La competencia sociolingüística en la clase de ELE en el ejemplo da las expresiones idiomáticas

Glavaš, Helena

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:504232

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Sociolingvistička kompetencija u nastavi španjolskog kao stranog jezika na primjeru idiomatskih izraza

Studentica:
Helena Glavaš

Mentorica:
dr.sc. Andrea-Beata Jelić, nasl. doc.

Zagreb, veljača 2021.

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

La competencia sociolingüística en la clase de ELE en el ejemplo da las expresiones idiomáticas

Estudiante: Helena Glavaš

Tutora: dra. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, febrero de 2021

SAŽETAK:

Ovaj se rad bavi proučavanjem sociolingvističke kompetencije u nastavi španjolskog kao stranog jezika na primjeru idiomatskih izraza. Rad se sastoji od teorijskog dijela u kojem se obrađuje tema sociolingvističke kompetencije, njezin razvoj u nastavi španjolskog jezika (Starc, 2011) te se utvrđuje i razlika između sociolingvističke i sociokulturalne kompetencije (Nikleva, 2009). U nastavku se predstavljaju i objašnjavaju idiomatski izrazi kao dio frazeologije (Penadés Martínez, 1999) te karakteristike idiomatskih izraza i njihovo poučavanje u nastavi španjolskog jezika (Detry, 2008).

U drugom dijelu rada iznose se rezultati istraživanja koje se provelo na Filozofskom fakultetu u Zagrebu sa studentima svih godina studija španjolskog jezika i književnosti. Cilj je utvrditi sociolingvističku kompetenciju na primjeru idiomatskih izraza te stavove studenata o potrebi poznavanja i upotrebi idiomatskih izraza u nastavi španjolskog kao stranog jezika. Za odabir idiomatskih izraza koje smo provjeravali upitnikom poslužili smo se nacionalnim španjolskim dokumentom *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2007). Idiomatske glagolske lokucije koje smo uvrstili u upitnik pripadaju razinama B2, C1 i C2, prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike*, budući da se idiomatski izrazi počinju sustavno pojavljivati i podučavati na tim razinama. Pretpostavljamo da studenti diplomskog studija bolje poznaju idiomatske izraze te ih i više koriste nego studenti preddiplomskog studija. Isto tako pretpostavljamo da će pozitivni stavovi studenata o potrebi poznavanja i upotrebi idiomatskih izraza u nastavi španjolskog jezika rasti sukladno s godinom studija i razinom poznavanja jezika. Nakon provedenog istraživanja na Filozofskom fakultetu u Zagrebu pokazalo se da studenti znaju španjolske idiomatske izraze te da njihovo sveukupno poznavanje tih izraza raste od prve do pete godine studija, s ponekim odstupanjima kod određenih kategorija izraza. Pozitivan stav te zanimanje studenata za idiomatske izraze u nastavi španjolskog jezika sličan je na svim godinama studija. Na kraju istraživanja zaključujemo da bi se idiomatski izrazi trebali više uvrstiti u nastavu španjolskog jezika, zato što doprinose razvoju sociolingvističke, ali isto tako i komunikacijske kompetencije, daju uvid u kulturu određenog jezika te ga obogaćuju.

KLJUČNE RIJEČI: sociolingvistička kompetencija, španjolski kao strani jezik, frazeologija, frazeodidaktika, idiomatski izrazi, glagolske lokucije

RESUMEN:

En este trabajo se tratará de investigar el desarrollo de la competencia sociolingüística en el ejemplo de las expresiones idiomáticas. El trabajo consta del marco teórico en el que se aborda el tema de la competencia sociolingüística, su desarrollo en la enseñanza de español como lengua extranjera (Starc, 2011), pero también se determina la diferencia entre la competencia sociolingüística y la sociocultural (Nikleva, 2009). Luego se presentan y explican las expresiones idiomáticas, como la parte de la fraseología (Penadés Martínez, 1999), al igual que las características de las expresiones idiomáticas y su enseñanza en la clase de ELE (Detry, 2008).

En la parte práctica de este trabajo se presentan los resultados de la investigación que se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb con los estudiantes de todos los años de grado y de máster de lengua y literatura españolas. El objetivo es determinar la competencia sociolingüística en el ejemplo de las expresiones idiomáticas y las actitudes de los estudiantes sobre la necesidad de conocer y usar expresiones idiomáticas en la enseñanza de ELE. Para la selección de las expresiones idiomáticas, que comprobamos a través del cuestionario, utilizamos el documento nacional del español *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2007). Las locuciones idiomáticas verbales que incluimos en el cuestionario pertenecen a los niveles B2, C1 y C2, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002), puesto que estas expresiones idiomáticas empiezan a aparecer y se enseñan sistemáticamente en estos niveles. Suponemos que los estudiantes del máster conocen mejor las expresiones idiomáticas y las usan más que los estudiantes del grado. Igualmente opinamos que las actitudes positivas de los estudiantes sobre la necesidad de conocer y usar expresiones idiomáticas en la enseñanza de ELE crecerán de acuerdo con el año de estudio y el nivel de dominio del idioma. Después de la investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb llegamos a la conclusión de que los estudiantes conocen las expresiones idiomáticas españolas y su conocimiento en total crece de primero a quinto año, con algunas alteraciones respecto a algunas categorías de las expresiones idiomáticas. La actitud positiva e interés de los estudiantes en cuanto a las expresiones idiomáticas en la clase de ELE es semejante en todos los años del estudio. Concluimos que las expresiones idiomáticas deberían incluirse más en la clase de ELE, ya que contribuyen al desarrollo de la competencia sociolingüística, pero también comunicativa, reflejan la cultura de cierto idioma y lo enriquecen.

PALABRAS CLAVE: competencia sociolingüística, español como lengua extranjera (ELE), fraseología, fraseodidáctica, expresiones idiomáticas, locuciones verbales

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN 7
2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA 9
2.1. La competencia sociolingüística dentro de los modelos de la competencia comunicativa 9
2.2. Los componentes de la competencia sociolingüística 12
2.3. La competencia sociolingüística y sociocultural 16
3. UNIDADES FRASEOLÓGICAS DENTRO DE LA FRASEOLOGÍA 19
3.1. Las expresiones idiomáticas 23
4. LA ENSEÑANZA DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LA CLASE DE ELE 27
4.1. Técnicas para memorizar las expresiones idiomáticas 30
4.2. Fraseodidáctica y materiales didácticos para trabajar las expresiones idiomáticas en la clase de ELE 32
4.3. Las expresiones idiomáticas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) 35
5. LAS INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE LA PRESENCIA DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LA CLASE DE ELE **37**
6. INVESTIGACIÓN EN LA CLASE DE ELE EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES EN ZAGREB EN EL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS ROMÁNICOS **40**
6.1. Objetivos de la investigación e hipótesis 40
6.2. Participantes 40
6.3. Instrumentos y procedimiento 41
6.4. Resultados 42
6.4.1. Conocimientos de las expresiones idiomáticas 43
6.4.2. Actitud de los estudiantes hacia las expresiones idiomáticas 49
6.5. Discusión 55
7. CONCLUSIÓN **63**
8. BIBLIOGRAFÍA **66**
9. ANEXOS **71**

1. INTRODUCCIÓN

Cuando un alumno aprende una lengua extranjera, su objetivo es poder comunicarse eficazmente con los hablantes nativos de esta lengua y desenvolverse en las situaciones comunicativas concretas de manera adecuada. Para todo esto, no es suficiente saber solamente la gramática y el léxico de un idioma, sino se exige del alumno desarrollar y tener la competencia comunicativa, lo que incluye muchas competencias relacionadas entre sí. A saber: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica (Canale, 1983). Se puede deducir que además de los conocimientos lingüísticos que el alumno debe poseer, también debe tener las habilidades socioculturales que le permiten interactuar con los interlocutores de la comunidad, cuya lengua está aprendiendo. Cuando el alumno domine todas estas competencias, podemos decir que será capaz de comunicarse adecuadamente en dicha lengua extranjera.

