



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**  
**Máster en Enseñanza de Español como  
lengua extranjera**

**Trabajo fin de máster**

**Unidades fraseológicas en el nivel  
A2 de enseñanza de español como  
lengua extranjera**

**Presentado por:** Sonia Romero Egido

**Tipo de TFM:** Propuesta didáctica

**Directora:** Marta Ortiz Canseco

**Ciudad:** Dublín

**Fecha:** 27/07/2017

**Firma:** Sonia Romero Egido

*A Cascarujo, por cruzarse en mi  
camino, poder tomar sus manos  
y adentrarme en esta aventura...  
y volar, y volar, y seguir volando...*

## **Resumen**

El presente Trabajo de Fin de Máster constituye la presentación de varias propuestas didácticas para la introducción de unidades fraseológicas en el nivel A2 de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera tras el análisis de los contenidos lingüísticos que el aprendiente debe adquirir en este ciclo. La justificación de este estudio está basado en la elevada presencia que tienen estas expresiones en las conversaciones diarias de hablantes nativos y la importancia, para los aprendientes, de conocerlas y utilizarlas efectivamente en su interacción comunicativa para conseguir el dominio del español.

Haremos un recorrido histórico sobre la fraseología desde los años 50 hasta nuestros días. Pero, desafortunadamente, no hemos encontrado un consenso en cuanto a qué unidades fraseológicas llevar al aula, cómo hacerlo, qué clasificaciones son las más adecuadas y, sobre todo, un gran número de expertos, considera que deben empezar a enseñarse solo en niveles intermedios y avanzados.

Con las propuestas didácticas que presentamos en el apartado 3, probaremos que sí es posible la enseñanza de las unidades pluriverbales en cualquier nivel de enseñanza de la lengua española. Las presentaremos acorde a los contenidos de uno de los manuales utilizados actualmente, mostrándolas y produciéndolas en contextos reales para facilitar su comprensión y fijación, con actividades diversas, lúdicas, que consideramos, resultarán interesantes para nuestros alumnos y activarán una mayor curiosidad en nuestra lengua y su cultura.

**Palabras clave:** unidades fraseológicas, nivel A2, contenidos didácticos, español como lengua extranjera.

## **Abstract**

This Master's final dissertation outlines several didactic proposals in order to introduce Phraseologisms in an A2 Level class of *ELE (Teaching of Spanish as a Foreign Language)*, after the analysis of the didactic contents that the learners must acquire in this cycle. We need to justify our research in the basis of the high level of use of these types of expressions in daylily conversations by natives and the

importance, for the learners, of knowing and using them in an effective manner in their communicative interaction, in order to achieve a proficiency in their Spanish.

We are going to concentrate in an historical development in the study of Phraseologisms since the fifties to our days. But, unfortunately, we cannot find a consensus regarding the appropriate Phraseologisms to be brought to the classroom, how to do it, or which the most suitable way is to classify them, and, over all, the quite extended believe between experts that only must be taught in intermediate or higher levels.

In our Third Section we suggest how the project will make a new contribution to knowledge, by presenting several didactic proposals, with the intention of demonstrate that the teaching-learning-acquiring of Phraseologisms is possible at any level of *ELE*. We will introduce our proposals in relation to the syllabus contents of one of the book-method used at the moment for *ELE*, our intention is to present and develop our proposals in real contexts in order to facilitate their understanding and proper use. They will be accompanied with practical ludic activities, and at the same interesting for our students, activating their senses and curiosity about Spanish language and its cultures.

**Keywords:** Phraseologisms, A2 Level, didactic contents, Spanish as a Foreign Language.

## Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>6</b>
1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema.....	6
1.2. Objetivos.....	7
1.2.1. General.....	7
1.2.2. Específicos.....	7
<b>2. Marco conceptual.....</b>	<b>9</b>
2.1. Breve recorrido histórico de los estudios fraseológicos.....	9
2.2. Didáctica de las unidades fraseológicas en España desde 1990.....	11
2.3. Unidades fraseológicas y didáctica en la clase de E/LE.....	12
<b>3. Propuesta didáctica.....</b>	<b>19</b>
3.1. Presentación.....	19
3.2. Objetivos de la propuesta.....	20
3.3. Contexto.....	20
3.4. Cronograma.....	20
3.5. Propuestas didácticas.....	23
3.5.1. Propuesta didáctica 1: ¿Cómo te sientes?.....	23
3.5.2. Propuesta didáctica 2: Tanto como y más que.....	25
3.5.3.. Propuesta didáctica 3: Gastronomía idiomática.....	27
3.5.4. Propuesta didáctica 4: ¡Menudo día!.....	29
3.5.5.. Propuesta didáctica 5: De la cabeza a los pies.....	31
3.6. Evaluación.....	33
<b>4. Conclusiones.....</b>	<b>35</b>
4.1. Limitaciones y prospectiva.....	37
<b>5. Referencias bibliográficas y bibliografía.....</b>	<b>39</b>
<b>6. Anexos.....</b>	<b>43</b>

## **1. Introducción**

### **1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema**

Es incuestionable la importancia que tienen las unidades fraseológicas en cualquier lengua, forman parte de su cultura, son utilizadas por sus hablantes continuamente como recurso lingüístico, formando parte de su cotidianidad.

Su uso adecuado supondrá el dominio de la destreza comunicativa de cualquier discente de una lengua extranjera. Por lo tanto, para conseguir la adquisición de esta competencia consideramos imprescindible poner a los alumnos en contacto con las combinaciones pluriverbales desde el nivel inicial de la enseñanza-aprendizaje de manera graduada. Las introduciremos en las unidades didácticas que llevaremos al aula, integrándolas en los objetivos perseguidos en los cursos de español para extranjeros y las relacionaremos con los contenidos que forman parte de dichas unidades.

Si tenemos en cuenta que hasta hace unos años la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras no le ha dado la debida importancia a la adquisición del léxico, mucho menos lo ha hecho con las unidades fraseológicas. Afortunadamente, y gracias a la psicolingüística, se comienza en los años 70 a incorporar la semántica en los estudios del desarrollo del lenguaje teniendo como antecedentes importantes las ideas del psicólogo suizo Jean Piaget que antepuso lo cognitivo frente a lo lingüístico. A partir de este momento los estudios en este campo demuestran que el léxico resulta fundamental para que la comunicación sea adecuada y efectiva, pero estas combinaciones siguen estando olvidadas, soliendo explicarse en clase solo si aparecen por casualidad.

Centraremos este estudio en el nivel A2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). La necesidad de su realización surge tras la comprobación de la inexistencia de contenidos explícitos de las unidades fraseológicas en los manuales de E/LE. Algunos de ellos son:

- *Español en Marcha 2* (2014). Editorial SGEL.
- *Aula Internacional. Nueva Edición* (2015). Editorial Difusión.
- *Avance, Nivel básico-intermedio* (2001). Editorial SGEL.

- *Conexión 2. Curso de español para brasileños* (2002). Editorial Difusión.
- *Nuevo ELE Inicial 2* (2014). Editorial SmELE.
- *Prisma Continúa A2* (2002). Editorial Edinumen.

De todos ellos, solo en *Conexión 2* hemos encontrado una sección en la unidad 11 donde explica la etimología y significado de algunas expresiones como: *ahuecar el ala, apaga y vámonos, al buen tuntún o dar calabazas*.

Pensemos en una conversación cotidiana, corriente, entre dos personas. Podría ser perfectamente la siguiente:

A: **¡A propósito!** ¿Qué pasó con la entrevista que tenías pendiente?

B: **Bueno**, no te lo vas a creer. Todo ha cambiado **de la noche a la mañana**. Justo el día antes de la entrevista mi jefe me propuso un ascenso y lo he aceptado, claro.

A: Pero querías dejar la empresa, no solo tu trabajo, ¿no?

B: Sí, tienes razón. Pero quiero probar, aunque puede que **haya ido marcha atrás**.

Teniendo siempre presente el principal objetivo a conseguir en el aprendizaje de una lengua extranjera, esto es, ser capaces de comunicarnos efectivamente con nuestros interlocutores dominando tanto el aspecto denotativo como connotativo de la lengua meta, encontramos aquí la necesidad de realizar un pequeño corpus que esperamos resulte de utilidad para su introducción en las aulas del nivel A2 de español.

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. General**

- Presentar una propuesta didáctica para trabajar las unidades fraseológicas en el aula de E/LE para un nivel A2.

### **1.2.2. Específicos**

- Dar a conocer una parte importante de la cultura española a través de las unidades fraseológicas, presentando un marco teórico en el que analizaremos la evolución que ha sufrido en las últimas décadas, su situación actual y el tratamiento dado en el aula, con el propósito de demostrar la posibilidad real

de introducir las expresiones idiomáticas desde los ciclos iniciales de la enseñanza del español como lengua extranjera.

- Fomentar la curiosidad de los alumnos en cuanto a un mayor conocimiento de estas expresiones.
- Proporcionar al alumno los conocimientos necesarios para la adquisición de las unidades fraseológicas en su vocabulario activo.
- Saber usar estas expresiones en un contexto adecuado para conseguir el dominio de la lengua española.

## **2. Marco conceptual**

### **2.1. Breve recorrido histórico de los estudios fraseológicos**

La fraseología y la paremiología se han consolidado como dos disciplinas lingüísticas totalmente diferenciadas (algunos autores consideran que la segunda se incluye dentro de la primera) que han tenido un enorme desarrollo, particularmente en España, desde los años cincuenta con la publicación de la obra *Introducción a la lexicografía moderna* de Julio Casares.

Según Sevilla Muñoz (2012, p. 3), la fraseología “se dedica al estudio de las expresiones estables o fraseologismos, incluidos algunos enunciados estables carentes de mensaje sentencioso”; mientras que la paremiología, “a los enunciados estables, breves y sentenciosos, denominados paremias”. Sin embargo, no centraremos nuestro análisis en tal distinción ya que el objeto de este estudio es la introducción en el aula tanto de expresiones como de enunciados, por lo tanto, trataremos aquí la fraseología incluyendo en ella la paremiología.

Siguiendo las aportaciones sobre la historia de la fraseología y paremiología de Sevilla Muñoz (2012), González Rey (2012) y Vega Rodríguez (2015) haremos un breve recorrido histórico nombrando a algunos de los autores que, a nuestro entender, han realizado importantes aportaciones en este campo. Aunque como dijimos en la introducción es a partir de los años 70 cuando comienza a cobrar mayor importancia la semántica en los estudios del desarrollo del lenguaje, debemos ir un poco más atrás, a principios del siglo XX, para conocer más detalladamente las aportaciones que han existido en el campo de la fraseología.

Charles Bally, discípulo de Saussure, es uno de los precursores de la didáctica de esta disciplina. Utilizó el término de fraseología en 1905 refiriéndose a las palabras que pierden todo o parte de su significado para adquirir un sentido único y concreto. En sus obras, *Traité de Stylistique française I* y *Traité de Stylistique française II*, de 1909, puso en práctica los principios teóricos que había descrito para la fraseología ofreciendo en el tomo II 293 ejercicios para que los aprendientes de la lengua francesa consiguieran una competencia fraseológica eficiente. Centró también sus estudios en el significado concreto de determinadas combinaciones de palabras.

En los años cuarenta, en la Unión Soviética, el aporte del trabajo dejado por Victor V. Vinogradov consistió en la sugerencia de clasificar las unidades fraseológicas dependiendo del grado de fijación que presentaban. Unos años después, en 1950, el lexicógrafo español Julio Casares publica *Introducción a la lexicografía moderna*, que supone para muchos autores el punto de partida y una referencia constante en los estudios posteriores. Ante la dificultad terminológica existente para clasificar las unidades fraseológicas, Casares estudia sus rasgos distintivos para definirlos y las divide en locuciones, frases hechas y modismos, presentando, además, una primera clasificación de las primeras.

Luis Martínez Kleiser recopiló en el *Refranero General Ideológico Español* (1953), obra considerada también de referencia para muchos investigadores, una colección de refranes que se encuentran agrupados por palabras clave indicando la fuente de procedencia. Y aunque en España la paremiología aún no es una ciencia consolidada en esta época, en otros países encontramos a prestigiosos especialistas que en 1965 crean la primera revista de refranes en Helsinki, *Proverbium*, en la que colaboran paremiólogos como Archer Taylor, Matti Kuusi, Démétrios Loukatos o Wolfgang Mieder. *Proverbium* se tomó como punto de referencia para fundar *Paremia* en 1993, primera revista en España y segunda en el mundo sobre fraseología. La revista nació con el objetivo de fomentar la investigación paremiológica, publicar trabajos de paremiólogos con renombre, intercambiar opiniones y conocimientos sobre las distintas teorías existentes, potenciar el interés de jóvenes investigadores nacionales y extranjeros para que participasen en las publicaciones y dar a conocer nuevas teorías, obras, proyectos y grupos de investigación relacionadas con esta disciplina (Sevilla Muñoz, 2012).

