcadores del discurso como *sin embargo* para el nivel B1 o *en cualquier caso* para el nivel B2, y una serie de referencias directas a fórmulas oracionales también para ambos niveles, como en el caso de los valores ilocutivos de los enunciados interrogativos para el B1, que señala el uso de fórmulas rutinarias de control del contacto en el valor fático-apelativo como: *¿De verdad?* o *¿Me oyes?* Del mismo modo, en la intensificación o refuerzo-intensificación de los elementos del discurso señala, para el nivel B2, la necesidad del uso de fórmulas performativas como *te lo juro que...*; y en la cortesía verbal atenuadora, para el nivel B2, el PCIC habla de fórmulas rituales como: *si no es molestia* o *se lo ruego*.

El inventario que está a continuación es el de géneros discursivos y productos textuales, y aunque en el volumen anterior no hubiera referencia alguna a UF, en este caso sí que podemos observar que las UF están presentes en distintos apartados del inventario. Concretamente, encontramos que en las

muestras de géneros para los dos niveles a los que se refiere el volumen se habla de la necesidad de utilizar marcadores de discurso, que en su mayoría son locuciones adverbiales, como: *por una parte* (B1) o *a pesar de que* (B2); del mismo modo, en las macrofunciones argumentativas del nivel B2, se propone el uso de locuciones como *en mi opinión* para presentar argumentos, y también se proponen expresiones como: *en cuanto a* (que son expresiones focalizadoras) o *como se ha demostrado* (que es una expresión modal) para presentar una regla general.

Posteriormente están los inventarios de nociones generales y nociones específicas, donde podemos encontrar un mayor número de fórmulas oracionales y locuciones de las que aparecían en el volumen anterior. Como muestra de estas UF presentes en el inventario de nociones generales, tenemos para el nivel B1 *falta de puntualidad* o *¡me da igual!* y para el nivel B2 *estar de moda* o *valer la pena*. Por su parte, algunas de las UF del inventario nociones específicas son, para el nivel B1, *tomar una copa* o *ser un genio*; mientras que para el nivel B2 podemos observar UF como *no tener dos dedos de frente* o *ser el centro de la fiesta*.

Atendiendo al inventario de referentes culturales, en la fase de profundización no podemos encontrar ninguna referencia a UF, ni de forma directa ni de forma indirecta. Por el contrario, en el caso del inventario de saberes y comportamientos socioculturales podemos encontrar alguna colocación en la fase de aproximación como es el caso de *fiestas patronales* o *pedir la vez*.

Los inventarios de habilidades y actitudes interculturales y procedimientos de aprendizaje son válidos para todos los volúmenes, porque no varían en ninguno de ellos, por tanto, y dado que ya los hemos analizado anteriormente con el volumen anterior, no volveremos a analizarlos para este volumen.

- Finalmente, en el tercer y último volumen, encontramos los inventarios relativos a los niveles C (C1 y C2), o lo que es lo mismo, los niveles superiores. Como es de esperar por lo ya mencionado en el presente monográfico, en este volumen la presencia de UF es muy habitual y variada, y hay una menor presencia de colocaciones para dejar paso a locuciones idiomáticas y fórmulas oracionales. Incluso hay alguna mención de refranes y proverbios.

En este volumen, al igual que en los otros dos, dentro de los objetivos generales del nivel, solo se hace referencia a UF en la primera de las dimensiones del alumno que se presentan, esto es en el alumno como agente social. En esta dimensión vemos la importancia de que el alumno siga incorporando UF a su vocabulario tanto en el nivel C1 como en el nivel C2. A lo largo de los objetivos propuestos por el Instituto Cervantes en este volumen encontramos que los alumnos, para dar por conseguidos los niveles tanto C1 como C2, deben dominar expresiones idiomáticas, frases hechas o coloquialismos, lo que hace referencia a locuciones y paremias.

Si nos centramos ya en lo que expone inventario por inventario, en el dedicado a la gramática, podemos apreciar una mayor presencia de UF que en los volúmenes anteriores, pues hay referencias directas e indirectas al uso de este tipo de unidades. Las referencias directas pueden estar referidas al nivel C1 o al nivel C2. En el caso de las indicadas para el nivel C1 incluyen, por ejemplo, expresiones fijas de contacto con el interlocutor para el uso de posesivos, expresiones fijas con pronombres átonos como: *tomarla con* o el uso de la locución *por fuerza* para hablar de necesidad y obligación. Por otro lado, los tipos de UF o las unidades indicadas para el nivel C2 de forma explícita incluyen la ausencia de determinación por nombres escuetos en refranes y proverbios; dentro de los posesivos, la fórmula fija formal para casos de ironía, y expresiones con posesivos; expresiones fijas con pronombres átonos como: *¡No te fastidia!* o *¡Me las pagarás!* y la distinción entre perífrasis y locución verbal, por ejemplo, la diferencia entre *echar a correr* (perífrasis verbal) y *echar a perder* (locución verbal). Además de todo esto, también encontramos ejemplos de UF dentro de los contenidos que deben aprender en ambos niveles. Estos ejemplos son en su mayoría fórmulas oracionales o locuciones. Este es el caso de *¡Mira qué bien!*, para un nivel C1 o *algún que otro*, para un nivel C2.

De la misma forma que en los volúmenes anteriores, los inventarios de pronunciación y ortografía carecen de cualquier tipo de mención o ejemplo de UF, pero esto es algo esperable porque, como ya hemos dicho, no hablan del mensaje, sino de cómo emitirlo correctamente.

Con respecto al inventario funciones, ocurre algo semejante que con el mismo inventario de volúmenes diferentes: es el inventario en el que podemos encontrar mayor número de UF, pero en este caso, hay mayor número de fórmulas oracionales o locuciones idiomáticas. Además, en este volumen

podemos observar las UF tanto de forma explícita en los contenidos, como en forma de ejemplo. Una muestra de cómo aparecen las UF en este inventario para el nivel C1 puede ser el uso de *¡Así se hace!* o *¡Así me gusta!* para expresar aprobación y desaprobación, el uso de locuciones como *[tener algo] en la punta de la lengua* para expresar que no se recuerda, o el uso de adverbios de modo, locuciones adverbiales u oraciones subordinadas adverbiales de modo para dar información como pueden ser *a causa de (que)*. Por otra parte, un ejemplo de la presencia de UF en el nivel C2 de este inventario pueden ser: el uso de adverbios de modo, locución adverbial (*según y como*) u oraciones subordinadas adverbiales de modo, *irse por los cerros de Úbeda* para cerrar una digresión, *viento en popa* como respuesta a *¿qué tal?* o *¡Vaya por Dios!*, para indicar que se sigue el relato con interés.

En cuanto a las tácticas y estrategias pragmáticas, al igual que en los volúmenes anteriores, en este inventario encontramos un gran número de UF, pero al contrario que en los volúmenes anteriores, no son únicamente locuciones adverbiales con función de marcadores discursivos, también son locuciones verbales idiomáticas o fórmulas oracionales. Dentro de los contenidos para la construcción e interpretación del discurso encontramos el uso de *de dicho esto* o *por todo ello* como medio de mantener el referente y el hilo discursivo, y un conjunto de locuciones que funcionan como marcadores del discurso tanto para el nivel C1 (*de igual manera o aún más*), como para el nivel C2 (*por añadidura o así y todo*).

En lo relativo a la presencia o referencia de UF en el inventario géneros discursivos y productos textuales, no hay mayor referencia a ellos que la de señalar la necesidad de utilizar marcadores del discurso para cohesionar y dar coherencia al texto.

Por su lado, en el inventario de nociones generales encontramos una mayor presencia de UF o referencias a ellas que en el resto de los volúmenes, como en la mayoría de los inventarios de este nivel, y como en la mayoría de los inventarios de este nivel hemos dado el salto de unidades no idiomáticas con predominio de colocaciones a unidades idiomáticas con predominio de locuciones verbales y fórmulas oracionales. Algún ejemplo de estas UF puede ser *haber/ser cuatro gatos* (C1), *no es oro todo lo que reluce* (C2), *ahuecar el ala* (C2) o *ser más papista que el papa* (C2).

En los mismos términos podemos hablar del siguiente inventario, el de nociones específicas, donde podemos observar un predominio de locuciones verbales y unidades idiomáticas como *hacer castillos en el aire*, *soplar un examen*, *escurrir el bulto*, todas ellas para un nivel C2, o *estar en números rojos*, para un C1.

A continuación, en el inventario relativo a los referentes culturales, al igual que pasó en fases anteriores del mismo inventario analizadas junto a los volúmenes anteriores, la fase de consolidación no cuenta con un gran número de UF, de hecho, podemos hallar únicamente alguna colocación como *Consejo de ministros* o *Tribunal constitucional*.

Finalmente, en saberes y comportamientos socioculturales, también nos vamos a centrar únicamente en la fase de consolidación, y únicamente contiene algunas colocaciones como *granja escuela* o *revista del corazón* entre los contenidos que propone.

No hacemos revisión de los dos últimos inventarios: habilidades y actitudes interculturales y procedimientos de aprendizaje porque, como ya dijimos en el análisis del volumen anterior, son dos inventarios comunes a todos los volúmenes y niveles y ya se analizaron con el primer volumen destinado a los niveles A.

De este análisis podemos extraer que el PCIC corrobora las teorías de Fernández Prieto (2004) y Nénkova (2020) recogidas y desarrolladas anteriormente, que exponen que las UF se deben enseñar desde los niveles inferiores de la lengua y, del mismo modo, también podemos observar que la propuesta que hace Penadés Martínez (2004) acerca de cuándo enseñar los distintos tipos de UF se sigue en el desarrollo de los distintos volúmenes e inventarios del PCIC: colocaciones sencillas y locuciones y fórmulas oracionales no idiomáticas y sencillas para los niveles iniciales; colocaciones, locuciones y fórmulas oracionales algo más complejas e, incluso, alguna unidad idiomática sencilla para los niveles intermedios; y locuciones verbales idiomáticas y fórmulas oracionales más complejas para los niveles avanzados.

Por todo esto, podemos afirmar que el PCIC respalda las teorías desarrolladas y expuestas anteriormente en el presente monográfico acerca de la enseñanza de las distintas UF. Sin embargo, no podemos establecer que haga verdaderas menciones a la fraseología, ya que todo esto lo podemos extraer tras un exhaustivo examen de las unidades que los distintos volúmenes e inventarios proponen como ejemplos para los contenidos gramaticales, funcionales o pragmáticos, o como los propios contenidos que establecen en inventarios como los nocionales, pero una nomenclatura acorde al campo de la fraseología es realmente escasa.

3. La lectoescritura

Para el correcto discurso, desarrollo y consecución de esta disertación, no es únicamente necesario conocer las teorías y estudios relacionados con la fraseología y las UF, sino que también es imprescindible comprender a qué nos referimos con las producciones escritas, qué es escribir o la escritura y por qué no puede ser entendida sin la lectura y, finalmente, cómo es el proceso de enseñanza/aprendizaje de ambas en ELE. Precisamente es esto lo que vamos a abordar a lo largo de este capítulo y es a todas esas preguntas a las que vamos a intentar dar respuesta a continuación.

3.1. Una conceptualización de las producciones escritas

Si nos remitimos al DLE, una producción es algo propio de la acción de producir, y producir, entre otras cosas, cuando se utiliza como verbo pronominal significa “explicarse, darse a entender por medio de la palabra”. De esto podemos deducir que una producción escrita es cualquier conjunto de palabras que permita que se comprenda al emisor, o lo que es lo mismo, cualquier tipo de frase o texto que emite una persona por escrito. Por tanto, podemos considerar que una producción escrita es cualquier frase o texto que resulta del acto de escribir, es decir, de la escritura.

Para explicar el concepto de escritura vamos a empezar de igual forma que con las producciones escritas, y vamos a consultar el DLE, que define *escritura* como “acción y efecto de escribir” o “arte de escribir” y, a su vez, define *escribir* como “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”. Por tanto, escribir se podría describir como el acto de hacer una producción escrita. Pero igual de importante que definir la acción en sí, es saber

en qué consiste, es decir, qué la caracteriza. Y para ello vamos a partir de una cita de Coulmas (1989: 3) que destaca Cassany (1999: 23) y que dice lo siguiente: “La escritura es el sistema de signos más importante jamás inventado en nuestro planeta”. Y es que, esta cita de Coulmas ilustra a la perfección la definición del DLE citada con anterioridad y señala una de las características que diferencia lo escrito de lo oral: las ideas escritas, es decir, las producciones escritas, se representan por medio de signos y, por tanto, permanecen en el tiempo, mientras que las producciones orales, al no materializarse de ninguna forma, son efímeras. Otra de las características que tiene la escritura y la diferencia de la oralidad es el hecho de que la escritura, tal como afirma Cassany (1999), es algo cultural diseñado e inventado por las personas y, por el contrario, la oralidad tiene un carácter innato.

Retomando el concepto de escritura, Cassany la define (1999) como: “una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo o, a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto Morse” y añade, además, que comparte “los rasgos fundamentales de la expresión verbal”. Estos rasgos de los que habla son:

- **La actividad lingüística e intención**

En relación con este rasgo, Cassany señala que la intención es tan importante, sino más, que las mismas palabras: “si tenemos que explicar a una tercera persona el contenido de una nota recibida, basta con aclarar su objetivo” (Cassany 1999: 25) y, posteriormente, añade que la intención es tan relevante en el mensaje que en ocasiones cambia el significado denotativo de las palabras, es por esto que afirma que “saber lengua no consiste sólo en saber las palabras que se usan para cada función lingüística en cada género o tipo de texto, sino que también es necesario saber interpretar acertadamente la intención con que se utilizan” (1999: 26). De esto Cassany establece que el significado depende de la relación entre el propósito comunicativo, el contexto social y la propia palabra.

- **Contextualización**

Si partimos del rasgo anterior, se hace evidente que una parte muy importante del contenido lingüístico se esconde tras el contexto, por eso Cassany (1999: 27) afirma que “el lenguaje no es un código abstracto no desvinculado de los usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes” y si el lenguaje no se puede separar de los hablantes, tampoco se puede separar de su contexto y base cultural, porque es ese contexto y esa base

cultural lo que va a permitir que haya aspectos del mensaje que sean innecesarios debido a que se pueden entender gracias al conjunto de conocimientos compartidos por los individuos de una comunidad de hablantes. En palabras de Cassany (1999: 28): “al escribir decimos solo una parte de lo que comunicamos, porque dejamos que el contexto muestre el resto”.

- **Proceso dinámico y abierto**

Dado que el contexto tiene una gran relevancia en la comunicación verbal y, por ende, en las producciones escritas, podemos decir que el mensaje de cualquier escrito no lo contiene únicamente el conjunto de letras que conforman el texto, sino que es imprescindible contar también con los conocimientos previos de todos los interlocutores. Una vez tenemos claro que el mensaje no es solo el conjunto de palabras, “carece de sentido considerar que los textos tienen propiedades inmanentes de coherencia, cohesión o adecuación, cuando estos hechos se manifiestan a través de procesos dinámicos y abiertos de (des)codificación” (Cassany 1999: 32).

- **Discurso organizado**

Para comprender este rasgo, es necesario entender que un texto es un conjunto de unidades lingüísticas de distintos tipos y niveles, y estas unidades deben seguir una serie de reglas y normas de organización. En palabras de Cassany (1999:32) “la escritura utiliza dichas unidades y reglas con cierta especificidad respecto a la oralidad, debido en parte a las características pragmáticas del canal escrito”.

- **Géneros y polifonía**

En este rasgo distinguimos dos aspectos igual de característicos en las producciones escritas. Por un lado, encontramos lo que se conoce como *género*, y que, según Cassany (1999), se refiere a cada una de las esferas sociales comunicativas que requiere de unas características lingüísticas concretas. Y es que como hemos mencionado en los rasgos anteriores, la intención y el contexto juegan un papel esencial en la construcción, producción y comprensión de un discurso tanto oral como escrito, lo que nos lleva a entender que para facilitar su comprensión, es necesario que el emisor adapte el contenido, el registro, el tono e, incluso, las unidades utilizadas. Cassany incluye la fraseología en los aspectos a cuidar según el contexto comunicativo al tipo de texto que está construyendo y, a su vez, a la situación comunicativa en la que se encuentra.

Por otro lado, todo lo que ya hemos señalado nos lleva a pensar que no hay ningún texto o producción escrita de un hablante que no contenga alguna unidad lingüística que provenga de antecesores u otros hablantes, por eso decimos que las producciones lingüísticas son polifónicas, porque “incluyen voces previas a la nuestra” (Cassany 1999: 34), o intertextuales, es decir, que “conecta con ideas de otros textos y autores” (Cassany 1999: 34). Y es que como dice Reyes (1990) en palabras de Cassany (1999: 35): “somos prisioneros de una lengua que heredamos cargada de voces, connotaciones y puntos de vista, que estamos obligados a repetir incesantemente”.

- **Variación**

Si bien es cierto que las distintas variedades de la lengua son más frecuentes en la lengua oral, la lengua escrita no está exenta de ellas, y es que las producciones escritas no se limitan únicamente a textos escritos para un registro formal como bien señaló Cassany (1999), también los utilizamos como forma de comunicación en registros familiares y con un uso vulgar de la lengua. Este uso mucho más coloquial del lenguaje por medio de producciones escritas es, de hecho, cada vez más usual debido al incremento de las nuevas tecnologías, pues la existencia de aplicaciones como *Whatsapp*, *X* (antes conocida como *Twitter*) o *Instagram* permite una comunicación inmediata con otros usuarios de dichas aplicaciones, lo que favorece un registro más coloquial que el que inspira un correo electrónico o una carta. Esto supone que, cada vez más, las producciones escritas estén sujetas a variaciones que podríamos pensar eran únicamente para la oralidad.

- **La perspectiva crítica**

Debido a todo lo mencionado anteriormente, es lógico afirmar que la producción de escritos que sean completamente objetivos y no contengan nada de pensamiento u opinión personal es imposible. Tal y como dice Cassany (1999), aunque intentemos ser absolutamente objetivos, cualquier elección de una palabra en detrimento de otra, ya está dejando información acerca de nuestra forma de pensar o nuestra opinión, y esta subjetividad utilizada en determinados textos escritos, como puede ser la prensa, de forma consciente, es muy peligrosa, porque es una forma muy útil de manipulación para mente no críticas. “En definitiva, escribir también puede adquirir una dimensión política. La educación del escrito y de la composición debe adoptar también una perspectiva crítica” (Kanpol 1994 en Cassany 1999: 38).