De todas estas competencias dentro de la competencia comunicativa, nos centraremos en la competencia sociolingüística, puesto que, según el *Marco Común Europeo de Referencias* (Consejo de Europa, 2002; en adelante MCER), esta competencia incluye las unidades fraseológicas, en concreto, las expresiones idiomáticas, que son el tema principal de este trabajo. Es bien sabido que la lengua española, al igual que cualquier otra lengua, abunda en las expresiones idiomáticas, las cuales se utilizan en la lengua cotidiana y en el lenguaje de la prensa, radio y televisión. Ellas enriquecen el acto comunicativo, es decir, ofrecen informaciones que a veces son difíciles de transmitir de otra manera. Podemos decir que las expresiones idiomáticas forman parte de la lengua oral y cotidiana, por eso, no hay duda de que el alumno va a encontrarse con ellas en su proceso de enseñanza, así como utilizarlas en su comunicación con otros hablantes. Cabe decir que, refiriéndose a las palabras de Szyndler (2015), resulta muy difícil, casi imposible, dominar una lengua extranjera sin saber las unidades fraseológicas, porque, como ya se ha señalado anteriormente, ellas forman parte del lenguaje oral y diario, por lo que es imprescindible para el alumno aprender y dominar dichas expresiones para después ser capaz de utilizarlas en los contextos comunicativos adecuados y de esta manera comunicarse eficazmente en la lengua extranjera.

Sin embargo, muchas veces en la clase de español como lengua extranjera se suele *hacer el caso omiso* a las expresiones idiomáticas, porque son complejas para enseñar, los profesores no saben cómo introducirlas en la clase, y todo esto por la falta de investigaciones acerca de este tema y por la carencia de los materiales didácticos adecuados (Penadés Martínez, 1999).

En este trabajo vamos a analizar la competencia sociolingüística en el ejemplo de las expresiones idiomáticas con los estudiantes universitarios de estudios hispánicos de Zagreb para ver en qué medida los estudiantes conocen las expresiones idiomáticas y qué opinan sobre su uso en la clase de ELE y en la vida real. Hemos elegido este tema porque creemos que saber las expresiones idiomáticas y poder emplearlas en contextos comunicativos es de gran envergadura para dominar bien cualquier lengua extranjera, en este caso el español, especialmente porque la mayoría de la sociedad española las utiliza diariamente. Igualmente pensamos que se presta muy poca atención a su enseñanza en la clase de ELE. Por eso esperamos que con esta investigación despertemos el interés por las expresiones idiomáticas, ya que, como afirma Koszla-Szymanska (2000: 250), ellas son: "la fuente inagotable de valores culturales del idioma", pero también son necesarias en la comunicación cotidiana y enriquecen el acto comunicativo con otros hablantes.

2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

La sociolingüística, como su propio nombre dice, pone en relación la lengua y la sociedad, pero también la cultura. Parte de la idea de que la lengua es una estructura heterogénea que se caracteriza por las variaciones de uso dentro de una comunidad de habla (Starc, 2011). Desde la perspectiva sociolingüística, el individuo no se considera un hablante-oyente ideal, como lo consideraba Chomsky (1965), sino un usuario concreto de una lengua que forma parte de un grupo social y cultural determinado y cuenta con características específicas: sexo, edad, clase social, desempeña roles diferentes dentro de una sociedad, tiene valores, creencias, etc. (Starc, 2011). El usuario de una lengua desarrolla su vida social comunicándose con otros hablantes y justamente en estas interacciones pone a prueba su competencia comunicativa. Dicho de otra forma, el individuo muestra su capacidad para comportarse de manera eficaz y adecuada en diferentes contextos. El contexto social, tal como afirma Starc (2011), es uno de los factores más influyentes en la adquisición de una lengua, por eso es importante observar la lengua dentro de su contexto social.

Tal como sostiene Moreno Fernández (2007), la sociolingüística es una disciplina que estudia las relaciones entre la lengua y la sociedad y forma parte de la lingüística. Se interesa por la lengua como un proceso social en el que la interacción comunicativa es esencial. Desde la posición de la sociolingüística, la lengua está condicionada por factores sociales y situacionales. El estudio de la lengua en los últimos veinticinco años se ha realizado desde dos enfoques: uno es lingüístico y el otro, sociolingüístico. Desde este último, la lengua se percibe como una competencia comunicativa o pragmática, cuya función primordial es la interacción social, puesto que su uso, desarrollo, al igual que la adquisición, se producen siempre dentro de un contexto. Este enfoque coloca al hablante en el centro de sus intereses y su rendimiento se puede comprender como el desarrollo de unas funciones sociopragmáticas (Preston, 1989). Así, podemos deducir que la sociolingüística es la disciplina que estudia el lenguaje en un contexto social y que la interacción comunicativa juega un papel muy importante.

Hoy en día, la sociolingüística se percibe como una competencia dentro de la competencia comunicativa. Por eso, a continuación veremos cómo su posición ha cambiado con el tiempo y cómo está representada dentro de cada uno de los modelos de la competencia comunicativa.

2.1. La competencia sociolingüística dentro de los modelos de la competencia comunicativa

La competencia sociolingüística forma parte de la competencia comunicativa, que es, según Cenoz Iragui (1996), uno de los conceptos más importantes de la lingüística aplicada, tanto en

la enseñanza de lenguas, como en la adquisición de la lengua extranjera. El concepto de la competencia comunicativa fue difundido por Chomsky (1965), quien hizo la distinción entre competencia y actuación. Su teoría se centra en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla homogénea que conoce perfectamente su lengua. Conforme él, la competencia sería el saber de la lengua del hablante-oyente monolingüe, mientras que la actuación sería el uso actual de la lengua en las situaciones concretas. Aunque el concepto de la competencia propuesta por Chomsky presenta una abstracción e idealización, representa el punto de partida de otros enfoques posteriores.

Después de que Chomsky propuso y definió los conceptos de competencia y actuación, Hymes (1972) definió la competencia comunicativa no solo como la competencia gramatical inherente, pero también como la habilidad para usar la competencia gramatical en una variedad de situaciones comunicativas, llevando así la perspectiva sociolingüística en la perspectiva lingüística de competencia de Chomsky. Podemos deducir que para Chomsky la competencia es el conocimiento gramatical de la lengua y para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para usar la lengua.

Cuando Chomsky (1965) y Hymes (1972) definieron la competencia de lengua, se ha considerado importante definir las distintas dimensiones de la competencia comunicativa para concretizar los aspectos específicos que un estudiante de lenguas debe conocer, porque ya como se sabe, un alumno debe tener conocimientos sobre el lenguaje, al igual que la capacidad de poner en práctica estos conocimientos. A partir de lo dicho, podemos concluir que la competencia comunicativa es el conocimiento de la lengua y la capacidad para usarla en la situación comunicativa real. En lo que concierne a los modelos de la competencia comunicativa, existen varios, entre los cuales nosotros vamos a presentar el de Canale y Swain (1980), el de Canale (1983), el de Bachman (1990), el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995, en Cenoz Iragui, 1996), el de CEF (2001, en Bagarić y Djigunović, 2007) y el de MCER (2002).

Canale y Swain (1980) y Canale (1983) entendieron la competencia comunicativa como síntesis del sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación. En su concepto, el conocimiento se refiere al conocimiento consciente o inconsciente de un individuo acerca de la lengua y otros aspectos del uso de la lengua, mientras que las habilidades se refieren a cómo un individuo puede utilizar el conocimiento en la comunicación real. Por lo consiguiente, Canale y Swain (1980) distinguen tres componentes de la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. La competencia sociolingüística se refiere al uso e interpretación correcta de las

expresiones en diferentes contextos sociolingüísticos. También incluye los conocimientos de las normas de uso de registro y estilo. La falta de competencia sociolingüística se puede observar, por ejemplo, cuando un camarero se dirige a unos clientes de manera inadecuada. Cenoz Iragui (1996: 453) ofrece un ejemplo al respecto: "Eh, tíos, ¿qué vais a comer?", en vez de decir: "Buenas noches, aquí tienen la carta". Luego, Canale (1983) modificó el dicho modelo de la competencia comunicativa añadiendo la competencia discursiva.