Durante los años transcurridos entre la fundación de las dos revistas sobresalen las obras publicadas por Louis Combet en 1967, *Vocabulario de Refranes y frases proverbiales* y en 1970, *Español idiomático: frases y expresiones*, donde recoge más de 5000 expresiones idiomáticas españolas. Diez años después Alberto Zuluaga Ospina, clasifica las expresiones fijas en locuciones y enunciados fraseológicos (Vega, 2015, p. 9), incluyendo además, como indica Sevilla (2012, p.6), una definición de idiomáticaidad, en *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Gloria Corpas Pastor añade las colocaciones en la clasificación que propone de las unidades fraseológicas en su libro *Manual de fraseología española*, quedando el sistema fraseológico español dividido en tres esferas. En la esfera I estarían las

colocaciones, en la II, las locuciones, y en la III, los enunciados fraseológicos (Corpas 1996, p. 269 citado en Vega, 2015, p.9).

A partir del siglo XXI es relevante el aumento de investigadores interesados en los estudios de las unidades fraseológicas. El acceso a las nuevas tecnologías ha facilitado la interacción y el intercambio de ideas sobre esta materia a nivel mundial, creándose grupos de investigación como IDIOMAT (Idiomaticidad contrastiva alemán-español), PAREFRAS (Fraseología y Paremiología), PHRASEONET (Universidad de Santiago de Compostela) o Europhras (Sociedad Europea de Fraseología), entre otros. Estos grupos han supuesto la realización de numerosos congresos de fraseología. Así mismo, cabe mencionar las Jornadas Científicas como las organizadas por el grupo ALIENTO (Analyse Linguistique Interculturelle d'Énoncés Sapientiels) en Francia o la Jornada Científica Fraseoparemiología e Interculturalidad en Grecia.

## **2.2. Didáctica de las unidades fraseológicas en España desde 1990**

Centrándonos ahora únicamente en España, la mayor proliferación en la didáctica de las unidades fraseológicas se ha producido en los últimos 30 años.

La creación en los años 90 de la Asociación para La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), su primer congreso en Granada en 1989 y los posteriores celebrados anualmente, ha dado a conocer el creciente interés que tienen los docentes de E/LE por la didáctica de la fraseología del español. Así, desde 1990 se han realizado un gran número de publicaciones donde se presentan métodos de enseñanza y técnicas didácticas que facilitarán al discente su reconocimiento, el aprendizaje de su significado y el uso que se le da en la comunicación, aunque la mayoría de ellos coincide en que su presencia es mínima en los manuales de segundas lenguas (Julià Luna y Ortiz Rodríguez, 2012).

A partir de finales de los 80, en España, salen a la luz varios manuales (Anexo I, González Rey, 2012) realizados por docentes cuyo interés común está centrado en los modismos, y su importancia, como indica Prieto (2006, citado en González Rey, 2012, p. 72) “radica en su abundante utilización en conversaciones, en los medios de comunicación escritos y audiovisuales, y desde luego, en la dificultad que tienen los estudiantes de español como lengua extranjera de reconocer el sentido no literal de tales expresiones”.

Importantes estudios sobre la didáctica de la fraseología en el mundo E/LE son publicados a partir de los años 90 (Anexo II, González Rey, 2012, pp. 72-75). Y ya, a partir de finales de los 90 y en el siglo XXI los investigadores de fraseología incorporan a sus estudios propuestas de ejercicios o elaboran unidades didácticas (Anexo III, González Rey, 2012, p. 73), que se publican en diferentes editoriales como Edinumen o en revistas especializadas como *Marco ELE*. Hay que hacer mención, además, al interés cada vez mayor que han mostrado diferentes centros como las Escuelas de Idiomas, Institutos de enseñanza de lengua española como el Cervantes o Universidades extranjeras ubicadas en España, para incorporar la fraseología en el aula.

Tal abundancia de manuales, estudios y propuestas didácticas suponen un gran avance en la didáctica de las unidades fraseológicas y no podemos más que agradecer su existencia ya que constituyen una gran ayuda en cuanto a cómo tratarlas y llevarlas al aula, pero aún así, nos hacemos tres preguntas: i) por qué no existe todavía un consenso entre los profesionales de la materia sobre el nivel en que deben comenzar a introducirse; ii) por qué no existe un repertorio unificado por niveles; y iii) por qué no están incluidas en la programación didáctica de los centros de enseñanza de español como lengua extranjera.

### **2.3. Unidades fraseológicas y didáctica en la clase de E/LE**

Aunque existen varias clasificaciones de las Ufs dependiendo de los autores, nos centraremos en este trabajo en la de Corpas Pastor (1997, pp. 270-271), colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos.

I) Colocaciones. Combinaciones frecuentes de unidades léxicas que se ciñen a las normas de la lengua con distinto grado de fijación encontrándose entre las combinaciones libres y las fijas ya que permiten la sustitución o el intercambio entre sus elementos. Normalmente se caracterizan por la transparencia en el significado.

II) Locuciones. Combinaciones de palabras caracterizadas por su fijación interna y un significado no composicional, es decir, su significado no es resultado del significado de cada una de las palabras que la componen. Tenemos locuciones nominales, adjetivas, adverbiales, verbales, conjuntivas y clausales.

III) Enunciados fraseológicos. Se incluyen aquí las paremias, que no necesitan de un contexto para ser entendidas, y las fórmulas rutinarias, que también tienen carácter

de enunciado pero necesitan de un contexto preciso de comunicación para que cumplan su función social y de interacción comunicativa. Tienen una fijación menor que las paremias y las locuciones.

La mayoría de los autores coincide en que estas características de las unidades fraseológicas, el significado no composicional y la combinación fija de palabras (para poder entenderlas hay que saber captar la parte oculta, lo connotativo, lo idiomático, el contexto de su uso), es lo que dificulta su enseñanza para los profesores y su aprendizaje para los alumnos y el motivo por el que no se presentan en los programas didácticos en niveles iniciales. A nuestro entender, no tienen por qué presentar más dificultades que cualquier otro elemento de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, sino que además, podemos considerar una ventaja, su fijación en la forma, ya que facilita su asimilación y resultan de gran interés para los alumnos al tratarse de un aspecto muy importante de la cultura de la lengua que están estudiando.

Según González Rey (2004, citado en Nuñez Román, 2015), otro de los motivos por los que no encontramos las unidades fraseológicas como parte del currículo de los centros de enseñanza es por considerarlas como parte de nuestra cultura popular, oral y, por lo tanto, relegadas a un segundo plano en la producción escrita. Si tenemos en cuenta que para las segundas lenguas lo primordial es la comunicación, tampoco nos convence este argumento como excusa para su ausencia en los manuales.

Autores como Ruiz Gurillo y Penadés, que han presentado propuestas de agrupaciones de unidades fraseológicas para su enseñanza, han sido criticados porque se centran demasiado en el aspecto lingüístico y, a estas alturas, creemos que ya no hay discusión al respecto de que el aprendizaje de una lengua extranjera no solo consiste en adquirir conocimientos lingüísticos sino, además, en obtener una competencia comunicativa que nos permita expresarnos con espontaneidad, y más si estamos hablando de expresiones idiomáticas. La incorporación a nuestro vocabulario activo de este tipo de fórmulas resulta fundamental para ampliar nuestra capacidad de expresión y comprensión en el uso idiomático de la lengua española ya que pretender acceder a un idioma, cultura y sociedad, sin este conocimiento, resulta prácticamente imposible (Pozo Díez, 1999). Así, la adquisición de la competencia fraseológica a través de procesos metafóricos ejercitan en el alumno la capacidad de comprender y producir mensajes utilizando, en vez de unos

conceptos, otros que resultan más sencillos o familiares, desarrollando de esta manera el aspecto cognitivo y ampliando su visión del mundo nuevo en el que se está adentrando al estudiar la lengua extranjera o lengua segunda.

El nivel en que deben comenzar a enseñarse es otro aspecto de controversia. En la escala ilustrativa “riqueza de vocabulario” del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) observamos que las expresiones idiomáticas y coloquiales deben dominarse por el usuario en el nivel C1 pero excluye su tratamiento en los ciclos iniciales e intermedios. Aunque da libertad a los usuarios para que determinen qué expresiones hechas deben conocer los alumnos, cómo han de aprenderlas y cuándo enseñarlas. Incluye las unidades fraseológicas en su capítulo 5, dentro de la competencia léxica, y las clasifica en fórmulas fijas que comprenden los saludos (*Buenos días, Encantado de conocerte, etc.*), refranes (*Quien bien te quiere te hará llorar*), proverbios (*Si te caes siete veces, levántate ocho*) y arcaísmos (*aguardo, amodorrado*); modismos como metáforas lexicalizadas (*Se quedó de piedra*), intensificadores (*blanco como la nieve*) y estructuras fijas (*Por favor, sería tan amable de + infinitivo*); otras frases hechas como verbos con régimen preposicional (*atreverse a*) y locuciones prepositivas (*delante de*); y estructuras de régimen semántico (*ser culpable de -algo malo-*) (MCER, 2001).

Nos preguntamos, al igual que Ruth Vázquez Fernández e Isabel Bueso Fernández (1999), por qué no introducir las expresiones fijas en los ciclos iniciales. Desde estos niveles el alumno va incorporando a su lexicón diferentes tipos de vocabulario y considerando que tres de las características de estas fórmulas son la idiomática, la lexicalización y la fijación semántico-sintáctica, es perfectamente factible su enseñanza desde el comienzo del aprendizaje de la lengua segunda, siempre que se introduzcan en un contexto real comunicativo. No siempre es necesario explicar al alumno la composición gramatical de la expresión, sino que se utiliza en una determinada función de la interacción oral (*iAnda, venga!* = pedir un favor).

En cuanto al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2007), recomienda llevarlas al aula desde los niveles iniciales pero eligiendo aquellas que mejor se adapten a cada nivel: las fórmulas rutinarias en A1, las colocaciones a partir de B1 y las locuciones en C1. Diferimos significativamente con estos criterios por lo que analizaremos los contenidos incluidos en la programación de un nivel A2 e iremos introduciendo las Ufs dentro de los mismos y en el contexto lingüístico en que se

producen, incluso si hay que llevarlas al aula como actividades extra de las unidades didácticas del currículo. Como afirma Navarro (2004, p. 4):

[...] los fraseologismos han de ser integrados en la programación general y al mismo tiempo han de ser tratados como un aspecto más en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, puesto que el dominio léxico, en realidad, se ejercita en los cuatro componentes de la competencia comunicativa. De ahí la poca validez que tienen ciertos enfoques tradicionales donde las UFS se aprenden como listas sin utilidad funcional o criterios de uso y, la mayoría de las veces, sin atender al índice de frecuencia, presentadas al azar y careciendo de áreas temáticas, nacionales y funcionales.

Tras una extensa lectura de artículos y estudios sobre las unidades fraseológicas en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, podemos afirmar que en la inmensa mayoría de los casos los autores buscan apoyarse en unos u otros criterios intentando facilitar la labor para docentes. Así, nombrando una pequeña muestra, Ruiz Gurillo (1994), considera significativo centrarse en la frecuencia de uso, en el significado denotativo y connotativo, la contextualización de las expresiones y la fijación; para Penadés (1998), la frecuencia y condiciones de uso y el registro al que pertenezcan las expresiones que se presenten en el aula son los puntos a tener en cuenta; Prieto Grande (2004), las clasifica por campos semánticos y por temas, afirmando que favorece el proceso de aprendizaje; Pozo Díez (1998) considera necesaria la frecuencia de uso de las expresiones fijas, su división por categorías, presentarlas desde un contenido gramatical contextualizado y que estén sistematizadas; Peña Portero (2005), establece que su presentación debe ser por campo semántico, temas y significado.

Autores como Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994-95), Martínez Pérez y Plaza Trenado (1992), Beltrán y Yáñez Tortosa (1996), Morvay (1980), y Cassagne y Raidon (1996), recogidos todos ellos en el estudio realizado por Penadés (1998, pp. 133-137) proponen una serie de actividades que resultan de gran utilidad, en nuestra opinión, para trabajar en clase las unidades fraseológicas. Aunque Penadés considera que no siguen un procedimiento en su presentación, no se presentan para los niveles iniciales y hay muy pocos ejemplos, creemos que son una magnífica base de ideas que podemos adaptar, como profesores de E/LE, a nuestras propuestas didácticas.

