

**Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones
idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE)**
**Methodological considerations for the treatment of idioms in the classroom
of Spanish as a foreign language**

Resumen

En este artículo, ofreceremos algunas propuestas metodológicas para intentar adaptar el modo de presentación y de tratamiento de las expresiones idiomáticas (EI) españolas al contexto particular de su enseñanza a estudiantes extranjeros. Más precisamente, nos centraremos en cuestiones relativas al agrupamiento de las EI, a sus elementos constitutivos (lema), a su ejemplificación y definición, a sus relaciones sinonímicas y antonímicas, y a algunas de sus peculiaridades pragmáticas. Además, se hará hincapié en la explotación de las imágenes fraseológicas y en su relación con la lengua materna (LM) de los aprendices (en nuestro caso, el francés). Fruto de estas perspectivas, presentaremos un modelo de fichero fraseológico especialmente diseñado para la clase de lengua extranjera (LE).

Palabras clave

Fraseología, fraseografía, psicolingüística, expresiones idiomáticas, imaginaria, metodología y didáctica de la LE, enseñanza-aprendizaje del español, contrastiva con el francés.

Abstract

In this article we would like to make some methodological proposals about how to adapt the presentation and treatment of idioms to the specific context of its teaching to foreign learners. More precisely, our study will focus on different issues related to the way of grouping those expressions, their constitutive components (headword), the use of examples and definitions, their synonymous and antonymous relationships and some of their pragmatic characteristics. Moreover, how to take advantage of idiomatic images and its link with the learners' L1 (in our case, French) will be specifically discussed. As a result of those perspectives, a model of a phraseological card file designed for the foreign language classroom will be proposed.

Key words

Phraseology, phraseography, psycholinguistic, idioms, imagery, methodology and pedagogy of L2, Spanish teaching-learning, contrastive study with French.



1. Introducción

Después de haber sido durante décadas objeto de muy poca atención en el campo de la investigación y de la enseñanza de segundas lenguas, el léxico es en estos momentos considerado como un elemento fundamental en cada etapa del proceso de aprendizaje de un idioma: "Knowing words is the key to understanding and being understood. The bulk of learning a new language consists of learning new words. Grammatical knowledge does not make for great proficiency in a language" (Vermeer 1992: 147). Esta afirmación podemos sustentarla aún mejor si aceptamos que el vocabulario que se debe enseñar no se reduce a palabras sueltas, sino que abarca también combinaciones sintagmáticas de uso frecuente, tal como es el caso de numerosas expresiones idiomáticas⁽¹⁾ (en español: *echar un vistazo; dar el visto bueno; estar de mala leche; etc.*). Sin embargo, a pesar de la importancia de su conocimiento por parte de aprendices no nativos, estas últimas (también denominadas *modismos*)⁽²⁾ suelen estar más bien marginadas en los materiales de enseñanza-aprendizaje del español, donde, por lo general, se les concede un tratamiento demasiado superficial:

"(...) hay muy pocos instrumentos disponibles a la hora de abordar el tratamiento de estas unidades, y los que existen, pretendidos siempre más para el aprendizaje que para la enseñanza, se revelan poco útiles y carentes de sentido en el marco del aula, desde el momento en qué su base metodológica no da cuenta cabal de la naturaleza y complejidad propias de estas ignoradas unidades léxicas (...)" (Ruiz Campillo y Roldán Vendrell 1993: 157).

Tal como los citados autores y otros estudiosos (Forment Fernández 1997; Penadés Martínez 1999; Ruiz Gurillo 2000; etc.) han venido poniendo de relieve, pocos son los libros de ELE que ofrecen un enfoque metodológico realmente adecuado para tratar este tipo de expresiones. Esta situación suele reforzar la impresión de desconcierto y de dificultad que muchos profesores pueden experimentar a la hora de decidirse sobre el modo de introducir estas unidades en clase.

Por esta razón, el objetivo de este trabajo es desarrollar una reflexión metodológica especialmente adaptada al caso particular de las expresiones idiomáticas (EI) y de una enseñanza dirigida a alumnos extranjeros (en particular, a los que tienen como lengua materna el francés). Por lo tanto, nuestra orientación didáctica, sustentada por diversos ámbitos de investigación (principalmente, la psicolingüística, la fraseología y la didáctica de la LE), se basará en las características más relevantes de estas unidades léxicas así como en las estrategias cognitivas más útiles para su aprendizaje. Así pues, tras haber estudiado diferentes aspectos relacionados con el modo de presentación de las EI extranjeras (EIE), en nuestro caso en lengua española, y con los componentes esenciales de su tratamiento didáctico, propondremos un modelo de herramienta de trabajo: se trata de un fichero que, dentro y/o fuera del aula, puede servir de material de referencia para el estudio fraseológico.

1- Efectivamente, un alto porcentaje del léxico de una lengua está constituido por estas expresiones: "[los modismos] constituyen uno de los aspectos más ricos y creativos del léxico de una lengua, tanto por lo extenso de su repertorio como por el frecuente uso que hacemos de ellos" (Pinilla Gómez 1998: 349).

2- Hemos elegido la denominación *expresión idiomática* puesto que es la que más se parece al término inglés *idiom* y al francés *expression idiomatique* .



2. Aspectos preliminares relacionados con la presentación de las EIE

Insistiremos aquí en la importancia de encontrar una forma de presentación de las expresiones que permita facilitar su comprensión y memorización. Este objetivo nos llevará a interrogarnos, primero, sobre el modo de agrupamiento y, segundo, acerca del modelo de forma lexicológica que se les podría aplicar.

2.1. Hacia un agrupamiento de base semántico-cognitiva

El modo de ordenación del vocabulario presentado a los alumnos desempeña un papel clave en la clase de LE puesto que tiene una influencia directa sobre el proceso de adquisición de las nuevas palabras. Por esta razón, su elección debe realizarse teniendo en cuenta el funcionamiento de la memoria y, en particular, la manera con la que se almacenan las palabras para formar el lexicón mental⁽³⁾. En este campo, se ha demostrado claramente que el cerebro humano no organiza las palabras alfabéticamente⁽⁴⁾, sino más bien las archiva elaborando una red de asociaciones entre sí (se crean *campos asociativos*). Más precisamente, con respecto al tipo de asociaciones que facilitaría la retención, la comprensión y el uso activo de los nuevos vocablos, los investigadores (Gairns y Redman 1986; Aitchison 1987; Nation 1990; López Morales 1993; Lahuerta Galán y Pujol Vila 1993 y 1996; etc.) concuerdan en que se trataría del tipo de base semántica⁽⁵⁾. De ahí que se deban rechazar las listas arbitrarias de palabras y optar por un modo de presentación sistematizado del léxico que esté basado en el sentido de las palabras estudiadas.

Debemos ahora recordar que las EIE están compuestas por combinaciones de palabras que forman una imagen cuyo sentido recto (o literal) no corresponde al significado que se les suele atribuir en la comunicación verbal. Lo anterior significa que, si queremos organizarlas semánticamente, es imprescindible hacerlo según su sentido figurado (SF). Desafortunadamente, aún son pocos los materiales de LE que clasifican las expresiones según este principio. La mayoría, de hecho, propone agrupamientos que están regidos por criterios que no permiten resaltar el significado idiomático de las EIE (Higueras 1997; Mendonça de Lima 1999; Ruiz Gurillo 2000; etc.). Estos criterios suelen ser...

- La construcción gramatical del sintagma fraseológico. Por ejemplo, se agrupan todas las EIE españolas que contienen el verbo *estar*: *estar a sus anchas*; *estar a solas*; *estar al loro*; etc.
- La presencia de una misma palabra contenida en la EIE. Así, por ejemplo, el término *mano* en expresiones como *echar una mano*, *abrir la mano*, *tener el corazón en la mano*, etc.

3. Según Lahuerta y Pujol (1996: 121), el lexicón mental puede definirse "como el conjunto de unidades léxicas que un hablante tiene atesoradas y que es capaz de reconocer y/o es capaz de utilizar en mensajes orales o escritos".

4. El ejemplo siguiente es bastante ilustrativo: "Si intentamos recordar la palabra "película", es muy improbable que pensemos en la palabra "peligro" -palabra que sigue en el diccionario- sino [que] es mucho más probable que nos acordemos de la palabra "cine". La razón es que "el diccionario mental" organiza las palabras según nociones y subnociones" (Lüning 1996: 131).