Otro modelo de la competencia comunicativa es el de Bachman (1990), que distingue competencia organizativa y competencia pragmática. La competencia organizativa abarca la competencia gramatical y la competencia textual, mientras que la competencia pragmática incluye la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. Esta competencia se refiere a la variedad dialectal, registro, habilidad para comprender las figuras idiomáticas y referencias culturales, como también a determinar qué enunciados son adecuados en determinadas situaciones.

Cinco años más tarde, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995, en Cenoz Iragui, 1996) desarrollaron otro modelo de la competencia comunicativa, en el que incluyeron los siguientes componentes: competencia discursiva, competencia lingüística, competencia accional, competencia sociocultural y competencia estratégica. La competencia sociocultural es muy similar al concepto de la competencia sociolingüística de los modelos anteriores, pero es más completa. Se refiere a la habilidad de expresar mensajes apropiados en los contextos socioculturales de la comunicación. Los componentes de la competencia sociocultural abarcan los factores del contexto social (participantes, situaciones), factores estilísticos (cortesía, grados de formalidad), factores culturales (conocimiento de la forma de vida en la comunidad, conocimientos de diferencia entre regiones) y factores de comunicación no verbal (gestos, uso del espacio, etc.).

Al comparar los tres modelos presentados podemos notar que el concepto de la competencia sociolingüística es el que más se ha desarrollado. En concreto, Canale (1983) considera que la competencia sociolingüística abarca la pragmática, mientras que Bachman (1990) opina que la competencia pragmática incluye a la sociolingüística. Por otro lado, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995, en Cenoz Iragui, 1996) creen que la competencia pragmática y sociolingüística son independientes, pero relacionadas entre sí.

El penúltimo modelo al que nos vamos a referir es el modelo o la descripción de la competencia comunicativa de la lengua en el CEF (2001, en Bagarić y Djigunović, 2007). Este modelo está

destinado a la evaluación, así como al aprendizaje y a la enseñanza de lenguas. En el CEF (2001, en Bagarić, Djigunović, 2007), la competencia comunicativa se concibe en los términos del conocimiento, incluyendo tres componentes básicos: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática. La competencia sociolingüística se refiere a la posesión de conocimiento y habilidades para apropiado uso de la lengua en el contexto social. Incluye los aspectos siguientes: elementos del lenguaje que marcan relaciones sociales, normas de comportamiento apropiado, expresiones de la sabiduría popular, diferencias en registro y el dialecto.

El último modelo aquí considerado y el modelo más reciente de descripción de la competencia comunicativa es el modelo del MCER (2002), el cual divide la competencia comunicativa en tres: lingüística, pragmática y sociolingüística. La competencia sociolingüística, conforme el MCER (2002: 116): "comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua". Con esto quiere decir que abarca el conocimiento y las habilidades necesarias para el uso apropiado de la lengua en diferentes contextos sociales. Dentro de la dicha competencia se incluyen: marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de la sabiduría popular, registro, al igual que el dialecto y acento. En el apartado siguiente vamos a presentar el modelo del MCER (2002) más detalladamente, describiendo los componentes de la competencia sociolingüística.

A partir de los modelos aquí presentados y descritos, podemos ponerse de acuerdo con Sterc (2011) y concluir que todos los modelos reconocen la competencia sociolingüística como uno de los componentes básicos de la competencia comunicativa, a pesar de los criterios de clasificación y las diferencias en la terminología.

2.2. Los componentes de la competencia sociolingüística

Tal como hemos mencionado en el apartado anterior, la competencia sociolingüística es uno de los componentes de la competencia comunicativa y se refiere al uso de los conocimientos lingüísticos y habilidades en los contextos sociales, considerando factores tales como: la situación y el tipo de relación de los participantes, la información que comparten, los objetivos de la interacción, pero también las normas y convenciones de esa interacción (Ayora Esteban, 2017; Martínez Iglesias, 2009). Aquí vamos a presentar los elementos que constituyen la competencia sociolingüística, según el MCER (2002), puesto que este documento internacional que reúne orientaciones y principios prácticos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas, ofrece una división detallada de esta competencia. Tal como pone en el MCER (2002), la competencia sociolingüística abarca los siguientes componentes: los marcadores

lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, así como las diferencias de registro, el acento y el dialecto.

Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales son, entre otros, uso y elección del saludo (MCER, 2002). Por ejemplo, cuando llegamos a un sitio, decimos: *¡Hola!* o *¡Buenos días!*, según la situación en la que nos encontramos, y cuando nos despedimos, decimos: *¡Adiós!* o *¡Hasta luego!*, también dependiendo del contexto comunicativo y social. Dentro de estos marcadores se incluye el uso y elección de las formas de tratamientos, entre el cual se distingue: solemne (*Su ilustrísima…*), formal (*Señor Sánchez*), informal (*Juan, Susana*), familiar (*Cariño, mi amor*), perentorio (*¡Sánchez, tú, aquí!*) o puede ser un insulto ritual (*idiota, tonto, etc.*). Aquí también pertenecen convenciones para los turnos de palabra, al igual que el uso y elección de interjecciones y frases interjectivas, por ejemplo, *¡Dios mío!, ¡Venga ya!, ¡Hay que ver!*, entre otras. Estos marcadores lingüísticos de relaciones sociales son diferentes en distintas lenguas y culturas y dependen, según el MCER (2002), del estatus relativo, la cercanía de la relación y el discurso del registro.

Las normas de cortesía, que pueden ser positivas o negativas, son diferentes en varias culturas y lenguas, así que muchas veces pueden causar malentendidos si no dominamos bien este componente de la competencia sociolingüística. Como pone en MCER (2002), expresamos la cortesía positiva cuando mostramos interés por el bienestar de una persona, cuando ofrecemos regalos, expresamos admiración, gratitud, compartimos experiencias y preocupaciones. Por otro lado, la cortesía negativa se puede observar cuando expresamos arrepentimiento, evitamos el comportamiento amenazante o utilizamos enunciados evasivos. Sin embargo, si mostramos brusquedad, si expresamos desprecio o antipatía, o si nos quejamos fuertemente, entonces, esto es descortesía. Además de estos elementos mencionados, en las normas de cortesía incluimos uso apropiado de *gracias, por favor*, etc.

Ahora llegamos al componente de la competencia sociolingüística más significativo para nuestro trabajo. Se trata de **las expresiones de la sabiduría popular**, dentro de las cuales encontramos las expresiones idiomáticas. Conforme el MCER (2002), estas fórmulas fijas que contribuyen a la cultura popular, también forman parte del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural y se utilizan, a menudo, en los titulares de los periódicos. Las expresiones de la sabiduría popular abarcan los refranes (*No por mucho madrugar amanece más temprano*), modismos (*a troche y moche, a la pata la llana*), comillas coloquiales (*Me voy pa' casa*.), como también expresiones de creencias (*En abril, aguas mil*.), de actitudes o frases estereotipadas del tipo: *De todo hay en la viña del Señor* y valores como: *Eso no es juego limpio*. Lo que el MCER

(2002) llama las expresiones de la sabiduría popular, algunas investigadoras reconocidas en el área de la fraseología, en particular, Corpas Pastor (1996) y Penadés Martínez (1999), lo llaman las unidades fraseológicas, lo que nos parece más adecuado, porque se trata de las fórmulas o combinaciones de palabras estables o fijas. Por eso opinamos que la denominación que se hace de estas unidades en el MCER (2002) es inadecuada y confusa, puesto que no se apoya en las investigaciones fraseológicas, lo que veremos en el tercer capítulo.