Llegados a este punto, entendemos que es indiscutible la falta de unificación en cuanto a qué unidades fraseológicas llevar al aula, cómo llevarlas y cuándo hacerlo.

A nuestro criterio la dificultad de conseguir ese consenso radica en la cantidad innumerable de expresiones idiomáticas que tiene el español y en la inexistencia de una regla general cerrada y obvia que ayude a clasificarlas y, de este modo, facilite su estudio. Siempre encontraremos excepciones que dejarán al alumno un tanto perdido al no haber explicaciones lógicas y que le llevará a cometer errores o, al menos, a dudar. Solo daremos un ejemplo de los tantos que hay, “no hay razón gramatical que justifique por qué unas unidades léxicas están fijadas y otras no, aún teniendo similares características” (García-Page, 1995, pp. 155-156).

Por lo tanto, la finalidad de este trabajo es establecer el estado de la cuestión proponiendo un método didáctico que haga posible la inclusión de las unidades fraseológicas en el proceso de aprendizaje desde los niveles iniciales, dentro de cada unidad didáctica programada en el currículo de los centros de enseñanza de lengua española teniendo en cuenta los contenidos objeto de aprendizaje.

Como punto de partida y siguiendo a Ruiz Gurillo (1994), Julià Luna y Ortiz Rodríguez (2012) y Penadés (1998) en algunas de las cuestiones que tratamos a continuación, vemos necesario que las unidades fraseológicas se presenten desde los ciclos iniciales del aprendizaje, como ya venimos apuntando, lo cual permitirá desarrollar la competencia comunicativa y sus subcompetencias, descritas en el MCER. El conocimiento y el correcto uso de las combinaciones pluriverbales, del léxico en general, llevan consigo la adquisición de riqueza del lenguaje y una precisión lingüística adecuada y eficiente.

El significado contextualizado de la expresión pluriverbal que estemos presentando en el aula es el principal y primer criterio que nosotros consideraremos, aunque tendremos en cuenta los siguientes, siempre y cuando sea posible su aplicación:

- 1) Enseñar el tipo de unidad de que se trata o la función comunicativa que desempeña, y el tipo de registro en el que se utiliza (hablado, escrito, formal, informal).
- 2) Presentarlas con el contenido léxico-semántico que se esté tratando en la unidad (la comida, los animales, el cuerpo...).
- 3) Dar a conocer los diferentes significados que puedan presentar, tanto literal como figurado (*María corta el bacalao, Juan se ha puesto las botas*).
- 4) Incidir en el cambio de significado dependiendo de la forma en que aparezca el verbo (*poner por las nubes* y *ponerse por las nubes*).

- 5) Presentar la información gramatical que contengan, (si se utiliza en gerundio, en oraciones negativas o afirmativas).
- 6) Explicar el componente cultural que desprenden (ironía, sarcasmo, dicho de un hombre, dicho por una mujer, etc.).
- 7) Siempre que sea posible conviene realizar un análisis contrastivo entre la lengua materna y la meta para que los alumnos vean las similitudes y/o diferencias existentes. Tenemos oportunidad de utilizar positivamente la transferencia de la lengua materna a la lengua segunda. También hacer mención a las posibles diferencias de significado y/o de vocabulario que tienen en la lengua española dependiendo de la zona geográfica donde se utilicen.
- 8) Debemos tener en cuenta las cuatro destrezas comunicativas para su aprendizaje. Para facilitar su adquisición, consolidación y su uso efectivo, consideramos imprescindible trabajar la comprensión lectora (leer textos donde aparezcan expresiones idiomáticas de uso común), la comprensión auditiva (ver películas, series, programas de radio, escuchar canciones), la expresión escrita (una vez aprendidas, crear textos donde se incluyan) y la expresión oral (poner en práctica mediante el diálogo o la presentación, lo adquirido).

Vistos los innumerables estudios y la coincidencia de los autores en la dificultad que supone la selección de las unidades fraseológicas a enseñar en los diferentes niveles de aprendizaje, quizás no deberíamos centrarnos en unificar dicha selección, dado que parece obvio que dicha dificultad impide su realización, al menos es lo que ha ocurrido hasta hoy. De hecho, simplemente por la cantidad de unidades fraseológicas existentes - Martínez López (2007, p. 293), en su propuesta nos da un corpus de 336 locuciones adverbiales que empiezan con la preposición *a*, y Penadés (1998, p. 138) llevaba 1000 expresiones anotadas referidas solo a un verbo simple o a un sintagma verbal -, podríamos empezar a plantearnos otro camino que resultase más rentable en este arduo campo. Quizás no debemos centrarnos en clasificarlas y llevarlas al aula atendiendo a campos semánticos, a la frecuencia de uso o a los contenidos gramaticales. A lo mejor nos estamos equivocando insistiendo en encontrar algo que prestigiosos autores, durante décadas, no han sido capaces de hallar, por tamaña dificultad. Quizás sea mucho más sencillo empezar a mirarlo desde otro punto de vista. Ya que lo que sí tenemos claro son los contenidos que deben adquirir los discentes en cada uno de los niveles de referencia, como muy bien nos indica el MCER y el PCIC, ¿por qué no empezar por ahí?

Nos unimos, sin duda, a las ideas expuestas por Ruth Vázquez Fernández e Isabel Bueso Fernández (1998). Ya que no existe aún un corpus sobre unidades fraseológicas por niveles, el granito de arena que podemos aportar los profesores es “robar” un poco de tiempo a la programación e introducir las que creamos convenientes en cada unidad, vinculándolas de la mejor manera posible con los contenidos de ésta en nuestras clases.

Nuestra propuesta es esa. Analizando los contenidos de cada uno de los niveles, introducir las unidades fraseológicas que se adapten a los mismos y tengan puntos en común, y crear actividades dentro de cada unidad didáctica con el objetivo de que los alumnos aprendan a utilizar en contexto: *chuparse el dedo, a la chita callando, no me, no me...que te, que te...,* de la misma manera que aprenden los usos de los verbos *ser* y *estar*, los tiempos pasados, las partes del cuerpo o todas las clases de verduras que encontraran en el mercado. Es muy posible que, en el mercado, escuchen algunas de ellas: *ihoy tengo los tomates regala(d)os! o los melones están como el almíbar.*

### **3. Propuesta didáctica**

#### **3.1. Presentación**

Una vez expuestos los criterios a tener en cuenta a la hora de llevar las combinaciones pluriverbales al aula, nos centraremos ahora en el nivel que nos ocupa, A2. Estableceremos el estado de la cuestión analizando en profundidad los contenidos del manual *Aula Internacional 2. Nueva Edición* (2015), de la editorial Difusión, y, en función de los mismos, introduciremos las oportunas composiciones fraseológicas en 5 unidades de las 10 que conforman el citado manual.

Al principio de cada unidad, se establecen los recursos comunicativos, gramaticales y léxicos que se van a trabajar. De todos ellos, especificaremos en cada una de nuestras propuestas didácticas, en cuáles nos hemos centrado para la selección de las combinaciones por considerarlos más factibles y efectivos para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, y por tanto, para la consecución del objeto de este trabajo.

Aunque nuestros alumnos ya deben conocer la existencia de las expresiones idiomáticas, ya que se les han ido introduciendo en el nivel anterior, consideramos adecuado dar una explicación básica, antes de presentar las primeras Ufs, poniendo algunos ejemplos y pidiéndoles que piensen y nos digan algunas expresiones que conozcan y, sobre todo, que usen habitualmente en su lengua materna. Despertaremos, así, su conciencia sobre la importancia y la frecuencia que éstas tienen en cualquier idioma y el dominio de su uso para conseguir una comunicación espontánea y fluida como hablantes de la lengua extranjera. Les haremos partícipes de la programación que seguiremos en cuanto a expresiones se refiere y tendremos un debate para conocer su opinión sobre su enseñanza y su utilidad.

No lo mencionamos en cada una de las actividades que presentamos a continuación, pero haremos hincapié en la correcta conjugación verbal al trabajar con las expresiones, dependiendo del pronombre personal que estemos utilizando en cada momento, en su registro y en el componente cultural que las caracteriza.

Invitaremos a los alumnos a crear un glosario en su cuaderno donde vayan anotando las expresiones que iremos viendo a lo largo del ciclo, sus significados y algunos ejemplos para que les resulte fácil y útil su consulta.

### **3.2. Objetivos de la propuesta**

Pretendemos, con las cinco propuestas didácticas que presentamos a continuación, que los alumnos incorporen a su competencia comunicativa diferentes unidades fraseológicas, que culminen en la consecución de los siguientes objetivos:

- 1) Reconocer expresiones idiomáticas utilizadas en la lengua española.
- 2) Aprender su significado.
- 3) Conocer las diferencias de significado según la estructura gramatical y los valores connotativos y denotativos que puedan presentar.
- 4) Saber utilizarlas efectivamente en un contexto comunicativo.

### **3.3. Contexto**

Las actividades se han realizado pensando en su enseñanza a grupos de jóvenes y adultos de clase media y media-alta que se encuentran en el nivel A2 de aprendizaje del español.

La ciudad donde se impartirían estas sesiones sería Dublín (Irlanda), lugar donde hemos estado viviendo y practicando la docencia de la lengua española para extranjeros y donde se ha realizado este trabajo, aunque podríamos introducirlas en cualquier otro entorno geográfico.

Siendo Dublín una ciudad multicultural, nos encontramos en el aula con variedad de nacionalidades. Aunque la más frecuente es la irlandesa, también tendremos alumnos brasileños, italianos, polacos, de Arabia Saudí, quienes, una vez conseguido el dominio del inglés, quieren aprender el tercer idioma más hablado en el mundo en la actualidad. Tenemos así unas clases heterogéneas donde la diversidad cultural enriquecerá nuestras sesiones y nuestros conocimientos generales.

### **3.4. Cronograma**

Como indicamos en la presentación de este punto, hemos utilizado el manual *Aula Internacional 2. Nueva Edición* (2015), el cual consta de 10 unidades. Hemos diseñado propuestas didácticas para las unidades 1, 3, 6, 7 y 8.

Consideramos interesante añadir que la unidad 4 (la única en el manual) presenta un amplio repertorio de fórmulas rutinarias. En la tarea 2 se trabajan fórmulas de saludo (*¿Cómo va todo?*), de despedida (*Hasta luego; Nos vemos*) y de cierre (*Bueno, me voy...*). En la actividad 6, cómo pedir permiso y un favor (*¿Me puede abrir...?, ¿Puedo abrir...?*). En la 9 y la 10 se práctica el registro formal e informal, la forma educada y maleducada de hacer peticiones, como expresar justificación ante una negación y pedir disculpas (*Oiga señora; oiga, perdón; Lo siento, está prohibido; No...*).

Teniendo en cuenta que son 120 las horas necesarias de aprendizaje para conseguir alcanzar el nivel A2, nos encontramos ante un curso de 40 clases, 2 sesiones a la semana de 3 horas cada una, impartidas los martes y los jueves. El curso empezará el 5 de septiembre de 2017 y finalizará el 8 de febrero de 2018. A continuación aparece la planificación que pretendemos seguir para impartir estos contenidos fraseológicos considerando la totalidad del manual.