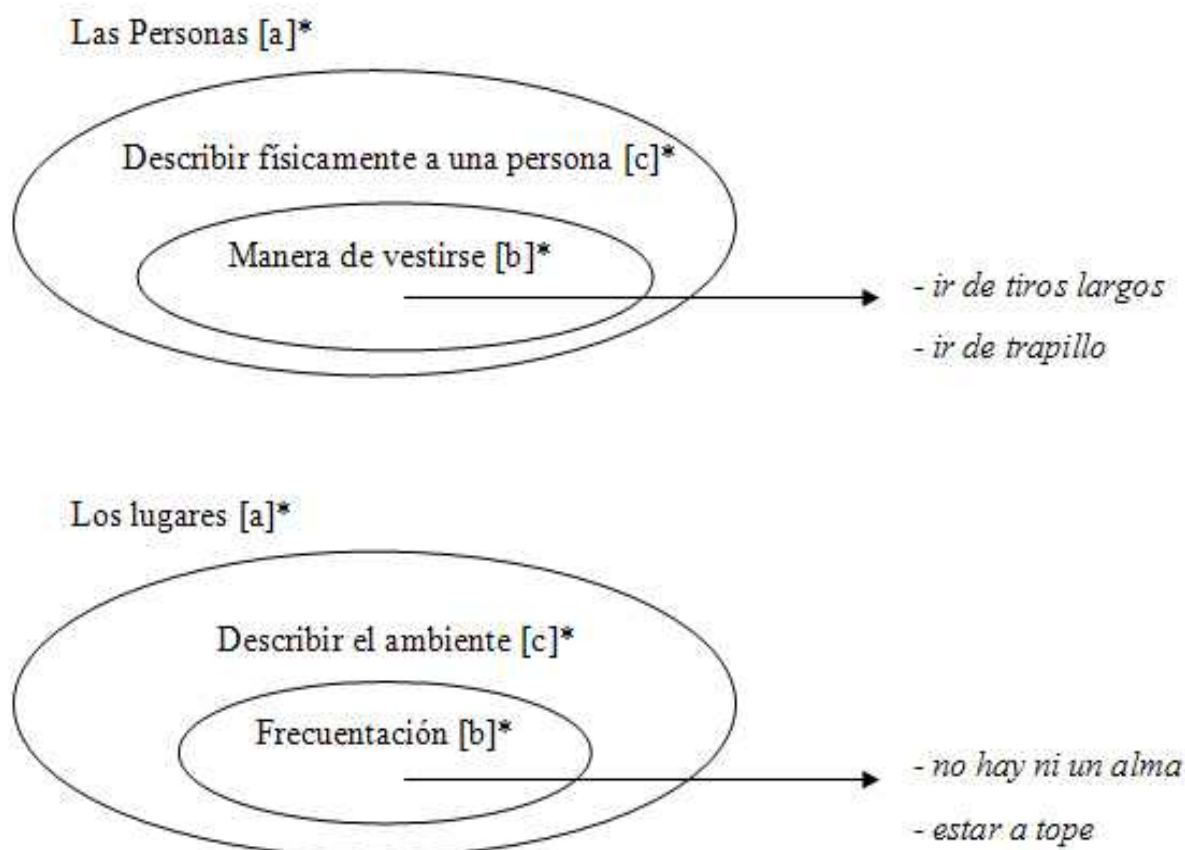
5. En efecto, además del ejemplo previamente citado (Lüning 1996: 131), se ha podido demostrar que los hablantes contestan con más facilidad y rapidez a la pregunta "nombrar una fruta que empiece con p" que a la pregunta "nombrar una palabra que empiece con p y que sea una fruta", lo que confirma la importancia del agrupamiento semántico en la fase de recuperación y activación de los vocablos aprendidos. Para una descripción completa de este experimento, remitimos a Gairns y Redman (1986: 88).



Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE)

- El sentido aislado de un componente fraseológico en relación con un campo semántico determinado. Por ejemplo, se asocian las expresiones que contienen una palabra vinculada con el *cuerpo humano*: *echar una mano*; *perder la cabeza*; *hacerse la boca agua*; etc.

Por tanto, con el fin de ayudar a nuestros alumnos a desarrollar estrategias cognitivas de asociación léxica que sean rentables para la comprensión y memorización de las expresiones, se debería apostar por un sistema de presentación y/o clasificación que ponga de relieve los matices de su sentido figurado. Más precisamente, se podría optar por agrupar las EIE según el *campo semántico* general al que pertenecen [a]*, con la posibilidad de someterlo a una subdivisión interna [b]* (sistema ya utilizado en varios diccionarios fraseológicos⁶), y según la *función comunicativa* que les corresponde [c]*, es decir el acto de habla que realiza el locutor al emplear la expresión. A continuación, ilustramos este modo de organización de manera esquemática:



6 De hecho, en el caso del español, existen varios repertorios que presentan una macroestructura basada en esta organización: entre otros, el de Lavanant Robin y Fernández Monedero (1995) y el de Martín Sánchez (1997).

Este sistema, que acota de manera precisa el sentido de las EIE dentro de un marco semántico bien definido⁽⁷⁾, favorece una primera comprensión de su SF. También contribuye a facilitar, en la fase de producción, el proceso de recuperación de los sintagmas fraseológicos ya que éste se realiza a partir de la delimitación del sentido requerido por el contexto de comunicación⁽⁸⁾. Finalmente, al poner en evidencia la red de relaciones semánticas (por ejemplo, de tipo sinonímico o antonímico) y comunicativas que unen y diferencian las expresiones entre sí, este tipo de organización lleva a una mejor comprensión del conjunto de la red fraseológica de la LE.

2.2. En busca de un lema fraseológico entendible

El sintagma de una expresión idiomática está sometido a restricciones de varios tipos, lo que le provee de un cierto grado de inalterabilidad formal, léxica y pragmática. Así pues, tal como Zuluaga puso de manifiesto (1980: 95-113), existe una serie de reglas que fijan la combinación fraseológica en lo que atañe, entre otros aspectos, al orden de sus componentes (se dice *remover cielo y tierra* pero no **remover tierra y cielo*), a su forma de aparición (no se podría decir sólo **remover cielo*), a la categoría gramatical empleada (la *El por si las moscas* no podría aceptar la transformación **por si la mosca*). De la misma manera, hay restricciones que conciernen a la selección léxica: por ejemplo, *mandar (a u.p.)*⁽⁹⁾ a *freír chorizos* resultaría incorrecto aunque la palabra *chorizos* pertenece al mismo campo semántico que la palabra que se suele usar en el lenguaje común, a saber *morcillas* (García-Page 1996: 158). Finalmente, se pueden dar casos de limitación en el nivel pragmático: así vemos que la expresión *¡Qué mosca le(s)/te/os ha picado!* se debe utilizar en un contexto donde el hablante expresa su sorpresa hacia el comportamiento de otra(s) persona(s). Lo cual permite entender por qué una forma como **¡Qué mosca me/nos ha picado!*, resultaría extraña a cualquier oyente aunque gramaticalmente sea correcta (García-Page 1996: 159). Sin lugar a dudas, estas características de fijación de las El dificultan su correcta reproducción por parte de hablantes extranjeros que, al estar poco familiarizados con su construcción convencional, suelen cometer muchos errores.

Pero, se debe insistir en que este principio de inalterabilidad de la forma fraseológica no es absoluto, puesto que se le puede aplicar un cierto margen de variabilidad⁽¹⁰⁾. La aparición en la combinación fraseológica de elementos que no le pertenecen (*Estaba de mala leche / Estaba, según él, de mala leche*) o una alteración del orden de sus componentes (*Le puse los puntos sobre las íes / Los puntos sobre las íes le puse ante su novia*) son algunos de los procedimientos que atestiguan una fijación no absoluta. Asimismo, la posibilidad de variantes⁽¹¹⁾ representa otro factor que influye en el grado de variabilidad formal de una expresión. De hecho, las formas

7- Karin Vilar (1996: 87) habló de "procedimientos de factorización y descomposición léxicas" que se deben añadir a la organización por campos léxicos.

8-En el caso de la comprensión, el aprendiz debe partir de la *forma* para encontrar el *sentido* (descodificación) mientras que, en el caso de la producción, debe partir del *sentido comunicativo* para llegar a la *forma* (codificación). Para más detalles sobre el tema, remitimos a Nunes (1998) y al modelo de clasificación fraseológica propuesto por el diccionario francés de Galisson (1984).

9-"u.p." utilizado por "una persona".

10-Zuluaga (1980: 104), en su estudio fraseológico, usa el término *grados de fijación* para referirse a este fenómeno.

11-Según Kunin (1970: 62, citado en Tristán Pérez 1998: 301), las variantes son "variaciones de una unidad fraseológica, idénticas por la calidad y cantidad de los significados y por las funciones estilísticas y sintácticas, con un invariante léxico común, una composición léxica parcialmente diferente o un orden de palabras diferente".



variantes de una El pueden modificar su selección léxica (*echar un cable; echar una mano; echar un capote*), morfosintáctica (*estar a la viva; estar en la viva*) u ortográfica (*arrancar el sollate; arrancar el zoyate*)(12). Por último, se debe añadir que, cuando se utiliza una expresión en un contexto comunicativo determinado, la combinación fraseológica suele sufrir modificaciones, al incluir ciertos elementos externos (de carácter combinatorio y facultativo) cuya forma de aparición depende de las características de dicho contexto. Por ejemplo, con *echar una mano*, los marcadores de la función *complemento indirecto* pueden transformarse o incluso desaparecer (*Juan ha echado una mano a sus amigos / Juan les ha echado una mano / Les ha echado una mano*)(13).

Frente a todas estas dificultades, el docente debe intentar elegir una forma lematizada que delimite claramente cada sintagma fraseológico. Por esta razón, es imprescindible que conserve un punto de vista crítico hacia lo que se encuentra en ciertos diccionarios fraseológicos y libros de ELE. De hecho, los lemas habitualmente empleados en estos materiales no son necesariamente los más adecuados, puesto que, en muchas ocasiones, pueden dificultar la comprensión de la construcción fraseológica en vez de facilitarla (Martínez Marín 1996: 65-66; Penadés Martínez 1999: 34). A continuación, ofrecemos el detalle de los problemas más frecuentes que presentan:

- A) El lema no hace ningún tipo de distinción entre los elementos propios del contorno y los que son obligatorios. Así, con *"aparecersele a uno la Virgen"* (Sánchez Benedito 1988: 346), los componentes externos (*le / a uno*) están integrados directamente, es decir sin marca tipográfica particular, en la forma lematizada de las unidades fraseológicas; lo mismo ocurre con *ser un cero a la izquierda* ya que el verbo *ser* forma parte de los verbos que por presentar una predicación incompleta (como *ponerse, estar, quedarse, etc.*) no deberían ser considerados como constitutivos de la El(14).
- B) La inclusión en la forma lematizada de las variantes. Por ejemplo, *"no haber / no tener más cojones que"* (Varela y Kubarth 1996: 57); *"andar o mandar a uno de la Ceca a la Meca"* (Casado Conde 2002: 62); *"estar uno con la boca en la pared, pegada a la pared"* (Lavanant Robin y Fernández Monedero 1995: 230).