El MCER (2002) define **las diferencias de registro** como: "las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos" (MCER, 2002: 117). En este componente se comprenden las diferencias en el nivel de formalidad, la cual puede ser: solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo. Se debe tener en cuenta que en el aprendizaje temprano, es decir, hasta el nivel B1, es adecuado un registro neutral, que los hablantes nativos utilizan con los extranjeros y desconocidos, mientras que un conocimiento de registros más solemnes y formales se adquiere con el paso de tiempo. Sin embargo, hay que tener cuidado con los registros más formales, porque su uso inadecuado puede causar una interpretación errónea (MCER, 2002).

El dialecto y el acento, como el último componente de la competencia sociolingüística, entiende la capacidad del usuario de lengua de reconocer los marcadores lingüísticos de la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico y el grupo profesional (MCER, 2002). Estos marcadores incluyen léxico, gramática, fonología, características vocales (volumen, ritmo, etc.), así como paralingüística y lenguaje corporal. Como lo hace notar el MCER (2002), cada comunidad lingüística es heterogénea, lo que quiere decir que cuenta con varios dialectos y acentos. Por eso, el reconocimiento de los rasgos dialectales desempeña un papel importante en el desarrollo de la competencia sociolingüística. Después de haber presentado todos los elementos de dicha competencia, a continuación planteamos la tabla de la adecuación sociolingüística del MCER (2002: 119) por los niveles:

Tabla 1. Adecuación sociolingüística por los niveles según el MCER (2002).

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

Tal como se puede observar en la tabla, los niveles hasta B2 incluyen solo marcadores de relaciones sociales, normas de cortesía y el uso de registro neutro. En el nivel B2 ya se espera del usuario el empleo del registro formal. Igualmente se puede notar que las unidades fraseológicas, denominadas en los descriptores *expresiones idiomáticas*, *modismos* y *expresiones coloquiales,* solo se exponen en los niveles C1 y C2, es decir, en los niveles más avanzados. Otro tipo de unidades fraseológicas, como los refranes, por ejemplo, no se mencionan en los descriptores. Podemos concluir y compartir la opinión de Saracho (2015) quien afirma que el documento deja un marco teórico bastante libre para los profesores, así que son ellos quienes decidan qué contenidos fraseológicos van a enseñar y cómo. Igualmente creemos que las denominaciones empleadas en el documento acerca de las unidades fraseológicas no son claras, por lo que no ayudan demasiado a los profesores. Al final, desde nuestro punto de vista, las unidades fraseológicas se deberían incluir en todos los niveles de referencia, y no solo en los más elevados (C1 y C2), como lo hace MCER (2002).

Por lo que se ha expuesto en este capítulo, vemos que la competencia sociolingüística comprende dos grandes conceptos: la lengua y la sociedad, es decir, el uso de la lengua en contextos sociales. Sin embargo, la dicha competencia comparte algunas características con la competencia sociocultural y con ella establece una estrecha relación, por lo que, en el apartado siguiente, vamos a comparar estas dos competencias.

2.3. La competencia sociolingüística y sociocultural

Por un lado, tenemos la competencia sociolingüística que se refiere al uso de la lengua en los contextos sociales, por otro lado, tenemos la competencia sociocultural que se refiere al "conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales, las cuales permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos" (Ayora Esteban, 2017: 35). También añade que esta competencia se comprende como un aspecto más del conocimiento del mundo que abarca los conocimientos de lugares, instituciones, hechos, etc. Acerca de esta competencia, Moreno Fernández (2005) apunta que las reglas culturales que participan en esta competencia, se refieren a la cultura con minúscula, es decir, a "todo el sustrato que hace que los hablantes de una lengua entienden el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo cultural" (Moreno Fernández, 2005: 287). Dicho de otro modo, la cultura no engloba solamente la historia, la literatura o el arte de una lengua, sino también las actitudes, creencias, valores de una comunidad, etc. Otra definición de la competencia sociocultural la ofrece Nikleva (2009), afirmando que la competencia sociocultural está relacionada con "el desarrollo de un cierto grado de familiaridad con el contexto sociocultural

en el que se usa la lengua" (Nikleva, 2009: 33). A partir de las definiciones expuestas, podemos desprender que el contexto sociocultural no se puede separar de la dimensión social del uso de la lengua, mencionada en la definición de la competencia sociolingüística y que la cultura desempeña un papel esencial. Además, tal como recalca Prado (2004), su estrecha relación se puede observar en cualquier acto de comunicación, en el cual la interpretación del mensaje se construye a partir de la interacción entre los enunciados explícitos, por un lado, y los conocimientos socioculturales implícitos en la mente de los hablantes. De manera que, si estos últimos conocimientos son incompletos por parte de alguno de los interlocutores, el sentido del mensaje no se interpretará de manera adecuada, es decir, la comunicación fallará. Por eso, los contenidos socioculturales son imprescindibles para desenvolverse en una situación comunicativa concreta.

En lo que atañe a los componentes de la competencia sociocultural, hay varias clasificaciones. Una de ellas ya ha sido mencionada. Se trata de la clasificación propuesta por Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995, en Cenoz Iragui, 1996), según el cual, la competencia sociocultural comprende cuatro componentes que se relacionan entre sí. Concretamente, los factores del contexto social que se refieren a los participantes y situaciones; los factores estilísticos que comprenden convenciones de cortesía, grados de formalidad, entre otros; los factores culturales que implican conocimiento de vida en la comunidad o de diferencias regionales; y, por último, los factores de comunicación no verbal, como es el ejemplo de gestos o uso del espacio. Vemos que la competencia sociocultural abarca algunos elementos de la competencia sociolingüística, en particular, grados de formalidad y cortesía, así que podemos deducir que la competencia sociolingüística y sociocultural se complementan y establecen una estrecha relación entre sí.

Otra clasificación la propone Miquel López (1996), que dentro de la competencia sociocultural incluye símbolos (por ejemplo, el color negro asociado al luto o el significado social de los nombres y de los apellidos), creencias (por ejemplo, para los españoles, la manzanilla cura los problemas digestivos; el martes es un día desdichado), modos de clasificación (las partes del día y los modos de saludar en cada una de ellas, por ejemplo), actuaciones (saber mantener la distancia comunicativa pautada por la cultura) y presuposiciones (por ejemplo, presuponemos que si rechazamos un ofrecimiento, insistirán en él). Notamos que la competencia sociocultural comprende creencias, símbolos, presuposiciones y comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los hablantes.

Para comprender aún mejor la relación entre estas dos competencias, la sociolingüística y la sociocultural, a continuación presentamos la clasificación de los contenidos socioculturales en

la enseñanza de lengua, hecha por Byram y Morgan (1993, en Nikleva, 2009: 39), quienes determinaron nueve categorías:

(1) La interacción social, que abarca el comportamiento verbal y no verbal, pero también los distintos grados de formalidad
(2) Las creencias y los comportamientos, que se refieren a las costumbres, la moral, las creencias religiosas y las pautas de conducta
(3) Las instituciones sociopolíticas, por ejemplo, los sistemas de sanidad, de gobierno, de justicia, etc.
(4) La socialización y el círculo familiar, refiriéndose a la familia, el trabajo, la escuela, la religión, etc.
(5) La historia nacional que estudia los períodos y acontecimientos históricos de gran importancia para la nación
(6) La geografía nacional que trata los factores geográficos
(7) La herencia cultural nacional que abarca los símbolos de significado cultural, así como las representaciones de la cultural nacional, tanto en el pasado, como en el presente
(8) Los estereotipos
(9) La identidad nacional que considera los orígenes y el significado de los símbolos de identidad

Podemos observar que no es suficiente solamente saber las reglas gramaticales, la ortografía, la pronunciación o el vocabulario para dominar bien una lengua, sino también tenemos que aprender sobre la cultura de dicha lengua, ya que estos dos conceptos son inseparables. En efecto, empleando las palabras de Ayora Esteban (2017: 36): "el aprendizaje de una lengua nueva no es solo alcanzar un dominio meramente funcional de un nuevo código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente". Por consiguiente, tenemos que enseñarles a los alumnos los contenidos culturales de una sociedad, por ejemplo, la vida diaria (comida, bebida, actividades de ocio), las condiciones de vida (niveles de vida, condiciones de la vivienda), las relaciones personales, al igual que las costumbres, las creencias, los valores, la historia, el arte, el comportamiento ritual (fiestas, celebraciones) o los exponentes verbales y no verbales (MCER, 2002). También cabe señalar que en algunas expresiones lingüísticas se puede reflejar la cultura de dicha lengua. Este es el caso de las expresiones idiomáticas que analizaremos detalladamente en el capítulo que sigue, mostrando así, entre otras características y particularidades, el aspecto cultural que nos ofrecen.