*Tabla 1. Cronograma.*

Martes (sesión de 3 horas)	Meses	Jueves (sesión de 3 horas)	Tiempo estimado en minutos de las propuestas didácticas presentadas
	<b>SEPTIEMBRE 2017</b> L M X J V S D 1 2 3		
*Unidad 1	4 <b>5</b> 6 <b>7</b> 8 9 10	Unidad 1	
**Propuesta didáctica 1 Unidad 1	11 <b>12</b> 13 <b>14</b> 15 16 17	Unidad 1	90
Unidad 2	18 <b>19</b> 20 <b>21</b> 22 23 24	Unidad 2	
Unidad 2	25 <b>26</b> 27 <b>28</b> 29 30	Unidad 2	
	<b>OCTUBRE 2017</b> L M X J V S D 1		
Unidad 3	2 <b>3</b> 4 <b>5</b> 6 7 8	Unidad 3	
Unidad 3 Propuesta didáctica 2	9 <b>10</b> 11 <b>12</b> 13 14 15	Unidad 3	90
Unidad 4	16 <b>17</b> 18 <b>19</b> 20 21 22	Unidad 4	
Unidad 4	23 <b>24</b> 25 <b>26</b> 27 28 29	Unidad 4	
VACACIONES HALLOWEEN	30 31		

VACACIONES HALLOWEEN	<b>NOVIEMBRE 2017</b>								
	L	M	X	J	V	S	D		
				1	2	3	4	5	
Unidad 5	6	7	8	9	10	11	12	Unidad 5	
Unidad 5	13	14	15	16	17	18	19	Unidad 5	
Unidad 6	20	21	22	23	24	25	26	Unidad 6 Propuesta didáctica 3	120
Unidad 6	27	28	29	30				Unidad 6	
<b>DICIEMBRE 2017</b>									
	L	M	X	J	V	S	D		
				1	2	3			
Unidad 7	4	5	6	7	8	9	10	Unidad 7	
Unidad 7	11	12	13	14	15	16	17	Propuesta didáctica 4 Unidad 7	120
Unidad 8	18	19	20	21	22	23	24	Unidad 8	
VACACIONES NAVIDAD	25	26	27	28	29	30	31		
<b>ENERO 2018</b>									
VACACIONES NAVIDAD	L	M	X	J	V	S	D		
	1	2	3	4	5	6	7		
Unidad 8	8	9	10	11	12	13	14	Unidad 8 Propuesta didáctica 5	120
Unidad 9	15	16	17	18	19	20	21	Unidad 9	
Unidad 9	22	23	24	25	26	27	28	Unidad 9	
Unidad 10	29	30	31						
<b>FEBRERO 2018</b>									
	L	M	X	J	V	S	D		
				1	2	3	4		
Unidad 10	5	6	7	8	9	10	11	Unidad 10	
Unidad 10									

Elaboración propia, 2017

\*Unidad: nos referimos a las unidades del manual *Aula Internacional 2. Nueva Edición*.

\*\*Propuesta didáctica: nos referimos a las propuestas que hemos diseñado para la presentación de las unidades fraseológicas para este Trabajo Fin de Máster.

### **3.5. Propuestas didácticas**

#### **3.5.1. Propuesta didáctica 1: ¿Cómo te sientes?**

<b>Título</b>	¿Cómo te sientes?
<b>Nivel</b>	A2
<b>Destinatarios</b>	Jóvenes y adultos
<b>Objetivos</b>	Reconocer algunas expresiones idiomáticas que expresan sentimientos. Aprender su significado. Utilizarlas en contexto.
<b>Destrezas</b>	Comprensión auditiva y lectora, expresión escrita y oral.
<b>Tiempo</b>	90 minutos
<b>Contenidos</b>	Funcionales: hablar de dificultades y expresar sentimientos. Gramaticales: verbos reflexivos “costar” y “sentirse”. Léxicos: sentirse bien/mal, avergonzada/o, ridícula/o, segura/o e insegura/o.
<b>Metodología</b>	Se realizan en esta propuesta didáctica actividades amenas y motivadoras que resultarán de interés para los alumnos y facilitarán la comprensión y utilización de las unidades fraseológicas presentadas integrando las cuatro destrezas comunicativas necesarias para la mejora de las competencias. Trabajaran individualmente, en parejas, grupos y plenaria.
<b>Materiales</b>	Pizarra, tarjetas, blue tack, fotocopias.

#### **Desarrollo de actividades**

Tras haber realizado una actividad con varios textos cortos en los que se han trabajado expresiones como “sentirse bien”, “sentirse insegura/o”, “entenderlo todo”, “dar vergüenza” o “divertirse”, vamos a presentar las siguientes unidades fraseológicas que expresan sentimientos y dificultades:

- *Sentirse como pez en el agua*
- *Sentirse como el culo*
- *Coser y cantar*
- *Ponerse como un flan*
- *No entender ni jota/papa/no tener ni pajolera idea*
- *Costar un huevo/mundo/la vida*

## **1.- Presentación**

- a) Escribimos en la pizarra dos de estas expresiones y preguntamos a los alumnos cómo creen que se siente alguien cuando dice cada una de ellas. Una vez entendido su significado, les pedimos que nos digan si existe en su lengua materna alguna expresión parecida o que signifique lo mismo. De esta manera, les pondremos en contexto para que comprendan lo que vamos a trabajar a continuación. Desarrollaremos con ello la comprensión auditiva y la expresión oral activándose los conocimientos previos de los alumnos.
- b) Dividimos la clase en tres grupos y les damos a cada uno un juego de tarjetas de dos colores (Anexo IV). Un color contiene las palabras con las que comienzan las expresiones y el otro, pictogramas para que asocien ambas y formen las combinaciones. Cada grupo expondrá al resto de la clase las unidades que han formado e iremos pegando en la pizarra las que sean correctas. Les indicaremos que en el caso de *no entender ni jota*, también solemos utilizar *no entender ni papa* o *no tener ni pajolera idea*. Lo mismo con *costar un huevo, un mundo o la vida*. Una vez que estén todas correctas, les pediremos que, individualmente, escriban las expresiones completas en sus cuadernos, cambiando el pictograma por palabras, escribiéndolas posteriormente, además, en la pizarra. Incidiremos en los verbos reflexivos, en el infinitivo de *coser y cantar* y en la forma negativa que siempre lleva *no entender ni jota*. Este ejercicio integra las cuatro destrezas descritas por el MCER.

## **2.- Contextualización**

- a) Les entregamos unas fotocopias en las que aparecen unos breves textos (Anexo V) que deberán, en parejas, leer y asociar con las expresiones que hemos visto anteriormente. Una vez corregido en plenaria, les pedimos que cambien en los textos las palabras que consideren oportunas por las expresiones correspondientes.
- b) Vamos a realizar la misma actividad pero ahora con los textos con los que trabajaron en el ejercicio del manual, antes de la presentación de las expresiones idiomáticas para practicar su uso en situaciones diferentes.

## **3.- Consolidación**

Como actividad de producción, les vamos a pedir que en grupos de tres, escriban una historia, donde aparezcan, como mínimo, cuatro de estas expresiones. Para facilitar la realización de la misma podemos dar diferentes temáticas como “unas vacaciones en la playa con los amigos”, “un primer día de universidad/trabajo”, “una cita”, “la presentación de un trabajo ante un grupo numeroso de personas”, etc. Se leerán en

voz alta las historias creadas fomentando la interacción de los estudiantes con diversas preguntas. Activamos de esta manera la creatividad y mejoramos la ortografía con la producción escrita de los textos. La expresión escrita y oral son las principales destrezas puestas en práctica en esta tarea.

### **3.5.2. Propuesta didáctica 2: Tanto como y más que**

<b>Título</b>	Tanto como y más que
<b>Nivel</b>	A2
<b>Destinatarios</b>	Jóvenes y adultos
<b>Objetivos</b>	Reconocer algunas expresiones idiomáticas del español. Aprender su significado. Utilizarlas en contexto.
<b>Destrezas</b>	Comprensión auditiva y lectora, expresión escrita y oral.
<b>Tiempo</b>	90 minutos
<b>Contenidos</b>	Fusionales: expresar comparación utilizando Ufs. Gramaticales: comparativos.
<b>Metodología</b>	Con esta propuesta didáctica los alumnos mejorarán sus competencias comunicativas con una serie de actividades, a nuestro entender, divertidas y que fomentan la participación en la clase para que introduzcan en su vocabulario expresiones idiomáticas utilizando los comparativos. Trabajaremos de forma individual, en parejas, grupos y en plenaria y practicarán las cuatro destrezas comunicativas para conseguir una mejora de sus competencias.
<b>Materiales</b>	Proyector, internet, tarjetas, fotocopias, blue tack.

### **Desarrollo de actividades**

Otro de los contenidos que deben aprender en el nivel que estamos tratando son los comparativos. De esta manera, una vez trabajados éstos, vamos a realizar una serie de actividades para la introducción de combinaciones idiomáticas con este contenido gramatical:

- *Ser más lenta/o que una tortuga*
- *Ser más rápida/o que una liebre*
- *Ser más fea/o que Picio*
- *Ser tan gorda/o como una vaca /foca*
- *Beber más que un cosaco*
- *Fumar más que un carretero*

## **1.- Presentación**

a) Proyectamos las palabras *tortuga*, *liebre*, *vaca*, *Picio*, *cosaco* y *carretero*. Les pedimos que busquen el significado de las que no sepan en internet y una vez hecho, preguntamos que qué les sugieren, ayudándoles con preguntas como *¿qué se suele decir de una tortuga?*, *¿y de una libre?*, *¿de qué tienen fama los cosacos?*, *¿qué habéis encontrado en internet sobre Picio?*

Ahora proyectamos también las palabras *lenta/o*, *rápida/o*, *gorda/o*, *fea/o*, *beber* y *fumar*. Con los conocimientos recientemente adquiridos, les pedimos que qué palabras colocarían juntas.

b) Trabajará ahora en grupos de 3 o 4 personas. Entregamos unas tarjetas (Anexo VI) a cada grupo que contendrán, cada una de ellas, una palabra perteneciente a las expresiones que hemos presentado al inicio de esta propuesta. Deberán unirlas formando las combinaciones y se realizará una corrección grupal.

c) También en grupos, les damos dos expresiones a cada grupo y cada uno de ellos deberá representar mímicamente el significado de las Ufs, debiendo sus compañeros adivinar de cual se trata.

Se practican la comprensión auditiva y lectora y la expresión oral y escrita.

## **2.- Contextualización**

Presentamos unos diálogos y deberán decidir que expresiones son las más adecuadas para cada uno de ellos (Anexo VII). En los diálogos hemos introducido algunas de las combinaciones que ya vimos en la propuesta anterior para que las recuerden. Cuando estemos trabajando esta actividad les pediremos también que presten atención a ellas y les preguntaremos si recuerdan su significado. Corregiremos en plenaria y se resolverán las dudas que surjan.

## **3.- Consolidación**

a) En parejas deben pensar en una situación que hayan vivido, en la que puedan utilizar algunas de las expresiones trabajadas y se la contarán a su compañero. Posteriormente, cada uno de ellos, contará a la clase la experiencia que tuvo su pareja.

b) Mientras, el profesor irá escribiendo dos o tres frases de cada historia, las cuales deberán contener la o las Ufs que hayan utilizado. Continuamos trabajando en parejas. Pegaremos en las paredes del aula las oraciones que ha seleccionado el profesor. Uno de los componentes de la pareja permanecerá sentado y el otro de pie. Este último deberá correr hasta el texto que le ha tocado e intentar memorizar lo máximo posible para dictárselo a su compañero, que deberá transcribirlo en su

cuaderno. Pasado un tiempo, el profesor hará una señal y los alumnos cambiarán los roles.

Con estas actividades ponemos en práctica la expresión oral y escrita y la comprensión auditiva y lectora. Los aprendientes mejorarán su pronunciación y ortografía. Si queremos hacerlo como concurso, ganaría quien consiguiese terminar de escribir primero el texto correctamente.

### **3.5.3. Propuesta didáctica 3: Gastronomía idiomática**

<b>Título</b>	Gastronomía idiomática
<b>Nivel</b>	A2
<b>Destinatarios</b>	Jóvenes y adultos
<b>Objetivos</b>	Conocer algunas expresiones idiomáticas relacionadas con productos alimenticios. Conocer la variación de significado según el verbo utilizado. Comprender su significado. Poner en práctica su uso.
<b>Destrezas</b>	Comprensión auditiva y lectora, expresión escrita y oral.
<b>Tiempo</b>	120 minutos
<b>Contenidos</b>	Gramaticales: verbo “estar” y “ser” y comparativos. Léxicos: alimentos.
<b>Metodología</b>	Jugando, pensando, colaborando, participando y creando con estas actividades, pretendemos que el alumno se sienta cada vez más involucrado en su aprendizaje. Consideramos que este tipo de tareas fomenta la confianza y se potencia el interés de la lengua que se está aprendiendo, se les introduce más exhaustivamente en el lenguaje coloquial para que consigan el dominio en la comunicación cotidiana.
<b>Materiales</b>	Tarjetas, proyector, pizarra, fotocopias, cartulinas.

#### **Desarrollo de actividades**

Una vez trabajados los contenidos léxicos sobre alimentación y algunos usos del verbo “estar” en la programación de este ciclo pasamos a mostrar a los alumnos las unidades fraseológicas siguientes, con el objetivo de mejorar su competencia comunicativa cotidiana.

- *Estar fresca/o como una lechuga / Ser más fresca/o que una lechuga*
- *Estar más buena/o que el pan / Ser más buena/o que el pan*
- *Más largo que un día sin pan*
- *Estar de mala leche / Tener mala leche*

- *iNaranjas de la China!*
- *Estar como un fideo/palillo*
- *Importar un rábano/comino/pimiento/pepino*
- *Dar calabazas*

## **1.- Presentación**

a) Para presentar las combinaciones anteriores vamos a jugar en parejas, esta vez, al dominó (Anexo VIII). Una parte contendrá la expresión y la otra el significado.