- **Habilidades lingüísticas y composición**

El último rasgo de la expresión verbal que Cassany (1999) destaca y explica como esencial en la escritura parte del hecho de que ninguna composición escrita trabaja y necesita únicamente de expresión escrita. Esto se debe a que realmente cuando realizamos cualquier tipo de producción escrita no solo utilizamos signos para expresar nuestras ideas, también necesitamos de la comprensión escrita para poder decidir si lo que queremos decir y lo que estamos escribiendo coincide, así como para controlar la ortografía de nuestras producciones. También necesitamos de comprensión y expresión oral en la mayoría de las ocasiones, porque normalmente compartimos con otras personas el texto que estamos redactando, bien para solicitar ayuda en su composición, bien para comentar cualquier aspecto reseñable que pueda interesar a una tercera persona. Por tanto, esto nos lleva a algo que ya comentamos en apartados anteriores: no podemos entender la expresión escrita ni el uso de la fraseología en la misma como algo de una sola destreza, es imprescindible trabajar con todas ellas para lograr una correcta utilización de las UF en las producciones escritas del aprendiente.

Con respecto a la composición, Cassany hace referencia a la posibilidad que abre la expresión escrita de conformar una producción escrita no solo en distintos periodos de tiempo, sino entre diversos participantes y que todos tengan el mismo nivel de carga o responsabilidad frente a la imposibilidad que brinda la oralidad de todo esto, debido a que no existe esa posibilidad de que todos hablen a la vez o se haga una parte del discurso en un momento en el tiempo y posteriormente la otra debido al carácter efímero que posee.

En definitiva, no podemos delimitar la definición de la escritura a la definición otorgada por el DLE, debido a que va mucho más allá. La escritura no es solo la representación con signos de palabras o ideas, es también la toma de conciencia de que esas palabras deben ajustarse a un contexto, a unos conocimientos previos compartidos por una comunidad de hablantes, a una variedad de la lengua adecuada para el registro en el que estás comunicando, entender que la selección de dichas palabras no se debe únicamente a su significado denotativo, sino también al contexto en el que fueron dichas antes por otro hablante conocido o a la intención que se tiene al emitir el mensaje que se comparte por medio de la escritura y, por último, pero no menos importante, saber que la escritura no se puede entender de forma aislada, necesita de un trabajo de todas las destrezas para lograr una adecuada expresión y comprensión escrita, así como para discernir el punto de subjetividad que hay detrás de cada escrito.

De esto, lo que podemos deducir es que la escritura no se puede trabajar de forma aislada, es necesario trabajarla unida a la lectura, pues una bebe de la otra. “La lectura es un medio para adquirir información y la escritura es un medio de transición de información, por consecuencia forma parte de un acto social” (Moráis 2001:39). Moráis, también señala que “el binomio lectura-escritura es indisoluble, sólo hay lectura allí donde hay escritura” (Moráis 2001:97). Para que exista un proceso de lectura, es necesario que previamente se haya dado un proceso de escritura, y para que eso sea posible, la persona que realizó el escrito leyó la información que la llevó a su composición.

Siguiendo la misma estructura que en los procesos anteriores, el DLE define la lectura como la “acción de leer” o la “interpretación del sentido de un texto”. Y, a su vez, define la acción de leer como: “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” o “entender o interpretar un texto de determinado modo”.

Siguiendo esta línea, “la lectura es una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos” (Joao 2005 en Arévalo y Mejía 2018). Por tanto, podemos afirmar que el proceso de la lectura o la comprensión va más allá de la sola decodificación de los signos. El lector debe ser capaz de comprender en su totalidad el mensaje escondido detrás de la producción escrita de otro hablante y, como ya hemos visto, esas producciones son mucho más que simples conjuntos de palabras seleccionadas al azar, lo que convierte a la lectura en un proceso altamente complejo.

3.1. Aprendizaje de la lectoescritura

En este apartado vamos a hablar de la enseñanza de la lectoescritura en un ámbito general que incluye su enseñanza en la lengua materna. Este proceso, como hemos mencionado anteriormente, es un proceso de gran complejidad debido a que no solo supone aprender a decodificar los signos, sino también la intención del autor del texto, lo que complica notoriamente su comprensión.

En el ámbito de la escritura, Alvarado (2001) señala que, aunque la enseñanza de la escritura abarcaba tanto ortografía como caligrafía y composición, lo cierto es que el foco estaba sobre la caligrafía y, por ende, en el dibujo de las letras, enseñanza que se basaba en ejercicios de copia y repetición. Sin embargo,

con la llegada de nuevas tecnologías y tendencias pedagógicas, se hizo más importante la composición y creatividad. En lo relativo a la ortografía, Alvarado comenta que siempre se consideró importante, aunque es cierto que no como una parte importante de la escritura, sino como un aspecto relacionado con ella, pero independiente. Esto se debe a que realmente la ortografía se vinculaba más a la gramática que a la composición.

Jiménez y O'Shanahan (2008) distinguen una serie de fases en el aprendizaje de la lectura y la escritura en su lengua materna. Una primera fase en la que empiezan a distinguir grafismos de garabatos o dibujos y una segunda fase que se conoce como *escritura indiferenciada* donde los niños utilizan "un repertorio variado de grafías convencionales" (Jiménez y O'Shanahan 2008: 3). En la tercera fase encontramos la llamada *fase silábica*, en la que los niños empiezan a establecer la relación entre las grafías y los fonemas, aunque necesitan de la división silábica de las palabras y tienden a identificar la sílaba sonora con una única grafía. En la cuarta fase alcanzan la *fase alfabética*, y en ella "los niños se dan cuenta de la existencia de correspondencias intra-silábicas, pero no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra" (Jiménez y O'Shanahan 2008), finalmente, tenemos la quinta fase, en la que ya son capaces de hacer una perfecta correspondencia de grafías con cada sonido de la palabra, aunque no necesariamente hacen una correcta ortografía.

En cuanto a la enseñanza de la lectura, son diversos los autores que hablan acerca de un acercamiento a ella anterior incluso a su aprendizaje en la lengua materna. Y es que desde que los niños son muy pequeños reciben estímulos lectores que provienen de cuentos o interacciones con sus padres (Jiménez y O'Shanahan 2008). Estos autores también defienden que para que se produzca un aprendizaje de la lectura es necesario otorgar a cada grafía un sonido, lo que implica que haya un trabajo de comprensión oral a la vez que se trabaja la comprensión escrita. Autores como Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez (2014) mencionan distintos métodos de enseñanza de la lectura y comienzan con los métodos sintéticos que, como indican los autores, van de las unidades más pequeñas (letras) y simples a las más complejas (frases y textos). Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez (2014) también señalan que en estos métodos es habitual que la enseñanza de la lectura y la escritura vayan de la mano. El siguiente método del que hablan estos autores es de los métodos globales, que van de lo complejo (frases o palabras) a lo sencillo (letras y sílabas). Finalmente, mencionan los métodos mixtos, que combinan ambos métodos aprovechando las ventajas de los métodos sintéticos y globales.

En definitiva, las distintas teorías que tratan del aprendizaje de la lectoescritura en la lengua materna no contemplan un aprendizaje diferenciado entre la lectura y la escritura, aunque si hay distintos métodos y perspectivas del tipo de unidades lingüísticas por las que comenzar esa enseñanza. A continuación, y en el siguiente capítulo, veremos cómo se aplica el aprendizaje de la lectoescritura o de la comprensión y expresión escritas en el aprendizaje de ELE.

4. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en ELE

Con este capítulo, lo que buscamos es enfocar esos estudios y metodologías para la enseñanza de la lectoescritura (comprensión y expresión escrita) al marco de ELE y analizar cómo se observa ese proceso de enseñanza/aprendizaje tanto en el MCER como en el PCIC, así como comparar la presencia de la lectoescritura en estos documentos frente a la presencia que tienen las UF en ellos y que analizamos anteriormente en capítulos anteriores.

Si de la enseñanza de la producción escrita hablamos, no cabe lugar a dudas de que Cassany es uno de los mayores estudiosos del ámbito y, en palabras de Adoumieh Coconas (2021), es “referente obligatorio en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lengua por tres décadas”. Por esto, para el análisis de cómo es el proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura vamos a basarnos en algunas de sus publicaciones principalmente, aunque no exclusivamente.

Precisamente Cassany (1990) es quien habla de los cuatro enfoques metodológicos a través de los que puede enseñarse la expresión escrita. A continuación, haremos una breve exposición de todos ellos.

- **Enfoque basado en la gramática**

Este enfoque parte de la enseñanza de la expresión escrita en la LM y se ha adaptado a la enseñanza de lenguas. Este enfoque defiende que “para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua” (1990: 64). Aunque en sí este enfoque depende de las líneas de investigación en las que el docente sustente el enfoque, Cassany señala la existencia de dos grandes modelos: el modelo oracional que se basa en la gramática tradicional; y el modelo textual, que se basa en la gramática del discurso.

Además, la lengua que se presenta en este enfoque no atiende a variaciones dialectales o contextos y valores sociolingüísticos, sino que solo ofrece un modelo lingüístico a los aprendientes que se corresponde al estándar neutro y formal. Esto se traduce en que en el modelo oracional se trabaja en el ámbito de la oración con modelos extraídos de clásicos literarios adaptados a cada nivel; y en el modelo textual, sin embargo, se trabaja con los textos y discursos completos.

- **Enfoque basado en las funciones**

En este caso, Cassany establece que este enfoque surge en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas y, más concretamente, en la metodología comunicativa, y se basa en el aprendizaje útil, es decir, la lengua se enseña para comunicarse. Por tanto, “no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas” (1990).

Al contrario que en el enfoque anterior, lo más importante es que el aprendiente adquiera la lengua tal como la utilizan los hablantes. Esto supone que el contexto lingüístico prevalece sobre la forma gramatical y la corrección. Si pensamos en la enseñanza de UF, en este enfoque es más esperable que se trabaje con locuciones verbales y, sobre todo, con fórmulas oracionales.

- **Enfoque basado en el proceso**

Tras una serie de investigaciones realizadas por psicólogos, maestros y pedagogos, llegaron a la conclusión de que para ser un escritor competente no es suficiente con saber mucha gramática o dominar el uso de la lengua, sino que es necesario dominar la composición de textos, aprender estrategias específicas para su composición, que es en lo que consiste este enfoque, en formar escritores competentes. Por tanto, “este enfoque pone el énfasis en el proceso de composición, en contraposición a los anteriores, que premiaban el producto acabado y listo” (Cassany 1990). Se enseña al alumno estrategias que le hagan mejorar el proceso de creación, prevaleciendo este sobre el resultado final. Todo esto implica poner el énfasis en el alumno antes que en la producción escrita, pues lo que se busca es que el alumno mejore su composición, no que los textos sean perfectos a nivel gramatical o que sea capaz de desenvolverse en los usos del lenguaje.

- **Enfoque basado en el contenido**

Este enfoque, al contrario que los tres anteriores, pone el foco en el contenido frente a la forma. “En conjunto, se trata de un enfoque muy especializado en la enseñanza de las habilidades lingüísticas académicas” (Cassany 1990). Este enfoque es el propio del trabajo por tareas, por ejemplo.

En una publicación posterior, Cassany (2009) habla de los cuatro niveles de uso que estableció Wells (1987). El primer nivel y, a su vez, el más básico de los cuatro es el *ejecutivo*, y es el referido a “la capacidad de codificar y decodificar signos gráficos, de poder “traducirlos” al canal oral” (Cassany 2009). El siguiente nivel es el nivel *funcional*, que requiere de un mayor conocimiento de los distintos tipos de contextos, géneros y registros. El nivel *instrumental* es el “uso de la lectoescritura como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario” (Cassany 2009). Finalmente, el nivel epistémico corresponde a la producción escrita propiamente dicha, es decir, una producción que va más allá de la palabra y el contexto, y contiene subjetividad e intención. Según Wells en Cassany (2009), cualquier producción escrita precisa del uso de estos cuatro niveles.

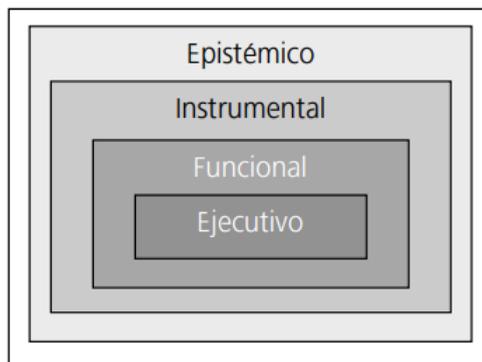


Figura 4. Niveles en un modelo inclusivo de literalidad (Cassany 2009)

A continuación, vamos a hablar de la enseñanza de la comprensión escrita o, lo que es lo mismo, la enseñanza de la lectura, que como ya hemos dicho es una destreza esencial para la producción escrita. Según Mendoza Fillola (1994):

la lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales y la misma experiencia extralingüística que posea el lector

a lo que añade que no puede decirse que domine una lengua sin saberla leer, es decir, sin comprender sus producciones escritas en cuanto exponentes culturales (Mendoza Fillola 1994). Para Mendoza Fillola, la lectura proporciona a los alumnos un "excelente recurso para la construcción de un saber intercultural" y de esta forma establece que la lectura no puede ser considerada como una actividad simple o complementaria, sino que debe ser vista como un ejercicio esencial y globalizador.

En el campo de la enseñanza de ELE, podemos establecer gracias a Van Esch (2010) una pequeña línea de evolución de la destreza de expresión escrita a lo largo de las décadas. Este autor, basándose en los estudios de Neuner (1980), señala que en los años cincuenta simplemente se utilizaban los textos como meros transmisores culturales y literarios en las enseñanzas en el extranjero. Posteriormente, en los años sesenta, se empezaron a emplear también como medio de utilizar la gramática y vocabulario o como puente para conocer aspectos culturales del país, y finalmente en los años setenta, y gracias a la irrupción del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, comienzan a utilizarse para trabajar la competencia comunicativa en cada uno de los tres niveles que distingue Neuner; competencia lingüística, competencia temática-cognoscitiva y competencia social-afectiva.

Van Esch (2010) señala la importancia que tiene para un lector de una lengua extranjera saber utilizar los distintos tipos de contexto necesarios para la comprensión de un texto: el general o, lo que es lo mismo, los conocimientos previos que tiene sobre el tema que trata el escrito, y el contexto local que es básicamente la palabra dentro de la frase.

Esto que señala Van Esch corresponde a un modelo interactivo de lectura, que Hernández (1991) define como el modelo que concibe la lectura como: "un proceso de interacción o de influencia mutua entre el texto y el lector, por un lado, y entre los dos modos de procesar – "bottom up" y "top down"- que intervienen en el proceso, por otro" (Eskey 1988 en Hernández 1991) en contraposición a los modelos *bottom up* y *top down*, en los que el lector simplemente decodifica la información y se da prioridad a la capacidad de interpretación del lector respectivamente.

4.1. Aparición de la lectoescritura en el MCER y el PCIC

La importancia de trabajar la lectura y la escritura en ELE es indudable, y aunque hay múltiples metodologías que las trabajen, es aún más importante hacer una buena programación de su implantación para sacar el máximo partido a su trabajo dentro del aula. En este sentido, es imprescindible hacer un análisis de los documentos principales de referencia a la hora de programar y diseñar enseñanzas en un aula de ELE: el MCER y el PCIC.

4.1.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

En el caso de este documento, dado que trabaja con las destrezas básicas del lenguaje, trabaja de forma específica la comprensión escrita (lectura) y la expresión escrita (escritura) por medio de una serie de descriptores que especifican los aprendizajes mínimos que deben alcanzar los alumnos desde un nivel Pre-A1 hasta el nivel C2 de aprendizaje.

En el apartado de la comprensión de la lectura, encontramos descriptores para la lectura en general, la lectura de correspondencia, para orientarse, búsqueda de información y argumentos, instrucciones y lectura por placer. Por el otro lado, para la expresión escrita encontramos descriptores para la expresión escrita en general, la escritura creativa, y para informes y redacciones. No obstante, no son los únicos descriptores reseñables dentro del MCER, porque también encontramos dentro del documento descriptores acerca de las estrategias de comprensión y de expresión más orientado al proceso que al resultado, es decir, son descriptores orientados a lo que Cassany (1990) denominó enfoque basado en el proceso. Respecto a los descriptores destinados a la comprensión de la lectura, el MCER establece que abarca tanto textos escritos como signados y que las distintas categorías que hemos mencionado en el párrafo anterior se corresponden a una combinación del propósito de lectura y el género textual con la función específica de cada texto.

Por su parte, la categoría dedicada a las estrategias de comprensión señala que los distintos descriptores están diseñados para medir la inferencia de significados a partir del contenido y los esquemas cognitivos, así como el procesamiento de la información.

En cuanto a la expresión escrita, el MCER indica que sus categorías abarcan de forma conjunta las macrofunciones de uso transaccional y uso evaluativo de la lengua, y después la categoría escritura creativa abarca descriptores más centrados en el contenido (útiles para utilizar el enfoque basado en el contenido mencionado por Cassany en 1990) y el uso de la descripción y la narración.

Finalmente, respecto a las estrategias de expresión, el Marco explica que se relacionan con las distintas estrategias de comunicación interlingüística: planificación, ejecución, seguimiento y corrección (MCER 2021). No obstante, estas no son las únicas destrezas señaladas y recogidas en el MCER que nos interesan y a las que debemos prestar atención, pues en su versión de 2021 incluyeron dos nuevas destrezas que también se relacionan con las cuatro presentes en su versión previa. Las destrezas incluidas en el 2021 de las que hablamos son la de interacción y mediación, y ambas se relacionan con las destrezas escritas.

Dentro de la interacción escrita encontramos descriptores para la interacción escrita en general, la correspondencia, y las notas, mensaje y formularios, y señala que se refieren a la comunicación interactiva que se realiza por medio de la escritura o la signación.

Finalmente, en la mediación, al ser una destreza que trabaja para que el propio aprendiente facilite la construcción o transmisión de significados, puede ser más habitual encontrarla en las destrezas orales, sin embargo, no podemos despreciar la posibilidad de que aparezca con las destrezas escritas en todas sus categorías, principalmente en la lengua signada.

4.1.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes

Este documento es muy diferente del MCER. El PCIC está formado por tres volúmenes y trece inventarios correspondientes a los objetivos generales y contenidos a trabajar en cada uno de los niveles de aprendizaje señalados por el MCER: A, B y C. Esto nos lleva a que no está dividido por destrezas, sino por saberes, por lo que no tenemos un inventario dedicado a la lectura y otro dedicado a la escritura, pero sí que tenemos inventarios que contienen contenidos relacionados con las destrezas escritas. Estos inventarios que acabamos de mencionar son, por un lado, en los objetivos generales los dedicados al alumno como agente social y el inventario relacionado con los géneros discursivos y productos textuales.