3. UNIDADES FRASEOLÓGICAS DENTRO DE LA FRASEOLOGÍA

Este capítulo tratará el tema de las unidades fraseológicas dentro de la fraseología. Se explicará su concepto, se definirán las unidades fraseológicas y se indicará su clasificación y características, así como algunos problemas en cuanto a la definición de dichas unidades. Luego, nos enfocaremos en las expresiones idiomáticas, que son el tema principal de este trabajo, describiendo sus características y particularidades.

La fraseología, como la disciplina lingüística, remonta al siglo XX, más bien a finales de la segunda década (Penadés Martínez, 1999) y se empieza a desarrollar gracias a los lingüistas soviéticos, como Polivanov y Vinogradov, siendo este último el que estableció los conceptos fundamentales de la fraseología, su ámbito y sus tareas. Sin embargo, el nombre de la disciplina lo acuñó Charles Bally en 1905. En lo que concierne a la cuestión de la clasificación de la fraseología**,** tal como afirma Penadés Martínez (1999), por los lingüistas soviéticos, ella es concebida como una ciencia que se halla en el mismo plano que la morfología, la lexicología y la sintaxis. Otros la ven como una subdisciplina de la lexicología y los terceros la perciben como un punto de partida de síntesis o de coexistencia de otros ámbitos disciplinares de la lingüística. Sea como fuere, la fraseología se diferencia de las otras disciplinas lingüísticas por su objeto de estudio: las unidades fraseológicas, que son "las combinaciones de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y en su significado" (Penadés Martínez, 1999: 11). Dentro del concepto *unidad fraseológica* o *fraseologismo* se incluye tanto lo que se tradicionalmente ha denominado *dichos, frases, modismos, giros, expresiones fijas, expresiones idiomáticas, expresiones* sin más, *frases hechas, locuciones, modos de decir, refranes, idiotismos, adagios, proverbios o aforismos*, como lo que más modernamente se ha llamado *colocaciones, expresiones o unidades pluriverbales, lexicalizadas o habitualizadas y unidades léxicas pluriverbales* (Penadés Martínez, 1999). De todos modos, *unidades fraseológicas* es el término genérico que abarca todas estas denominaciones mencionadas arriba.

Respecto a sus características, Corpas Pastor (1996) menciona las siguientes: frecuencia, institucionalización, estabilidad, la cual se divide en fijación y en especialización semántica (lexicalización), luego idiomaticidad y, al final, variación, mientras que Penadés Martínez (1999) recalca que todas las características se reducen a la de la combinación de unidades y a la de la fijación, esta última dividida en dos rasgos: el de la fijación formal y el de la fijación semántica o idiomaticidad. A continuación presentamos la tabla con las características de las unidades fraseológicas de acuerdo con Corpas Pastor (1996) y Penadés Martínez (1999).

Tabla 2. Características de las unidades fraseológicas según Corpas Pastor (1996) y Penadés Martínez. (1999)

Corpas Pastor (1996)	Penadés Martínez (1999)
(1) Frecuencia (2) Institucionalización (3) Estabilidad: fijación y especialización semántica (lexicalización) (4) Idiomaticidad (5) Variación	(1) Combinación de unidades (2) Fijación: fijación formal y fijación semántica o idiomaticidad

De acuerdo con Corpas Pastor (1996), la primera característica se refiere a la frecuencia de uso de las combinaciones de palabras que forman la unidad fraseológica. Si esta combinación de palabras se utiliza frecuentemente, tiene más oportunidad para que se consolide como expresión fija y luego, los hablantes nativos la almacenarán en la memoria. Esta característica está íntimamente relacionada con la siguiente: la institucionalización. Para que una unidad fraseológica se institucionalice, tiene que haberse dado una fijación por repetición. Eso lo explica Saracho (2015: 77) de la manera siguiente: "la repetición conduce a la petrificación de una expresión y, como consecuencia, a convertirse en una unidad que estará a disposición de los hablantes para su uso". En otras palabras, primero, la unidad se petrifica con mucha repetición y luego se fija y se institucionaliza en la lengua. Guilbert (1975, en Corpas Pastor, 1996) también habla sobre la institucionalización y señala que: "el uso, la repetición y la frecuencia de aparición [de la unidad fraseológica] son los factores que permiten el paso de las expresiones neológicas del discurso a la lengua" (Guilbert, 1975, en Corpas Pastor 1996: 21). De esta cita aclaratoria podemos desprender que las unidades fraseológicas deben utilizarse y repetirse con mucha frecuencia para que se institucionalicen en la lengua y para que después sean aceptadas por una comunidad de hablantes que les asigna legitimidad. Otra característica de la unidad fraseológica es la estabilidad, lo que se refiere al hecho de que su estructura no pueda cambiar. Es decir, se trata de las combinaciones de palabras fijas y no libres. Podemos dar el ejemplo con una locución verbal, a saber: *dejarse las uñas*, con el significado de 'trabajar con mucho esfuerzo'. Esta locución es estable, es decir, fija, por lo que no puede cambiar. Por ejemplo, no podemos decir: *dejar las uñas* o *dejar la uña*, porque es este caso ya no tendría el mismo significado, es decir, no tendría el significado idiomático. La característica siguiente es la idiomaticidad, o lo que Penadés Martínez (1999) llama la fijación semántica y se refiere a aquella propiedad semántica, por la cual el significado global de dicha unidad no se puede deducir del significado aislado de cada uno de sus elementos que la constituyen. El último rasgo de la unidad fraseológica que destaca Corpas Pastor (1996) es la variación que comprende que

la fijación de las unidades fraseológicas es relativa, es decir, muchas presentan variación léxica, como es el caso de la unidad siguiente: "alzarse/cargar con el santo y la limosna" (Corpas Pastor, 1996: 27), con el significado de "apropiarse de lo que a uno le corresponde y, además, de lo ajeno" (Corpas Pastor, 1996: 27). No obstante, Penadés Martínez (1999) no menciona la variación como la característica específica, sino explica que algunas unidades pueden alterar sus componentes (*Lo mandé a freír espárragos/ a freír espárragos lo mandé*), mientras que algunas no (*A trancas y barrancas/ *a barrancas y trancas consiguió aprobar todas las asignaturas*). Para concluir todo lo antedicho, las unidades fraseológicas son las combinaciones de palabras, cuyo significado no se puede deducir del significado aislado de sus componentes.

En lo que atañe a la tipología de las unidades fraseológicas, Penadés Martínez (1999) afirma que no existe unanimidad a la hora de clasificar dichas unidades. Varios estudiosos (Casares, 1950; Zuluaga, 1980, Corpas Pastor, 1996; Penadés Martínez, 1999, entre otros) propusieron sus clasificaciones que son muy similares una a otra, pero nosotros tomaremos como punto de partida la clasificación propuesta por Penadés Martínez (1999), porque creemos que reúne todas las unidades fraseológicas que forman parte de la fraseología. De esta manera, la autora (1999: 19-22) elabora una clasificación semejante a la de Corpas Pastor (1996), distinguiendo las unidades fraseológicas que pueden ser sustituidas por una oración o un enunciado y aquellas otras que no forman una unidad de ese tipo. Al primer grupo pertenecen las paremias y las fórmulas rutinarias. Las paremias abarcan: refranes (*A quien madruga Dios le ayuda*); sentencias (*Haz bien y no mires a quien*); proverbios; citas (*El que esté libre de culpa que arroje la primera piedra*) y enunciados de valor específico (*Dentro de cien años, todos calvos*). Por otro lado, las fórmulas rutinarias, que son expresiones habituales en la interacción social (Fernández Prieto, 2004) pueden ser expresivas (*perdonen las molestias, no hay de que, etc.*), rituales (*dichosos los ojos, saludos cordiales, etc*.), de promesa y amenaza (*ya hablaremos, etc.*), directivas (*pon atención, no es para tanto, etc.*) y asertivas (*bien sabe Dios que…*).