Una vez comprendidos los significados les pedimos que las busquen en su lengua materna para consolidar el aprendizaje e invitamos a los alumnos a que las escriban en la pizarra en su idioma y las lean.

b) Proyectaremos ahora los siguientes pares,

- ***Estar*** fresca/o como una lechuga / ***Ser*** más fresca/o que una lechuga

- ***Estar*** más buena/o que el pan / ***Ser*** más buena/o que el pan

- ***Estar*** de mala leche / ***Tener*** mala leche

y los alumnos darán su opinión en plenaria sobre el cambio de significado que presentan estas expresiones al cambiar el verbo.

También les explicaremos que *importar un rábano* tiene varios sinónimos como *importar un comino, un pimiento o un pepino*, y que se puede *estar como un fideo o como un palillo*. Y veremos el sentido literal de *dar calabazas*, con algunas frases como: “He ido al supermercado y las calabazas estaban de oferta. He comprado varias, toma, te doy una”.

En estas actividades de presentación fomentamos la participación de los discentes, su confianza y pretendemos conseguir una mayor unión en el grupo al mostrar nuestro interés en las diferentes culturas que podamos tener en el aula trabajando la comprensión lectora y auditiva, y la expresión oral.

## **2.- Contextualización**

Trabajando en parejas, entregamos un texto a los alumnos en el que deberán sustituir las combinaciones que encuentren, por otras palabras, frases o expresiones sinónimas que conozcan para que se mantenga el significado (Anexo IX). Invitamos a la utilización de materiales de consulta como internet y/o diccionarios que llevaremos al aula. La comprensión lectora y la expresión escrita son las destrezas principales que se ejercitan en este ejercicio. Además, al trabajar en parejas practican y mejoran la expresión oral unida a las habilidades de negociación, interacción, escucha activa, trabajo en equipo y toma de decisiones que supone la realización de la tarea.

### **3.- Consolidación**

Dividimos la clase en grupos de 3 o 4 personas. Tendremos escritas todas las expresiones presentadas anteriormente en pequeños trozos de papel que habremos doblado y metido en una bolsa, así, cada grupo cogerá al azar 2 o 3 papeles. Les entregamos unas cartulinas donde deben dibujar las expresiones que les hayan tocado y escribir debajo del dibujo una pequeña historia pero sin utilizar la Ufs sino frases o palabras con las que expresen sus significados. Una vez terminado, las presentarán al resto de la clase, que deberá adivinar de qué combinación se trata.

El principal objetivo de esta actividad es la ejercitación de la creatividad y el trabajo en equipo, lo cual llevarán a cabo poniendo en uso sus conocimientos previos y los adquiridos durante esta sesión. Unido a la práctica y el desarrollo, principalmente, de la comprensión auditiva y la expresión escrita y oral, los alumnos mejoran su competencia comunicativa en la lengua meta.

#### **3.5.4. Propuesta didáctica 4: ¡Menudo día!**

<b>Título</b>	¡Menudo día!
<b>Nivel</b>	A2
<b>Destinatarios</b>	Jóvenes y adultos
<b>Objetivos</b>	Conocer algunas expresiones idiomáticas que expresan mala suerte o que evitan tenerla. Conocer su significado. Reconocerlas en contexto. Utilizarlas en situaciones cotidianas.
<b>Destrezas</b>	Comprensión auditiva y lectora, expresión escrita y oral.
<b>Tiempo</b>	120 minutos
<b>Contenidos</b>	Funcionales: hablar de experiencias. Gramaticales: exclamaciones, pretérito perfecto e indefinido.
<b>Metodología</b>	La metodología empleada en esta propuesta se basa en la enseñanza de unidades fraseológicas siguiendo el enfoque comunicativo. Se trabajan en ella tanto las destrezas orales como escritas trabajando en plenaria, en grupo, en parejas e individualmente. Se presentan diversos materiales de apoyo que resultarán al alumno dinámicos y significativos para la consecución de los objetivos. Los estudiantes aprenden cómo utilizar en contexto estas combinaciones, viendo su utilidad real en la interacción con los compañeros.
<b>Materiales</b>	Proyector, pizarra, fotocopias.

## **Desarrollo de actividades**

La selección de estas Ufs se debe a una actividad que los alumnos han realizado previamente y que consiste en escribir un correo electrónico a un amigo contando un desastroso día en el que todo ha salido mal.

- *Tener un día de perros*
- *Salirle a alguien el tiro por la culata*
- *Levantarse con el pie izquierdo*
- *Tocar madera*
- *¡Cruzar los dedos!*
- *¡Lagarto, lagarto!*

### **1.- Presentación**

a) Para presentar el vocabulario y facilitar la siguiente tarea vamos a proyectar una a una las imágenes de un perro, una escopeta, un pie izquierdo, un trozo de madera, unos dedos cruzados y un lagarto. Les invitamos a que nos digan lo que les sugiere cada una de estas fotografías. Anotamos en la pizarra lo que nos vayan diciendo y, seguidamente, proyectamos una pequeña explicación (Anexo X) que ampliaremos y aclararemos según las necesidades de los alumnos. Esto les dará pistas para deducir el significado de las expresiones.

b) Haremos entrega de una fotocopia en la que presentamos cada expresión y tres opciones de respuesta con diferentes significados de las que deben elegir una, que será la correcta (Anexo XI). Se trabajará la tarea en parejas y haremos una corrección en plenaria asegurándonos de que todas las expresiones se han entendido correctamente.

A continuación, escribimos en la pizarra las expresiones *levantarse con el pie izquierdo*, *tocar madera* y *cruzar los dedos*, para que piensen en algunas situaciones donde se podrían utilizar en un sentido literal.

### **2.- Contextualización**

a) Realizamos ahora una actividad donde los alumnos verán en contexto cada una de las expresiones (Anexo XII). Consiste en la presentación de unas frases donde deberán seleccionar, en parejas, la expresión que consideren más correcta para esa situación. También hemos introducido algunas combinaciones que ya hemos visto en clase previamente para su consolidación.

b) Vamos a utilizar el correo electrónico que escribieron en la actividad previa a esta propuesta didáctica. Individualmente, tienen que introducir las expresiones que

ahora conocen en la parte del correo que consideren más adecuada o sustituirlas por palabras que ellos hayan escrito sin que varie por ello el significado.

### **3.- Consolidación**

a) Preguntamos a cada alumno, si recuerdan alguna situación que hayan vivido en la que puedan hacer uso de algunas de estas expresiones y les invitamos a que nos la cuenten en voz alta.

b) Para conseguir la fijación de los conocimientos adquiridos, los alumnos, en grupos de tres deben inventar un diálogo donde utilicen las Ufs trabajadas y posteriormente tendrán que representarlo en clase para el resto de sus compañeros.

Ejercitan en esta propuesta didáctica las cuatro destrezas comunicativas, necesarias para mejorar sus habilidades en el uso del español. La incorporación a su vocabulario de estas expresiones les capacita para interactuar de una manera más espontánea, lo que trae consigo un aumento de su autoestima y motivación para continuar aprendiendo activamente.

#### **3.5.5. Propuesta didáctica 5: De la cabeza a los pies**

<b>Título</b>	De la cabeza a los pies
<b>Nivel</b>	A2
<b>Destinatarios</b>	Jóvenes y adultos
<b>Objetivos</b>	Conocer algunas expresiones idiomáticas en las que aparecen palabras que indican partes del cuerpo. Conocer su significado. Reconocerlas en contexto. Ser capaz de utilizarlas en conversaciones cotidianas.
<b>Destrezas</b>	Comprensión auditiva y lectora, expresión escrita y oral.
<b>Tiempo</b>	120 minutos
<b>Contenidos</b>	Léxicos: partes del cuerpo.
<b>Metodología</b>	La metodología empleada se basa en la enseñanza de locuciones pertenecientes al campo semántico de las partes del cuerpo. Con esta propuesta didáctica se trabajarán las cuatro destrezas comunicativas, la comprensión lectora y auditiva y la expresión oral y escrita de manera individual y en grupos. Se utilizarán materiales que, a nuestro parecer, resultan interesantes para el alumno y facilitan la consecución de objetivos, trabajando los contenidos en contexto para su refuerzo.
<b>Materiales</b>	Proyector, tarjetas, blue tack, fotocopias.

## **Desarrollo de actividades**

Una vez terminada la unidad en la que se trabaja el campo semántico de las partes del cuerpo, presentaremos una batería de actividades que incluyan las siguientes expresiones para su reconocimiento y utilización en la interacción oral:

- *Costar un ojo de la cara*
- *No tener ni pies ni cabeza*
- *Dormir a pierna suelta*
- *Comerse la lengua el gato*
- *Hablar por los codos*
- *Calentarse la cabeza*

### **1.- Presentación**

Proyectamos las imágenes de 6 fotografías (Anexo XIII) que representan las Ufs anteriores. Se realizarán preguntas que les ayuden a inferir los significados de los dibujos. Posteriormente, dividimos la clase en tres grupos y les damos un juego de tarjetas a cada uno donde estarán escritas las siguientes frases:

- Hablar mucho
- Descansar profundamente
- No tener sentido
- Estar callado
- Complicarse la vida
- Ser muy caro, costar mucho dinero

Les pedimos que, tras leer las tarjetas y observar los pictogramas, decidan y peguen cada frase en la imagen que consideren acertada. Veremos si todos han coincidido y si hay alguna discrepancia entre los grupos se pedirá la explicación correspondiente y se aclararán las dudas que existan.

Después, vamos con las expresiones. De la misma manera, les entregamos tarjetas en las que podrán leer las expresiones arriba expuestas y se realizará el mismo procedimiento.

Realizamos un análisis contrastivo entre la lengua materna y la meta para facilitar su asimilación y su posterior uso.

La compresión lectora y auditiva y la expresión oral son las destrezas comunicativas que se practican en esta tarea.

## **2.- Contextualización**

Vamos a entregar una fotocopia en la que aparece un texto adaptado del "Flautista de Hamelin" (Anexo XIV), donde hemos introducido situaciones que podemos sustituir por las seis combinaciones idiomáticas con las que hemos trabajado en la actividad anterior. Formamos grupos de 3 personas para que, una vez leído el texto y comprendido su significado y vocabulario, sustituyan estas situaciones por las Ufs. Vamos leyendo en voz alta el texto y corregimos en plenaria cada expresión.

Además de introducir en un contexto real el contenido a estudiar, leerán un famoso relato que posiblemente conozcan y resulte de un mayor interés para nuestros alumnos. Aunque esta adaptado, podemos, al final de la clase, entregarles fotocopias del relato real y completo para que lo lean en casa. Reforzamos la comprensión lectora y la expresión oral. Ampliamos vocabulario y mejoramos la pronunciación con la lectura del texto.

## **3.- Consolidación**

Cada alumno debe escribir tres frases en un trozo de papel utilizando tres de las expresiones vistas. Una vez terminado se recogen los papeles, se mezclan y se entregan al azar. Deben escribir una historia, real o inventada utilizando las Ufs que tienen en el papel que les ha tocado. Después se recogerán las historias, se mezclarán y se entregarán de nuevo al azar. Cada alumno debe leer en alto el texto que tiene delante y el resto debe adivinar quien lo ha escrito.

Volvemos a ejercitarnos en el componente creativo en esta actividad y trabajamos la expresión escrita y oral y la comprensión auditiva.

### **3.6. Evaluación**

El profesor evaluará a los alumnos mediante la observación de su actuación durante las sesiones y de su realización de las actividades en la clase. Consideraremos positiva esta evaluación mediante una rúbrica con los indicadores y calificación numérica que presentamos a continuación. Como docentes, debemos darles a conocer dicha evaluación para concienciarles de su progreso en el aprendizaje de la lengua. Observando a cada alumno, la adquisición de los conocimientos y su participación en clase, relacionaremos cada indicador con el valor numérico correspondiente marcándolo con una X. De esta manera facilitará su comprensión y podrá conocer los puntos en los que debe trabajar más en profundidad.