Por lo que se refiere al primer aspecto (A), nos encontramos ante lemas ambiguos ya que pueden crear una cierta confusión en la mente de un alumno de ELE: éste puede creer que los elementos del contorno son constitutivos de la expresión en sí, lo que le dificultará no sólo el reconocimiento sino también el buen empleo de la forma fraseológica en un contexto comunicativo determinado. En el caso B, vemos que los lemas incluyen las variantes y las separan de un modo poco claro, usando simples signos tipográficos ([/], [o] o bien [,]). Con este sistema, puede resultar muy difícil para los aprendices visualizar y delimitar cada variante.

Como vemos, la claridad en la presentación del lema de una EIE puede influir sobre la calidad de su

12-Ejemplos provenientes del estudio de Tristán Pérez (1998: 304).

13- En cambio, los componentes que son obligatorios y constitutivos de la El no admiten tales cambios (**Juan la ha echado [una mano] a su amigo*).

14- Efectivamente, se podría muy bien aceptar la forma, reemplazando el verbo *ser* por un verbo como *volverse* (*Se ha vuelto un cero a la izquierda*). Para más detalles sobre el tema, véase Tristán Pérez (1998: 302).



procesamiento cognitivo por parte de nuestros alumnos. Por esta razón, el profesor debe dedicarse a sistematizar la presentación lematizada de cada expresión, escogiendo una manera de proceder que sea precisa y entendible. Para ayudarle en esta tarea, nos hemos basado en las recomendaciones de diversos estudios fraseográficos (15) y hemos concebido un modelo de lema que se adapta particularmente al caso de las EIE y a las dificultades de comprensión que su construcción morfosintáctica puede plantear. De manera más precisa, hemos intentado utilizar varios medios tipográficos y visuales para poner de relieve los diferentes tipos de componentes fraseológicos. Así, partiendo de los lemas tradicionales “caer bien / mal”; “beber los vientos por alguien”; “ser uña y carne” (Ramos y Serradilla 2000: 27, 25 y 259) hemos conseguido las siguientes formas:

A. (u.p.) **caer(le) bien** (a o.p.) > < (u.p.) **caer(le) mal** (a o.p.)

B. (u.p.) **beber los vientos por** o.p.

C. (v.p.-2) [ser] (como) **uña y carne**

Así pues, hemos procedido a los cambios que detallamos a continuación:

- A) Separar los sintagmas fraseológicos que constituyen o bien variantes de una misma EI o bien formas antónimas de construcción similar (tal como se da en la primera expresión), y dar un indicio del vínculo semántico que los une (por ejemplo, en el caso expuesto, se puede utilizar el símbolo “> <” para expresar la oposición de sentidos; en cambio, si se tratara de formas sinónimas, se debe emplear el símbolo de equivalencia “=”).
- B) Restablecer los actantes(16) externos posibles de las formas fraseológicas con su posible pronombre, utilizando abreviaciones fáciles de comprender: “u.p.” = una persona; “o.p.” = otra persona; “v. p.-2” = varias personas (preferiblemente, dos)(17).
- C) Si el caso lo requiere, añadir al lema elementos cuya presencia es facultativa pero que suelen aparecer en un contexto discursivo: por ejemplo, el como en el tercer lema (18).
- D) Poner de manifiesto, mediante el uso de las negrillas, los elementos que pertenecen al núcleo fraseológico (elementos internos y, generalmente, obligatorios).
- E) Hacer uso de las itálicas con el fin de destacar el carácter externo de los actantes (cuya forma de aparición en la expresión depende en gran parte del contexto de comunicación).
- F) Añadir corchetes (Kubarth 1998: 334) con el fin de indicar la presencia de verbos que presentan una predicación incompleta y cuyo estatuto como elemento constitutivo de la EI ofrece dudas (ver tercer caso).

15-La obra titulada *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual* (Wotjak, 1998a; eds.), que agrupa las reflexiones de numerosos especialistas, puede ser considerada como una referencia en este ámbito y, sobre todo, en relación con el español.

16- Los actantes están regidos obligatoriamente por el verbo. Se suelen identificar con las funciones típicas del sustantivo (sujeto, complemento directo e indirecto, agente, etc.).

17- También, se podría utilizar, si el caso lo requiere, las abreviaciones siguientes: “u.c.” por “una cosa” y “o.c.” por “otra cosa”.

18- Ver por ejemplo el uso de este sistema en los diccionarios de ELE de Penadés Martínez (2002 y 2005b).



- G) Usar paréntesis (Tristá Pérez 1998: 303) para poner de relieve los elementos cuya aparición en la realización verbal de la EI depende del contexto de comunicación (elementos no necesariamente presentes en el uso discursivo de la forma fraseológica) (19).

Los lemas así obtenidos no solamente muestran la construcción fraseológica que el hablante podrá encontrar en la realización verbal de la EIE, sino que ofrecen detalles sobre cada uno de sus componentes: se trata principalmente de una información relativa a su carácter obligatorio o facultativo, a una posibilidad de transformación y al tipo de actantes implicados (por ejemplo, si son animados o no). Además, el sistema elegido permite separar formalmente y a la vez unir semánticamente las expresiones que presentan un sintagma equivalente (sean formas variantes o antónimas). Finalmente, recomendamos acompañar estos lemas de una frase-ejemplo que muestre claramente el tipo de transformaciones que pueden afectar la forma lematizada a la hora de ponerla en un contexto de uso concreto. Por ejemplo:

(u.p.) **caer(le) bien** (a o.p.)

(Juan y Julio caen bien a María / A María Juan y Julio le caen bien /

Juan y Julio le caen bien / Le caen bien)

Esta tarea de adaptación didáctica de los lemas constituye un punto de partida imprescindible a la hora de programar una enseñanza de las EIE. Gracias a ella, el profesor podrá, desde la fase inicial del aprendizaje, ayudar al alumno a entender mejor la combinación fraseológica y su grado de variabilidad dentro del marco discursivo.

3. Tratamiento fraseológico: componentes esenciales para la clase de LE

Tal como ya hemos comentado, numerosos especialistas en didáctica de la fraseología consideran que el tratamiento que reciben las EI en los materiales de LE suele ser poco exhaustivo y, por lo general, poco adaptado a la especificidad de estas expresiones y a las necesidades del hablante no nativo. Frente a esta situación, quisiéramos ofrecer al profesor de ELE una reflexión alrededor de los aspectos fraseológicos que más convendría incluir y desarrollar en un programa de enseñanza dirigido a aprendices extranjeros.

3.1. Trabajar con ejemplos adaptados y definiciones claras

Por un lado, el uso de ejemplos adecuados puede desempeñar un gran papel cognitivo en el aprendizaje de nuevas expresiones. En efecto, si son bien elegidos, representan para el aprendiz una fuente de información, tanto de tipo semántico (vinculado con el sentido idiomático de la EI), como contextual y funcional (Wotjak 1998b: 316), que facilitará el reconocimiento, la comprensión y el uso correcto de las expresiones.

19- Efectivamente, en una frase como *Sí, le cae bien*, el referente del complemento indirecto (por ejemplo, *a Juan*) no se realiza en la forma fraseológica sino que está implícito en el contexto de conversación y recordado por el uso obligatorio del pronombre *le*.



Desafortunadamente, no todos los ejemplos utilizados en los materiales de LE (diccionarios o manuales) ofrecen tales ventajas para el aprendiz: a menudo, no lo ayudan particularmente ni a comprender las características del contexto de uso de la EIE, ni a deducir su sentido figurado. Sería el caso de los ejemplos que se limitan a mostrar cómo se puede integrar la expresión dentro de una frase - "*María nos aguyó la fiesta*" (Carbonell Bosset 1995: 269) para la *El aguar la fiesta*. También existen ejemplos que van más allá de esta simple transformación, pero que, sin embargo, no dan al alumno pistas de comprensión del sentido comunicativo - "*Ella siempre va de trapillo, esté donde esté*" para la *El ir de trapillo* (Ramos y Serradilla 2000: 158). Además, algunos presentan otra desventaja para el estudiante extranjero: no dan cuenta de los posibles cambios que puede sufrir el sintagma fraseológico al estar integrado en un contexto determinado. Así pues, muestran la expresión en una forma idéntica a la lexicológica (compuesta, generalmente, por un verbo en infinitivo y por actantes en tercera persona singular) - "*Marcos sabe muy bien cómo hacerse el tonto cuando le interesa*" en el caso de *hacerse el tonto* (Ramos y Serradilla 2000: 150).

Para resolver estos problemas, se debería impulsar una ejemplificación concreta y sencilla, que ayude al alumno a entender mejor las características del contexto de empleo de la expresión (la intención del hablante, los actantes, las connotaciones, etc.), las posibilidades de variación formal de su combinación lexicológica y, por último, los matices de su sentido figurado. Para cumplir con estos requisitos, nos parece apropiado utilizar ejemplos que den cuenta del carácter hablado de la fraseología, es decir que adopten la forma de microdiálogos (Kubarth 1998: 335). Así, en el caso de la *El ir de trapillo*, se podría modificar el ejemplo citado anteriormente, ampliándolo y presentándolo de la siguiente manera:

- María: Tengo que ir con Marta al cóctel de inauguración de la nueva sala del Prado. ¿Qué vestido me pongo, el rojo o el negro?
- Julia: Pues, el negro te queda muy bien... ¿Y Marta se pondrá también un vestido?
- María: ¿Marta, un vestido? ¡Si a ella no le gusta arreglarse! Es más, *va siempre de trapillo, esté donde esté*.

Como vemos, lo que se deberá buscar es tanto la sencillez lingüística del ejemplo como su eficacia semántica y pragmática respecto a la expresión que incorpora. Partiendo de este enfoque, un excelente ejercicio que el profesor podrá proponer a sus alumnos (si su nivel en la LE lo permite) consiste en pedirles que, por grupos de dos o tres, inventen sus propios diálogos y, luego, que elijan el que mejor ilustre el sentido y empleo comunicativo de cada EIE.