Al segundo grupo pertenecen las unidades fraseológicas que no constituyen enunciados, por eso, tienen que combinarse con otros elementos. Estas unidades son las colocaciones y las locuciones. Existen varios tipos de colocaciones, por ejemplo, verbales (*zarpar un barco, enamorarse locamente, desempeñar un cargo, etc.*) y adjetivas (*café cortado, firmemente convencido, etc.*). Penadés Martínez (1999) sostiene que estas unidades fraseológicas han recibido poca atención en la lingüística española y solo a partir de la década de los noventa se han empezado a realizar los estudios sobre colocaciones de esta lengua. En cuanto a las locuciones, se suele clasificarlas de acuerdo con la función que desempeñan dentro de la

oración. De este modo, hay locuciones nominales (*mosquita muerta, curva de la felicidad*), adjetivas (*corriente y moliente*), pronominales (*alma viviente*), verbales (*echar la bronca, hacer la pelota)*, adverbiales (*a coro, de tapadillo*), prepositivas (*en lugar de, gracias a*), conjuntivas (*ahora bien, como si*), participiales (*hecho una sopa*), interjectivas *(¡anda ya!*) y elativas (*la mar de*), grupo fijado por Zuluaga (1980). A continuación presentamos el esquema de la tipología de las unidades fraseológicas de acuerdo con Penadés Martínez (1999):

Tabla 3. La tipología de las unidades fraseológicas según Penadés Martínez (1999).

ENUNCIADO	PAREMIAS	1. Refranes: *A quien madruga Dios le ayuda* 2. Sentencias: *Haz bien y no mires a quien* 3. Proverbios 4. Citas: *El que esté libre de culpa que arroje la primera piedra* 5. Enunciados de valor específico: *Dentro de cien años, todos calvos*
ENUNCIADO	FÓRMULAS RUTINARIAS	1. Fórmulas expresivas: *perdonen las molestias, no hay de que* 2. Fórmulas rituales: *dichosos los ojos, saludos cordiales* 3. Fórmulas de promesa y amenaza: *ya hablaremos* 4. Fórmulas directivas: *pon atención, no es para tanto* 5. Fórmulas asertivas: *bien sabe Dios que…*
NO ENUNCIADO	COLOCACIONES	1. Verbales: *zarpar un barco, enamorarse locamente, desempeñar un cargo* 2. Adjetivas: *café cortado, firmemente convencido*
NO ENUNCIADO	LOCUCIONES	1. Nominales: *mosquita muerta, curva de la felicidad* 2. Adjetivas: *corriente y moliente* 3. Pronominales: *alma viviente* 4. Verbales: *echar la bronca, hacer la pelota* 5. Adverbiales: *a coro, de tapadillo* 6. Prepositivas: *en lugar de, gracias a* 7. Conjuntivas: *ahora bien, como si* 8. Participiales: *hecho una sopa* 9. Interjectivas: *¡anda ya!* 10. Elativas: *la mar de (gente/bien/guapo)*

A partir de esta tabla, se puede observar la riqueza de las unidades fraseológicas que existen en español, siendo dichas unidades el objeto de estudio de la fraseología. Sin embargo, por la limitada extensión de este trabajo, nosotros nos enfocaremos solamente en las locuciones

verbales, que muchas veces se denominan las expresiones idiomáticas. Hemos elegido justamente estas locuciones verbales, ya que, durante nuestra formación, tanto en la escuela secundaria como en la facultad, nos encontrábamos a menudo con dichas locuciones. Además, compartiendo la opinión de Olimpio de Oliveira (2006), las locuciones verbales son la clase de unidades fraseológicas que más atención ha recibido en la enseñanza de español como lengua extranjera. Por eso, nuestro centro de interés serán justamente estas unidades. En los capítulos siguientes pondremos énfasis en las locuciones verbales, es decir, expresiones idiomáticas, sus características, al igual que su uso e importancia comunicativa en la enseñanza de ELE.

3.1. Las expresiones idiomáticas

De acuerdo con Olimpio de Oliveira (2006) y Gómez González (2017), las locuciones, tanto verbales como otras, se encuentran en el centro de la enseñanza de ELE en cuanto a las unidades fraseológicas y tienen varias denominaciones, por ejemplo, *frases hechas, expresiones idiomáticas, expresiones fijas* o *modismos,* entre otras. Nosotros utilizaremos el término *expresión idiomática*, puesto que es él con el cual nos hemos encontrado casi siempre durante nuestra formación universitaria. Además, opinamos que con esta denominación los aprendientes del español entenderán más fácilmente lo que engloba y significa, ya que se parece más al término inglés *idiom.* Igualmente, la denominación *expresión idiomática* la utilizan algunos autores (Baptista, 2006; Detry, 2008; Mendizábal de la Cruz, 2017, etc.), cuyos trabajos hemos consultado.

Cabe recordar que las expresiones idiomáticas (en adelante EI) están compuestas por al menos dos palabras, esto es, son una combinación de palabras (*meterse en camisa de once varas*), son difíciles de entender para el alumno extranjero (¿*vara*?), se caracterizan por un cierto grado de fijación formal (**meterse en camisón de once varas*) y no corresponden a una simple suma de los sentidos, rectos y literales, de sus componentes (Detry, 2015). Además, pueden ser cortas y sencillas (*dar la lata; hacer novillos; tomar el pelo*, etc.), pero también más complejas (*irse por los cerros de Úbeda; tener cara de no haber roto nunca un plato*, etc.), lo que puede resultar difícil para los extranjeros. Igualmente, tal como señalan Detry (2015), Mendizábal de la Cruz y Sastre Ruano (2016), hay EI que se utilizan solo en forma negativa (*no dar pie con bola; no caber ni un alfiler, etc.*), las que presentan oración subordinada (*estar que se sube por las paredes; no tener un bocado que llevarse a la boca, etc.*) o las que contienen un pronombre cuyo referente no está bien definido (*no dárselas con queso, estar a la que salta, etc*.). Como hemos dicho, las EI ofrecen un carácter bastante fijo, una característica peculiar que puede provocar escollos al aprendizaje. De hecho, desde el punto de vista de Detry (2015), el aprendiz

de ELE tendrá que memorizar y ser capaz de reproducir no solo una combinación de palabras, sino también su orden de aparición que, por lo general, permite pocas alteraciones. Utilizaremos la EI *echar sapos y culebras* para ejemplificar lo antedicho. De esta manera, el alumno deberá tener en cuenta la selección léxica adecuada *(*echar ranas y culebras*), al igual que el ordenamiento exacto de los componentes *(*echar culebras y sapos*). No obstante, tal como sostienen Penadés Martínez (1999), Detry (2015) y Saracho (2015), es necesario resaltar que esta fijación formal no tiene un carácter absoluto puesto que, en algunos casos, la estructura puede aceptar un margen determinado de variación o flexibilidad, como veremos en el ejemplo (1) (Detry, 2015: 7):

(1) *a. A tomar viento lo he mandado.*
b. Fue mandado a tomar viento por su jefe.
c. No, no lo he mandado a tomar viento, pero le dije todo lo que pensaba de él.