*Tabla 2. Rúbrica de evaluación.*

	<b>3</b>	<b>X</b>	<b>2</b>	<b>X</b>	<b>1</b>	<b>X</b>	<b>0</b>	<b>X</b>
<b>Conoce las Ufs que se presentan en las actividades</b>	Conoce todas las Ufs que se presentan en clase		Conoce algunas de las Ufs que se presentan en clase		Conoce muy pocas y, a veces, las confunde con otras utilizadas en su lengua materna		No conoce ninguna de las Ufs presentadas en clase	
<b>Comprende el significado de las Ufs que se trabajan</b>	Comprende los significados de las Ufs sin ningún problema		Comprende los significados de las Ufs aunque a veces tiene dudas		Comprende algunos significados pero tiene muchas dudas y comete errores		No comprende los significados de las Ufs presentadas en clase en absoluto	
<b>Sabe reconocerlas en contexto</b>	Sabe reconocer las Ufs trabajadas en contexto perfectamente		Sabe reconocer algunas de las Ufs presentadas pero a veces las confunde con otras		Sabe reconocer muy pocas y tiene muchas dudas y errores		No sabe reconocerlas en absoluto	
<b>Es capaz de utilizarlas en el uso cotidiano de la lengua, tanto en la producción oral como escrita</b>	Domina el uso de las Ufs aprendidas en la interacción con los demás y en la producción escrita		Es capaz de utilizarlas correctamente pero cometiendo algunos errores		Es capaz de utilizar solo algunas y comete bastantes errores y expresa muchas dudas		No es capaz de utilizar ninguna Ufs de las trabajadas en clase	
<b>Participación en clase durante la realización de las actividades</b>	Participa activamente en todas las actividades realizadas en clase		Participa activamente solo en algunas de las actividades realizadas en clase		Participa a veces, aunque en la mayoría de los casos solo escucha y a veces se aísla		No participa en absoluto en las actividades realizadas en clase	

Elaboración propia, 2017

## **4. Conclusiones**

La idea que teníamos en la cabeza antes de comenzar este trabajo estaba centrada en la posibilidad real de la presentación de unidades fraseológicas en los niveles iniciales de aprendizaje del español como lengua extranjera sin tener que centrarnos en clasificaciones cerradas o estandarizadas (existentes o no), ni llevar a cabo explicaciones exhaustivas lingüísticas donde los alumnos pudieran sentirse abrumados, al ser las características formales un motivo de peso que dificulta su comprensión y asimilación. Queríamos centrarnos en su aspecto comunicativo al ser utilizadas en el intercambio diario de los hablantes nativos.

Según avanzábamos en su realización y llegados a este apartado, evidenciamos la factibilidad de introducir las expresiones idiomáticas desde el inicio del aprendizaje, en nuestro caso concreto, en el nivel A2. Hemos conseguido ahormar algunas de ellas con los contenidos gramaticales, léxicos, funcionales y culturales que conforman el currículo de este ciclo. Las hemos presentado en cinco propuestas didácticas para que los alumnos consigan introducirlas en su lexicón, que formen parte de su vocabulario activo y hagan uso de ellas en un contexto comunicativo efectivo, proporcionando al futuro hablante de español una fluidez, espontaneidad y riqueza expresiva propia de la lengua vernácula, consiguiendo así el principal objetivo indicado en el apartado primero de este trabajo.

Con las actividades de presentación, contextualización y consolidación diseñadas para llevar al aula en dichas propuestas didácticas, vemos realizada la consecución de los objetivos específicos perseguidos, tal y como exponemos a continuación:

- Dar a conocer una parte importante de la cultura española. Desde el auge del enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas en los años 80, se ha perseguido el punto de vista integrador desde los niveles iniciales donde se hace necesario incluir el componente cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las unidades fraseológicas son, por sí mismas, un componente cultural de la lengua española, forman parte del legado cultural de una lengua. Con la explicación de cada una de ellas, como indicamos en la introducción del punto 3. Propuesta didáctica, los aprendientes conocerán su origen y entenderán más claramente el porqué de su uso. Además, el buscarlas en su lengua materna, activará sus conocimientos previos y es posible que puedan relacionarse aspectos interculturales, hechos que

contribuyen a que el alumno alcance una competencia cultural en su proceso de aprendizaje.

- Fomentar la curiosidad de los alumnos en cuanto a un mayor conocimiento de estas expresiones. El conocimiento de estas expresiones y su paulatina incorporación a la producción oral, desencadena que el alumno se sienta partícipe de la lengua meta y quiera aprender más. Con las actividades que hemos presentado, los alumnos trabajarán las Ufs hasta su afianzamiento comprobando con ello su uso funcional en la interacción comunicativa que tengan con otros hablantes y, como consecuencia, el deseo de conocer más expresiones para poder utilizarlas en sus conversaciones cotidianas.
- Proporcionar al alumno los conocimientos necesarios para la adquisición de las unidades fraseológicas. Con cada propuesta didáctica, desde las actividades de presentación hasta las de consolidación, hemos conseguido que los estudiantes vayan introduciendo en su proceso de aprendizaje una metodología a seguir que les facilitará la adquisición de las expresiones idiomáticas aquí expuestas u otras que les parezca interesante aprender, pudiendo hacerlo, incluso, de manera autodidáctica. Buscando primeramente, su significado y origen, después investigando el contexto donde se utiliza y, finalmente, usándolas en situaciones que ellos hayan vivido o inventen.
- Saber usar estas expresiones en un contexto adecuado para conseguir el dominio de la lengua española. Una vez presentadas las unidades fraseológicas de cada propuesta, este cuarto objetivo se ha conseguido trabajando las actividades de contextualización y consolidación. En las primeras, los aprendientes están expuestos a textos donde se presentan situaciones de la vida cotidiana en las que las Ufs aparecen de forma constante. En las segundas, son ellos los que, una vez comprendido su uso en contexto, las utilizan creando o recordando esas situaciones diarias de cualquier hablante nativo. Además, durante todo el ciclo, iremos recordando algunas de las que se hayan visto anteriormente para contribuir a su fijación. Y, obviamente, este uso y aprendizaje continuo permitirá al alumno ir consiguiendo ese dominio esperado de la lengua española, cuando inició su andadura en este proceso.

Además su conocimiento supondrá para el aprendiente:

- a) una mejora en su vocabulario.
- b) el desarrollo del lenguaje metafórico y su comprensión.
- c) la posibilidad de aprender historia de la lengua y expresiones culturales al realizar explicaciones sobre su origen.
- d) reflexionar sobre los aspectos lingüísticos con la presentación de unidades fraseológicas que cambian su significado según el verbo utilizado o de diferentes expresiones que significan lo mismo según la zona geográfica donde se utilicen.

El carácter ameno, participativo, dinámico, variado y lúdico de las tareas, ofrece múltiples posibilidades para reforzar y fijar las expresiones idiomáticas y favorece la atracción y el interés por el aprendizaje, suponiendo una mejora considerable en su competencia al integrar las cuatro destrezas comunicativas que indica el *Marco Común Europeo de Referencia*, esto es, la compresión lectora y auditiva y la expresión oral y escrita. Se logran así unos mejores resultados en este complicado proceso de enseñanza-aprendizaje de la fraseología que supone tantas dificultades para alumnos y docentes.

#### **4.1. Limitaciones y prospectiva**

Tras haber finalizado este estudio, la limitación que se nos presenta es que aunque hemos presentado unas expresiones concretas que, a nuestro parecer, son perfectamente adecuadas para su enseñanza en A2, ¿por qué no otras igual de válidas que cumplan con los requisitos establecidos?

Somos plenamente conscientes de que las unidades fraseológicas expuestas aquí conforman un número muy reducido de las existentes que pueden incluirse en el nivel A2 de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera y que pudieran ser objeto de futuras investigaciones para ir incorporándolas y aunándolas en un posible corpus que facilitase a los docentes su enseñanza.

También somos conscientes de que si presentásemos a los aprendices todas las unidades fraseológicas que son susceptibles de introducirse en el nivel A2, indudablemente tendríamos que hacer cursos específicos sobre ello al no tener tiempo de enseñar otros contenidos, y no es eso lo que pretendemos, por supuesto. No vamos a relegar ahora otras competencias en beneficio de esta, lo que se persigue es un equilibrio en la programación didáctica.

Aunque nos hagamos esta pregunta, queremos pensar que hemos facilitado, al menos un poco, la labor de cómo presentar a los alumnos las unidades fraseológicas, e invitamos a los docentes a que incorporen a sus clases estas o las que consideren más acertadas según la zona geográfica donde estén impartiendo la lengua, las que sean más acordes a las necesidades e intereses de sus alumnos, las que más emplea, oye y lee. Siempre teniendo en cuenta los contenidos del nivel.

Consideramos que esta propuesta ha supuesto un nuevo planteamiento en cuanto a la manera de seleccionar las unidades fraseológicas que podemos introducir en el aula, en A2 y en cualquier otro nivel.

Nosotros, por nuestra parte, continuaremos analizando los contenidos curriculares del nivel inicial, y, dando un paso más, el intermedio y el avanzado para, poco a poco, ir aumentando el número de unidades fraseológicas a presentar en nuestras clases a nuestros aprendientes. Estas futuras investigaciones posibilitarán, finalmente, la creación de un corpus que nos facilite a todos los docentes la enseñanza, y a todos los discentes el aprendizaje, de esta materia tan problemática incluso hoy en día.

Para terminar, consideramos que la enseñanza de la fraseología debe constituir un fin en sí mismo como así lo indican los numerosos estudios existentes y esperamos haber aportado nuestro granito de arena para que las unidades fraseológicas dejen de ser, como la denominó Domínguez (1975, citado en Aguilar Ruiz, 2013) “la bella durmiente”.

## 5. Referencias bibliográficas y bibliografía

### **Referencias bibliográficas**

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Corpas Pastor, G. (1997). *Manual de Fraseología Española*. Gredos.

González Rey, M.I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, pp. 67-84. ISSN 1132-8940. Recuperado de:

[http://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007\\_gonzalez.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf)

Instituto Cervantes (1997 – 2015). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Julià Luna, C. y Ortiz Rodríguez, C. (2012). El proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE, en *VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. La universidad: una institución de la sociedad*. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Recuperado de:

<http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/search/results>

Martínez López, J.A. (2007). La graduación en el proceso de aprendizaje de las expresiones fijas. *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*. Universidad de Valencia, pp. 287-298. ISBN 84-611-8316-9. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341087>

Navarro, C. (2004). Didáctica de las unidades fraseológicas. En: San Vicente, F. y Calvi, M. V. (coord.). *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, pp. 99-115. Recuperado de:

<http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html#nota1>

Penadés Martínez, I. (1998). Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: Estado de la cuestión. *Reale*, 9-10, pp. 125-145. Recuperado de:

[http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7428/materiales\\_p\\_enades\\_REAL\\_1998.pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7428/materiales_p_enades_REAL_1998.pdf?sequence=1)

Peña Portero de la, A. (2005). Propuesta metodológica para enseñar expresiones idiomáticas. *RedELE: Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Biblioteca, número 3, primer semestre. Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de:  
<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/DE-LA-PENA.html>

Pozo Díez del, M. (1998): Dime cómo hablas y te diré si te comprendo: de la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot... *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, pp. 699-706. Recuperado de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0702.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0702.pdf)

Prieto Grande, M. (2004). Hablando en plata: de modismos y metáforas culturales. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, pp. 710-718. Recuperado de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0708.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0708.pdf)

Ruiz Gurillo, L. (1994). Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera. *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Valencia, pp. 141-151. Recuperado de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0141.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0141.pdf)

Sevilla Muñoz, J. (2012). La fraseología y la paremiología en los últimos decenios. *Linred: Lingüística en la Red*, 10. ISSN: 1697-0780. Recuperado de:  
<http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/24019>

Vázquez Fernández, R. y Bueso Fernández, I. (1998). ¿Cómo, cuándo y dónde enseñar las “expresiones fijas”? Práctica en el aula. *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, pp. 727-734. Recuperado de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0730.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0730.pdf)

Vega Rodríguez, M. D. (2015). El refrán como discurso repetido y su enseñanza en el ámbito del ELE. Trabajo de Fin de Máster. Material no publicado. Departamento de Filología Hispánica. Universitat de Barcelona.