En los objetivos generales dedicados al alumno como agente social, encontramos objetivos relacionados con la lectura y la escritura como pueden ser *desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas* (niveles A), *desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad* (niveles B) o *desenvolverse con textos orales o escritos de cualquier tipo, sea cual sea la situación y el tema* (niveles C) (PCIC).

En cuanto al inventario de géneros discursivos y productos textuales, el PCIC clasifica de forma detallada y separada los distintos géneros orales y escritos, y después da una muestra de géneros y macrofunciones que domine cada nivel. En el primer apartado, el PCIC señala que los niveles A los géneros de transmisión escrita que debe dominar en su comprensión son textos sencillos y breves como anuncios publicitarios, carteles, cuentos o notas y mensajes, pero aún son menos numerosos los textos que deben ser capaces de producir, tan solo formularios, postales o mensajes breves y diarios o biografías breves. Para los niveles B, los textos son ligeramente más complejos, como biografías de extensión media, instrucciones públicas, correos electrónicos o cartas formales. Finalmente, para los niveles C, encontramos un conjunto de textos que deben nominar, además de en su comprensión, en su producción, más complejos como pueden ser trabajos de clase o académicos, reseñas, actas, o chistes.

La muestra seleccionada para los niveles A es una conversación transaccional, por lo que no entra dentro de nuestro ámbito de estudio. Para los niveles B, tenemos, de nuevo, una conversación transaccional y una presentación pública, por lo que no contamos con una producción escrita. Finalmente, las muestras seleccionadas en los niveles C son presentaciones públicas y cartas comerciales o de reclamación, donde ya sí que entran en juego las producciones escritas. También hay muestras de composiciones escritas relacionadas con el desarrollo de argumentaciones o trabajos académicos.

En cuanto a las macrofunciones, encontramos macrofunciones descriptivas de personas, objetos, lugares, macrofunciones narrativas y, solo en niveles B y C macrofunciones expositivas y argumentativas.

En definitiva, por lo expuesto en este subapartado, podemos decir que, en el caso de la comprensión y expresión escritas, los dos documentos se cambian los papeles respecto a lo que ocurría con el tratamiento de las UF, y encontramos una mayor presencia en el MCER frente al PCIC. Esto se debe a que el MCER está dedicado al trabajo por destrezas, mientras que el PCIC atiende a cada uno de los elementos de la lingüística, por lo que el MCER se basa más en el resultado y el PCIC en el contenido y el uso. Es por esto que, a la hora de programar cualquier enseñanza en el ámbito de ELE, es imprescindible consultar y recurrir a los dos documentos, porque es la mejor forma de contemplar todos los elementos esenciales en la producción de textos escritos.

5. El Corpus CORANE

Hasta este capítulo hemos analizado las teorías y publicaciones relacionadas con la enseñanza y el trabajo con las UF en el aula de ELE. Sin embargo, en nuestra persecución de los objetivos del presente monográfico, no podemos quedarnos aquí. Por ello, hemos decidido utilizar el Corpus CORANE, creado por la Universidad de Alcalá, para realizar un análisis de muestras de producciones escritas que nos permita dilucidar si realmente estas teorías se ven reflejadas en el uso real de la lengua que hacen los alumnos de español de los diferentes niveles del MCER.

En el proceso de estudiar si todas las teorías y corrientes acerca de la enseñanza de UF y la expresión escrita se reflejaban realmente en las producciones escritas de los aprendientes, decidimos optar por utilizar con este fin el Corpus CORANE por diversos motivos.

En primer lugar, por la facilidad de consulta que presenta, en general, este corpus. Al ser un corpus en abierto, no es necesario un acceso especial para su consulta y esto facilita mucho el trabajo y lo agiliza notablemente.

En segundo lugar, la organización de los distintos textos y, sobre todo, de los distintos aprendientes que participaron en este corpus, hacía sencilla la clasificación y división de los textos en función del nivel de aprendizaje, la nacionalidad de los sujetos e, incluso, entre el sexo de los aprendientes, algo imprescindible para poder analizar más fácil y adecuadamente los resultados.

Finalmente, por la propia selección de estudiantes realizada por el corpus. El Corpus CORANE cuenta con numerosos individuos de distintas nacionalidades, sexo y niveles, pero lo más interesante de cara a esta disertación es que todos

los informantes provienen del mismo grupo de estudiantes, por lo que la gran mayoría de producciones textuales comparten temática, lo que resulta mucho más fiable, porque nos permite ver qué unidades provienen de una producción controlada y cuáles de una producción libre, pues las producciones controladas, aunque interesantes, no suponen necesariamente una incorporación de las unidades a sus textos habituales, mientras que las utilizadas de forma libre implican una absoluta incorporación a su léxico habitual.

Ahora bien, aunque este corpus nos ha resultado de lo más útil e interesante para la realización del presente monográfico, no es el fin con el que se creó el CORANE. Este corpus, tal y como señalan Cestero Mancera y Penadés Martínez (2000), sus creadoras, está destinado al análisis de errores de los aprendientes de español. En este sentido, sus autoras establecen dos objetivos principales con la creación de este corpus, por un lado, la creación de un corpus de producciones escritas para el campo de la enseñanza de ELE y, por el otro lado, “la informatización, el almacenamiento y el etiquetado del corpus recogido”.

Con este fin, Cestero Mancera y Penadés Martínez (2000) realizaron una recogida de composiciones de alumnos de los niveles A2, B1, B2 y C1 en los Cursos de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros de la Universidad de Alcalá (Cestero Mancera y Penadés Martínez 2000). Este corpus otorga a cada alumno un número identificativo que permite mantener el anonimato del aprendiente y, a su vez, poder establecer de alguna manera los avances del alumno pues permite localizar al mismo informante a través de la etiqueta de identificación en cada nivel. Además de este código identificativo, podemos observar que, para cada aprendiente se señala la edad, la nacionalidad (no es el mismo inglés si el estudiante es nativo de Londres que si es nativo de Estados Unidos, por ejemplo), la lengua o lenguas maternas, la primera lengua extranjera que ha adquirido el estudiante y otras lenguas que habla. Finalmente, el corpus señala la cantidad de tiempo que lleva estudiando español el aprendiente y dónde se realizaron esos estudios.

Informante n° 001 – B1 Usuario Independiente –umbral- (Intermedio)

Hombre de 20 años
País de origen: Alemania
Lengua Materna: Alemán
Primera lengua extranjera aprendida: Inglés
Otras lenguas que ha estudiado: Francés
Estudios realizados de español: -- Madre colombiana

Figura 5. Descripción de la información de los informantes del corpus CORANE

Por cada informante que ha participado en el corpus, podemos encontrar desde uno hasta varios textos diferentes, con extensiones variadas y temáticas diversas. Pero, además, las autoras del corpus han clasificado cada una de las producciones de los participantes en función del tipo de textos que han presentado. Para ello, han identificado el texto como Tipo 1 cuando se trata de una composición controlada semanal, realizada por cada uno de los estudiantes que han pasado por el centro como tarea para casa con ayuda de materiales de apoyo y han señalado como textos de Tipo 2 la composición mensual, realizada por cada uno de los estudiantes como tarea de clase sin ayuda de materiales complementarios. De esta forma, podemos discernir qué textos son producciones del hablante al completo y cuáles son a la vez producciones originales y productos de consultas externas.

En todo momento, queda patente la buena organización y clasificación de las producciones y los informantes, y el conjunto del corpus no iba a ser menos: podemos encontrar cuatro carpetas, una para cada nivel, organizadas numéricamente. Estos números identificativos están otorgados, en primer lugar, por lengua materna y, en segundo lugar, por sexo. De esta forma, resulta muy sencillo encontrar a un informante concreto dentro de cada carpeta.

Todo esto expuesto anteriormente hace que el corpus CORANE sea el seleccionado para lograr la consecución de nuestros objetivos a pesar de ser un corpus creado en el año 2000.

6. Vaciado de las unidades fraseológicas

En este capítulo, describiremos de forma pormenorizada los distintos factores que son relevantes para el presente estudio. Para ello, haremos un repaso de todos los aspectos que hemos tenido en cuenta para, en primer lugar, seleccionar los informantes que utilizaríamos en este estudio, después seleccionar el texto adecuado en caso de que el aprendiente tuviera más de uno y, finalmente, para la selección de UF.

Dicho esto, y teniendo en cuenta que el corpus cuenta con un total de 290 informantes, decidimos disminuir el número de participantes que analizar. Para ello, debimos seleccionar unas lenguas maternas en detrimento de otras. Con este fin, nos dirigimos al cuadernillo del corpus donde encontramos un gráfico detallado que clasifica a los informantes en función de su lengua materna.

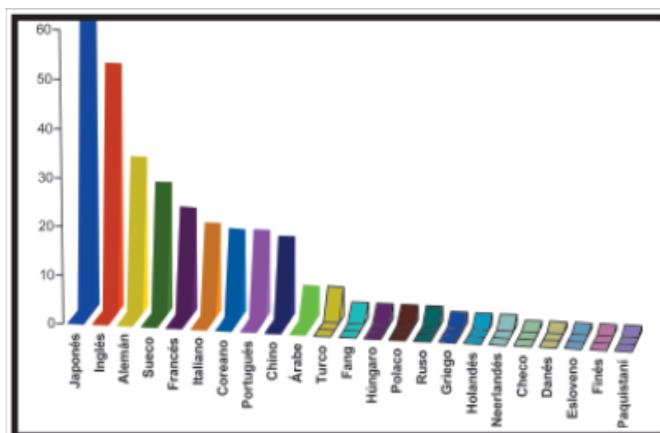


Figura 6. Gráfico que muestra los informantes según su lengua materna (cuadernillo del corpus CORANE)

A partir de este gráfico, seleccionamos las tres lenguas que cuentan con el mayor número de participantes. De esta forma, el número de informantes se redujo casi a la mitad, pero seguía siendo un número bastante representativo. Las lenguas maternas seleccionadas, entonces, son en orden alfabético, que es como aparecen ordenadas en el corpus; alemán, inglés y japonés.

Una vez definidas las lenguas maternas de los aprendientes que se iban a analizar, se seleccionaron todos los aprendientes, hombres y mujeres de todas las edades, de cada una de ellas, ya que la gran diferencia entre informantes de sexo femenino y de sexo masculino (206 mujeres frente a 84 hombres) hizo que tuviéramos que desestimar el estudio del uso de UF en función del sexo.

Terminada la selección de estudiantes, llegó el turno de seleccionar unos textos u otros, pues había informantes con un único texto dentro del corpus y alumnos con hasta once producciones. Para esta selección no hemos tenido en cuenta si era un texto de tipo 1 o de tipo 2, sino la temática del propio texto. Esto se debe a que hemos preferido priorizar que la temática fuera, si no la misma, muy parecida en todos los textos con el fin de ver si realmente todos los alumnos utilizan el mismo tipo de UF o, por el contrario, hay alumnos más avanzados en su uso que otros. Por este motivo, y debido al carácter idiomático con el que cuentan la mayoría de UF, no nos pareció más relevante que el alumno hubiera producido el texto sin ningún tipo de material de apoyo, sino que le dimos mayor importancia a la temática de los textos.

Finalmente, para la selección de UF de los textos, tomamos la decisión de centrarnos en dos tipos de UF: las locuciones y las fórmulas oracionales. Decidimos desechar las colocaciones porque, además de que no todos los autores están conformes con su pertenencia al grupo de UF, es un tipo de unidad que carece de ese sentido más idiomático, y pertenece en mayor medida al aprendizaje del léxico que el resto de UF. Por ello, consideramos que su presencia en las producciones sería más habitual y menos interesante para determinar si realmente los alumnos son capaces de producir las UF en sus textos de la forma en que presuponen las teorías. En cuanto a los refranes, dado que son un tipo de paremia que es menos común en el propio discurso de los nativos, y que su nivel de idiomatismo hace que sea improbable su presencia hasta niveles avanzados de la lengua, se tomó la decisión de no prestarles atención por la improbabilidad de hallarlos en estas producciones.

No obstante, en el proceso de seleccionar las UF utilizadas por los estudiantes en los textos, nos dimos cuenta de que había construcciones que, aunque no se pueden considerar UF debido a que alteran alguna de las características de estas, son un intento de uso, aunque erróneo, de ellas. Este tipo de unidades, aunque no podíamos considerarlas como ocurrencias, decidimos no descartarlas de la tabla y dejarlas registradas como descartes. Sin embargo, sí que se consideraron UF aquellas cuyos errores se debieran a faltas ortográficas, debido a que no alteran ninguna característica básica de las UF. De esta forma, hemos admitido unidades como *de vez en cuando*, pero hemos dejado fuera unidades como *dar pie con bola*, pues en este último caso se ha omitido un elemento básico de la locución (el adverbio de negación *no*). Puesto que en numerosas ocasiones la línea que separa una unidad que se considera locución o fórmula oracional y una que no es bastante difusa, únicamente hemos considerado como tales aquellas que aparecieran así registradas en uno de los siguientes diccionarios: *El Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia Española (DLE, 23.ª ed.), el *Diccionario de Locuciones Idiomáticas del Español Actual*, Penadés Martínez (dilea) (2019) y el *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, de Seco y Ramos (2017).

Una vez establecimos qué factores se iban a tener en cuenta para la selección de las unidades, procedimos a crear un archivo de Excel donde quedara todo registrado. En consecuencia, este archivo, que se puede consultar en los anexos, cuenta con los siguientes campos: número de identificación del informante, lengua materna, otras lenguas que habla, nivel de español, edad, sexo, número total de UF y número total de ocurrencias, tema o tipo de texto seleccionado, número de palabras, UF encontradas, locuciones, fórmulas oracionales y descartes.

7. Corpus definitivo

En este capítulo vamos a realizar un análisis mucho más exhaustivo del archivo de Excel anteriormente mencionado, aclarando aspectos como total de informantes analizados, temática de los textos más trabajados o total de UF, total de locuciones y total de fórmulas oracionales encontradas, tanto en frecuencias absolutas, como separados por nivel y lengua materna.

Después de delimitar la LM de los informantes, los textos que seleccionaríamos y las UF que se tendrían en cuenta, se procedió al análisis de textos y la clasificación de las unidades. En total se han analizado 139 textos, pues se ha seleccionado un único texto por informante. En el siguiente gráfico podemos observar la división de estos textos según el nivel de aprendizaje de español:

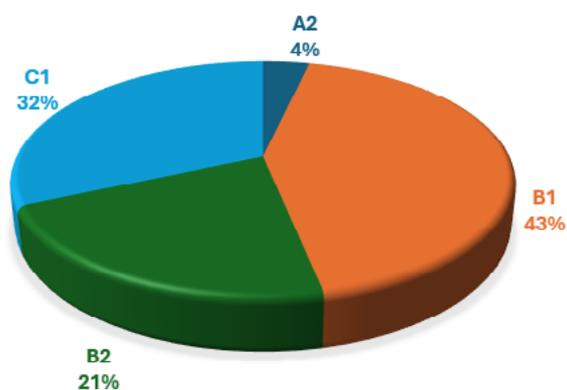


Figura 7. N.º de informantes por nivel

Como podemos observar en el gráfico, el nivel que cuenta con un mayor número de informantes es el B1 con un total de 60 participantes, seguido por el nivel C1, que cuenta con 44 aprendientes. En tercer lugar, encontramos el nivel B2, en el que hemos analizado los textos de 30 informantes y, por último, en el nivel A2 tenemos únicamente a 5 alumnos. De estos informantes, nos gustaría incidir en que hacer una distinción por sexo no nos resultaba útil de cara al estudio de los resultados, no obstante, en la tabla donde recogimos los datos sí que señalamos esta distinción, pues nos puede ayudar a reflexionar de cara a estudios futuros que podrían surgir a partir de este⁹.

Después de hacer un recuento, reparamos en que la diferencia numérica de informantes mujeres (101) con los informantes hombres (38) es demasiado pronunciada, tal como sospechamos después de ver el número total de informantes de cada sexo del CORANE, por lo que confirmamos que no íbamos a poder extraer información relevante en relación con el sexo.

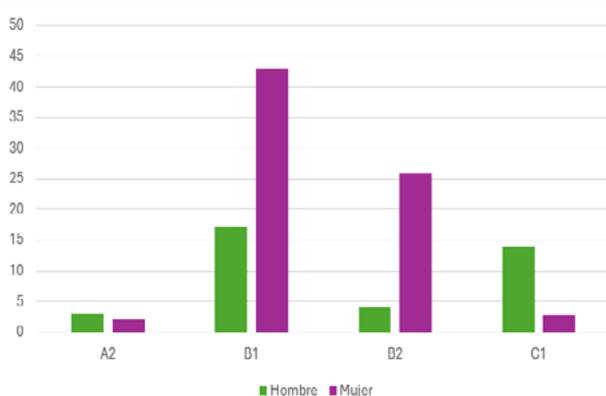


Figura 8. N.º de informantes hombre y N.º de informantes mujeres según el nivel de aprendizaje

En cuanto al número de informantes de cada LM que hemos analizado, se puede ver reflejado en el siguiente gráfico con la única particularidad de que para

⁹ Para saber más de estas posibles líneas de investigación que se pueden abrir a partir de esta disertación, acudir a las conclusiones.

el nivel A2 no hay informantes de lengua inglesa, pues el corpus no contaba con muestras de alumnos de esta LM para este nivel.

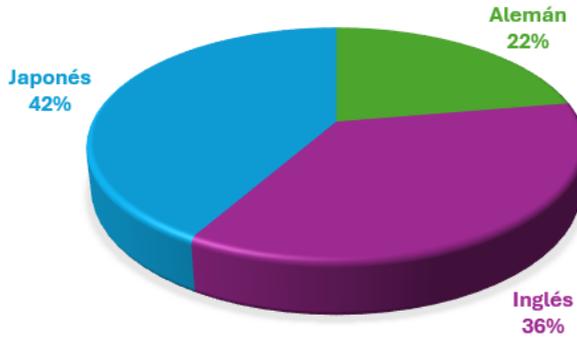


Figura 9. N.º de alumnos en función de su lengua materna

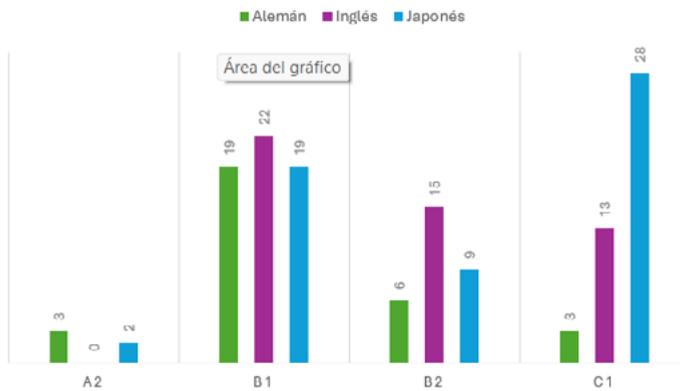


Figura 10. N.º de alumnos según la LM por nivel

De estos gráficos lo que podemos extraer es que, aunque tenemos estudiantes de tres LM distintas, hay una de ellas, el japonés, que destaca respecto a las otras dos en cuanto a número de informantes, por lo que realmente no se puede hacer una verdadera comparación en función de su LM, más que en algunos niveles (A2 y B1) donde el número de informantes de cada LM sí que es más parejo. No obstante, puesto que el número de informantes y textos es bastante

reducido en esos niveles, no tenemos un número representativo de informantes para cada nivel que nos permita llegar a alguna conclusión.