Podemos deducir que este fenómeno de variación de ciertas EI puede causar un cierto grado de problemas para el alumno, no solo en la comprensión y memorización de la expresión, sino también su posible reconocimiento en un contexto comunicativo (Cooper, 1998), a diferencia de una expresión más rígida (*frozen idiom*) que suele tener una sola y única forma en la comunicación oral y/ o escrita, por lo que sería más fácil al discente memorizarla y reconocerla.

Como hemos mencionado ya varias veces, el significado de las EI no se puede desprender de la suma de los significados de sus componentes. Dicho de otra manera, estas expresiones tienen el significado idiomático, lo que presenta su rasgo peculiar. Sin embargo, no todas las expresiones tienen el mismo grado de la idiomaticidad. De acuerdo con Leal Riol (2013) y Saracho (2013), hay expresiones transparentes, poco transparentes y opacas. Las expresiones transparentes son las que son fáciles de entender para los aprendices de ELE, esto es, se les puede fácilmente interpretar a partir de su estructura externa**.** Este es el caso, muchas veces, con las expresiones comparativas, por ejemplo, *dormir como un bebé, trabajar como un burro*, etc. Las expresiones poco transparentes son las que tienen mayor grado de idiomaticidad, como es el caso con *vivir en las nubes, hacer de tripas corazón, cortar el bacalao*, etc. Finalmente, tenemos las expresiones con el mayor grado de idiomaticidad, es decir, las que tienen el sentido metafórico, como las siguientes: *hacer su agosto, pegársele (a alguien) las sábanas, echar una cana al aire, echar un cable*, etc. También ocurre con las EI que su imagen fraseológica se construye mediante los recursos estilísticos, que son difíciles de descifrar para el alumno (Detry, 2011: 56). En concreto, se puede tratar de una comparación implícita en *caer chuzos de punta* (equivalente a *llover como si cayeran chuzos de punta*), una metonimia (Ruiz Gurillo, 2001:

21) en *echar una mano* (a algo o alguien), una lítote (Mogorrón Huerta, 2002: 60) en *no haber inventado la pólvora*, un eufemismo en *irse al otro barrio*, etc.

Refiriéndose a la opacidad de las EI, Detry (2015) recalca que una expresión será percibida como bastante opaca si su formación está ligada a realidades, lugares, acontecimientos y/o personajes muy específicos y poco susceptibles de ser conocidos por los alumnos extranjeros, por ejemplo, *irse a la porra; irse por los cerros de Úbeda; tener el baile de San Vito; ser la carabina de Ambrosio*. Además de ser opacas y difíciles de entender, estas expresiones ofrecen aspectos histórico-socioculturales, propios de la comunidad de los hablantes que corresponde a la lengua extranjera. En general, tal como señalan Detry (2015) y Olimpio de Oliveira (2006), la iconicidad que se basa en estos aspectos, planteará más problemas de comprensión a los alumnos. Pero, por otro lado, a través de estas expresiones, los alumnos podrán observar la cultura española reflejada en ellas. De este modo, existen varias EI que están ligadas a aspectos culturales españoles, como el mundo taurino (*estar hasta las banderas; coger el toro por los cuernos; echar un capote (a alguien)*; *estar para el arrastre, etc.*), la religión (*tener bula; armarse un Cristo; romperle (a alguien) el bautismo,* etc.), la historia (*pasar la noche en blanco; poner en un brete, etc.*) y la geografía (*irse por los cerros de Úbeda; estar entre Pinto y Valdemoro; tomar las de Villadiego, etc.*). Incluso, existen expresiones que se refieren a personajes reales o imaginarios (Koszla-Szymanska, 2000), por ejemplo: *ser Juan Lanas; como Pedro por su casa*, entre otras. En el aula de ELE, cuando se trabajan estas expresiones de alta idiomaticidad y aspectos histórico-socioculturales, es aconsejable enseñar su etimología para que los alumnos vean y entiendan mejor de dónde proviene su significado y de esta manera lo memoricen más fácilmente. Cabe subrayar lo antedicho y ponerse de acuerdo con Quintanilla Anglas (2011) y Szyndler (2015) quienes sostienen que estas expresiones tienen el carácter idiosincrásico, es decir, reflejan o expresan aspectos socioculturales de los españoles, que resultan obvios para los nativos, pero no para los extranjeros. Además de reflejar la historia, las costumbres y los hábitos de una comunidad lingüística, las EI, según Szyndler (2015), también reflejan la manera de pensar y conceptualizar el mundo por parte de los hablantes. Por tanto, para entender las EI de una lengua, continua Szyndler (2015), es importante conocer la cultura de sus hablantes y su visión del mundo, al igual que la competencia metafórica de estos. En general, la fraseología ha sido comprendida como lo más idiosincrásico y particular de una comunidad dada (Szyndler, 2015). Sin embargo, tal como revela Timofeeva (2013), aunque existe "una fuerte vinculación entre el significado de una UF y el bagaje cultural compartido por los hablantes nativos de una lengua, que es adquirido y desarrollado desde la infancia, […],

las UF no deberían considerarse como una dificultad, sino como una solución, puesto que a través de ellas podemos acceder a muchos aspectos culturales para tratar en clase" (Timofeeva, 2013: 324, 325). Ahora, después de presentar y explicar las EI y sus características, nos preguntamos por qué trabajar las EI en la clase, cómo enseñarlas y qué EI enseñar. Estas cuestiones las trataremos en el capítulo siguiente.

4. LA ENSEÑANZA DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LA CLASE DE ELE

En este capítulo describiremos y explicaremos el uso de las expresiones idiomáticas en la enseñanza del español como lengua extranjera. También nos referiremos al desarrollo de la competencia fraseológica, poniendo énfasis en por qué las expresiones idiomáticas deberían incluirse en la enseñanza del español, qué expresiones idiomáticas deberían enseñarse y cómo. Además, se hará hincapié en las técnicas para memorizar las expresiones idiomáticas (sinonimia, antonimia, etc.) para facilitar el aprendizaje de estas estructuras por parte de los estudiantes. Luego, trataremos brevemente el tema de la fraseodidáctica, enumeraremos y describiremos algunos materiales didácticos que son adecuados para enseñar las expresiones idiomáticas y discutiremos cómo se presentan estas expresiones en los materiales para enseñar español como lengua extranjera. Finalmente, mencionaremos las expresiones idiomáticas en el contexto del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Es importante enseñar la fraseología en la clase de ELE porque, conforme Szyndler (2015), resulta casi imposible dominar un idioma extranjero sin saber las unidades fraseológicas, puesto que dichas unidades, entre ellas las EI, forman parte del habla cotidiana de los hispanohablantes. Como señala Saracho (2013), las unidades fraseológicas aparecen en la oralidad, ya que están muy relacionadas con el lenguaje coloquial. Asimismo, las podemos encontrar en el lenguaje publicitario y el periodístico (Vázquez Fernández y Bueso Fernández, 1998). Podemos decir que las UFS se utilizan en el lenguaje de día a día y por eso, el alumno debe desarrollar la competencia fraseológica, la cual, al final, contribuirá al desarrollo de la competencia comunicativa. Tal como la define Solano (2004), la competencia fraseológica es "el hecho de conocer las diferentes UFS de una lengua, y saber interpretarlas e integrarlas en un discurso propio, oral o escrito, adecuado según el contexto, la relación con el interlocutor, las normas sociales y nuestros propósitos de interacción" (Solano, 2004: 411). De esta cita aclaratoria se puede desprender que el alumno no debe tener solo el conocimiento de las UFS, sino también la capacidad para utilizarlas en los contextos comunicativos adecuados. En otras palabras, conocer una expresión idiomática significa "reconocerla en un contexto, ser consciente de que su significado es compositivo y con gran frecuencia idiomático, y ser capaces de usarla en el contexto y el registro apropiado" (Leal Riol, 2013: 165).