## **Bibliografía**

Fernández Prieto, M.J. (2004). La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, pp. 349-356. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0347.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0347.pdf)

Forment Fernández, M. M. (2000). Hacer novillos, hacer la vaca o hacer campana, ¿qué fraseología enseñar? En: Martín, M.A. y Díez, C. (eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, pp. 317-325. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0317.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0317.pdf)

Gómez Molina, J.R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, pp. 27-50. Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://studylib.es/doc/4910599/las-unidades-l%C3%A9xicas-en-espa%C3%B1ol>

Higueras García, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Secretaría General Técnica, Málaga. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-colocaciones-fundamentos-teoricos-y-metodologicos/>

Martínez López, J.A. (2007). La graduación en el proceso de aprendizaje de las expresiones fijas. *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*, Universidad de Valencia, pp. 287-298. ISBN 84-611-8316-9. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341087>

Mendizábal de la Cruz, N. (2016), “Estar en el candelero”: la enseñanza de la fraseología española como segunda lengua. En: *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/23/mendizabal-fraseologia.pdf>

Mendoza Puertas, J. D. (2011). De patitas en la calle y sin un duro. Una propuesta didáctica para la enseñanza de las unidades fraseológicas. En: *RedELE. Revista electrónica de didáctica / español como lengua extranjera*, 21. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

[RedEle/Revista/2011\\_21/2011\\_redELE\\_21\\_03Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80dcdf5](#)

Peramos Soler, N. (2009). Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE. En: *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Leontaridi, E y Ruiz Morales, M. pp. 185-204. Universidad de Sofía, Bulgaria. Recuperado de:

<https://www.ispania.gr/arthra/ispanika/1518-las-unidades-fraseologicas-del-espanol-su-ensenanza-y-adquisicion-en-la-clase-de-ele>

Pérez Bernal, M. (2004). La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, pp. 646-654. Recuperado de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0644.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0644.pdf)

Rodríguez, M. P. y Bernardo Vila, N. (2011). La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones. En: *RedELE. Revista electrónica de didáctica / español como lengua extranjera*, número especial de noviembre. Recuperado de:

[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2011\\_ESP\\_11\\_VIIIEncontropracticoELE/2011\\_ESP\\_05\\_15PAZ-BERNARDO.pdf?documentId=0901e72b81oda428](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2011_ESP_11_VIIIEncontropracticoELE/2011_ESP_05_15PAZ-BERNARDO.pdf?documentId=0901e72b81oda428)

Sardelli, M. A. (2010). Los refranes en la clase de ELE. En: *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, pp. 325-350. Recuperado de:

[http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA101011032\\_5A/18756](http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA101011032_5A/18756)

Serradilla Castaño, A. (2000). La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, pp. 657-664. Recuperado de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0657.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0657.pdf)

## **6. Anexos**

### **Anexo I**

- En 1988 aparece el primer manual de enseñanza de expresiones de la lengua española realizado por docentes españoles, *El español idiomático: frases y modismos del español*, de Pablo Domínguez González, Marcial Morera Pérez y Gonzalo Ortega Ojeda.
- En 1996 ve la luz *Modismos en su salsa*, para discentes de español como lengua extranjera, elaborado por María Jesús Beltrán y Ester Yáñez Tortosa. Se presentan los modismos contextualizados en fragmentos de novelas o en textos creados por las autoras. Va dirigido a estudiantes con un nivel avanzado en la lengua meta.
- Cristina Tabernero Sala publica en 1997, ...*Pocas palabras no bastan*. Se trabaja con textos periodísticos en los que se manejan diferentes registros para un nivel avanzado.
- En 2006 aparece el manual de María Prieto, *Hablando en plata: de modismos y metáforas culturales*. Se trabajan los modismos con actividades creativas que fomentan la motivación e imaginación del alumno introduciendo, a la vez, contenidos culturales y haciendo contraste entre culturas.

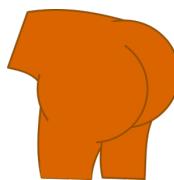
### **Anexo II**

- *Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera* (1994) de Leonor Ruiz Gurillo.
- Mario García-Page publica en 1995, *Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones*.
- Julio Peñate Rivero (1995) publica *El refrán en la enseñanza del español como lengua extranjera: Dime tus refranes y te diré quién eres*.
- En 1998, María del Mar Forment Fernández presenta su estudio, *La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas*.
- También en 1998, aparece *Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión* de Inmaculada Penadés Martínez.
- Julia Sevilla Muñoz publica en 2002 su estudio *Los refranes en las clases de español lengua extranjera (nivel intermedio)*.
- María Teresa Barbadillo de La Fuente aborda en 2006 la enseñanza de los refranes a través de *El Quijote* como también han hecho otros investigadores, en *Presupuestos didácticos para la enseñanza de los refranes a través de El Quijote*.

### **Anexo III**

- MaríaTeresa García Muruais (1998): *Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE.*
- Mercedes del Pozo Díez (1999): *Dime cómo hablas y te diré si te comprendo: de la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot...*
- Ruth Vázquez Fernández e Isabel Bueso Fernández (1999): *¿Cómo, cuándo y dónde enseñar las «expresiones fijas»? Práctica en el aula.*
- María Ángeles Tortajada Millán (2000): *Las unidades fraseológicas: una propuesta didáctica mediante situaciones comunicativas ilustradas en imágenes.*
- Ana Serradilla Castaño (2000): *La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula.*
- José R. Gómez Molina (2000): *Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de E.L.E.*
- Lola Imedio (2000): *Él dice que ¡ay!.*
- Tsai Jung Chiang (2004): *Didáctica de las unidades fraseológicas basada en su componente pragmático.*
- Guillermo Diamante Colado (2004): *Fraseología del español en la enseñanza del ELE (caracterización general y principios metodológicos, con especial atención a los somatismos).*
- Alicia de la Peña Portero (2005): *Propuesta metodológica para enseñar expresiones idiomáticas.*
- Marta Higueras García (2006): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera y Las colocaciones y su enseñanza en la clase de E/LE.*
- Juan Antonio Martínez López (2007): *La graduación en el proceso de aprendizaje de las expresiones fijas.*

## Anexo IV

<b>Ponerse como un...</b>	<b>No entender ni...</b>	<b>Costar un...</b>
<b>Sentirse como el...</b>	<b>Sentirse como...</b>	<b>Coser y...</b>
1 	2 	3 
4 	5 	6 

- 
- 1 Imagen recuperada de: <https://www.joyofkosher.com/recipes/flan/>
- 2 Imagen recuperada de: <https://petabiblia.wordpress.com/2011/12/24/meu-irmao-a-faz-esta-pergunta-para-o-seu-lider-deste-modo-assim-lides-ou-pastor-padre-ou-sacerdotes-e-tambem-bispos-ou-missionarios-etc-pergunta-assim-o-nome-jesus-existia-antes-do-seculo-xv/>
- 3 Imagen recuperada de: <http://www.huevosguillen.com/>
- 4 Imagen recuperada de: <https://tomdencias.com/tag/impresion-culo/>
- 5 Imagen recuperada de: <http://www.fernandonotaro.com/?p=736>
- 6 Imagen recuperada de: <https://www.quia.com/jg/1086373list.html>

## **Anexo V**

1) - ¡Hola, Carlos! ¿Qué tal en la clase de matemáticas? Para mí es muy difícil. No entiendo nada de lo que explica el profesor y no quiero que me pregunte en clase.

- ¿De verdad, Sergio? A mi me encanta. Yo lo entiendo todo y casi no tengo que estudiar en casa porque con las explicaciones del profesor es suficiente. Para mí son muy fáciles y no tengo ningún problema para hacer los ejercicios. Si quieres te puedo ayudar.

2) El lunes pasado empezó a trabajar una chica nueva en la oficina. Es guapísima y muy simpática. Ella viene a mi mesa a preguntarme cosas sobre el trabajo y, a veces, nos encontramos en la máquina de café. Pero siento mucha vergüenza. Creo que me gusta porque cuando habla conmigo me pongo muy nervioso y me tiemblan las manos y la voz. Casi no puedo decir ninguna palabra y me siento muy mal, me siento fatal!, porque seguro que ella piensa que soy tonto.

3) - ¿Qué tal Ana?

- ¡Hola Clara! Estoy muy bien. Tú sabes que nunca hacía deporte, ¿verdad? Pues ahora voy al gimnasio todos los días. Voy a nadar, a clase de yoga, de spinning, de zumba, de body combat. Me siento muy agusto, como si estuviese en mi casa, podría estar allí todo el día.

- ¡Menudo cambio! ¡Pero si no te gustaba nada el gimnasio!

4) Estoy muy preocupado porque tengo que hacer tres exámenes la semana que viene. Son los exámenes finales de este curso y tengo que aprobarlos para poder irme de vacaciones. Pero no sé que me pasa, porque no puedo estudiar. Estoy pensando en otras cosas, en las vacaciones, en mis amigos, en el chico que me gusta y me cuesta mucho concentrarme, es casi imposible. Me levanto cada diez minutos de la silla o cojo el móvil para mandar mensajes a mis amigos o mirar el facebook.

## Anexo VI

<b>Ser</b>	<b>más</b>		<b>rápido</b>	<b>que</b>	<b>una</b>	<b>liebre</b>
<b>Ser</b>	<b>más</b>		<b>lento</b>	<b>que</b>	<b>una</b>	<b>tortuga</b>
<b>Ser</b>	<b>más</b>		<b>feo</b>	<b>que</b>		<b>Picio</b>
<b>Ser</b>	<b>más</b>		<b>gordo</b>	<b>que</b>	<b>una</b>	<b>vaca</b>
<b>Fumar</b>	<b>como</b>	<b>un</b>	<b>carretero</b>			
<b>Beber</b>	<b>como</b>	<b>un</b>	<b>cosaco</b>			

## Anexo VII

1.

- Me ha dicho el médico que tengo que dejar de fumar.
- Eso te lo ha dicho muchas veces pero tú nunca lo dejas. ¿Esta vez le harás caso?
- No lo sé. Es que cuando dejo de fumar tengo mucha ansiedad y empiezo a comer un montón y ya sabes lo que me pasa, .....  
Después me cuesta un huevo perder peso.

2.

- Juan ya tiene el carnet de conducir. El domingo pasado fuimos a pasar el día al campo en su nuevo coche.
- ¡Qué bien! Tenía muchas ganas de tener coche.
- Sí, pero se pone como un flan cuando conduce. Y .....  
pero conduce tan despacio porque tiene miedo.

3.

- Hoy tengo una cita con el chico que conocí en internet. Estoy un poco nerviosa.
- ¿Por qué? Ya has hablado con él varias veces y piensas que es muy simpático y divertido, ¿no?. Y además es muy guapo, me enseñaste la foto.
- Sí, pero no estoy segura. ¿Y si es mentira? La gente miente mucho en internet.
- Eso es verdad. A lo mejor a puesto una foto falsa y cuando le veas .....  
.....

4.

- Ayer quedé con mis nuevos amigos de la universidad. ¡Madre mía!. Creo que no voy a quedar con ellos otra vez porque ..... y .....  
y ya sabes que a mí no me gusta ni fumar ni beber.
- ¿No te lo pasaste bien?

- No, me sentí como el culo porque todos estaban borrachos y yo no entendía ni jota. No entendía su sentido del humor ni las cosas que hacían.

5.

- Pablo, se me ha terminado la sal, los huevos y no tengo patatas y quiero hacer una tortilla para cenar. Ahora estoy ocupada y no puedo salir a comprar. ¿Podrías ir al supermercado a comprarlo?

- Claro que sí, mamá. Voy ahora mismo, ..... Volveré en solo dos minutos.

- Gracias hijo, pero no tienes que correr, no tengo prisa.

### Anexo VIII

<b>Estar fresca/o como una lechuga</b>	Una persona muy guapa y atractiva físicamente.	<b>Estar más buena/o que el pan</b>	Una situación que dura mucho, algo que es muy pesado y muy aburrido.
<b>Más largo que un día sin pan</b>	Persona que tiene mal carácter y actúa para hacer daño.	<b>Estar de mala leche</b>	Expresa negación: ¡No, de ninguna manera!
<b>¡Naranjas de la China!</b>	Persona que está muy delgada.	<b>Estar como un fideo</b>	Algo que no nos interesa o no es importante para nosotros.
<b>Importar rábano</b>	Rechazar a una persona que quiere tener una relación sentimental.	<b>Dar calabazas</b>	Persona que está muy descansada y con mucha energía.

### Anexo IX

Y llegó el gran día. Después de tanto esfuerzo y tanto tiempo por fin había llegado.

Esa mañana Carlota se despertó fresca como una lechuga, había dormido toda la noche y estaba perfecta para la fiesta.

Era el día de su graduación de 2º de bachillerato y todo tenía que salir bien.

Estaba como un fideo porque en los últimos tres meses había comido y dormido muy poco. El trimestre había sido más largo que un día sin pan. El chico que le gustaba le había dado calabazas justo antes de los exámenes del trimestre anterior y ella lo pasó fatal. Carlota estaba muy enamorada de ese chico. Él era muy simpático, muy divertido, hacían muchas cosas juntos y encima, estaba más bueno que el pan.