Por otro lado, la definición representa un aspecto fraseológico con el cual el alumno puede averiguar su comprensión idiomática. Pero una vez más, el profesor tendrá que someter a juicio crítico lo que encuentre en los libros de LE. Por una parte, es importante que escoja definiciones que presenten una selección léxica y una construcción morfosintáctica adecuadas para el nivel de sus alumnos. En este sentido, rechazará definiciones largas y complicadas y, en particular, las que puedan incluir otra expresión idiomática



(Wotjak 1998b: 315). Por otra parte, vigilará que la definición refleje exactamente la función sintáctica del sintagma literal de la expresión (Kubarth 1998: 334). Así, por ejemplo, la *El levantar castillos en el aire* se definirá mediante el uso de otro sintagma verbal, tal como demuestra la equivalencia discursiva siguiente: *Juan siempre levanta castillos en el aire después de haber comprado un billete de lotería / Juan siempre se hace ilusiones vanas después de haber comprado un billete de lotería.*

Finalmente, si la paráfrasis definitoria, en comparación con la expresión de partida, acepta los mismos elementos de contorno, puede ser útil resaltarlos como en la forma lematizada (Penadés Martínez 2005a: 16). Por ejemplo, si tenemos el lema (u.p.) **echar(le) una mano** (a o.p.), podríamos optar por una definición como "(u.p.) **ayudar(le)** (a o.p.) para hacer u.c.", donde los elementos no constitutivos de la EIE se señalan de la misma manera. Podemos observar también que hemos preferido la forma *para hacer u.c.* a la variante *a hacer u.c.* (utilizada por Ramos y Serradilla 2000: 86). La razón de esta elección es la siguiente: el alumno puede tener la tendencia a emplear una *El* con la estructura morfosintáctica dada en la definición. Vemos claramente que la segunda opción lo llevaría a cometer un error (*¿Te echo una mano a lavar el coche?) mientras que la primera, no (¿Te echo una mano para lavar el coche?).

3.2. Fomentar la sinonimia y antonimia fraseológicas

Mediante un modo de agrupamiento que resalte el verdadero valor semántico de las EIE (ver punto 2.1.), el profesor tendrá la posibilidad de favorecer el establecimiento de una red de relaciones entre ellas. Las asociaciones sinonímicas y antonímicas, representan para la mente un poderoso recurso mnemotécnico que puede "ser de gran utilidad para memorizar y, al final, aprender unidades lingüísticas con rasgos especiales como la fijación formal y semántica que caracteriza las unidades fraseológicas" (Penadés Martínez 1999: 43). Además de facilitar la comprensión y memorización de las EIE, la sinonimia y la antonimia también ayudan a los alumnos a dominar los rasgos idiomáticos más frecuentes y prototípicos de la fraseología de la lengua estudiada. Efectivamente, al asociar una expresión de partida con otra sinónima o antónima, se establece una comparación no sólo de orden semántico (entre sentidos figurados), sino también de orden iconográfico (entre imágenes literales). Lo cual significa que, gracias a estas asociaciones, el aprendiz se dará cuenta de las diversas metáforas que se utilizan en la LE para expresar o bien un sentido similar (por ejemplo, en castellano, *se echa una mano* o *un capote* para ayudar a alguien) o bien dos significados contrarios (por ejemplo, la imagen del *perro* y del *gato* simboliza un entendimiento imposible entre dos personas [*llevarse como el perro y el gato*], mientras que la asociación *uña* y *carne* hace referencia a la situación contraria [*ser como uña y carne*]).

Es imprescindible precisar que la elección de los sinónimos y antónimos fraseológicos que se introducirán en clase dependerá del nivel de los alumnos. De hecho, como podemos observar en los ejemplos anteriores, existen dos tipos de sinonimia y antonimia que respectivamente implican, para los aprendices, un grado de dificultad diferente (Corpas Pastor 1996: 112-113; Penadés Martínez 1999: 49-52). Por un lado, tenemos pares de EIE con una estructura morfosintáctica similar (por ejemplo, *echar una mano* = *echar un capote* y *dar buena espina* > < *dar mala espina*). Por otro lado, se sitúan las expresiones con una construcción formal



diferente (*pasar por alto = hacer la vista gorda y llevarse como el perro y el gato >< ser como uña y carne*). El profesor ha de ser consciente de esta diferencia puesto que los sinónimos y/o antónimos fraseológicos del segundo tipo son los que van a requerir más esfuerzos de comprensión y de memorización por parte de los alumnos. Por lo tanto, se aconseja sólo introducirlos en un programa de enseñanza dirigido a aprendices que ya tengan un cierto dominio de la fraseología extranjera.

3.3. Informar de las peculiaridades pragmáticas de las EIE

Las unidades fraseológicas desempeñan un papel fundamental en la comunicación lingüística y actualización del discurso. Su especial valor comunicativo y carga expresiva llevaron a considerar la particular complejidad de su aspecto pragmático como una característica fraseológica de gran relevancia (20). Hoy en día se considera que son los llamados “contenidos pragmáticos” los que dan a la fraseología todo su poder discursivo ya que la enriquecen de connotaciones diversas, relacionadas con las características de la situación comunicativa (21).

En el campo de la didáctica de una LE, no se puede pasar por alto esta dimensión de las EI. En efecto, muchos de los errores que los aprendices cometen al utilizar por primera vez una nueva expresión se deben a una falta de adecuación con las características particulares de su contexto de empleo. A pesar de esta realidad, los materiales de ELE suelen proporcionar una escasa información pragmática que, por lo general, queda reducida a algunas indicaciones sobre los registros de uso de las expresiones (véase, por ejemplo, sobre el tema Ruíz Campillo y Roldán Vendrell 1993; Forment Fernández 1997; Vázquez Fernández y Bueso Fernández 1998; Penadés Martínez 1999). Para remediar esta situación, se aconseja incorporar en la enseñanza un acercamiento breve, sencillo y eficaz a las características pragmáticas de las EIE, seleccionando las más útiles desde un punto de vista comunicativo (22).

Más precisamente, sería útil proporcionar a los alumnos una información en relación a los siguientes aspectos:

- A) Las particularidades de uso de la EIE: especialmente, las que están relacionadas con las situaciones de empleo más frecuentes (número y/o tipo de actantes implicados, acto de habla que se realiza, connotaciones eventuales, etc.).
- B) El tipo de discurso en el que la EIE suele emplearse: registro vulgar, coloquial, neutro o culto. Por ejemplo, registro que oscila entre lo coloquial y lo vulgar en el caso de las numerosas EI españolas que contienen un término que se refiere a los genitales masculinos o femeninos (*estar hasta los cojones; ser un coñazo; etc.*).

20- Estudiosos como Zuluaga (1980) o Strässler (1982), pioneros en investigar el tema en los años 80, contribuyeron a extender esta perspectiva al destacar la especial carga expresiva de la fraseología y al lograr explicar la complejidad de su dimensión significativa en el discurso. A partir de ahí, se han multiplicado los trabajos que toman como base fundamental el aspecto pragmático de las EI (entre otros, Lattey 1986; González Rey 1999).

21- Zuluaga habló incluso de “fijación pragmática”(1980: 207-208) para referirse a la especial relación de la fraseología con situaciones concretas de la interacción verbal.

22- En este sentido, recomendamos al docente de ELE referirse a los diccionarios fraseológicos de Penadés Martínez (2002; 2005b).



C) Las posibles reglas y restricciones discursivas que rigen la formación de la combinación sintagmática de la EI. Por ejemplo, hay expresiones que sólo se pueden utilizar en la forma afirmativa (*no me importa un pepino), otras que no suelen aceptar la forma de reciprocidad (*Juan y María se tiran los tejos) a pesar de referirse a una situación entre dos personas, etc.

Para abordar en clase estas reglas discursivas, se pueden presentar las EIE en un contexto de comunicación que favorezca el descubrimiento de sus características pragmáticas. Recomendamos aquí el uso de documentos (didácticos o, mejor, auténticos, de tipo oral o escrito) que muestren claramente mediante pequeños diálogos de la vida cotidiana⁽²³⁾ cómo emplear las EIE. El docente tendrá que, entonces, incentivar a los alumnos a reflexionar sobre los parámetros discursivos de cada contexto de comunicación.

Gracias a este pequeño estudio pragmático, los alumnos se sentirán más seguros a la hora de elegir la EIE que mejor se adecue al sentido comunicativo y a las características peculiares del contexto discursivo. Por lo tanto, tendrán menos tendencia a evitar el uso de estas expresiones por temor a equivocarse acerca de su situación de empleo, lo cual, consecuentemente, contribuirá a un aumento de la calidad de su producción en la LE.

3.4. Explotar la dimensión icónica de las expresiones⁽²⁴⁾

La fraseología de una lengua basa su fuerza comunicativa en el uso de un lenguaje que tiene un gran valor icónico, es decir que se caracteriza por “la presencia de imágenes cuyo sentido literal, veraz o no, contribuye a la construcción del sentido figurado” (González Rey 1998: 70). Si tomamos la *El empezar la casa por el tejado*, vemos claramente que la combinación de palabras forma una imagen impactante que sirve de base a la operación de descodificación metafórica. Dicho de otra manera, la imagen fraseológica se encuentra en la intersección entre lo literal y lo idiomático, al fundamentar el proceso metafórico que hace posible la transposición de significados.

Al representar un aspecto esencial de las EI, la iconicidad no se debe desaprovechar en el terreno de la enseñanza de segundas lenguas. Efectivamente, a través de ella, los alumnos pueden desarrollar estrategias cognitivas particularmente eficaces para el aprendizaje idiomático. En este apartado, vamos a explicar cómo el profesor de LE puede sacar el máximo provecho de este rasgo fraseológico tan especial.

3.4.1. Presentar las EIE mediante el canal visual

El uso de medios visuales en clase de lengua representa un buen método para transmitir información semántica sobre el vocabulario. En efecto, además de activar la memoria visual de los alumnos, la imagen

23- Se debe privilegiar el uso de microdiálogos, tal como hemos comentado anteriormente en relación con la ejemplificación.