Otro aspecto relevante que recogimos a lo largo del análisis de textos es el número de UF presentes en las producciones de los alumnos. Para ello recogimos dos datos: a) el número de UF diferentes que utilizaba cada informante en el texto seleccionado, y b) el número total de ocurrencias, donde recogíamos el número total de unidades, incluyendo repeticiones en caso de que las hubiera. De esta forma, hay participantes en los que coinciden ambos datos, y hay otros informantes donde el número de ocurrencias es superior al de UF. Conociendo esto, los gráficos que recogen estos datos en función del nivel y de la LM son los siguientes

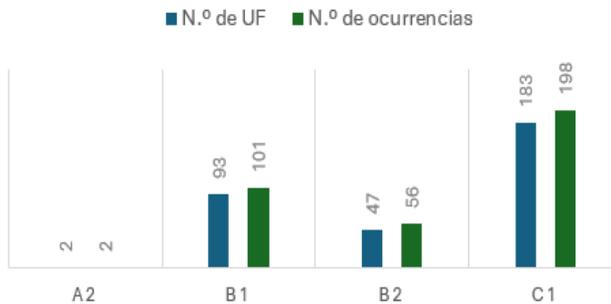


Figura 11. N.º de UF y ocurrencias en función del nivel

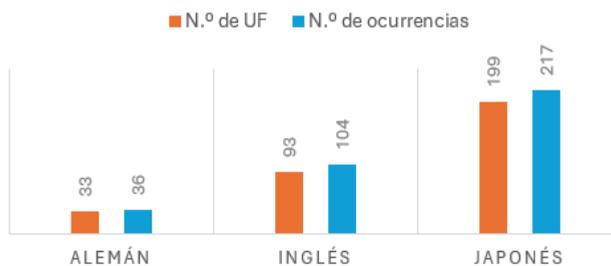


Figura 12. N.º de UF y ocurrencias en función de la LM

Además de contabilizar el número total de UF, también contabilizamos por separado el número de locuciones y el número de fórmulas oracionales presentes, así mismo, contabilizamos los distintos descartes. Esta cantidad de locuciones y fórmulas oracionales también la hemos recogido en distintos gráficos que representan, por un lado, el número de locuciones y fórmulas oracionales en función del nivel y, por otro lado, en función de la LM:

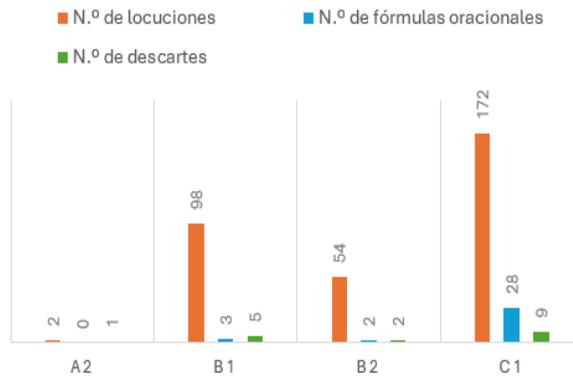


Figura 13. N.º de locuciones y fórmulas oracionales según el nivel

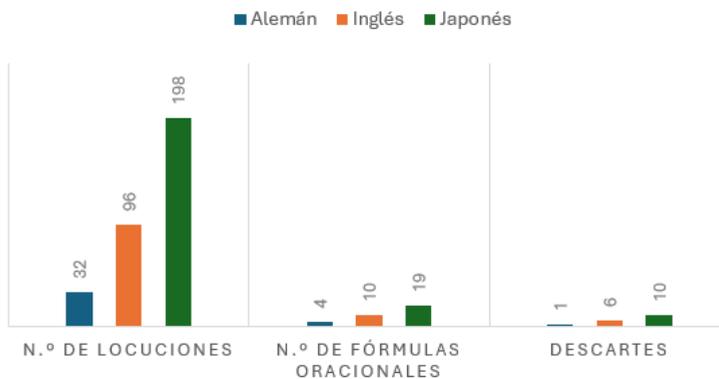


Figura 14. N.º de locuciones, fórmulas oracionales y descartes en función de la LM

Para finalizar, el último aspecto de las producciones escritas de los informantes que hemos recogido en tablas y que nos parece importante señalar en este apartado del monográfico es el tema de los textos seleccionados, porque como ya hemos señalado con anterioridad, a la hora de seleccionar los textos hemos dado mayor importancia a aquellos textos que comparten tema, pues nos ayuda a ver, en las mismas condiciones, la diferencia de utilización de UF¹⁰. En el nivel A2 encontramos que la temática más repetida es *Mi vida en España*, en el nivel B1, los temas recurrentes son *Mis vacaciones*, *Mis amigos* o *El siglo XX*; para el nivel B2, el tema más repetido es *Mi pueblo*, pero también hay un número destacable de comentarios sobre un artículo periodístico o recetas, por último, en el nivel C1, hay una mayor variedad de temáticas, no obstante, se repite de forma considerable la *simulación de una conversación*, *poner una queja al casero* o *enviar una carta a un amigo*.

¹⁰ Para más información acerca de la temática de los textos seleccionados ir al apartado destinados a los anexos donde se pueden ver las tablas donde se recoge toda esta información.

8. Análisis de resultados

A lo largo de este capítulo, vamos a realizar el análisis de las distintas tablas y resultados obtenidos con la lectura de las producciones escritas del corpus CORANE y la correspondiente clasificación de las UF que en estas producciones hemos encontrado. Con esto, buscamos alcanzar la consecución de los objetivos propuestos en el primer capítulo del presente monográfico, así como alcanzar una serie de conclusiones que esclarezcan qué UF tienden a utilizar más los alumnos y, de ese modo, establecer no solo en qué UF hay que incidir en la enseñanza de ELE, sino cuáles son las que mejor aprenden y en qué niveles se alcanza ese aprendizaje; y, de ese modo, luego podamos establecer de forma empírica si todas las teorías anteriormente expuestas acerca de qué unidades enseñar y cuándo enseñarlas realmente eran acertadas o, por el contrario, deberíamos hacer alguna anotación que resulte útil en la labor de los docentes de ELE.

Antes de comenzar el análisis, nos gustaría advertir que, aunque la muestra seleccionada de textos es bastante amplia, para poder considerar estos resultados altamente representativos, sería necesario ampliar esa muestra de forma que esta fuera equilibrada de acuerdo con todas las variables tenidas en cuenta con respecto a los informantes. No obstante, es cierto que con la muestra analizada sí que se puede llegar a conclusiones interesantes con las que trabajar.

Partiendo de todo lo comentado en los capítulos anteriores, los resultados que vamos a analizar se van a basar únicamente en una división por niveles y LM y, en base a estos dos factores, vamos a analizar las unidades encontradas y lo que el uso de estas UF nos dan a entender, es decir, vamos a presentar un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo de las producciones escritas seleccionadas.

En primer lugar, queremos señalar que, en el conjunto de 139 informantes y sus respectivos 139 textos, hemos encontrado un total de 357 UF utilizadas por los aprendientes, lo que supone de media unas dos unidades por texto. Sin embargo, al analizar más pormenorizadamente los datos recogidos, vemos cómo el número de unidades por texto es realmente muy variado y podemos encontrar desde textos con 12 unidades diferentes, hasta textos que tienen una, dos o ninguna unidad entre sus líneas.

Como hemos podido observar en el nivel donde encontramos una mayor presencia de UF es el nivel C1, correspondiente a un dominio avanzado de la lengua, y siendo el nivel A2 el que cuenta un menor número de unidades entre sus textos. Esto parece confirmar la teoría de que son los niveles más elevados los que tienen una mayor capacidad de utilizar las UF, sin embargo, también es una muestra de que hasta en los niveles iniciales del aprendizaje, es necesario introducir este tipo de unidades léxicas, puesto que, aunque pocas, los alumnos las han utilizado, por lo que no podemos ignorar esa necesidad de conocer alguna UF en cualquier nivel de aprendizaje.

Si bien es cierto que en todos los niveles analizados encontramos UF, en el nivel A2 hay un uso exclusivo de locuciones, aunque lejos de lo que pudiéramos pensar, no son únicamente locuciones adverbiales, sino que también encontramos una locución verbal: *abrir sus corazones*, lo que nos lleva a entender que la afirmación de Nénkova (2020) que señala que el alumno aprenderá mejor las unidades que pueda relacionar con alguna vivencia propia, o que tenga una correspondencia en su lengua materna, es acertada. Por eso no solo deben introducirse UF que les permitan construir adecuadamente el discurso, sino que es importante prestar atención a la propia demanda del alumno porque, aunque la locución verbal *abrir sus corazones* pueda parecer demasiado compleja para un alumno de nivel A2, este alumno concreto ha sido capaz de reproducirla a la perfección.

En cuanto a las unidades reproducidas en el nivel B1, también podemos extraer de ellas reflexiones importantes que resultan de gran relevancia para este estudio. En este caso, encontramos dos tipos de reproducciones muy marcadas: por un lado, encontramos unidades que surgen de un trabajo de investigación por parte del alumno, en el que ha traducido expresiones existentes en su LM o que haya escuchado y, por tanto, aprendido en su adquisición de la lengua española. Este es el caso de la locución adverbial *como un rayo*, que aparece utilizada en un único texto. Por otro lado, encontramos una serie de locuciones que, debido al número de veces que se repiten en textos similares (los textos con temática

Mis amigos), podemos deducir que se trata de un texto dirigido donde el profesor les proporcionaba un listado de locuciones verbales como *estar a partir un piñón* y los aprendices tenían que construir con ese listado de UF un texto con sentido. Es indudable que los textos producidos de esta forma cuentan con un mayor número de unidades fraseológicas, pero nos lleva a cuestionarnos si esas unidades utilizadas en esos textos bajo imposición del docente pueden ser reproducidas de igual forma en su día a día en cualquier producción no guiada que realice el alumno. Lo que es innegable es que este tipo de actividades guiadas son una buena forma de que el alumno tenga que utilizar estas unidades que ya ha recibido como *input* a modo de *output*, lo que favorece la incorporación de estas UF al lexicón mental del aprendiente. Por otra parte, encontramos los textos en los que el alumno no ha recibido una guía de UF que utilizar. Estos textos tienen un menor número de este tipo de unidades, sin embargo, tenemos una mayor certeza de que estas unidades utilizadas por los aprendientes ya forman parte de su lexicón mental y, en el caso de no ser así, “el alumno siempre aprende con menos esfuerzos aquellas UFs por las que él mismo ha preguntado o aquellas que ha tomado la iniciativa de buscar, y no las que se le imponen” (Nénkova 2020: 64), por lo que podemos señalar que tienen mayor valor aquellas unidades utilizadas libremente que aquellas impuestas, aunque todas tienen valor en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

En cuanto a las UF que encontramos en el nivel B2, cabe destacar que la mayoría de las locuciones que hemos señalado en las producciones de los informantes corresponden a marcadores del discurso. Esto coincide con el aprendizaje señalado por el PCIC de unidades que presenta tanto en el volumen de los niveles iniciales, como en el de los niveles intermedios. Como veíamos en el apartado dedicado a la presencia de UF en el PCIC, la mayor parte de locuciones que podíamos apreciar eran marcadores discursivos, que es lo encontrado en estos textos.

Finalmente, en el análisis del nivel C1 hay otros aspectos interesantes que señalar. Uno de estos aspectos es la existencia de nuevo de textos de temática similar que presentan un elevado número de UF. Sin embargo, al contrario que pasaba en el nivel B1, en este caso no se repiten las mismas unidades, sino que las unidades utilizadas por los aprendientes son bastante dispares entre las distintas producciones, lo que nos lleva a pensar que en este caso, la única dirección dada es la temática del texto, pero como esta temática es la simulación de una conversación, el habla oral, que es mucho más coloquial que la expresión escrita, da pie a un mayor uso de UF, lo que favorece este aumento de la presencia de UF frente a otros informantes del mismo nivel. Otro de los aspectos

reseñables de este nivel es el incremento en la aparición de fórmulas oracionales frente a los niveles inferiores (28 de las 31 fórmulas oracionales se han encontrado en este nivel). Esto, además de por estar en un nivel avanzado de la lengua se debe, precisamente a lo que hemos mencionado recientemente: las fórmulas oracionales son más propias de la oralidad que de las producciones escritas, por eso, al encontrarnos en un nivel donde predominan los textos que simulan conversaciones, es esperable que exista un mayor número de fórmulas oracionales que en los otros niveles.

En resumen, podemos observar con ayuda de los gráficos de las figuras 11 y 13 que a medida que aumenta el nivel, encontramos una mayor presencia de UF en las producciones escritas de los aprendientes, aunque también es cierto que en todos los niveles encontramos alumnos que no han utilizado ninguna locución o fórmula oracional en sus textos. Por otro lado, podemos observar que las unidades que mejor reproducen en sus producciones escritas los aprendientes son las locuciones, tanto adverbiales como preposicionales que funcionan como conectores o marcadores del discurso. Esto es algo esperable, ya que es el tipo de unidades que más se utilizan en las producciones escritas, por lo que son las que más se trabajan. No obstante, cabe reseñar la presencia de fórmulas oracionales en los textos que reproducen conversaciones, de este modo, es de gran interés la presencia de unidades como: *¡Madre mía!* o, incluso, *¡Qué coño!* que marcan un buen dominio de la oralidad, la pragmática y las UF y que, en principio, con el análisis de este corpus no tendríamos acceso a estudiar, pero gracias a esta temática podemos observar el uso que hacen estos alumnos de las UF en su oralidad.

Finalmente, me gustaría señalar otro aspecto interesante de las locuciones verbales que encontramos en las producciones del nivel C1 y es que, aunque se trate de unidades diferentes entre sí, todas tienen algo en común que nos da pequeñas pistas de cómo se han trabajado estas unidades en clase. Este elemento común que tienen estas locuciones verbales es que todas están relacionadas con la misma área temática, por ejemplo, algunas de las locuciones usadas por los alumnos de C1 son somatismos referidos al pie: *no dar pie con bola*, *caerse el alma a los pies* o *estar al pie del cañón*. Esto nos lleva a pensar que, aunque no se les ha exigido su uso como sí vimos en el B1, probablemente a la hora de enseñar estas UF se ha aplicado la propuesta de Penadés Martínez (1999) para la enseñanza de UF en la que la autora propone enseñar las distintas UF a partir de su significado o área temática, en este caso, los pies.

En este análisis de los resultados expuestos en el capítulo anterior, también queremos destacar una serie de reflexiones que surgen a partir del análisis en función de la lengua materna de los informantes, ya que hay información de la que extraer reflexiones que pueden resultar valiosas de cara a la enseñanza de UF.

Con este fin no vamos a pararnos en analizar qué LM utiliza un mayor número de UF, sino de qué tipo son las unidades que utilizan y las implicaciones que este uso puede tener.

Como ya hemos dicho en este mismo capítulo, hay un claro predominio del uso de las locuciones como conectores o marcadores del discurso, es decir, el uso de la fraseología para ordenar y cohesionar las producciones escritas de los aprendientes, sin embargo, también hemos señalado cómo se han utilizado, también, en los textos de los informantes locuciones verbales o fórmulas oracionales cuyo uso dista de dar coherencia o cohesión a su producción y está muy relacionado con dar información más precisa o aplicar un matiz jocoso a su mensaje, expresar emociones, sensaciones o estados de ánimo.

En este sentido, hemos podido comprobar al analizar qué tipo de unidades ha utilizado cada LM, que hay un predominio de uso de locuciones verbales en los informantes cuya LM es el alemán.

| | | | | | | | | | | | | |
|----|--------|------------------------|----|----|---|---|---|-------------------------|-----|---|---|---|
| 6 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 23 | H | 1 | 1 | El sentido del humor | 130 | 1 | 0 | tomar todas las cosas |
| 7 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 18 | H | 1 | 1 | El 1 de noviembre | 142 | 1 | 0 | hecho polvo |
| 8 | Alemán | Inglés, francés y ruso | B1 | 21 | M | 4 | 5 | Mis amigos | 107 | 5 | 0 | ser más listo que el hambre; estar a partir un piñón; por ejemplo; hasta la coronilla (x2) |
| 9 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 22 | M | 0 | 0 | Descripción de un lugar | 115 | 0 | 0 | |
| 10 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 23 | M | 6 | 6 | Mi vida en Alemania | 203 | 6 | 0 | estar a partir un piñón; para el arrastre; más listo que el hambre; más claro que el agua; hasta la coronilla; ojo avizor |

Figura 15. Fragmento de la tabla de recogida de datos para el presente monográfico

Aunque estos informantes también han utilizado locuciones adverbiales o preposicionales con intención de cohesionar y dar coherencia a sus textos, vemos una presencia bastante reseñable de locuciones verbales e, incluso, de alguna fórmula oracional como: *¡Dios mío!* que están muy lejos de esa función estructuradora de las UF.

Por el contrario, en los estudiantes cuya LM es el inglés, encontramos que el uso predominante de las locuciones es, precisamente, aportar coherencia y cohesión a los textos por medio de conectores y marcadores discursivos. Sin

embargo, el caso de las fórmulas oracionales es muy diferente, porque en este tipo de UF sí que percibimos un uso completamente apartado de esa función estructural, lo que nos lleva a pensar que, en este caso, puede influir su LM en la utilización de las locuciones verbales, bien debido a que en su LM no es común su uso en producciones escritas y, por tanto, no hay hábito de su uso en sus textos y no lo van a reproducir en las lenguas extranjeras que estudien; bien porque no hayan establecido paralelismos entre las locuciones verbales aprendidas y las presentes en su LM, por ejemplo, la locución verbal española *para el arrastre* tiene como unidad paralela en inglés *ready to drop* que proviene de *caída* y no de moverse pegado al suelo como en el español, por lo que les resulta complejo su aprendizaje y reproducción.