Aunque Carlota estaba muy triste y no le apetecía hacer nada, sabía que tenía que estudiar mucho para entrar en la Universidad y poder empezar la carrera de medicina. Lo que había soñado toda su vida.

Ella era una persona muy agradable, amable y educada pero durante ese tiempo su carácter cambió, y ahora tenía muy mala leche con su familia y sus amigos.

Cristina y Raquel eran sus dos mejores amigas, ellas siempre estaban juntas y les importaba un rábano el resto de la gente y lo que decían de ellas las otras chicas de clase.

Raquel siempre estaba sonriendo y era muy optimista. Era mas buena que el pan, siempre ayudaba a otras personas y tenía en casa un gato y un perro que había encontrado abandonados, y también un pájaro que estaba herido en el parque. La semana pasada, se encontró otro perro y lo llevó a su casa. Su padre no lo podía creer:

-”¡Papá, mira!, me he encontrado otro perro abandonado. ¿Nos lo podemos quedar?”

-”¡Y unas naranjas de la China! Raquel, imposible, no podemos quedarnos con más animales. ¿No lo entiendes?”.

Cristina era diferente. Ella no sonreía mucho y siempre estaba de mala leche.

Las tres iban a graduarse y tenían preparados sus mejores vestidos para la fiesta.

Carlota estaba muy nerviosa por la graduación y también porque iba a conocer a su mejor amigo, Santi. Se conocieron por internet y habían hablado muchísimo, realmente eran muy buenos amigos, pero nunca se habían visto en persona. Santi le ayudó mucho cuando aquel chico rompió con ella.

Llegó la hora y todos estaban muy nerviosos, se saludaron, se abrazaron, se besaron. El encuentro entre Carlota y Santi fue mágico. Cuando Carlota se estaba acercando a él, se tropezó con la pata de una silla pero Santi corrió hacia ella para cogerla de la cintura y que no se cayera al suelo. Durante varios segundos, estuvieron en esa posición, mirándose a los ojos, y Santi, finalmente, le dió un beso en los labios. Ella sonrió y pensó, “no hay mejor manera de empezar la graduación. Todo saldrá perfecto”.

## Anexo X

7		En el pasado los perros no eran mascotas como ahora, vivían en la calle, tenían que buscar la comida, los usaban para trabajar y los trataban muy mal.
8		La escopeta tiene varias partes, la de delante que es por donde sale la bala cuando dispara y la de detrás, que se llama culata.
9		En el pasado la gente pensaba que todo lo correcto y bueno se relacionaba con la parte derecha. Por ejemplo, cuando en el colegio empezabas a escribir con la mano izquierda (ser zurdo) el profesor no te lo permitía y tenías que hacerlo con la mano derecha (ser diestro).

7 Imagen recuperada de: <http://www.schnauzi.com/policia-rescata-perro-pit-bull-abandonado-atado-senal-trafico-hocico-atado-cinta/>

Imagen recuperada de: <http://www.univision.com/shows/primer-impacto/emotivo-video-muestra-lo-que-vive-un-perro-abandonado-video>

8 Imagen recuperada de: <http://www.fullaventura.com.ar/foro/viewtopic.php?t=86140>

9 Imagen recuperada de: <http://www.casadelasideas.com/oscar-romo/empezar-con-el-pie-izquierdo/>

 10	<p>En la antigüedad las personas adoraban la naturaleza como si fuese un Dios y los árboles eran el símbolo principal.</p>
 11	<p>Cuando cruzamos los dedos estamos haciendo una cruz. Esta costumbre se relaciona con el cristianismo porque consideraban la cruz como un símbolo de Dios.</p>
 12	<p>Según la mitología gallega, cuando las mujeres veían un lagarto les daba dolor de cabeza por lo que no querían tenerlos cerca.</p>

---

10 Imagen recuperada de: [http://www.forestalarauzo.com/web/index.php?option=com\\_content&view=article&id=77&Itemid=478](http://www.forestalarauzo.com/web/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=478)

11 Imagen recuperada de: <https://sophimania.pe/ciencia/cerebro-y-neurociencias/estudio-cruzar-los-dedos-podria-reducir-el-dolor/>

12 Imagen recuperada de: <https://blogdecrecimientopersonal.wordpress.com/2015/01/13/animales-totem-lagarto/>

## **Anexo XI**

1.- Tener un día de perros:

- a) has tenido que andar a cuatro patas.
- b) has tenido que comer en el suelo.
- c) todo lo que te ha pasado ha salido mal.

2.- Salirle a alguien el tiro por la culata:

- a) algo que has hecho no ha salido como tú esperabas, ha ocurrido lo contrario a lo que esperabas.
- b) has pegado un tiro y la bala a salido por la parte de atrás del arma.
- c) has comprado algo y estaba roto pero no lo has podido devolver.

3.- Levantarse con el pie izquierdo para:

- a) Tener buena suerte y que todo te salga bien.
- b) Tener mala suerte y que todo te salga mal.
- c) No tener ni mala ni buena suerte.

4.- Tocar madera:

- a) Decimos esta expresión cuando queremos alejar la mala suerte.
- b) Decimos esta expresión cuando queremos hacer fuego.
- c) Decimos esta expresión cuando vamos a cortar un árbol.

5.- ¡Cruzar los dedos!:

- a) Utilizamos esta expresión cuando hacemos un juego de magia.
- b) Utilizamos esta expresión cuando hemos tenido mala suerte.
- c) Utilizamos esta expresión para tener buena suerte y que algo que hemos hecho nos salga bien.

6.- ¡Lagarto, lagarto!:

- a) Expresión utilizada en el pasado para que dejase de llover.
- b) Decimos esta expresión cuando vemos un lagarto y queremos que se vaya.
- c) Expresión utilizada para alejar la mala suerte.

## **Anexo XII**

- 1.- Esta noche he dormido muy bien y cuando me he levantado estaba más fresca que una lechuga. Pero, de verdad, me tenía que haber quedado en la cama. No había luz en casa ni agua caliente, se me ha roto la cafetera...  
¡Menuda mañana! .....
- 2.- ¿Qué haces? ¿No sabes que pasar por debajo de las escaleras significa que tendrás mala suerte? .....
- A mi esas cosas me importan un pimiento. No soy supersticioso.
- 3.- Me voy de vacaciones la semana que viene a la playa pero mira que tiempo más malo está haciendo. ¡No para de llover! .....Espero que cambie y haga sol y calor.
- 4.- Quería gastarle una broma a mi madre pero ..... porque se ha enterado, me ha gastado la broma ella a mí y encima se ha enfadado conmigo.
- 5.- Ayer tuve una entrevista de trabajo en una empresa muy importante. Dentro de dos días me dirán si me contratan o no. .....
- 6.- Hola Mario, ¿qué tal tu día?  
- ¡Puf!. Ha sido más largo que un día sin pan. ..... Es imposible que me pasen más cosas. Me han despedido esta mañana, mi novia me ha dicho que me deja por whatsapp, me han puesto una multa por aparcar mal y mi mejor amigo se va a vivir al extranjero. ¿Qué te parece?

## Anexo XIII

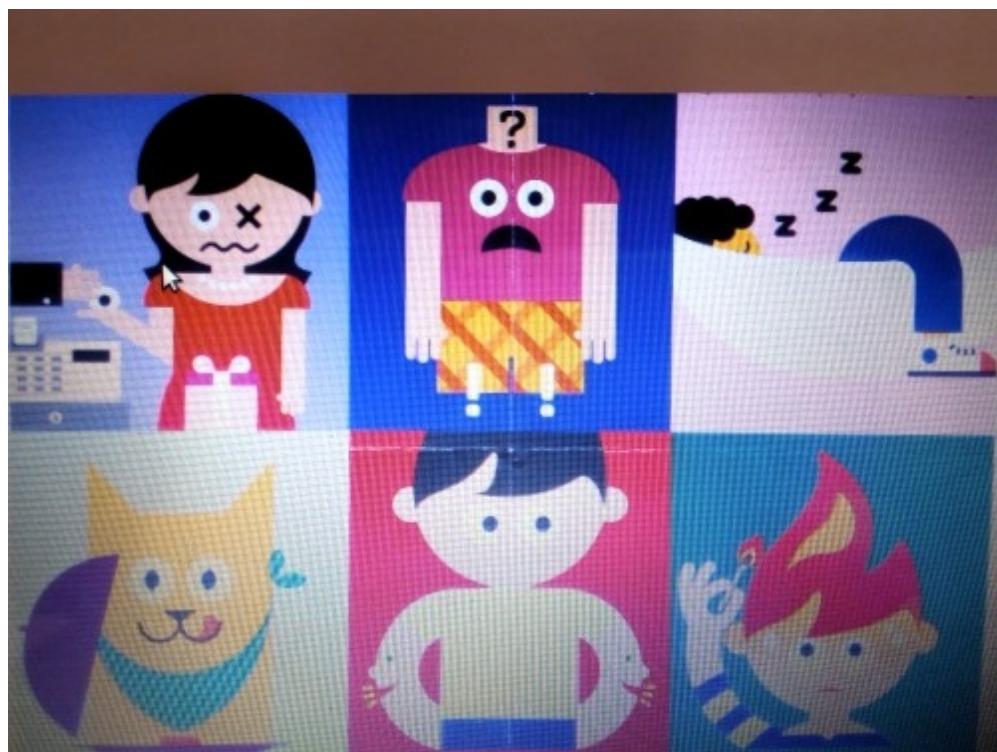


Foto personal tomada de un anuncio publicitario de la empresa International House

## Anexo XIV

### **El flautista de Hamelin<sup>13</sup>**

Había una vez una pequeña ciudad alemana llamada Hamelin. La ciudad era muy bonita y tranquila. Su río tenía mucha agua y sus prados eran muy verdes. Los habitantes de Hamelin eran felices allí, pero un buen día algo horrible sucedió: ¡una plaga de ratas en la ciudad!

Las ratas eran muy grandes y atacaban a los animales y a las personas, se comían los alimentos, se metían en las casas, infectaban el agua...

Los ciudadanos de Hamelin estaban muy asustados y nerviosos y no sabían qué hacer así que decidieron reunirse en la plaza mayor para buscar una solución al problema, pero no la encontraban.

El alcalde y los concejales, en el Ayuntamiento, hablaban sobre la solución del problema:

- Tenemos que poner ratoneras en el pueblo – decía el concejal de sanidad.

---

<sup>13</sup> Abilleria Pomar, M.J. (2013). Lecturas graduadas. El Flautista de Hamelin. *A vueltas con ELE*. Recuperado el 10 de marzo de 2013 de: <http://www.avueltascone.com/lecturas-graduadas/>

- Esto va a acabar con nuestra industria de quesos – explicaba el concejal de industria.
- Nos vamos a quedar sin turistas – se lamentaba el concejal de turismo.
- Nuestros parques están siendo destruidos y los jardines son peligrosos – opinaba el concejal de parques y jardines.

De repente alguien llamó a la puerta. Un hombre alto, delgado, con el pelo largo y rubio, de amplia sonrisa y ropa extravagante se presentó ante ellos.

- Buenos días. Vengo a ofrecerles una solución para deshacernos de las ratas.

El alcalde y los concejales se quedaron callados durante un rato muy largo, sin decir ni una sola palabra. Pero como estaban tan desesperados, decidieron escuchar la propuesta de aquel hombre.

- Soy flautista, pero también encantador de ratas y otros animales. Me conocen como el flautista mágico pero me llamo Hans. Si me pagan un millón de florines les prometo que haré desaparecer a esas indeseables ratas.
- ¿Un millón de florines? - preguntó el alcalde. Eso es muchísimo dinero, pero siga hablando por favor, aunque hasta ahora, todo lo que ha dicho no tiene ningún sentido. ¡Un encantador de ratas! No puedo creerlo.

El flautista, Hans, siguió hablando. Contó que había liberado a una aldea inglesa de una epidemia de vacas locas y a una de Francia, de una infección de cucarachas y muchas más cosas interesantes y extrañas, hablaba y hablaba y hablaba. Hablaba tanto que el alcalde y los concejales no podían preguntarle nada.

Cuando Hans terminó de hablar, les dijo que saldría de la habitación para que pensaran en su oferta y tomasen una decisión.

Los políticos, primero pensaron que estaba loco, pero después decidieron que no tenían nada que perder. Habían pensado mucho y no encontraban una solución. No iban a complicarse la vida más, el problema de las ratas era muy grave e iban a dar una oportunidad al flautista y aceptaron su oferta. Si era verdad lo que ese extraño hombre decía, esa misma tarde las ratas desaparecerían de la ciudad y todos podrían descansar profundamente esa noche.