24- Este tema fue objeto de una comunicación en octubre 2006, para el VII Congreso Internacional de Lingüística Francesa de Valencia (Detry en prensa a) y también ha sido desarrollado en otro trabajo donde se propone un modelo de secuencias didácticas aplicadas al caso del francés LE (Detry en prensa b).



contribuye a desarrollar el proceso mental de descubrimiento de significados ya que, al escenificar una realidad determinada, se crea la necesidad de su interpretación. Por esta razón, en el ámbito de la didáctica de la LE, diversas técnicas basadas en una asociación imagen-vocablo han sido propuestas con el fin de facilitar la comprensión y retención de las nuevas palabras⁽²⁵⁾.

Sin embargo, respecto a las EI, aún son numerosos los materiales de ELE que o bien no contienen representaciones visuales o bien ofrecen dibujos que no tienen en cuenta la complejidad de la iconicidad fraseológica. Efectivamente, entre los que sí hacen uso de imágenes, existe una tendencia generalizada a emplear dibujos que ilustran solamente el sentido literal de las expresiones⁽²⁶⁾. Si esta práctica fomenta la comprensión y memorización de los componentes constitutivos de la forma fraseológica, no permite, en cambio, ni poner de relieve el sentido idiomático que le corresponde ni garantizar su retención. De ahí la necesidad de trabajar con imágenes que tengan una doble virtud didáctica: ilustrar la dimensión literal de las EIE y, al mismo tiempo, representar la situación de empleo que corresponde a su sentido figurado.

Más concretamente, recomendamos para cada expresión el uso de un dibujo que abarque las dos representaciones mencionadas⁽²⁷⁾. Es importante que éstas, aunque puedan ser visualizadas juntas (por esta razón, se utiliza un solo dibujo), sean independientes la una de la otra. De este modo, se ofrece al alumno un apoyo memorístico completo (relacionado tanto con la construcción formal de la EIE como con su sentido metafórico) que puede servir de punto de partida para el desarrollo de actividades cognitivas muy útiles. Por ejemplo, con este tipo de ilustración, podríamos imaginar la siguiente secuencia de trabajo:

- A) Primero, se enseña a los alumnos el dibujo de la EIE, pero se deja visible únicamente la escenificación de su imagen literal. Se les pide que describan lo que ven y que reflexionen sobre el carácter factible o no de la acción o de la situación denotada por la imagen⁽²⁸⁾.
- B) Segundo, los aprendices opinan, en pequeños grupos, sobre el posible sentido de la imagen y hacen hipótesis sobre su interpretación figurada.
- C) En una tercera etapa, se les enseña el dibujo completo para que describan la escenificación que corresponde al sentido idiomático.
- D) Por último, se les da la posibilidad de confirmar o no las hipótesis anteriores y de explicar la relación semántica que une las dos representaciones.

25. Podríamos citar la famosa técnica mnemónica de la palabra clave (*key-word technique*), basada en la construcción de una imagen a partir de una asociación fonética entre una palabra de la lengua materna del aprendiz y una de la lengua estudiada. Para más información sobre esta técnica, véase, por ejemplo, Nation (1990: 166-167).

26. Entre los repertorios bilingües de ELE, podemos citar como ejemplos el de Sánchez Benedito (1988) y el de Blum y Salas (1989).

27. Esta técnica se encuentra desarrollada en un libro bilingüe (ruso-portugués) de modismos de Dubrovin y Mello (1986), titulado *Locuções russas por imagens*, y fue comentada por Nunes (1998).

28. En general, las EI que aceptan un homófono literal, tales como *echar leña al fuego* o *romper el hielo* , tienen una imagen que refleja un hecho factible. En el caso contrario, las imágenes presentan un desajuste semántico que no permite el empleo literal (por ejemplo, *meterse a alguien en el bolsillo* o *beber los vientos por alguien*): el alumno debe darse cuenta de lo que provoca este desajuste y la no factibilidad de la acción denotada.



Gracias a esta orientación de trabajo, se puede no sólo activar la memoria visual del alumno, sino también fomentar una reflexión alrededor de la conexión metafórica que existe entre la imagen literal y su interpretación figurada. Tal como explicaremos a continuación, conviene que el aprendiz logre entender esta conexión y que el método docente sea capaz de orientarlo en esta tarea.

3.4.2. Comprender las imágenes fraseológicas de la LE

Numerosos estudios psicolingüísticos (entre otros, Cacciari y Tabossi 1988; Colombo 1993; Tabossi y Zardon 1995; Cacciari y Glucksberg 1995) han demostrado que la facilidad de comprensión y de aprendizaje de una El desconocida va de la mano con la percepción de la *motivación* de su sentido figurado, o sea con la visión de una posible relación entre el significado literal y el idiomático⁽²⁹⁾. Aunque este tema se ha estudiado sobre todo en relación con la adquisición de la LM, se debe insistir en la gran implicación que puede tener en el aprendizaje de segundas lenguas. De hecho, pone de manifiesto la utilidad de una enseñanza que brinde la oportunidad al alumno extranjero de restablecer esta motivación fraseológica y así comprender mejor el mecanismo metafórico que la fundamenta.

Como hemos comentado anteriormente, la comprensión de la imagen literal y la formulación de hipótesis sobre su interpretación figurada constituyen un punto de partida ideal para favorecer la descodificación de la metáfora. Ahora bien, si las imágenes fraseológicas son lo bastante *transparentes*⁽³⁰⁾ para el aprendiz, éste no tendrá dificultades en llevar a cabo esta última tarea. Suele ocurrir con expresiones que o contienen una palabra cuyo sentido orienta la interpretación figurada (*dormir a pierna suelta; hablar por los codos; echar un vistazo; etc.*) o forman una imagen literal cuyo valor metafórico se entiende fácilmente (*matar dos pájaros de un tiro; buscarle tres pies al gato; levantar castillos en el aire; echar chispas*⁽³¹⁾, etc.). En cambio, con expresiones más opacas (*ir de tiros largos; tener la sartén por el mango; quedar en agua de borrajas; etc.*)⁽³²⁾, el alumno puede tener problemas para entender la metáfora y así poder inferir correctamente el sentido idiomático.

Como podemos constatar, el estudiante necesitará en algunos casos la colaboración del profesor para lograr vencer la opacidad semántica de ciertas imágenes. Idealmente, el método docente debería llevarlo a entender lo que ha motivado la elección de una imagen determinada en la formación de una EIE. Sobre este tema, numerosos especialistas en didáctica abogan por una enseñanza que no deje de lado una explicación cultural sobre el origen de las imágenes de la LE y/o una toma de conciencia de sus metáforas conceptuales más convencionales (Bower

29. Efectivamente, se ha demostrado el papel clave que desempeña el procesamiento del significado literal en el mecanismo de comprensión del significado idiomático de una expresión desconocida. Para una revisión general sobre este tema, véase Belinchón (1999).

30. El grado de transparencia u opacidad semántica tiene que ver con la facilidad o dificultad de derivación del significado figurado a partir de la comprensión de la imagen literal y del empleo de mecanismos de interpretación metafórica

31. Tal como el estudio de Lakoff y Johnson (1980) demostró, existen muchas metáforas que, por ser de tipo conceptual, se encuentran en numerosas lenguas y no suelen plantear problemas de comprensión. Por ejemplo, en el caso de la El española *echar chispas*, la imagen proviene de la asociación mental entre el fuego y el enfado y se emplea también en otros idiomas (como en francés "*cracher du feu*" y en inglés "*to breathe fire*").

32. Esta dificultad se produce muy a menudo también con las expresiones que contienen imágenes basadas en realidades que son propias de la cultura con las que se identifican los hablantes nativos de la LE: por ejemplo, en español, las El que metaforizan aspectos del mundo taurino (*echar un capote; estar en el ajo; clavar banderillas a u.p.; Etc.*).



1992; Kövecses y Szabó 1996; Lazar 1996; Deignan et al. 1997; Cooper 1998; Lennon 1998; Boers y Demecheleer 2001; Boers 1999, 2000 y 2001; etc.).

Por lo tanto, se recomienda introducir en clase o en el material de estudio un acercamiento de tipo etimológico puesto que constituye una tarea eficaz para facilitar o reforzar la comprensión idiomática de la EIE y fomentar así el restablecimiento del carácter motivado de su imagen. Como complemento a esta actividad (en particular, si se trabaja con grupos de nivel avanzado), se puede también hacer reflexionar a los alumnos sobre el valor metafórico que suele adquirir el uso de una sola palabra en la fraseología de la LE⁽³³⁾. Por ejemplo, con la EIE *beber los vientos por o.p.*, además de proponer una explicación etimológica -según el diccionario Larousse (1998: 307), "*beber los vientos podría tener una relación con los suspiros que se suelen atribuir a los enamorados*"-, se debería mostrar al alumno la fuerza semántica que tiene la palabra *viento* en la combinación fraseológica y el significado que se le suele atribuir en la fraseología española -se emplea, generalmente, para referirse al aspecto activo o violento del aire: por ejemplo, [estar con] viento en popa; contra viento y marea; etc. De este modo, el aprendiz irá adquiriendo una perspectiva más general sobre la red fraseológica extranjera y entenderá mejor las similitudes de interpretación metafórica que comparten ciertas expresiones.

3.4.3. Relacionar las EIE con sus equivalentes fraseológicos en la lengua materna

Hasta ahora, hemos hablado de la importancia de elaborar una enseñanza que no deje de lado la dimensión icónica de las EIE y que ayude a los aprendices a vencer su opacidad semántica. Siguiendo este mismo enfoque metodológico, el docente debe también valorar la posibilidad de una referencia a todo el conocimiento metafórico y fraseológico que los alumnos ya tienen adquirido.

Sobre este tema, se ha demostrado que la referencia a la lengua materna (LM) representa una estrategia que suele ser utilizada por los alumnos a la hora de comprender y producir EIE (Irujo 1986b y 1993; Boers y Demecheleer 2001; Cooper 1998; etc.)⁽³⁴⁾, en particular cuando perciben una posible red de similitudes entre esta lengua y la LE⁽³⁵⁾. De ahí la necesidad de ofrecer a los aprendices que comparten la misma LM un método de enseñanza que les dé la posibilidad de aprovechar la estrategia contrastiva.