Por último, los informantes cuya LM es el japonés son los más interesantes de analizar, pues en lo relativo a las locuciones, hay un equilibrio entre las locuciones que cumplen una función estructural y las locuciones verbales que cumplen una función expresiva. Esto resulta de gran interés debido a las conclusiones que nos permite extraer, pues igual que en los alumnos cuya lengua materna es el alemán hay un predominio de locuciones verbales con función expresiva y los alumnos con el inglés como LM usan en mayor medida locuciones adverbiales y preposicionales con función estructural, el uso proporcionado de las locuciones tanto para dar intensidad al mensaje como para dar coherencia y cohesión a sus producciones nos indica un uso mucho más relacionado con la reproducción y aprendizaje memorísticos de las unidades que un uso relacionado con una traducción literal de su LM al español, como parece sugerir el uso que hacen los otros aprendientes.

Finalmente, y para concluir este capítulo, es necesario comentar la reflexión que nos deja la diferencia de UF encontradas, pues hay 312 locuciones frente a 47 fórmulas oracionales. A pesar de que esto podría parecer que contradice la afirmación de Fernández Prieto (2004) que señaló que este tipo de UF son las mejor y más tratadas en manuales y materiales, dicha afirmación de Fernández Prieto se refiere tanto a la expresión escrita como a la expresión oral, destreza donde es mucho más habitual el uso de fórmulas oracionales debido a que es más habitual su uso en un registro coloquial o familiar, registro más común en la oralidad que en la escritura. Es por esto que, lejos de mostrar que la afirmación de Fernández Prieto sea errónea o una falta de aprendizaje de este tipo de UF, es una muestra de que los aprendientes tienen adquirido correctamente el registro en el que utilizar cada tipo de UF y el contexto adecuado de uso, algo que implica un conocimiento profundo de estas unidades.

9. Conclusiones

En el presente monográfico hemos realizado una revisión teórica de la fraseología y cómo esta se presenta en la enseñanza del español como lengua extranjera. De igual forma, y con el fin de discernir si lo expuesto por los autores en esa revisión bibliográfica después se concreta en las producciones escritas de los aprendientes, se han analizado un total de 139 textos provenientes del corpus CORANE en busca de las locuciones y fórmulas oracionales utilizadas en ellos por los alumnos. Puesto que únicamente se iban a analizar producciones escritas, vimos necesario realizar previamente una revisión bibliográfica que nos ayudara a entender qué esperar de las producciones de los alumnos en los distintos niveles de aprendizaje de ELE.

Tras el estudio y recogida de resultados provenientes del análisis de producciones escritas, podemos llegar a varias conclusiones que resultan de gran relevancia para la docencia de ELE, aunque cabe resaltar primero que estas conclusiones son válidas para el caso de las locuciones y fórmulas oracionales exclusivamente y que este estudio no tiene una respuesta irrefutable, pues la muestra, aunque representativa, no es lo suficientemente extensa como para poder generalizar con respecto a todos los alumnos de un determinado nivel o una determinada lengua materna.

Con esta afirmación presente, a partir de las distintas revisiones de la bibliografía, y al análisis de tablas y resultados procedentes de la lectura de textos del CORANE, podemos extraer que a la hora de programar contenidos para los distintos niveles de aprendizaje de ELE, la enseñanza de locuciones y fórmulas oracionales debe ser una parte fundamental en todos los niveles, ya que son los propios alumnos los que demandan el uso, incluso, de unidades semiidiomáticas desde los niveles iniciales que les permitan expresar en la segunda lengua

las mismas ideas que en su LM. Esto nos lleva a que, además de aquellas unidades que el PCIC establece como elementales para cada nivel, si nuestros alumnos están interesados y demandan el aprendizaje de locuciones verbales con un mayor grado de idiomatidad se les introduzca en aquellas que, bien por contexto comunicativo, bien por paralelismo con su LM, les resulte posible o necesario adquirir. Esto es así, aunque contradiga, en parte, algunas teorías como la de Leal Riol (2013) que propone unidades no idiomáticas dentro del grupo de unidades que enseñar para los niveles inferiores. En este sentido, cabe señalar que es importante, como indica Núñez-Román (2015), seleccionar las unidades en función de las necesidades del alumnado, que incluye también aquellas que no necesariamente son las más adecuadas para su nivel de aprendizaje, pero sí para las situaciones comunicativas a las que se enfrenta. Además, como señalan Peramos Soler, Leontaridi y Ruiz Morales (2008), el uso de UF que tengan equivalencias en su LM favorece la inclusión de estas unidades en el lexicón mental del aprendiente.

Otra de las conclusiones que podemos extraer de los resultados obtenidos con respecto al nivel de la lengua es la de proporcionar al alumno la posibilidad de trabajar en contextos reales la producción de fórmulas oracionales y locuciones verbales con alto grado de idiomatidad, pues si el aprendiente no está en un contexto de inmersión, es necesario que el profesor le proporcione el espacio para reproducir en el contexto adecuado estas unidades con la intención de que el *input* se transforme en *output* y, por tanto, se alcance un mayor nivel de asimilación de las UF. Una buena opción pueden ser las actividades de simulación, pero en caso de no poder realizar una simulación donde podamos facilitar la reproducción de este tipo de UF en su contexto de uso, una buena alternativa es su trabajo con textos escritos que reproduzcan o simulen esas situaciones.

En lo relativo a cómo enseñar esas unidades, hemos podido observar en los resultados que en dos niveles diferentes se han utilizado dos estrategias distintas de enseñanza de locuciones verbales en el B1, se les ha proporcionado una serie de unidades relacionadas con una temática de conversación: la descripción de tus amistades, por ejemplo, el uso de la locución *estar a partir un piñón* y, posteriormente, se les instó a utilizar estas mismas locuciones en un texto en el que hablaran de sus amistades. Los resultados de esta metodología es que muchos alumnos usaron adecuadamente las locuciones y no hubo descartes relacionados con el mal uso de ellas, sin embargo, no podemos saber si a la larga los alumnos asimilaban estas locuciones o el proceso de aprendizaje se quedó en la

fase de reproducción, por lo que no tenemos información real a largo plazo que nos indique si estas locuciones pasaron a su lexicón mental o, por el contrario, se quedaron en una fase de asimilación y no llegaron a la de producción.

En este mismo nivel, también se introdujeron una serie de locuciones verbales en función del verbo con el que se inicia, en este caso el verbo estar, por ejemplo, *estar ojo avizor* o *estar más claro que el agua*. Al igual que pasaba con los métodos anteriores, no tenemos pruebas de que estos alumnos hicieran una verdadera incorporación de estas unidades a su lexicón mental, pero sí podemos afirmar que tampoco formaron parte de los descartes, lo que nos lleva a pensar que, como mínimo, las asimilaron como una estructura fija, lo que permite que las identifiquen como una combinación de palabras que en su conjunto tendrá un significado completo e idiomático. Sin embargo, en este grupo de unidades que comienzan con el verbo estar nos gustaría hacer el apunte de una locución bien escrita pero utilizada en un contexto inadecuado, que no está tan relacionada con un problema de metodología como de asociación de significados. La locución de la que hablamos es *estar de luto*. En este caso, el alumno en lugar de asociarla con la 'pena por el fallecimiento de un ser querido' lo ha asociado a 'vestir de negro por entero', por lo que utilizó esta UF para referirse a que las vendedoras de los comercios de una calle de su ciudad van todas vestidas de negro por ser más elegante. No obstante, como ya hemos mencionado y como podemos observar por la utilización de la locución, realmente el fallo del alumno no está relacionado con la enseñanza conjunta de UF que se utilizan con el verbo estar, sino con el significado asociado a esta locución y, por tanto, no indica que esta metodología conlleve un problema de comprensión.

En definitiva, estas dos formas de enseñar las locuciones verbales idiomáticas o semiidiomáticas nos llevan a pensar que el *input* ha logrado una primera fase de asimilación de forma adecuada, pero no podemos estar seguros de la fase de producción a largo plazo y fuera de estos textos dirigidos.

En las producciones hechas por los alumnos del nivel avanzado C1, hemos encontrado que también se han utilizado algunas de las estrategias de enseñanza de UF recogidas en las teorías de los autores, más concretamente el agrupar las UF por campo semántico para enseñar somatismos idiomáticos y semiidiomáticos, como *saltar a la vista* o *por los pelos*. En este caso, sin embargo, hemos encontrado diversos descartes que muestran que, aunque el significado sí está asimilado, el concepto de estructura fija no ha sido adquirido por el estudiante. Este es el caso de *di pie con bola*, que está utilizado como contrario de *no dar pie*

con bola, pero que no existe como locución verbal. De la misma forma, encontramos descartes como *estoy con mal pie*, que se utiliza con los verbos *comenzar* o *levantarse*, no con el verbo *estar* (según el DiLEA); o *con la voz alta* o *a voz alta* en lugar de *en voz alta*. Estos errores en la estructura de las UF nos indican que, aunque estos alumnos han interiorizado adecuadamente el significado, no han identificado estas unidades como estructuras fijas que no funcionan como una simple combinación de palabras.

De esto, lo que podemos deducir es que como metodología podría resultar más útil enseñar las UF por campos conceptuales como, por ejemplo, formas de describir a la gente o las relaciones con la gente que, por campos semánticos, algo que ya señaló Fernández Prieto (2004) y reafirmó Szyndler (2015). De esta forma, se hace más fácil que los alumnos asocien adecuadamente significados con estructuras. También parece útil para ello enseñar UF que tengan alguno de sus elementos comunes, como en el caso de enseñar conjuntas las unidades que comienzan con el verbo *estar*, pues facilita de igual manera la asimilación de la estructura, aunque no tanto de los significados.

Al poner el foco en los resultados según la lengua materna, es necesario retomar las ideas expuestas en el capítulo anterior acerca de cómo la lengua materna influye en el tipo de UF que aprenden y utilizan en cada nivel, así como la forma en la que sus hablantes aprenden la fraseología de sus segundas lenguas. De esta forma, destacamos la necesidad de, como profesores de ELE, no solo conocer cuáles son las LM de nuestros alumnos, sino también un poco más, de ser posible, de cada una de ellas, porque no aprenderán igual las mismas unidades un alumno con una LM que sea también una lengua romance, que una lengua germánica, que una lengua sino-tibetana o una lengua japónica. Dado que cada lengua tiene unos principios lingüísticos distintos, es necesario entender cómo es la LM de nuestros alumnos para comprender la metodología y el ritmo que van a necesitar en el aprendizaje en general y en el aprendizaje de la fraseología en particular, que es lo que nos ocupa en este estudio. De esta forma, podemos entender que un alumno que tenga una lengua romance como lengua materna pueda acceder a UF idiomáticas en un nivel inferior que el que tenga una japonesa, por ejemplo, ya que la lengua romance tiene muchas equivalencias en UF con el español que la lengua japonesa o sino-tibetana no tienen. Por último, y aunque con esta disertación se ha logrado la consecución de los objetivos expuestos al principio de esta, deja abiertas distintas vías de investigación que esperamos alguien pueda seguir en un futuro.

La primera de esas vías que acabamos de mencionar parte, precisamente, del último punto tratado en esta conclusión, y es que, si entendemos que la LM influye en la forma de aprender e incorporar al léxico mental las UF, consideramos que puede ser muy interesante comparar la adquisición y uso de UF en los distintos tipos de lenguas alrededor del mundo, con el fin de que los docentes tengan a su disposición información que arroje luz sobre el aprendizaje de sus alumnos. Por otro lado, también cabe destacar que debido a los informantes con los que se realizó el corpus CORANE, hay una vía que no hemos podido explorar nosotras mismas en esta disertación, y es estudiar si el sexo del hablante influye en el uso y aprendizaje de UF tanto en la LM como en una segunda lengua. Para ello, sería necesario un corpus de las mismas características que el corpus CORANE, pero que tuviera un número parejo de hombres y mujeres o, en su defecto, un mayor número de textos de informantes hombres que fueran escritos en los 2000 para los mismos niveles de aprendizaje con los que completar ese estudio.

En la misma línea, sería de gran interés estudiar las producciones de los mismos aprendientes durante todos los niveles de aprendizaje de español, esto es, analizar textos de los mismos aprendientes desde el A1-A2 hasta el C1-C2. De esta forma, podríamos establecer con mayor exactitud qué tipo de UF y metodologías hacen que exista una verdadera incorporación al léxico mental y cuáles no.

Para finalizar, consideramos que puede resultar muy útil y de interés académico comparar la adquisición de la fraseología de la lengua española con el español como LM frente a su adquisición como lengua extranjera, así como completar este mismo estudio con los dos tipos de unidades que no hemos analizado en el presente trabajo las colocaciones y pemiias.

Referencias bibliográficas

- ADOUIMIEH COCONAS, Nour (2021): Cassany, Daniel. (2019): "Laboratorio Lector: Para entender la lectura", *Letras* (Caracas), 61(98), pp. 177-186.
- ALVARADO, Maite (2001): "Enfoques en la enseñanza de la escritura", Alvarado, Maite (ed.), *Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, FLACSO-Manantial.
- ARÉVALO TOLOZA, Luz Adriana y MEJÍA ESPITIA, Karen Julieth (2018): "Una mirada hacia la lectoescritura", *Perspectivas*, 3(11), p. 118–141. [En línea]. Disponible en: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/1819>.
- BARALO, Marta (2006): "Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE", conferencia presentada en el *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE Würzburg, 19-20 de mayo de 2006*.
- CASARES, Julio (1992): *Introducción a la lexicografía moderna* (3a. ed.), Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- CASSANY, Daniel (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, 6, pp. 63-80.
- CASSANY, Daniel (2009): "La composición escrita en E/LE", *Monográficos marco ELE*, 9, pp. 47-66.
- CASSANY, D. (2000). *Construir la escritura*, Paidós.
- CESTERO MANCERA, Ana M. y PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2009): *Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE)*, Universidad de Alcalá.
- Consejo de Europa. (2021): *Marco Común europeo de referencia*.
- CORPAS PASTOR, Gloria (1997): *Manual de fraseología española*, Gredos.
- FERNÁNDEZ PRIETO, María Jesús (2004): "La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas", *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. pp. 349-356.
- FLORIÁN REYES, Loreto (2017): "La enseñanza del léxico", Cestero Mancera, A. M.ª, Penadés Martínez, I. (Eds.), *Manual del profesor de ELE*, pp. 259-311.
- GONZÁLEZ REY, M.ª Isabel (2012): "De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica", *Paremia (Madrid)*, 21, pp. 67-84.
- HERNÁNDEZ, M.ª José (1991): "Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera", *Cable*, 7, pp. 9-13.
- Instituto Cervantes. (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

- JIMÉNEZ, Juan E. y O'SHANAHAN JUAN, Isabel (2008): "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa", *Revista Iberoamericana De Educación*, 45(5), pp. 1-22.
- LEAL RIOL, M.^a Jesús (2013): "Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera", *Paremia (Madrid)*, 22, 161-170.
- LUNA, Carolina Julià y ORTIZ RODRÍGUEZ, Cristina (2013): *La semántica cognitiva en la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE: el ejemplo de los somatismos*, Universidad Autónoma de Barcelona.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2005): "Explorando la definición real de los fraseologismos", *Círculo De Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (24).
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1994): "Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*, pp. 313-324, SGEL.
- MORAIS, José (2001, reimp.): Defior Citoler (Trad.), *El arte de leer* (2.^a ed.), Antonio Machado Libros.
- MONTORO DEL ARCO, Esteban Tomás. (2006): *Teoría fraseológica de las locuciones particulares: las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadoras en español*, Peter Lang.
- NAVARRO, María del Carmen (2003): Calvi y San Vicente (eds.), *Didáctica de las unidades fraseológicas*.
- NĚNKOVA, Věselka Angelova (2020): "El papel de la fraseología en la enseñanza de español como lengua extranjera", *Beoiberística*, 4(1), pp. 61-74.
- NÚÑEZ BAYO, Zaida (2009): Montoro del Arco, Esteban Tomás. "Teoría fraseológica de las locuciones particulares. Las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadoras del español". *Lingüística en la Red*, 7.
- NÚÑEZ BAYO, Zaida (2016): *Las fórmulas oracionales en el español coloquial*, [Tesis doctoral no publicada], Universidad de Alcalá.
- NÚÑEZ BAYO, Zaida (2024): Aproximación al estudio de las fórmulas oracionales. Editorial Universidad de Alcalá: Alcalá de Henares.
- NÚÑEZ ROMÁN, Francisco (2015): "Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, pp. 153-166.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. ArcoLibros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2004): "La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE", *Carabela*, 56, pp. 51-67.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2012): "La fraseología y su objeto de estudio", *Lingüística en la red*, pp. 1-17.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2017): "La enseñanza de las unidades fraseológicas", Cestero Mancera, Ana M.^a, Penadés Martínez, Inmaculada (eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 311-357), Universidad de Alcalá.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2019): *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual*. [En línea]. www.diccionariodilea.es

- PERAMOS SOLER, Natividad, Leontaridi, Eleni y Ruiz Morales, Marina (2008): "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*, pp. 187-206.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es>
- RUIZ GURILLO, Leonor (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*, Universitat, Departamento de Filología Española.
- RUIZ MARTÍNEZ, Ana María (2006): *Las unidades fraseológicas vinculadas con las funciones pragmáticas del nivel Plataforma y del nivel Umbral en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, pp. 569-579, Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- SUÁREZ, Natalia, RODRÍGUEZ, Cristina, O'SHAHANAN, Isabel, y JIMÉNEZ, Juan E. (2014): "¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología?" *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(1), pp. 55-65.
- SZYNDLER, Agnieszka (2015): "La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica", *Didáctica. Lengua y Literatura (Madrid, Spain)*, 27, pp. 197-216.
- VAN ESCH, Kees. (2010): "La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje", *Monográficos MarcoELE*, 11, pp. 274-303.
- VYSHNYA, Natalia (2006): "La transmisión de la imaginería mental de las expresiones fijas en las clases del español (LE)", *Frecuencia – L: revista didáctica español como lengua extranjera*, 31, pp. 27-30.
- SECO RAYMUNDO, Manuel; ANDRÉS PUENTE, Olimpia y RAMOS GONZÁLEZ, Gabino (2018): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, J de J.