Pero más allá de una simple traducción, que sólo favorece la transmisión y comprensión del significado de las expresiones, el equivalente idiomático en la LM (EIM) puede proporcionar al alumno un apoyo cognitivo tanto para comprender y memorizar mejor la combinación fraseológica como para vincularla con la interpretación metafórica que le corresponde. Efectivamente, no se debe olvidar que el sintagma de la EIM forma también una imagen literal que puede presentar semejanzas con la de la EIE. Si el alumno es consciente de estos paralelismos, podrá vincular las dos expresiones en un nivel icónico (y ya no sólo semántico), lo que constituye una operación

33-En uno de sus estudios, Forment Fernández (1997) nos muestra cómo ciertas expresiones pueden ser relacionadas semánticamente por contener una misma palabra que denota una metáfora semejante. Por ejemplo, la palabra *cabeza* puede hacer referencia a una actitud honrosa o avergonzada como es el caso en las expresiones siguientes: *ir con la cabeza alta*; *ir con la cabeza baja*; *alzar la cabeza*; *bajar la cabeza*.

34 Sin embargo, los alumnos de nivel más avanzado tendrían más dudas a la hora de apoyarse en la LM (Kellerman 1978, citado en Boers y Demecheleer 2001: 258).

35-Varias investigaciones demostraron que la percepción de cercanía entre dos lenguas favorece el proceso de transferencia (ver Adjemian's 1976; Kellerman 1977 y 1978; Sijöholm 1979, citados en Paribakht 1985: 140).



cognitiva muy poderosa para estimular su memorización de la imagen extranjera y de su SF. Por esta razón, se recomienda proponer a los estudiantes actividades basadas en una comparación explícita entre metáforas fraseológicas (Irujo 1986a/b; Lennon 1998; Deignan et al. 1997; Boers y Demecheleer 2001; Littlemore 2001; Low 2002; etc.). Gracias a este tipo de tarea, el aprendiz se dará cuenta de las similitudes y diferencias metafóricas que existen entre dichas expresiones, lo cual le permitirá sacar un mayor provecho de los casos de transferencia positiva que se dan entre ellas y estar mejor preparado para no cometer posibles errores de interferencia.

Ahora bien, puesto que los alumnos pueden tener dificultades a la hora de vincular expresiones en las dos lenguas y de percibir las semejanzas que se dan entre ellas, es necesario que el profesor sepa guiarlos en la reflexión contrastiva. Por lo tanto, debe ser consciente de que diversos tipos de conexiones icónicas suelen existir entre idiomas cercanos. A continuación, explicamos los que se pueden encontrar entre expresiones equivalentes en español y en francés⁽³⁶⁾:

- A) La EIE y la EIM comparten una imagen literal idéntica (es decir, creada a partir de elementos léxicos equivalentes en las dos lenguas): por ejemplo, *llevarse como el perro y el gato* - “*s'entendre comme chien et chat*”; *jugar con fuego* - “*jouer avec le feu*”).
- B) Existen similitudes entre la imagen literal de la EIE y la de la EIM que están reflejadas en la selección léxica de las dos formas fraseológicas (por ejemplo, *ser el ojo derecho (de u.p.)* - “*être le bras droit (de quelqu'un)*”; *tirar la casa por la ventana* - “*jeter l'argent par les fenêtres*”).
- C) Existen similitudes entre la imagen literal de la EIE y la de la EIM debido al uso de metáforas similares⁽³⁷⁾: por ejemplo, con las EI *consultarlo con la almohada* - “*la nuit porte conseil*”; *ser uña y carne* - “*être comme les doigts de la main*”.
- D) Las imágenes de las dos expresiones no parecen, a primera vista, tener nada en común: por ejemplo, *tener un flechazo* - “*avoir le coup de foudre*”; *hay ropa tendida* - “*les murs ont des oreilles*”.

Como vemos claramente, no resultará complicado para los alumnos asociar las EIE con los equivalentes fraseológicos que son idénticos en la LM (grupo A). Sin embargo, con los otros tipos de equivalencias (B, C y D), estas asociaciones (y la operación de comparación icónica que debe implicar) les pueden resultar menos obvias. De ahí la necesidad de ayudarles a descubrir las posibles semejanzas metafóricas que se esconden detrás de las expresiones⁽³⁸⁾:

- Por ejemplo, en el caso de las equivalencias del segundo grupo (B), el aprendiz deberá darse cuenta de que ciertos componentes de las EI son iguales: las dos primeras expresiones están relacionadas con *una parte del cuerpo humano, situada al lado derecho*, y las otras dos, con la acción de *tirar algo valioso por la(s) ventana(s)*.

36. Para una comparación fraseológica entre estos dos idiomas, véase el estudio de Ozaeta Gálvez (1991).

37. Las expresiones están construidas generalmente a partir de elementos léxicos diferentes pero que suelen pertenecer a campos semánticos cercanos.

38. Para las EI que no presentan imágenes literales muy similares en las dos lenguas, la reflexión contrastiva puede ser llevada a cabo mediante el uso del dibujo. En el caso de la comparación francés-español, recomendamos aquí el repertorio fraseológico ilustrado de Blum y Salas (1989).



- Con las equivalencias del tercer tipo (C), se trata de resaltar en clase la semejanza de los campos semánticos denotados por las IL: la referencia a *la nocturnidad* y a la idea de *necesitar reflexionar sobre algo* en el primer caso, y, en el segundo, a *dos partes de la mano que están muy unidas*.
- Finalmente, con las EI del último grupo (D), el profesor y los alumnos tendrán que preguntarse por posibles semejanzas conceptuales con tal de encontrar aquello que permita interpretar las dos imágenes de la misma manera⁽³⁹⁾. Así, en el primer ejemplo, se podría decir que las imágenes dan cuenta de *un mismo golpe repentino debido a una fuerza exterior (el rayo o la flecha) que no se puede controlar*; en la segunda equivalencia, vemos que se representa una cierta verticalidad (mediante la pared o la colada tendida) que puede simbolizar un tabique detrás del que una persona se esconde para escuchar sin ser vista.

De este modo, el juego contrastivo entre expresiones no se reduce a una confrontación entre formas lingüísticas, sino que se convierte en un verdadero descubrimiento de las similitudes (y diferencias) que puedan existir entre las dos lenguas, por lo que atañe a su manera respectiva de conceptuar la realidad. Se crea entonces, en la mente del aprendiz, una red de asociaciones interlingüísticas que constituyen un recurso cognitivo eficaz para fomentar una percepción de *familiaridad* con las imágenes extranjeras.

Por lo tanto, este enfoque es propicio no sólo para despertar la motivación y el interés del alumno, sino también para estimular su comprensión y memorización del sintagma fraseológico y del SF que le corresponde. De esta manera, vemos hasta que punto es importante que la enseñanza se base en la dimensión icónica de las expresiones a la hora de hacer referencia a la LM.

4. Propuesta de diseño de un fichero fraseológico

4.1. Explicación preliminar

Hemos decidido presentar aquí una herramienta de aprendizaje fundamentada en las perspectivas y pautas metodológicas que hemos detallado en este artículo. Abarcando los aspectos fraseológicos más importantes desde un punto de vista didáctico, tiene como objetivo principal asegurar en el alumno extranjero una buena comprensión y memorización de las EIE. Mediante el uso de fichas⁽⁴⁰⁾, esta herramienta permite ordenar las expresiones según una clasificación semántica y aplicar a cada una de ellas un tratamiento que sea individualizado y equivalente al mismo tiempo.

Más concretamente, en el modelo de ficha que proponemos, la información alrededor de la EIE está repartida según un orden bien determinado, tal como explicamos a continuación:

(1) La primera parte de la ficha favorece el descubrimiento de la nueva EIE mediante su construcción lematizada (acompañada de una frase-ejemplo con sus diversas posibilidades de transformación) y una escenificación

39. En este caso, las EIE y las EIM no deben ser opacas.

40. El uso de fichas fraseológicas ya ha sido sugerido por varios especialistas en didáctica y/o en traducción. Consúltense, entre otras, las propuestas en ELE de Jiménez Jiménez (1986), Higuera (1997), García Muruais (1997) y Sevilla Muñoz (1991 y 2000).



- (dibujo) de su imagen literal y del SF que le corresponde⁽⁴¹⁾.
- (2) En la segunda parte, se intenta poner de relieve el nexos que vincula la imagen con su interpretación metafórica (restablecimiento de una cierta motivación fraseológica).
- (3) En una tercera etapa, el aprendiz tiene la oportunidad de averiguar su buena comprensión del SF (primero, con un ejemplo de uso y, finalmente, con una definición⁽⁴²⁾).
- (4) En una cuarta fase, se presenta la expresión equivalente en la LM y se resaltan las similitudes icónicas que comparte con la EIE.
- (5) En esta penúltima parte de la ficha, se concientia al alumno sobre aspectos a tener en cuenta a la hora de utilizar la expresión en un contexto comunicativo.
- (6) Finalmente, se propone un acercamiento a las expresiones sinónimas y/o antónimas de forma similar⁽⁴³⁾ y, si el caso lo requiere, se advierte al aprendiz sobre otras EIE que se parecen a la de partida, pero que son de sentido totalmente diferente.

Por lo que se refiere a la manera de trabajar con este tipo de fichas, es necesario precisar que dependerá del nivel de los alumnos y del contexto general de aprendizaje. Por un lado, el profesor puede crear las fichas y, luego, utilizarlas para presentar las EIE en clase. En tal caso, a la hora de hacer descubrir a sus alumnos los diferentes aspectos fraseológicos de cada ficha, le aconsejamos respetar el orden de progresión detallado anteriormente puesto que, de este modo, se puede fomentar un acercamiento progresivo y de tipo inferencial a las expresiones. Por otro lado, en cambio, si trabaja con un grupo de nivel bastante avanzado y si dispone del tiempo suficiente, el docente tiene la opción de proponer a los aprendices participar en la elaboración del contenido de las fichas (o, al menos, de algunas de sus partes). Éstos, entonces, deberán informarse sobre los diferentes aspectos fraseológicos a tratar: formas variantes, definición, sinónimos, equivalentes en la LM, aspectos pragmáticos, etc. Este tipo de investigación podrá realizarse en clase y/o fuera de ella y será llevada a cabo mediante la consulta de diversos documentos (entre otros, diccionarios fraseológicos monolingües y bilingües, recortes de prensa, páginas Web, etc.).

Cualquiera sea el modo de uso elegido, las fichas, una vez creadas, ofrecen un material de referencia muy útil para el estudio personal del alumno, material que se podrá ampliar (añadiendo fichas) a medida que se vayan conociendo nuevas expresiones.

4.2. Ejemplo de organización semántica para nuestro fichero

Siguiendo el modelo de clasificación explicado anteriormente (apartado 2.1.), dividimos el fichero en capítulos relacionados con las nociones principales que se pueden vincular con el SF de las EIE (nivel 1 de

41- Este dibujo y la forma lematizada también podrían aparecer en la segunda cara de la ficha.

42- El ejemplo se presenta en primer lugar para que se active en la mente del alumno un proceso de inferencia semántica a partir de un contexto de empleo.

43- En cambio, no nos parece necesario incluir en la ficha las EIE sinónimas y antónimas de construcción diferente ya que cada una de éstas debería recibir un tratamiento completo en una ficha propia. Además, recordemos que la organización interna del fichero ya permitirá resaltar estos nexos semánticos.



división). Dentro de cada capítulo temático, se separan las expresiones en secciones diferentes según su función comunicativa (nivel 2 de división). Por último, se crearán dentro de cada sección diversos apartados según la subnoción semántica vinculada con la noción de entrada y la función comunicativa (nivel 3 de división).

Vamos a ofrecer ahora un ejemplo detallado de la organización semántica correspondiente a las EIE que se refieren a las personas y, más precisamente, a una relación de *colaboración* entre ellas. Este tema nos permite destacar el lugar donde se debería colocar la ficha que nos servirá de modelo de base: la que corresponde a la expresión *echar una mano*.

| Nociones generales (Nivel 1) | Actos de habla (Nivel 2) | Subnociones (Nivel 3) |
|---|---|---|
| 1) Los lugares 2) El dinero 3) El tiempo 4) <i>Las personas</i> 5) Etc. | 4.1. Describir físicamente 4.2. Describir moralmente 4.3. Describir actitudes específicas 4.4. <i>Describir relaciones entre personas</i> 4.5. Etc. | 4.4.1. El odio 4.4.2. El amor 4.4.3. La amistad 4.4.4. <i>La colaboración</i> 4.4.5. Etc. |

4.3. Modelo de ficha: *echar una mano*

Hemos creado una ficha fraseológica para mostrar a los profesores cómo en una misma herramienta de aprendizaje se podrían incluir los diversos aspectos fraseológicos y metodológicos comentados en este estudio. Se trata, por supuesto, de un modelo cuya información podría ser ampliada o reducida según los objetivos de cada curso y el nivel de los estudiantes.



De hecho, si la enseñanza está dirigida a alumnos que no son de nivel avanzado, no se recomienda incluir en el programa los aspectos que implican una referencia a otras EIE, puesto que requieren que el aprendiz tenga un conocimiento ya desarrollado de la fraseología extranjera: más precisamente, se trata de la explicación sobre el valor metafórico de una palabra determinada (parte 2 de la ficha) y de la referencia a otras EIE de forma similar pero de sentido diferente (parte 6)⁽⁴⁴⁾. En cambio, sí se podrán trabajar las variantes y/o los antónimos que son de construcción equivalente a la expresión de partida, tal como hemos explicado anteriormente (apartado 3.2.).

6. Conclusión

Con este trabajo, hemos pretendido destacar la importancia de aplicar a las EI un enfoque metodológico específicamente adaptado a sus características y al contexto de su aprendizaje por parte de personas no nativas. Por un lado, hemos puesto de manifiesto la necesidad de agrupar las expresiones según su sentido comunicativo y de hacer más entendible su forma lexicológica. Por otro lado, hemos detallado los aspectos que debería abarcar un tratamiento fraseológico destinado a una clase de LE. Así pues, la ejemplificación y la definición, los antónimos y sinónimos fraseológicos y la información pragmática fueron objeto de una particular atención. También, se ha hecho hincapié en la utilidad cognitiva de explotar en clase la dimensión icónica de la EIE. Las diversas pistas de trabajo que hemos explicado (el uso de un dibujo combinado, la explicación de tipo etimológico y/o metafórico y la comparación con la imagen de la EIM) tienen como propósito común permitir a los estudiantes tanto visualizar, comprender y memorizar la imagen literal de cada expresión como poder relacionarla de manera no arbitraria con la interpretación figurada que le corresponde. Finalmente, hemos propuesto la creación de un fichero (ofreciéndoles un modelo de ficha) cuya organización interna y contenido informativo están basados en las perspectivas detalladas previamente.

Gracias a estas perspectivas metodológicas y a nuestra propuesta de herramienta, deseamos poder orientar a los profesores de español, pero también de otras lenguas, en cuestiones tan importantes como la elección de los aspectos fraseológicos a introducir en clase y el modo estratégico de explotarlos con alumnos extranjeros.

Florence Detry

Profesora de francés (lengua y literatura)
Doctorando en didáctica de segundas lenguas
Universitat de Girona
E-mail: florence.detry@udg.edu

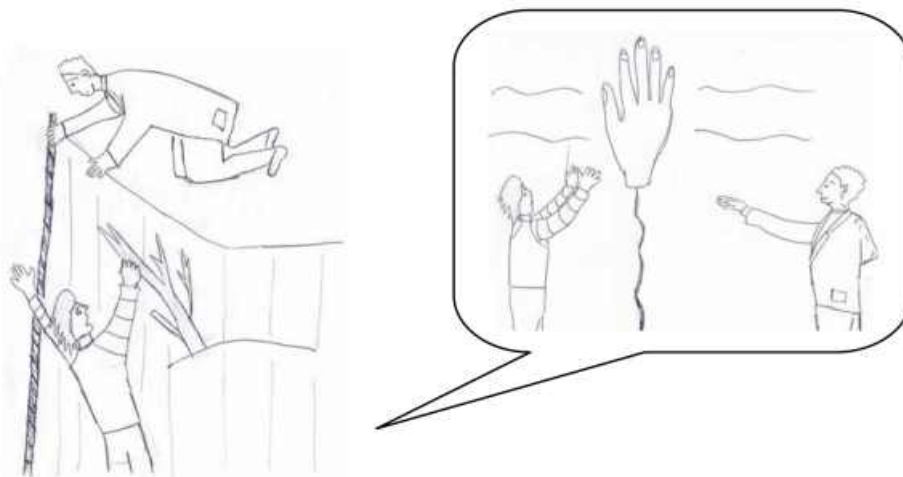
44. En el caso concreto de nuestra ficha, estos dos aspectos se señalarán mediante el uso del símbolo (a) para indicar que se deben reservar a los niveles avanzados.



FICHA: ECHAR UNA MANO

4. LAS PERSONAS > 4.4. Describir relaciones > 4.4.4. La colaboración

1. (U.P.) ECHAR(LE) UNA MANO (A O.P.)
(Julio ha echado una mano a Juan / A Juan Julio le ha echado una mano / Julio le ha echado una mano / Le ha echado una mano)



2. ALREDEDOR DE LA IMAGEN Y DE SU INTERPRETACIÓN

- ❖ La imagen viene de...la asociación entre el hecho de “tender una mano hacia alguien” y “brindarle ayuda”.
- ❖ (a) Valor metafórico de la palabra...MANO...: La palabra *mano* puede emplearse en la fraseología en referencia a la imagen de las manos de dos personas que se unen como símbolo de confianza, colaboración o amor entre ellas (*pedir la mano*; *llevar de la mano*; etc.).

3. ALREDEDOR DEL SENTIDO DE LA EIE

- ❖ Ejemplo de uso: (Ana): - "Lo siento, pero antes de salir a cine, tengo que fregar la losa.
(Paco): - ¿Te echo una mano con estos platos? ¡Soy un experto en tareas de hogar!"
- ❖ Definición: (u.p.) *ayudar(le) (a o.p.)* para hacer algo.

4. ¿Y EN TU LM?

- ❖ Expresión equivalente: “Donner un coup de main (à quelqu'un)”.
- ❖ Similitudes con la imagen de la EIE: *la mano* que se ofrece a otra persona.

5. CONSEJOS DE USO

- ❖ ¿Cuándo emplear esta EIE?: Cuando una persona (o varias) quiere(n) proponer a otra(s) persona(s) su ayuda o colaboración en algo.
- ❖ ¿En qué tipo de discurso se usa?: Discurso neutro.
- ❖ ¡A tener en cuenta!: Se emplea mucho con la preposición “con” para especificar la tarea para la cual uno quiere colaborar (p.ej.: Te echo una mano **con** estos platos = Te echo una mano **para** fregar estos platos).