Anexos

1. TABLAS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESPAÑOL

1.1. Tabla para el nivel A2

| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º TOTAL DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC. | N.º DE FÓRMULAS | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONAL | DESCARTES |
|------------|---------|---------------|------------------|------|---|---|-----------------|-------------------|------------------------------------|-----------------|-------------|-----------------|---------------------|--------------------|---------------|
| 1 | Alemán | Inglés y ruso | A2 | 23 | H | | 1 | 1 | ¡Navidad en mi país! | 546 | 1 | 0 | abrir sus corazones | | |
| 2 | Alemán | Inglés | A2 | 51 | | M | 1 | 1 | Mi vida en España (2) | 111 | 1 | 0 | de vez en cuando | | |
| 3 | Alemán | Inglés | A2 | 31 | | M | 0 | 0 | Fin de semana en Alcalá | 84 | 0 | 0 | | | |
| 6 | Japonés | Inglés | A2 | 21 | H | | 0 | 0 | Comparación entre España y su país | 161 | 0 | 0 | | | hacia la cola |
| 7 | Japonés | Inglés | A2 | 20 | H | | 0 | 0 | Mi vida en España | 195 | 0 | 0 | | | |
| 5 | | | | | 3 | 2 | 2 | 2 | | | 2 | 0 | | | 1 |

1.2. Tabla para el nivel B1

| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULA | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONAL | DESCARTES |
|------------|----------------|------------------------|------------------|------|---|---|-----------|-------------------|-------------------------------|-----------------|------------|----------------|--|----------------------|---------------------------------|
| 1 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 20 | H | | 1 | 1 | Recuerdos de la infancia | 110 | 1 | 0 | <i>de vez in quando</i> | | |
| 2 | Alemán | Inglés | B1 | 26 | H | | 0 | 0 | Lo que hice ayer | 148 | 0 | 0 | | | |
| 3 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 24 | H | | 0 | 0 | Mis vacaciones | 94 | 0 | 0 | | | |
| 4 | Alemán | Inglés | B1 | 22 | H | | 0 | 0 | Presentación | 167 | 0 | 0 | | | |
| 5 | Alemán | Inglés | B1 | 24 | H | | 0 | 0 | Por qué he venido a España | 99 | 0 | 0 | | | |
| 6 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 23 | H | | 1 | 1 | El sentido del humor | 130 | 1 | 0 | <i>tomar todas las ceaaas con</i> | | |
| 7 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 18 | H | | 1 | 1 | El 1 de noviembre | 142 | 1 | 0 | <i>hecho polvo</i> | | |
| 8 | Alemán | Inglés, francés y ruso | B1 | 21 | | M | 4 | 5 | Mis amigos | 107 | 5 | 0 | <i>ser más listo que el hambre; estar a partir un piñón; por ejemplo; hasta la coronilla (x2)</i> | | |
| 9 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 22 | | M | 0 | 0 | Descripción de un lugar | 116 | 0 | 0 | | | |
| 10 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 23 | | M | 6 | 6 | Mi vida en Alemania | 203 | 6 | 0 | <i>estar a partir un piñón; para el arrastre; más listo que el hambre; más claro que el agua; hasta la coronilla; ojo avizor</i> | | |
| 11 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 22 | | M | 1 | 1 | Mi amiga | 195 | 1 | 0 | <i>estar buena</i> | | |
| 12 | Alemán y turco | Inglés y francés | B1 | -- | | M | 0 | 0 | Mis vacaciones | 219 | 0 | 0 | | | |
| 13 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 23 | | M | 0 | 0 | El siglo XX | 228 | 0 | 0 | | | |
| 14 | Alemán | Inglés | B1 | 23 | | M | 3 | 3 | El sentido del humor | 160 | 2 | 1 | <i>dar lata; sin embargo</i> | <i>¡Dios mío!</i> | |
| 15 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 23 | | M | 0 | 0 | Eldía antes de venir a España | 112 | 0 | 0 | | | |
| 16 | Alemán | Inglés e italiano | B1 | 26 | | M | 0 | 0 | Los primeros días en España | 143 | 0 | 0 | | | |
| 17 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 24 | | M | 0 | 0 | Presentación | 165 | 0 | 0 | | | |
| 18 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 26 | | M | 0 | 0 | Por qué he venido a España | 161 | 0 | 0 | | | |
| 19 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 22 | | M | 0 | 0 | Mis vacaciones | 201 | 0 | 0 | | | |
| 62 | Inglés | -- | B1 | 21 | H | | 0 | 0 | Mi vida en 20 años | 109 | 0 | 0 | | | |
| 63 | Inglés | Alemán y francés | B1 | 57 | H | | 1 | 1 | Mi viaje | 253 | 1 | 0 | <i>como un rayo</i> | | |
| 64 | Inglés | Francés | B1 | 21 | H | | 0 | 0 | Juan | 150 | 0 | 0 | | | |
| 65 | Inglés | -- | B1 | 20 | H | | 0 | 0 | Mis vacaciones | 175 | 0 | 0 | | | |
| 66 | Inglés | -- | B1 | 26 | H | | 0 | 0 | Mis vacaciones | 158 | 0 | 0 | | | |
| 67 | Inglés | Francés | B1 | 22 | H | | 1 | 1 | Mi fin de semana | 122 | 1 | 0 | <i>Por supuesto</i> | | <i>En su lado [por su lado]</i> |
| 68 | Inglés | Árabe | B1 | 35 | | M | 0 | 0 | La verdadera historia | 165 | 0 | 0 | | | |
| 69 | Inglés | Alemán e irlandés | D1 | 21 | | M | 4 | 5 | Mis amigos | 89 | 5 | 0 | <i>ser más listo que el hambre (x2); con el agua al cuello; hasta la coronilla; estar a partir un piñón</i> | | |
| 70 | Inglés | -- | B1 | 19 | | M | 2 | 2 | Mis vacaciones | 167 | 1 | 1 | <i>como una sopa a recés; por supuesto</i> | <i>Madre de Dios</i> | |
| 71 | Inglés | -- | D1 | 21 | | M | 2 | 2 | Un día en mi vida | 156 | 2 | 0 | | | |
| 72 | Inglés | Francés | B1 | 20 | | M | 1 | 1 | El s. XX | 205 | 1 | 0 | <i>En lugar de</i> | | |
| 73 | Inglés | Alemán | B1 | 20 | | M | 0 | 0 | Historia | 137 | 0 | 0 | | | |
| 74 | Inglés | Francés y holandés | B1 | 22 | | M | 0 | 0 | Historia | 206 | 0 | 0 | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------------------|------------------|----|----|--|----|----|----|-----------------------------------|-----|----|---|---|--|--|
| 75 | Inglés | Francés y alemán | B1 | 21 | | M | 4 | 6 | El s. XX | 351 | 6 | 0 | Sin embargo (x2); por ejemplo (x2); por lo tanto; en conclusión | | A mi opinión [en mi opinión] |
| 76 | Inglés | Francés y alemán | B1 | 21 | | M | 1 | 1 | El s. XX | 146 | 1 | 0 | Por supuesto | | |
| 77 | Inglés | Francés y alemán | B1 | 21 | | M | 1 | 1 | El s. XX | 235 | 1 | 0 | En primer lugar | | |
| 78 | Inglés | Francés | B1 | 22 | | M | 1 | 1 | Un día en mi vida | 269 | 1 | 0 | A veces | | |
| 79 | Inglés e irlandés | Francés | B1 | 21 | | M | 1 | 1 | La semana antes de venir a España | 276 | 1 | 0 | dar una vuelta | | al otro lado [por otro lado]; estar por el arrastre [estar para el arrastre] |
| 80 | Inglés | -- | B1 | 21 | | M | 0 | 0 | Eldía antes de venir a España | 142 | 0 | 0 | | | |
| 81 | Inglés e irlandés | Francés | B1 | 20 | | M | 1 | 1 | El sentido del humor | 198 | 1 | 0 | de acuerdo | | |
| 82 | Inglés | -- | B1 | 19 | | M | 0 | 0 | Mi vida en 20 años | 145 | 0 | 0 | | | a la misma hora [a la vez] |
| 83 | Inglés | -- | B1 | 16 | | M | 1 | 1 | España | 766 | 1 | 0 | por ejemplo | | |
| 98 | Japonés | Inglés | B1 | 20 | | H | 1 | 1 | Mis amigos | 49 | 1 | 0 | estar a partir un piñón | | |
| 99 | Japonés | Francés y alemán | B1 | 64 | | H | 9 | 9 | María | 85 | 9 | 0 | estar a partir un piñón; ser todo un carácter; ser una veleta; cjo avtor; estar mano sobre mano; hasta la coronilla; para el arrastre; con el agua al cuello; más claro que el agua | | |
| 100 | Japonés | Inglés | B1 | 29 | | H | 3 | 3 | Un sitio famoso de tu ciudad | 243 | 3 | 0 | por los codos; por narices; por supuesto | | estar de luto [estar mal utilizado] |
| 101 | Japonés | Inglés | B1 | 23 | | H | 2 | 2 | El pastel de naranja | 160 | 2 | 0 | al cabo de; o sea que | | |
| 102 | Japonés | Inglés | B1 | 20 | | M | 3 | 4 | Juan | 151 | 4 | 0 | boca a boca (x2); darse cuenta; por consiguiente | | |
| 103 | Japonés | Inglés | B1 | 22 | | M | 2 | 2 | España | 127 | 2 | 0 | abrir mi corazón; a pesar de | | |
| 104 | Japonés | Inglés | B1 | 24 | | M | 0 | 0 | Uso de ser o estar | 95 | 0 | 0 | | | |
| 105 | Japonés | Inglés | B1 | 21 | | M | 0 | 0 | Sobre mi madre | 73 | 0 | 0 | | | |
| 106 | Japonés | Inglés | B1 | 21 | | M | 3 | 3 | Mi familia | 156 | 2 | 1 | por supuesto; o sea | | ¡Madre mía! |
| 107 | Japonés | Inglés | B1 | 21 | | M | 4 | 4 | Mi casa | 263 | 4 | 0 | por los codos; por narices; por los pelos; por las ramas | | |
| 108 | Japonés | Inglés | B1 | 21 | | M | 5 | 5 | Mi vida en mi país | 245 | 5 | 0 | por narices; a cántaros; de juerga; a veces; hablar por los codos | | |
| 109 | Japonés | Inglés | B1 | 23 | | M | 2 | 2 | Japón antiguamente | 85 | 2 | 0 | sobre todo; es decir | | |
| 110 | Japonés | Inglés | B1 | 25 | | M | 8 | 8 | Mi fin de semana | 210 | 8 | 0 | a escondidas; de juerga; por los codos; de memoria; a erupciones; a galope; en las nubes; por narices | | |
| 111 | Japonés | Inglés | B1 | 24 | | M | 1 | 1 | Receta | 167 | 1 | 0 | En su punto | | |
| 112 | Japonés | Inglés | B1 | 27 | | M | 2 | 3 | Dos expresiones | 116 | 3 | 0 | por fin (x2); del año de la pera | | |
| 113 | Japonés | Inglés | B1 | 20 | | M | 1 | 1 | El 1 de noviembre | 198 | 1 | 0 | dar cuenta | | |
| 113 | Japonés | Inglés | B1 | 20 | | M | 1 | 1 | El 1 de noviembre | 198 | 1 | 0 | dar cuenta | | |
| 114 | Japonés | Inglés | B1 | 19 | | M | 7 | 9 | Mis amigos | 158 | 9 | 0 | como un tomate; a menudo; como una sopa; como un fileo (x3); dar las uvas; pan comido; sacar las castañas del fuego | | |
| 115 | Japonés | -- | B1 | 29 | | M | 0 | 0 | Si fuera invisible | 76 | 0 | 0 | | | |
| 116 | Japonés | Inglés | B1 | 21 | | M | 2 | 2 | La boda japonesa | 405 | 2 | 0 | por supuesto; por ejemplo | | |
| 60 | | | | | | 17 | 43 | 93 | 101 | | 98 | 3 | | | 5 |

1.3. Tabla para el nivel B2

| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULA | LOCUCIONES | FÓRMULAS OPCIONAL | DESCARTES |
|------------|---------|----------------------------|------------------|------|---|----|-----------|-------------------|--------------------------------|-----------------|------------|----------------|---|----------------------------|--|
| 1 | Alemán | Inglés, latín e italiano | B2 | 22 | H | | 1 | 1 | Heinrich Heine | 176 | 1 | 0 | mientras tanto | | cautivó a la cama [caer en la cama] |
| 2 | Alemán | Inglés y francés | B2 | 23 | | M | 1 | 1 | Mi día de ayer | 300 | 1 | 0 | correr como una loca | | |
| 3 | Alemán | Inglés, francés e italiano | B2 | 64 | | M | 0 | 0 | Mi país | 249 | 0 | 0 | | | |
| 4 | Alemán | Inglés y francés | B2 | 21 | | M | 0 | 0 | Werl | 362 | 0 | 0 | | | |
| 5 | Alemán | Latín e inglés | B2 | 22 | | M | 1 | 1 | Resenburg | 252 | 1 | 0 | sobre todo | | |
| 6 | Alemán | Inglés y francés | B2 | 19 | | M | 2 | 2 | Receta | 319 | 1 | 1 | al gusto | ; que aproveche! | |
| 15 | Inglés | -- | B2 | 20 | H | | 2 | 2 | Mi país | 333 | 2 | 0 | por lo menos; más o menos | | |
| 16 | Inglés | -- | B2 | 20 | | M | 2 | 4 | Mi país | 270 | 4 | 0 | por ejemplo (x3); en conclusión | | |
| 17 | Inglés | -- | B2 | 20 | | M | 1 | 1 | Mi pueblo | 96 | 0 | 1 | | ; Bienvenido a Flemington! | |
| 18 | Inglés | -- | B2 | 19 | | M | 0 | 0 | Mi pueblo | 264 | 0 | 0 | | | |
| 19 | Inglés | Francés e italiano | B2 | 20 | | M | 1 | 1 | Mi pueblo | 122 | 1 | 0 | por supuesto | | |
| 20 | Inglés | Japonés | B2 | 20 | | M | 1 | 2 | Mi pueblo | 176 | 2 | | por ejemplo (x2) | | |
| 21 | Inglés | -- | B2 | 20 | | M | 0 | 0 | Mi pueblo | 298 | 0 | 0 | | | |
| 22 | Inglés | -- | B2 | 20 | | M | 0 | 0 | Mi pueblo | 128 | 0 | 0 | | | |
| 23 | Inglés | -- | B2 | 20 | | M | 3 | 3 | Mi pueblo | 445 | 3 | 0 | por ejemplo; de vez en cuando; sin embargo | | |
| 24 | Inglés | -- | B2 | 18 | | M | 0 | 0 | Mi pueblo | 109 | 0 | 0 | | | |
| 25 | Inglés | -- | B2 | 19 | | M | 0 | 0 | Mi pueblo | 188 | 0 | 0 | | | |
| 26 | Inglés | Francés | B2 | 20 | | M | 1 | 1 | Mi país | 308 | 1 | 0 | más y más | | |
| 27 | Inglés | -- | B2 | 20 | | M | 1 | 1 | Mi pueblo | 210 | 1 | 0 | por ejemplo; al mismo tiempo | | |
| 28 | Inglés | Francés | B2 | 21 | | M | 1 | 1 | Receta | 176 | 1 | 0 | en cuanto | | |
| 29 | Inglés | -- | B2 | 18 | | M | 2 | 2 | Artículo | 396 | 2 | 0 | por ejemplo; al mismo tiempo en cambio (x2); por ejemplo | | |
| 31 | Japonés | Inglés | B2 | 22 | H | | 2 | 3 | La vez que organice una fiesta | 273 | 3 | 0 | a causa de; así que; sin embargo; sobre todo; en resumen; es decir (x3) | | esté acuerdo [esté de acuerdo]; estoy acuerdo [estoy de acuerdo] |
| 32 | Japonés | -- | B2 | 30 | H | | 6 | 8 | Un artículo | 451 | 8 | 0 | | | |
| 33 | Japonés | Inglés, alemán | B2 | 22 | | M | 0 | 0 | Receta | 331 | 0 | 0 | | | |
| 34 | Japonés | Inglés | B2 | 26 | | M | 4 | 4 | Un artículo | 289 | 4 | 0 | de moda; a veces; por lo general; por ejemplo | | |
| 35 | Japonés | Inglés | B2 | 21 | | M | 2 | 2 | Un artículo | 308 | 2 | 0 | en el acto; por ejemplo | | |
| 36 | Japonés | Inglés, portugués | B2 | 25 | | M | 2 | 3 | Un día fatal | 240 | 3 | 0 | más o menos; me di cuenta (x2) | | |
| 37 | Japonés | Inglés | B2 | 22 | | M | 5 | 5 | Los ruidos de la noche | 327 | 5 | 0 | sobre todo; por ejemplo; día y noche; en serio; es decir | | |
| 38 | Japonés | Inglés | B2 | 23 | | M | 4 | 6 | Mi recuerdo | 432 | 6 | 0 | por fin (x2); a veces (x2); poquito a poco; sobre todo | | |
| 39 | Japonés | Inglés | B2 | 21 | | M | 2 | 2 | Los ruidos de la noche | 183 | 2 | 0 | sobre todo; es decir | | |
| 30 | | | | | 4 | 26 | 47 | 56 | | | 54 | 2 | | | 2 |