6. OTRAS EXPRESIONES PARECIDAS

- ❖ de sentido IGUAL (=): a)...(u.p.) *echar(le) un cable (a o.p.)*.....
b)...(u.p.) *echar(le) un capote (a o.p.)*.....
- ❖ de sentido OPUESTO (><): /
- ❖ (a) de sentido DIFERENTE (#): - (2 p.) *echar un mano a mano* (= un juego)
- (u.p.) *echar mano de u.c. / o.p.* (= utilización)



Referencias bibliográficas

- Aitchison, J. (1987): *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*, Oxford: Basil Blackwell.
- Belinchón, M. (1999): "Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión", M. de Vega y F. Cuetos (coord.), *Psicolingüística del español*, Madrid: Trotta, pp. 307-373.
- Blum, G. y Salas, N. (1989): *Les Idomatics: français-espagnol*, Paris: du Seuil.
- Boers, F. (1999): "Enhancing metaphoric awareness in specialised reading", *English for Specific Purposes*, 19/2, pp. 137-147.
- Boers, F. (2000): "Metaphor awareness and vocabulary retention", *Applied Linguistics*, 21/4, pp. 553-571.
- Boers, F. (2001): "Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin", *Prospect*, 16/3, pp. 35-43.
- Boers, F. y Demecheleer, M. (2001): "Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms", *ELT Journal*, 55/3, pp. 255-62.
- Bower, R. (1992): "Memories, metaphors, maxims and myths: language learning and cultural awareness", *ELT Journal*, 46/1, pp. 29-38.
- Cacciari, C. y Glucksberg, S. (1995): "Imaging idiomatic expressions: literal or figurative meanings?", M. Everaert et al. (eds.), *Idioms, Structural y Psychological Perspectives*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 43-56.
- Cacciari, C. y Tabossi, P. (1988): "The comprehension of idioms", *Journal of Memory and Language*, 27, pp. 668-683.
- Carbonell Bosset, D. (1995): *Diccionario fraseológico inglés-castellano, castellano-inglés*, Barcelona: Serbal.
- Casado Conde, M. L. (2002): *¡Se dice pronto!: 1.150 expresiones, modismos y frases hechas en castellano y su versión equivalente en inglés, francés e italiano*, Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Colombo, L. (1993): "The comprehension of ambiguous idioms in context", C. Cacciari y P. Tabossi (eds.), *Idioms: Structure, Processing and Interpretation*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 163-200.
- Cooper, T. (1998): "Teaching idioms", *Foreign Language Annals*, 31/2, pp. 255-266.
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- Deignan, A., Gabrys, D. y Solska, A. (1997): "Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities", *ELT Journal*, 51/4, pp. 352-60.
- Detry, F. (en prensa a): "El papel de la imagen en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas: pistas metodológicas para la clase de LE", *Actas del VII Congreso Internacional de Lingüística Francesa: "Linguistique plurielle"*, Valencia, del 25 al 27 de octubre de 2006, Universidad Politécnica de Valencia Universidad de Valencia.
- Detry, F. (en prensa b): "Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles?: l'image littérale à la base de l'apprentissage idiomatique en langue étrangère", *Synergies Espagne*, 1 (<http://gerflint.forumpro.fr>).
- Dubrovin, M. I. y De Mello, M. J. (1986): *Locuções russas por imagens*, Moscovo: Russki Yazik.
- Forment Fernández, M. del M. (1997): "La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas", *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro*, *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad de Alcalá - ASELE, pp. 339-347.



Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE)

- Gairns, R. y Redman, S. (1986): *Working with words, A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Galisson, R. (1984): *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*, Paris: Clé international.
- García Muruais, M. T. (1997): "Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE", *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad de Alcalá - ASELE, pp. 363-369.
- García-Page, M. (1996): "Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones", *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II, Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León: Universidad de León - ASELE, pp. 155-161.
- González Rey, M. (1998): "La idiomática en las unidades fraseológicas", G. Wotjak (eds.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, pp. 57-73.
- González Rey, M. (1999): "La mise en discours des expressions idiomatiques françaises", *Paremia*, 8, pp. 249-254.
- Higuera García, M. (1997): "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros", *Frecuencia-L*, 6, pp. 15-18.
- Irujo, S. (1986a): "A piece of cake: learning and teaching idioms", *ELT Journal*, 40/3, pp. 236-242.
- Irujo, S. (1986b): "Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language", *TESOL Quarterly*, 20, pp. 287-304.
- Irujo, S. (1993): "Avoidance in the production of idioms", *Iral*, 31/3, pp. 205-219.
- Jiménez Jiménez, B. (1986): *Didáctica del vocabulario*, Barcelona: Humanitas.
- Karin Vilar, C. J. (1996): "La estructuración y análisis de los campos léxicos como trabajo previo para una lexicología contrastiva. Un ejemplo en los verbos de existencia", C. Segoviano (compil.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid: Iberoamericana, pp. 83-108.
- Kövecses, Z. y Szabó, P. (1996): "Idioms: a view from cognitive semantics", *Applied Linguistics*, 17 / 3, pp. 326-355.
- Kubarth, H. (1998): "La elaboración de un diccionario fraseológico del español hablado moderno", G. Wotjak (eds.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, pp. 323-342.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1993): "La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica", L. Miquel y N. Sans (coors.), *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Madrid: Fundación Actilibre, pp. 117-139.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1996): "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario", C. Segoviano (compil.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid: Iberoamericana, pp. 117-129.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980): *Metaphors We live by*, Chicago: University of Chicago Press.
- Larousse (1998): *Diccionario de frases hechas de la lengua española*, Barcelona: Larousse.
- Lattey, E. (1986): "Pragmatic classification of idioms as an aid for the language learner", *IRAL*, 24, pp. 217-231.



**Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones
idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE)**

- Lavanant Robin, M. T. y Fernández Monedero, A. (1995): *Diccionario de modismos franceses, francés-español: español-francés*, Madrid: Paraninfo.
- Lazar, G. (1996): "Using figurative language to expand students' vocabulary", *ELT Journal*, 50/1, pp. 43-51.
- Lennon, P. (1998): "Approaches to the teaching of idiomatic language", *IRAL*, 36/1, pp. 12-30.
- Littlemore, J. (2001): "Metaphoric competence: a language learning strength of students with a holistic cognitive style?", *TESOL Quarterly*, 35/3, pp. 459-491.
- López Morales, H. (1993): "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular", *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula. Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE*, Málaga: ASELE, pp. 9-22.
- Low, G. (1988): "On teaching metaphor", *Applied Linguistics*, 9/2, pp. 125-147.
- Lüning, M. (1996): "Aprendizaje creativo del vocabulario", C. Segoviano (compil.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid: Iberoamericana, pp. 130-139.
- Martín Sánchez, M. (1997): *Diccionario del español coloquial. Dichos modismos y locuciones populares*, Madrid: Tellus.
- Martínez Marín, J. (1996): *Estudios de fraseología española*, Málaga: Librería Ágora.
- Mendonça de Lima, L. (1999): "Los modismos en la enseñanza de E/LE en Brasil", J. M. Becerra Hiraldo et al. (eds), *La enseñanza de segundas lenguas*, Granada: Universidad de Granada, pp. 309-316.
- Nation, I. S. P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*, Boston: Heinle and Heinle.
- Nunes, M. (1998): "A lexicografía fraseológica do português, monolíngue e bilingue português-alemão", M. T. Fuentes Morán y R. Werner (compil.): *Lexicografías iberorománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Madrid: Iberoamericana, pp. 121-138.
- Ozaeta Gálvez, M. R. (1991): "La traduction des locutions et des expressions idiomatiques", *Cuadernos de Filología Francesa*, 5, pp. 199-218.
- Paribakht, T. (1985): "Strategic competence and language proficiency", *Applied Linguistics*, 6, pp. 132-46.
- Penadés Martínez, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco/Libros.
- Penadés Martínez, I. (2002): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.
- Penadés Martínez, I. (2005a): "Criterios seguidos en la redacción del 'Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español (DICLOADV)'", *Lingüística en la Red* (desde el 1 de julio de 2005 en línea en <http://www.linred.com/articulos.htm>).
- Penadés Martínez, I. (2005b): *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.
- Pinilla Gómez, R. (1998): "El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera E/LE", *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca: Universidad de Castilla-La-Mancha, pp. 349-355.
- Ramos, A. y Serradilla, A. (2000): *Diccionario Akal del español coloquial 1492 expresiones y más... (con sus equivalencias en inglés)*, Madrid: Akal.



Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE)

- Ruiz Campillo, J. P. y Roldán Vendrell, M. (1993): "Consideraciones sobre el tratamiento de expresiones idiomáticas verbales en el aula de ELE", *Segundas Jornadas sobre Aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, pp. 157-165.
- Ruiz Gurillo, L. (2000): "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros", *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, 5, pp. 259-276.
- Sánchez Benedito, F. (1988): *Diccionario conciso de modismos inglés-español-inglés*, Madrid: Alhambra.
- Sevilla Muñoz, J. (1991): "Propuesta de sistematización paremiográfica", *Revista de Filología Románica*, 8, pp. 31-39.
- Sevilla Muñoz, J. (2000): "Consideraciones sobre la búsqueda de correspondencias paremiológicas (francés-español)", G. Corpas Pastor (coord.), *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*, Granada: Comares, pp. 411-430.
- Strässler, J. (1982): *Idioms in English. A pragmatic analysis*, Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- Tabossi, P. y Zardon, F. (1995): "The activation of idiomatic meaning", M. Everaert et al. (eds.): *Idioms, Structural y Psychological Perspectives*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 273-282.
- Tristá Pérez, A. M. (1998): "La fraseología y la fraseografía", G. Wotjak (eds.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, pp. 297-305.
- Varela, F. y Kubarth, H. (1996): *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid: Gredos.
- Vázquez Fernández, R. y Bueso Fernández, I. (1998): "¿Cómo, cuándo y dónde enseñar las "expresiones fijas"? Práctica en el aula", *Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: ASELE, pp. 727-734.
- Vermeer, A. (1992): "Exploring the second language learner lexicon", L. Verhoeven y J. H. A. L. de Jong (eds.), *The Construct of Language Proficiency*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 147-162.
- Wotjak, G. (1998a) (eds.): *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana.
- Wotjak, G. (1998b): "¿Cómo tratar las unidades fraseológicas (UF) en el diccionario?", G. Wotjak (eds.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, pp. 307-321.
- Zuluaga, A. (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt am Main: Peter D. Lang.