1.4. Tabla para el nivel C1

| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULA | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONAL | DESCARTES |
|------------|------------------|---|------------------|------|---|---|-----------|-------------------|---------------------------|-----------------|------------|----------------|---|--|---------------------------------|
| 1 | Alemán, polaco | Inglés | C1 | 23 | | M | 4 | 6 | Los teléfonos móviles | 192 | 6 | 0 | de repente (x2); poco a poco; a veces (x2) de vez en cuando | | |
| 2 | Alemán | Romano, inglés, francés, hebreo | C1 | 54 | | M | 2 | 2 | Qué me gusta de España | 410 | 0 | 2 | | ¿es una broma! jolé! | |
| 3 | Alemán | Inglés, español, francés | C1 | 22 | | M | 3 | 3 | Por qué viajamos | 271 | 3 | 0 | por lo menos; da tanto tiempo; hoy en día | | |
| 26 | Inglés, africano | -- | C1 | 33 | H | | 11 | 12 | Un momento y un lugar | 442 | 7 | 5 | sin embargo; por cierto; de repente (x2); me di cuenta; así que; es decir | lo siento; ¡no me digas!; ¡qué me cuentas!; hasta pronto; hasta mañana | es un decir [es decir] |
| 27 | Inglés, francés | Alemán | C1 | 21 | H | | 8 | 8 | Una queja | 465 | 8 | 0 | sin embargo; en torno a; por medio de; a través de; en vista de; a punto de; a menos que; es el caso | | |
| 28 | Inglés, italiano | Alemán | C1 | 20 | H | | 2 | 2 | La economía | 1060 | 2 | 0 | en tanto; así como | | |
| 29 | Inglés, español | Francés | C1 | 22 | H | | 1 | 1 | La mente | 792 | 1 | 0 | por último | | |
| 30 | Inglés | -- | C1 | 18 | H | | 4 | 5 | Carta a un amigo | 498 | 5 | 0 | sin embargo; de vez en cuando; de repente (x2); me di cuenta en cambio; hoy en día; sin embargo | | |
| 31 | Inglés | Francés, húngaro | C1 | 24 | H | | 3 | 3 | Halloween | 304 | 3 | 0 | | | |
| 32 | Inglés, español | -- | C1 | 18 | | M | 1 | 1 | Cosas en España | 207 | 1 | 0 | por ejemplo | | |
| 33 | Inglés, eve | Francés; alemán | C1 | 23 | | M | 3 | 4 | Ir de fiesta | 485 | 4 | 0 | a lo mejor; las tantas; a veces (x2) | | de toda forma [de todas formas] |
| 34 | Inglés | Chino, francés | C1 | 49 | | M | 1 | 1 | Los encuentros en el aire | 226 | 1 | 0 | sin embargo | | |
| 35 | Inglés | -- | C1 | 20 | | M | 2 | 2 | Carta a un amigo | 115 | 2 | 2 | por fin; sobre todo | | |
| 36 | Inglés | -- | C1 | 19 | | M | 8 | 8 | Carta a un amigo | 277 | 7 | 1 | ante todo; de vez en cuando; por ejemplo; sin embargo; desde un principio; por supuesto; por fin | lo siento | |
| 37 | Inglés | -- | C1 | 19 | | M | 2 | 2 | Empresariales | 713 | 2 | 0 | por ejemplo; más o menos | | |
| 38 | Inglés | Francés | C1 | 33 | | M | 11 | 13 | Comunicar y preguntar | 1727 | 13 | 0 | a pesar de; a causa de (x2); desde luego; mientras que; a continuación; por lo menos; en la pie; al parecer; a la vez (x2); en vano; a lo mejor | | |
| 42 | Japonés | Inglés | C1 | 26 | H | | 2 | 2 | Ir de fiesta | 251 | 2 | 0 | por lo menos; por fin | | |
| 43 | Japonés | Francés, inglés, alemán, portugués, chino | C1 | 38 | H | | 3 | 3 | Queja | 149 | 3 | 0 | a pesar de; por supuesto; sobre todo | | a voz alta [en voz alta] |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---------|-------------------|----|-----|---|---|----|----|--|-----|---|---|---|---|---|
| 44 | Japonés | Ingés | C1 | 21 | H | | 3 | 5 | Fiestas | 283 | 5 | 0 | por ejemplo (x2); sin embargo (x2); es decir | | |
| 45 | Japonés | Ingés | C1 | 22 | H | | 3 | 3 | Queja | 124 | 1 | 2 | asi que | muy buenos días; muy señor mio | |
| 46 | Japonés | Ingés | C1 | 46 | H | | 6 | 7 | Tradiciones | 441 | 7 | 0 | por supuesto; poco a poco; por ejemplo; por tanto (x2) otra vez, es decir | | |
| 47 | Japonés | Ingés | C1 | 58 | H | | 0 | 0 | El terrorismo en España y en el mundo | 401 | 0 | 0 | | | |
| 48 | Japonés | Ingés | C1 | 21 | H | | 3 | 4 | El fanatismo del fútbol | 815 | 4 | 0 | por ejemplo; al fin (x2); sin falta | | con la voz alta [en vez alta] (x2) |
| 49 | Japonés | Ingés | C1 | 24 | H | | 3 | 3 | Huelga | 260 | 3 | 0 | sin embargo; por ejemplo; es decir | | no valía pena [no valía la pena] |
| 50 | Japonés | Ingés, francés | C1 | 33 | | M | 5 | 6 | El cabello verde | 410 | 5 | 1 | sin embargo (x2); uno a uno; a tope; al final | no pasa nada | |
| 51 | Japonés | Ingés | C1 | 37 | | M | 2 | 3 | El fútbol | 301 | 3 | 0 | por ejemplo (x2); | | |
| 52 | Japonés | Ingés | C1 | 24 | | M | 4 | 5 | Huelga | 183 | 5 | 0 | en primer lugar; por ejemplo; a veces (x2); sin embargo a veces | | |
| 53 | Japonés | Ingés | C1 | 28 | | M | 1 | 1 | Fiesta | 131 | 1 | 0 | más o menos; se dieron cuenta; sin duda | muchas gracias | |
| 54 | Japonés | Ingés | C1 | +35 | | M | 4 | 4 | Los últimos días antes de venir a España | 606 | 3 | 1 | por fin; a causa de | | |
| 55 | Japonés | Ingés | C1 | 24 | | M | 2 | 2 | Solas | 246 | 2 | 0 | por los pelos; manos mal; a tiempo; en blanco; no di pie con bola; salta a la vista; se te caiga el alma a los pies; al pie del cañón; de cabeza; me toco las narices; con mal pie; sacar juugo a todo | | di pie con bola [no existe sin la negación] |
| 57 | Japonés | Ingés | C1 | 22 | | M | 10 | 11 | Conversación | 274 | 8 | 3 | por los pelos; me he dado cuenta; tenía la cabeza llena de pájaros; subísele el éxito a la cabeza; sacó juugo; al pie del cañón; por su propio pie; nació de pie en contra; por supuesto; a causa de; me daba la impresión de; sin embargo | ¿qué tal?; lo siento (x2) | |
| 58 | Japonés | -- | C1 | 26 | | M | 5 | 5 | Artículo | 171 | 5 | 0 | date prisa; por los pelos; salta a la vista; perdíala la cabeza; tienes la cabeza llena de pájaros | estoy con mal pie! [con mal pie]; qué puta madre [de puta madre o tu puta madre] | |
| 59 | Japonés | Ingés | C1 | 23 | | M | 7 | 7 | Conversación | 161 | 5 | 2 | a punto de; sobre seguro; a veces | ¡qué coño!; ¡ojalá que sí! | |
| 60 | Japonés | -- | C1 | 23 | | M | 3 | 3 | Los volcanes | 248 | 3 | 0 | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---------|-------------------|----|----|----|----|-----|---------------------------------|-----|---|-----|---|---|------------------------|---|
| 61 | Japonés | Inglés | C1 | 21 | M | 5 | 5 | Los volcanes | 190 | 5 | 0 | a cuántos; a través de; en realidad; me da pena; sin embargo | | | |
| 62 | Japonés | Inglés | C1 | 21 | M | 9 | 9 | Conversación | 217 | 6 | 3 | salta a la vista; pierde la cabeza; calienta la cabeza; con mal pie; se me cayó el alma a los pies a causa de; sobre todo | ¿qué tal?; madre mía!; la belleza está en el interior | | |
| 63 | Japonés | Inglés | C1 | 29 | M | 2 | 2 | Mi infancia | 293 | 2 | 0 | no me tergo en pie; con pies de plomo; por los pelos; a veces; andaba de cabeza | | | |
| 64 | Japonés | Inglés, portugués | C1 | 26 | M | 5 | 5 | Conversación | 367 | 5 | 0 | por ejemplo; por lo menos; o sea | | | |
| 65 | Japonés | -- | C1 | 25 | M | 3 | 3 | Los lugares donde nos conocimos | 209 | 3 | 0 | sin embargo | por favor | | |
| 66 | Japonés | Inglés, francés | C1 | 36 | M | 2 | 2 | Carta a un amigo | 156 | 1 | 1 | más o menos; por cierto; por supuesto; estábamos locos por ella | ¿cuánto tiempo!; lo siento mucho | es un decir [es decir] | |
| 67 | Japonés | Inglés | C1 | 27 | M | 6 | 6 | Conversación | 214 | 4 | 2 | al revés; echarle a dormir | | | |
| 68 | Japonés | Inglés | C1 | 29 | M | 2 | 2 | Resumen | 314 | 2 | 0 | por cierto; o sea | ¿cuánto tiempo!; qué me cuentas!; ¡qué casualidad! | es un decir [es decir] | |
| 69 | Japonés | Inglés | C1 | 35 | M | 5 | 5 | Conversación | 403 | 2 | 3 | | | | |
| 44 | | | | | 14 | 30 | 183 | 198 | | | 172 | 28 | | | 9 |

2. TABLAS EN FUNCIÓN DE LA LENGUA MATERNA

2.1. Tablas para el alemán

| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULAS | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONALES | DESCARTES |
|------------|----------------|---------------------------------|------------------|------|---|----|-----------|-------------------|-------------------------------|-----------------|------------|-----------------|---|----------------------|-------------------------------------|
| 1 | Alemán | Inglés y ruso | A2 | 23 | H | | 1 | 1 | ¡Natividad en mi país! | 546 | 1 | 0 | abrir sus corazones | | |
| 2 | Alemán | Inglés | A2 | 51 | | M | 1 | 1 | Mi vida en España (2) | 111 | 1 | 0 | de vez en cuando | | |
| 3 | Alemán | Inglés | A2 | 31 | | M | 0 | 0 | Fin de semana en Alcalá | 84 | 0 | 0 | | | |
| 3 | | | 3 | | 1 | 2 | 2 | 2 | | | 2 | 9 | 2 | | |
| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULAS | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONALES | DESCARTES |
| 1 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 20 | H | | 1 | 1 | Recuerdos de la infancia | 110 | 1 | 0 | de vez en cuando | | |
| 2 | Alemán | Inglés | B1 | 26 | H | | 0 | 0 | Lo que hice ayer | 148 | 0 | 0 | | | |
| 3 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 24 | H | | 0 | 0 | Mis vacaciones | 94 | 0 | 0 | | | |
| 4 | Alemán | Inglés | B1 | 22 | H | | 0 | 0 | Presentación | 167 | 0 | 0 | | | |
| 5 | Alemán | Inglés | B1 | 24 | H | | 0 | 0 | Por qué he venido a España | 99 | 0 | 0 | | | |
| 6 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 23 | H | | 1 | 1 | El sentido del humor | 130 | 1 | 0 | tomar todas las cosas con | | |
| 7 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 18 | H | | 1 | 1 | El 1 de noviembre | 142 | 1 | 0 | hecho polvo | | |
| 8 | Alemán | Inglés, francés y ruso | B1 | 21 | | M | 4 | 5 | Mis amigos | 107 | 5 | 0 | ser más listo que el hambre; estar a punto un país; por ejemplo; hasta la coronilla (x2) | | |
| 9 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 22 | | M | 0 | 0 | Descripción de un lugar | 116 | 0 | 0 | | | |
| 10 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 23 | | M | 6 | 6 | Mi vida en Alemania | 203 | 6 | 0 | estar a punto un país; para el arrastre; más listo que el hambre; más claro que el agua; hasta la coronilla; ojo avizor | | |
| 11 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 22 | | M | 1 | 1 | Mi amiga | 195 | 1 | 0 | estar buena | | |
| 12 | Alemán y turco | Inglés y francés | B1 | ... | | M | 0 | 0 | Mis vacaciones | 219 | 0 | 0 | | | |
| 13 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 23 | | M | 0 | 0 | El siglo XX | 228 | 0 | 0 | | | |
| 14 | Alemán | Inglés | B1 | 23 | | M | 3 | 3 | El sentido del humor | 160 | 2 | 1 | dar lasa; sin embargo | ¡Dios mío! | |
| 15 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 23 | | M | 0 | 0 | Eldía antes de venir a España | 112 | 0 | 0 | | | |
| 16 | Alemán | Inglés e italiano | B1 | 26 | | M | 0 | 0 | Los primeros días en España | 143 | 0 | 0 | | | |
| 17 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 24 | | M | 0 | 0 | Presentación | 165 | 0 | 0 | | | |
| 18 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 28 | | M | 0 | 0 | Por qué he venido a España | 161 | 0 | 0 | | | |
| 19 | Alemán | Inglés y francés | B1 | 22 | | M | 0 | 0 | Mis vacaciones | 201 | 0 | 0 | | | |
| 19 | | | 19 | | 7 | 12 | 17 | 18 | | | 17 | 1 | | | 9 |
| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULAS | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONALES | DESCARTES |
| 1 | Alemán | Inglés, latín e italiano | B2 | 22 | H | | 1 | 1 | Heinrich Heine | 176 | 1 | 0 | mientras tanto | | cautivó a la cama [caer en la cama] |
| 2 | Alemán | Inglés y francés | B2 | 23 | | M | 1 | 1 | Mi día de ayer | 300 | 1 | 0 | correr como una loca | | |
| 3 | Alemán | Inglés, francés e italiano | B2 | 64 | | M | 0 | 0 | Mi país | 249 | 0 | 0 | | | |
| 4 | Alemán | Inglés y francés | B2 | 21 | | M | 0 | 0 | Weri | 362 | 0 | 0 | | | |
| 5 | Alemán | Latín e inglés | B2 | 22 | | M | 1 | 1 | Resenburg | 252 | 1 | 1 | sobre todo | | |
| 6 | Alemán | Inglés y francés | B2 | 19 | | M | 2 | 2 | Receta | 319 | 1 | 1 | al gusto | ¡que aproveche! | |
| 6 | | | 6 | | 1 | 5 | 5 | 5 | | | 4 | 1 | | | 1 |
| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULAS | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONALES | DESCARTES |
| 1 | Alemán, polaco | Inglés | C1 | 23 | | M | 4 | 6 | Los teléfonos móviles | 192 | 6 | 0 | de repente (x2); poco a poco; a veces (x2) de vez en cuando | | |
| 2 | Alemán | Romano, inglés, francés, hebreo | C1 | 54 | | M | 2 | 2 | Qué me gusta de España | 410 | 0 | 2 | | ¡es una broma! ¡olé! | |
| 3 | Alemán | Inglés, español, francés | C1 | 22 | | M | 3 | 3 | Por qué viajamos | 271 | 3 | 0 | por lo menos; da tanto tiempo; hoy en día | | |
| 3 | | | 3 | | 0 | 3 | 9 | 11 | | | 9 | 2 | | | 0 |
| 31 | | | 31 | | 9 | 22 | 33 | 30 | | | 32 | 4 | | | 1 |

2.2. Tablas para el inglés

| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULAS | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONALES | DESCARTES |
|------------|-------------------|--------------------|------------------|------|---|---|-----------|-------------------|-----------------------------------|-----------------|------------|-----------------|---|---------------------------|--|
| 62 | Inglés | -- | B1 | 21 | H | | 0 | 0 | Mi vida en 20 años | 100 | 0 | 0 | | | |
| 63 | Inglés | Alemán y Francés | B1 | 57 | H | | 1 | 1 | Mi viaje | 253 | 1 | 0 | como un rayo | | |
| 64 | Inglés | Francés | B1 | 21 | H | | 0 | 0 | Juan | 156 | 0 | 0 | | | |
| 65 | Inglés | -- | B1 | 20 | H | | 0 | 0 | Mis vacaciones | 175 | 0 | 0 | | | |
| 66 | Inglés | -- | B1 | 28 | H | | 0 | 0 | Mis vacaciones | 158 | 0 | 0 | | | |
| 67 | Inglés | Francés | B1 | 22 | H | | 1 | 1 | Mi finde semana | 122 | 1 | 0 | Por supuesto | | En su lado [por su lado] |
| 68 | Inglés | Árabe | B1 | 35 | | M | 0 | 0 | La verdadera historia | 165 | 0 | 0 | | | |
| 69 | Inglés | Alemán e irlandés | B1 | 21 | | M | 4 | 5 | Mis amigos | 89 | 5 | 0 | ser más listo que el hambre (x2); con el agua al cuello; hasta la coronilla; estar a partir un plisón | | |
| 70 | Inglés | -- | B1 | 19 | | M | 2 | 2 | Mis vacaciones | 157 | 1 | 1 | como una sopa a veces; por supuesto | Madre de Dios | |
| 71 | Inglés | -- | B1 | 21 | | M | 2 | 2 | Un día en mi vida | 156 | 2 | 0 | En lugar de | | |
| 72 | Inglés | Francés | B1 | 20 | | M | 1 | 1 | Et s. XX | 205 | 1 | 0 | | | |
| 73 | Inglés | Alemán | B1 | 20 | | M | 0 | 0 | Historia | 137 | 0 | 0 | | | |
| 74 | Inglés | Francés y holandés | B1 | 22 | | M | 0 | 0 | Historia | 206 | 0 | 0 | | | |
| 75 | Inglés | Francés y alemán | B1 | 21 | | M | 4 | 6 | Et s. XX | 351 | 6 | 0 | Sin embargo (x2); por ejemplo (x2); por lo tanto; en conclusión | | A mi opinión [en mi opinión] |
| 76 | Inglés | Francés y alemán | B1 | 21 | | M | 1 | 1 | Et s. XX | 146 | 1 | 0 | Por supuesto | | |
| 77 | Inglés | Francés y alemán | B1 | 21 | | M | 1 | 1 | Et s. XX | 235 | 1 | 0 | En primer lugar | | |
| 78 | Inglés | Francés | B1 | 22 | | M | 1 | 1 | Un día en mi vida | 209 | 1 | 0 | A veces | | |
| 79 | Inglés e irlandés | Francés | B1 | 21 | | M | 1 | 1 | La semana antes de venir a España | 276 | 1 | 0 | dar una vuelta | | al otro lado [por otro lado]; estar por el arrastre [estar para el arrastre] |
| 80 | Inglés | -- | B1 | 21 | | M | 0 | 0 | El día antes de venir a España | 142 | 0 | 0 | | | |
| 81 | Inglés e irlandés | Francés | B1 | 20 | | M | 1 | 1 | El sentido del humor | 198 | 1 | 0 | de acuerdo | | |
| 82 | Inglés | -- | B1 | 19 | | M | 0 | 0 | Mi vida en 20 años | 145 | 0 | 0 | | | a la misma hora [a la vez] |
| 83 | Inglés | -- | B1 | 18 | | M | 1 | 1 | España | 766 | 1 | 0 | por ejemplo | | |
| 22 | | | 22 | | | 6 | 16 | 21 | 24 | | 23 | 1 | | | 4 |
| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULAS | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONALES | DESCARTES |
| 15 | Inglés | -- | B2 | 20 | H | | 2 | 2 | Mi país | 333 | 2 | 0 | por lo menos; más o menos | | |
| 16 | Inglés | -- | B2 | 20 | | M | 2 | 4 | Mi país | 270 | 4 | 0 | por ejemplo (x3); en conclusión | | |
| 17 | Inglés | -- | B2 | 20 | | M | 1 | 1 | Mi pueblo | 98 | 0 | 1 | | ¡Bienvenido a Flemington! | |
| 18 | Inglés | -- | B2 | 19 | | M | 0 | 0 | Mi pueblo | 264 | 0 | 0 | | | |
| 19 | Inglés | Francés e Italiano | B2 | 20 | | M | 1 | 1 | Mi pueblo | 122 | 1 | 0 | por supuesto | | |
| 20 | Inglés | Japonés | B2 | 20 | | M | 1 | 2 | Mi pueblo | 176 | 2 | 0 | por ejemplo (x2) | | |
| 21 | Inglés | -- | B2 | 20 | | M | 0 | 0 | Mi pueblo | 258 | 0 | 0 | | | |
| 22 | Inglés | -- | B2 | 20 | | M | 0 | 0 | Mi pueblo | 128 | 0 | 0 | | | |
| 23 | Inglés | -- | B2 | 20 | | M | 3 | 3 | Mi pueblo | 445 | 3 | 0 | por ejemplo; de vez en cuando; sin embargo | | |
| 24 | Inglés | -- | B2 | 18 | | M | 0 | 0 | Mi pueblo | 109 | 0 | 0 | | | |
| 25 | Inglés | -- | B2 | 19 | | M | 0 | 0 | Mi pueblo | 188 | 0 | 0 | | | |
| 26 | Inglés | Francés | B2 | 20 | | M | 1 | 1 | Mi país | 308 | 1 | 0 | más y más | | |
| 27 | Inglés | -- | B2 | 20 | | M | 1 | 1 | Mi pueblo | 210 | 1 | 0 | al mismo tiempo | | |
| 28 | Inglés | Francés | B2 | 21 | | M | 1 | 1 | Receta | 176 | 1 | 0 | en cuanto | | |
| 29 | Inglés | -- | B2 | 18 | | M | 2 | 2 | Artículo | 396 | 2 | 0 | por ejemplo; al mismo tiempo | | |
| 15 | | | 15 | | | 1 | 14 | 15 | 18 | | 17 | 1 | | | 0 |

| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULAS | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONALES | DESCARTE |
|------------|------------------|------------------|------------------|------|----|----|-----------|-------------------|---------------------------|-----------------|------------|-----------------|--|---|---------------------------------|
| 26 | Inglés, africano | -- | C1 | 33 | H | | 11 | 12 | Un momento y un lugar | 442 | 7 | 5 | sin embargo; por cierto; de repente (x2); me di cuenta; así que; es decir | lo siento; ¿qué me cuentas?; hasta pronto; hasta mañana | es un decir [es decir] |
| 27 | Inglés, francés | Alemán | C1 | 21 | H | | 8 | 8 | Una queja | 465 | 8 | 0 | sin embargo; en torno a; por medio de; a través de; en vista de; a punto de; a menos que; es el cómo | | |
| 28 | Inglés, italiano | Alemán | C1 | 20 | H | | 2 | 2 | La economía | 1060 | 2 | 0 | en tanto; así como | | |
| 29 | Inglés, español | Francés | C1 | 22 | H | | 1 | 1 | La mente | 752 | 1 | 0 | por último | | |
| 30 | Inglés | -- | C1 | 18 | H | | 4 | 5 | Carta a un amigo | 458 | 5 | 0 | sin embargo; de vez en cuando; de repente (x2); me di cuenta | | |
| 31 | Inglés | Francés, húngaro | C1 | 24 | H | | 3 | 3 | Halloween | 304 | 3 | 0 | en cambio; hoy en día; sin embargo | | |
| 32 | Inglés, español | -- | C1 | 18 | M | | 1 | 1 | Cosas en España | 207 | 1 | 0 | por ejemplo | | |
| 33 | Inglés, eve | Francés; alemán | C1 | 23 | | M | 3 | 4 | Ir de fiesta | 485 | 4 | 0 | a lo mejor; las tantas; a veces (x2) | | de toda forma [de todas formas] |
| 34 | Inglés | Chino, francés | C1 | 49 | | M | 1 | 1 | Los encuentros en el aire | 226 | 1 | 0 | sin embargo | | |
| 35 | Inglés | -- | C1 | 20 | | M | 2 | 2 | Carta a un amigo | 115 | 2 | 2 | por fin; sobre todo | | |
| 36 | Inglés | -- | C1 | 19 | | M | 8 | 8 | Carta a un amigo | 277 | 7 | 1 | ante todo; de vez en cuando; por ejemplo; sin embargo; desde un principio; por supuesto; por fin | lo siento | |
| 37 | Inglés | -- | C1 | 19 | | M | 2 | 2 | Empresariales | 713 | 2 | 0 | por ejemplo; más o menos | | |
| 38 | Inglés | Francés | C1 | 33 | | M | 11 | 13 | Comunicar y preguntar | 1727 | 13 | 0 | a pesar de; a causa de (x2); desde luego; mientras que; a continuación; por lo menos; en la piel; al parecer; a la vez (x2); en vano; a lo mejor | | |
| 13 | | | 13 | | 6 | 7 | 57 | 62 | | | 56 | 8 | | | 2 |
| 50 | | | 50 | | 13 | 37 | 93 | 104 | | | 96 | 10 | | | 9 |

2.3. Tablas para el japonés

| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULAS | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONALES | DESCARTES |
|------------|---------|------------------|------------------|------|---|----|-----------|-------------------|-------------------------------------|-----------------|------------|-----------------|--|----------------------|------------------------------------|
| 6 | Japonés | Inglés | A2 | 21 | H | | 0 | 0 | Comparación entre España y ese país | 161 | 0 | 0 | | | hacia la cola |
| 7 | Japonés | Inglés | A2 | 20 | H | | 0 | 0 | Mi vida en España | 195 | 0 | 0 | | | f |
| 2 | | | 2 | 2 | | 0 | 0 | 0 | | | 0 | 0 | | | |
| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULAS | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONALES | DESCARTES |
| 98 | Japonés | Inglés | B1 | 20 | H | | 1 | 1 | Mis amigos | 49 | 1 | 0 | estar a partir un plátano | | |
| 99 | Japonés | Francés y alemán | B1 | 64 | H | | 9 | 9 | Maria | 85 | 9 | 0 | estar a partir un plátano; estar a partir un plátano; ser todo un carácter; ser una veleta; ojo anzor; estar mano sobre mano; hasta la coronilla; para el arrastre; con el agua al cuello; más claro que el agua | | |
| 100 | Japonés | Inglés | B1 | 29 | H | | 3 | 3 | Un sitio famoso de tu ciudad | 243 | 3 | 0 | por los codos; por narices; por supuesto | | estar de luto [está mal utilizado] |
| 101 | Japonés | Inglés | B1 | 23 | H | | 2 | 2 | El pastel de naranja | 160 | 2 | 0 | al cubo de; o sea que | | |
| 102 | Japonés | Inglés | B1 | 20 | | M | 3 | 4 | Juan | 151 | 4 | 0 | boca a boca (x2); darme cuenta; por consiguiente | | |
| 103 | Japonés | Inglés | B1 | 22 | | M | 2 | 2 | España | 127 | 2 | 0 | abrir mi corazón; a pesar de | | |
| 104 | Japonés | Inglés | B1 | 24 | | M | 0 | 0 | Uso de ser o estar | 95 | 0 | 0 | | | |
| 105 | Japonés | Inglés | B1 | 21 | | M | 0 | 0 | Sobre mi madre | 73 | 0 | 0 | | | |
| 106 | Japonés | Inglés | B1 | 21 | | M | 3 | 3 | Mi familia | 156 | 2 | 1 | por supuesto; o sea | | ¡Madre mía! |
| 107 | Japonés | Inglés | B1 | 21 | | M | 4 | 4 | Mi casa | 283 | 4 | 0 | por los codos; por narices; por los pelos; por las ramas | | |
| 108 | Japonés | Inglés | B1 | 21 | | M | 5 | 5 | Mi vida en mi país | 245 | 5 | 0 | por narices; a cántaros; de juega; a veces; hablar por los codos | | |
| 109 | Japonés | Inglés | B1 | 23 | | M | 2 | 2 | Japón antiguamente | 85 | 2 | 0 | sobre todo; es decir | | |
| 110 | Japonés | Inglés | B1 | 25 | | M | 8 | 8 | Mi fin de semana | 210 | 8 | 0 | a escondidas; de juega; por los codos; de memoria; a ompujones; a galope; en las nubes; por narices | | |
| 111 | Japonés | Inglés | B1 | 24 | | M | 1 | 1 | Receta | 167 | 1 | 0 | En su punto | | |
| 112 | Japonés | Inglés | B1 | 27 | | M | 2 | 3 | Dos expresiones | 116 | 3 | 0 | por fin (x2); dol año de la pera | | |
| 113 | Japonés | Inglés | B1 | 20 | | M | 1 | 1 | El 1 de noviembre | 198 | 1 | 0 | dar cuenta | | |
| 114 | Japonés | Inglés | B1 | 19 | | M | 7 | 9 | Mis amigos | 158 | 9 | 0 | como un tomate; a menudo; como una sopa; como un fideo (x3); dar las uvas; pan comido; sacar las castañas del fuego | | |
| 115 | Japonés | -- | B1 | 29 | | M | 0 | 0 | Si fuera invisible | 76 | 0 | 0 | | | |
| 116 | Japonés | Inglés | B1 | 21 | | M | 2 | 2 | La boda japonesa | 405 | 2 | 0 | por supuesto; por ejemplo | | |
| 19 | | | 19 | | 4 | 15 | 55 | 59 | | | 58 | 1 | | | 1 |

| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULAS | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONALES | DESCARTES |
|------------|---------|---|------------------|------|---|---|-----------|-------------------|--|-----------------|------------|-----------------|---|--------------------------------|--|
| 31 | Japonés | Inglés | B2 | 22 | H | | 2 | 3 | La vez que organicé una fiesta | 273 | 3 | 0 | en cambio (x2); por ejemplo | | |
| 32 | Japonés | -- | B2 | 30 | H | | 6 | 8 | Un artículo | 451 | 8 | 0 | a causa de; así que; sin embargo; sobre todo; en resumen; es decir (x3) | | está acuerdo [está de acuerdo]; estoy acuerdo [estoy de acuerdo] |
| 33 | Japonés | Inglés, alemán | B2 | 22 | | M | 0 | 0 | Receta | 331 | 0 | 0 | | | |
| 34 | Japonés | Inglés | B2 | 26 | | M | 4 | 4 | Un artículo | 289 | 4 | 0 | de moda; a veces; por lo general; por ejemplo | | |
| 35 | Japonés | Inglés | B2 | 21 | | M | 2 | 2 | Un artículo | 308 | 2 | 0 | en el acto; por ejemplo | | |
| 36 | Japonés | Inglés, portugués | B2 | 25 | | M | 2 | 3 | Un día fatal | 240 | 3 | 0 | más o menos; me di cuenta (x2) | | |
| 37 | Japonés | Inglés | B2 | 22 | | M | 5 | 5 | Los ruidos de la noche | 327 | 5 | 0 | sobre todo; por ejemplo; día y noche; en serio; es decir | | |
| 38 | Japonés | Inglés | B2 | 23 | | M | 4 | 6 | Mi recuerdo | 432 | 6 | 0 | por fin (x2); a veces (x2); poco a poco; sobre todo | | |
| 39 | Japonés | Inglés | B2 | 21 | | M | 2 | 2 | Los ruidos de la noche | 163 | 2 | 0 | sobre todo; es decir | | |
| 9 | | | 9 | | 2 | 7 | 27 | 33 | | | 33 | 0 | | | 1 |
| N.º DE ID. | LM | LE | NIVEL DE ESPAÑOL | EDAD | H | M | N.º DE UF | N.º DE OCURRENCIA | TEMA DEL TEXTO | N.º DE PALABRAS | N.º DE LOC | N.º DE FÓRMULAS | LOCUCIONES | FÓRMULAS ORACIONALES | DESCARTES |
| 42 | Japonés | Inglés | C1 | 26 | H | | 2 | 2 | Ir de fiesta | 251 | 2 | 0 | por lo menos; por fin | | |
| 43 | Japonés | Francés, inglés, alemán, portugués, chino | C1 | 38 | H | | 3 | 3 | Queja | 149 | 3 | 0 | a pesar de; por supuesto; sobre todo | | a voz alta [en voz alta] |
| 44 | Japonés | Inglés | C1 | 21 | H | | 3 | 5 | Fiestas | 283 | 5 | 0 | por ejemplo (x2); sin embargo (x2); es decir | | |
| 45 | Japonés | Inglés | C1 | 22 | H | | 3 | 3 | Queja | 124 | 1 | 2 | así que | muy buenos días; muy señor mío | |
| 46 | Japonés | Inglés | C1 | 46 | H | | 6 | 7 | Tradiciones | 441 | 7 | 0 | por supuesto; poco a poco; por ejemplo; por tanto (x2) otra vez; es decir | | |
| 47 | Japonés | Inglés | C1 | 58 | H | | 0 | 0 | El terrorismo en España y en el mundo | 401 | 0 | 0 | | | |
| 48 | Japonés | Inglés | C1 | 21 | H | | 3 | 4 | El fanatismo del fútbol | 815 | 4 | 0 | por ejemplo; al fin (x2); sin falta | | con la voz alta [en voz alta] (x2) |
| 49 | Japonés | Inglés | C1 | 24 | H | | 3 | 3 | Huelga | 260 | 3 | 0 | sin embargo; por ejemplo; es decir | | no valía pena [no valía la pena] |
| 50 | Japonés | Inglés, francés | C1 | 33 | | M | 5 | 6 | El cabello verde | 410 | 5 | 1 | sin embargo (x2); uno a uno; a tope; al final | no pasa nada | |
| 51 | Japonés | Inglés | C1 | 37 | | M | 2 | 3 | El fútbol | 301 | 3 | 0 | por ejemplo (x2); no pasa nada | | |
| 52 | Japonés | Inglés | C1 | 24 | | M | 4 | 5 | Huelga | 183 | 5 | 0 | en primer lugar; por ejemplo; a veces (x2); sin embargo | | |
| 53 | Japonés | Inglés | C1 | 28 | | M | 1 | 1 | Fiesta | 131 | 1 | 0 | a veces | | |
| 54 | Japonés | Inglés | C1 | +33 | | M | 4 | 4 | Los últimos días antes de venir a España | 606 | 3 | 1 | más o menos; se dieron cuenta; sin duda | muchas gracias | |
| 55 | Japonés | Inglés | C1 | 24 | | M | 2 | 2 | Solas | 246 | 2 | 0 | por fin; a causa de | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---------|-------------------|----|----|---|----|----|---------------------------------|-----|----|-----|--|--|--|----|--|----|
| 56 | Japonés | Inglés | C1 | 20 | M | 12 | 12 | Conversación | 117 | 12 | 0 | por las pelos; manos mal a tiempo; en blanco; no di pie con bola; salta a la vista; me te calga el alma a los pies; al pie del cañón; de cabeza; me toco las narices; con mal pie; sacar jugo a todo | | di pie con bola [no existe sin la negociación] | | | |
| 57 | Japonés | Inglés | C1 | 22 | M | 10 | 11 | Conversación | 274 | 8 | 3 | por los pelos; me he dado cuenta; tenía la cabeza llena de pájaros; subísele el éxito a la cabeza; sacó jugo; al pie del cañón; por su propio pie; nacié de pie | ¿qué tal?; lo alento (x2) | | | | |
| 58 | Japonés | -- | C1 | 26 | M | 5 | 5 | Artículo | 171 | 5 | 0 | en contra; por supuesto; a causa de; me daba la impresión de; sin embargo | | | | | |
| 59 | Japonés | Inglés | C1 | 23 | M | 7 | 7 | Conversación | 161 | 5 | 2 | date prisa; por los pelos; salta a la vista; perdería la cabeza; tienes la cabeza llena de pájaros | ¡qué calor!; ¡jajá que sí! | estoy con mal pie! [con mal pie]; qué puta madre [de puta madre o su puta madre] | | | |
| 60 | Japonés | -- | C1 | 23 | M | 3 | 3 | Los volcanes | 248 | 3 | 0 | a punto de; sobre seguro; a veces | | | | | |
| 61 | Japonés | Inglés | C1 | 21 | M | 5 | 5 | Los volcanes | 190 | 5 | 0 | a cántaros; a través de; en realidad me da pena; sin embargo | | | | | |
| 62 | Japonés | Inglés | C1 | 21 | M | 9 | 9 | Conversación | 217 | 6 | 3 | salta a la vista; pierde la cabeza; calienta la cabeza; con mal pie; se me cayó el alma a los pies | ¿qué tal?; ¡madre mía!; la belleza está en el interior | | | | |
| 63 | Japonés | Inglés | C1 | 29 | M | 2 | 2 | Infancia | 293 | 2 | 0 | a causa de; sobre todo | | | | | |
| 64 | Japonés | Inglés, portugués | C1 | 26 | M | 5 | 5 | Conversación | 367 | 5 | 0 | no me tengo en pie; con pies de plomo; por los pelos; a veces; andaba de cabeza | | | | | |
| 65 | Japonés | -- | C1 | 25 | M | 3 | 3 | Los lugares donde nos conocimos | 209 | 3 | 0 | por ejemplo; por lo menos; o sea | | | | | |
| 66 | Japonés | Inglés, francés | C1 | 36 | M | 2 | 2 | Carta a un amigo | 156 | 1 | 1 | sin embargo; más o menos; por cierto; por supuesto; estábamos locos por ella | por favor | | | | |
| 67 | Japonés | Inglés | C1 | 27 | M | 6 | 6 | Conversación | 214 | 4 | 2 | al revés; echarle a dormir | ¿cuánto tiempo!; lo siento mucho | es un decir [es decir] | | | |
| 68 | Japonés | Inglés | C1 | 29 | M | 2 | 2 | Resumen | 314 | 2 | 0 | | | | | | |
| 69 | Japonés | Inglés | C1 | 35 | M | 5 | 5 | Conversación | 403 | 2 | 3 | | ¿cuánto tiempo!; ¿qué me cuentas!; ¿qué casualidad | es un decir [es decir] | | | |
| 28 | | | | 28 | | 8 | 20 | | 117 | | 125 | | | 107 | 18 | | 7 |
| 58 | | | | 58 | | 16 | 42 | | 199 | | 217 | | | 198 | 19 | | 10 |

E-**ele**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-**ele**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-**ele**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.

Influencia del nivel de español en la producción escrita de unidades fraseológicas

Las unidades fraseológicas son combinaciones de palabras de real importancia en la comunicación entre hablantes de una lengua y su mal uso puede ser motivo de malentendidos. Debido a esto, la presente disertación recoge los aspectos más importantes para entender la Fraseología y su enseñanza en el campo del español como lengua extranjera, así como de la lectoescritura. Finalmente se presenta un análisis del corpus CORANE con el fin de concluir si las teorías ofrecidas por los estudios de la didáctica de la fraseología y la fraseodidáctica concuerdan con el aprendizaje de los alumnos.