Las EI son de gran envergadura en la adquisición de un idioma extranjero, ya que tienen varios aspectos que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua. Según Detry (2009), estos aspectos son los siguientes: comunicativo, cultural, metafórico-cognitivo y

psico-afectivo. En lo que concierne al aspecto comunicativo, las EI se emplean a diario (por ejemplo, en el caso de un hispanohablante: *echar un vistazo, estar de mala leche, etc*.) y juegan gran papel en la comunicación cotidiana más elemental. El uso de estas expresiones, es decir, del elemento fraseológico, permite al hablante "expresarse con claridad, rapidez y economía discursiva, sin perder los matices exigidos por la complejidad del contexto de comunicación; de ahí que se pueda decir que las EI contribuyen a facilitar la interacción social y el intercambio verbal" (Detry, 2009: 28). Como ya se ha dicho anteriormente, las EI reflejan visiones del mundo, creencias y costumbres que transmiten aspectos idiosincrásicos de todo un pueblo, de manera que, en ciertos casos, su significado es comprensible por un estudiante solo a partir del conocimiento, puesto que algunas EI tienen carga cultural, como es el caso de *clavar banderillas a alguien* o *no hay moros en la costa*. Para entender estas expresiones, resulta útil conocer su etimología. Por lo tanto, la introducción de estas expresiones en el aula puede ser de gran utilidad para que el alumno se vaya familiarizando con los aspectos culturales más presentes en la lengua extranjera. Sin embargo, como lo hace notar Forment Fernández (2000), hablando de la variación diatópica de las EI y su aspecto cultural, no se deben perder de vista las locuciones que se usan en América Latina (por ejemplo, *comer jobos, hacer la cimarra, echar maíz a la pava, etc*.). Ella afirma que en el caso de que los alumnos muestren algún tipo de interferencia del español americano, esta no debe ser corregida, sino se les debe presentar la variante peninsular. Otro aspecto que ofrecen las EI, de acuerdo con Detry (2009), es el metafórico-cognitivo, es decir, las EI presentan una doble dimensión significativa (literal y figurada) que se basa en el mecanismo metafórico. De este modo, la introducción de estas expresiones en la clase de ELE puede permitir a los alumnos descubrir las imágenes más utilizadas en esta lengua y los valores metafóricos que se les debe atribuir.

Refiriéndose a las razones por las que hay que enseñar la fraseología en la clase de ELE, Losada Aldrey (2011: 5-7) menciona algunas. Por ejemplo, la idiomaticidad es universal, lo que significa que todas las lenguas tienen sus EI. Además, muchas EI comparten rasgos comunes en las lenguas, esto es, el campo léxico de las partes del cuerpo o de animales está en todas las lenguas (por ejemplo: *no tener pelos en la lengua; tener malas pulgas*). Igualmente, las EI ofrecen matices de contenidos y significados únicos, mucho más vivos, y también aumentan la competencia léxica. Al final, como lo explica Detry (2009), la enseñanza del componente idiomático en la clase ayuda a mejorar las capacidades comunicativas de los aprendices, al igual que les da la oportunidad de sentirse más seguros de sí mismos en sus interacciones verbales, por iniciar una relación más "auténtica" con la lengua extranjera, sus hablantes y la cultura que

conlleva, lo que representa, según Detry (2015), el aspecto psico-afectivo. Un alumno que conoce y comprende las EI se siente más cercano a la competencia oral del nativo, lo cual ayuda a la integración en la lengua y la cultura de la lengua meta. Además, como sostienen Detry (2009) y Mendizábal de la Cruz (2017), la fraseología suele despertar el interés de los alumnos por la lengua, lo que es otra ventaja de la enseñanza de las EI.

Después de mostrar por qué enseñar las EI, cabe explicar qué expresiones enseñar en el aula de ELE. Leal Riol (2013: 167-170) enumera unos criterios que el docente debe tener en cuenta a la hora de seleccionar las EI que quiere trabajar. El primer criterio (1) es el de frecuencia. Eso quiere decir que hay que seleccionar las EI más frecuentes en la lengua, las que más veces se pueden encontrar en las cuatro destrezas de la enseñanza en ELE, y aquellas que el alumno va a necesitar a nivel receptivo, pero también a nivel productivo.

Otro criterio (2) es el de dificultad y facilidad de aprendizaje. Tal como señala Leal Riol (2013), hay algunas EI que resultan más fáciles de aprender debido a la similitud formal o de significado con la lengua materna de los alumnos, por ejemplo: *clavar un puñal por la espalda/ zabiti nož u leđa*; *armarse hasta los dientes/ naoružati se do zuba*. Por otro lado, hay EI que son difíciles de aprender porque suponen una pronunciación o grafía difícil: *oler a chamusquina; darle a la sinhueso* (Leal Riol, 2013: 168). Sobre todo, hay un gran obstáculo cuando existe la imposibilidad de relacionar las EI con su cultura o mundo de expresiones personales: *alegrarse como unas castañuelas; andar en coplas* y cuando la unidad cuenta con la presencia de nombres propios: *ir de Herodes a Pilatos; ser un Juan Lanas, etc*. Ciertamente, esta última serie representa un gran interés cultural, pero muy difíciles de adquirir y de presentar en el aula.

El siguiente criterio (3) a la hora de seleccionar las EI se refiere a rentabilidad y productividad. Las EI rentables, conforme Leal Riol (2013), son las que tienen la posibilidad de utilizarse en diferentes situaciones, mientras que las EI productivas son aquellas que "mediante adición o sustitución de alguno de sus elementos dan lugar a nuevas UF de significado parecido o no, pero de fácil comprensión" (Leal Riol, 2013: 169), por ejemplo: *pasarlo en grande/ bomba; importar un pimiento/ un bledo/ un comino*.

Finalmente llegamos al último criterio (4) que se refiere a la necesidad e intereses de los alumnos. Leal Riol (2013) destaca que se deben enseñar las EI que permiten a los alumnos desenvolverse en situaciones cotidianas de comunicación con sus amigos, docentes, familiares, viajes, etc. Es muy importante determinar qué es relevante para unos u otros, lo que representa una tarea que requiere la participación del discípulo, quien, con ayuda del profesor, debe

aprender a aprovechar las EI útiles y a excluir las irrelevantes. Para resumir lo antedicho y ponerse de acuerdo con Leal Riol (2013), el alumno debe aprender las EI que cumplen las funciones comunicativas más frecuentes, las que se difunden en su propia lengua, así como otras que no lo hacen, pero presentan gran transparencia de imagen o una base metafórica muy clara. El discente también debe aprender aquellas EI que, por la edad e intereses de los aprendices, inciten el aprendizaje y la actualización de las EI dentro y fuera del aula.

A la hora de trabajar las EI en el aula, el docente debe tener en cuenta algunos pasos cuando introduce dichas expresiones en la clase. Primero, el docente debe presentarlas, por ejemplo, enseñándoles a los alumnos una imagen que representa la EI que se quiere trabajar. Luego la explica y la presenta en su contexto, después verifica si los alumnos la han comprendido y si son capaces de utilizarla en contexto y situación adecuada y, al final, se proponen actividades de repaso del contenido y de las formas de las expresiones para que los alumnos las memoricen (Baptista, 2006; Koszla-Szymanska, 2000). Teniendo en cuenta lo antedicho, podemos concluir que hay cuatro etapas a la hora de trabajar las EI y estas son: presentación, comprensión, utilización y memorización. Muchas veces, tal como plantea Penadés Martínez (1999), al profesor de ELE le resulta complejo enseñar las EI no solo por su fijación formal y por su idiomaticidad, sino también por la falta de investigaciones que le muestren qué EI debe enseñar en cada nivel, por la carencia de materiales específicos en que apoyar su enseñanza. Sin embargo, uno es cierto. Es muy importante enseñar las EI desde el primer nivel del aprendizaje, ya que la competencia fraseológica contribuye a una mayor competencia comunicativa en general y si empezamos a enseñar dichas expresiones desde el inicio, los alumnos tendrán una base idiomática que se irá construyendo y ampliando en cada nivel.

4.1. Técnicas para memorizar las expresiones idiomáticas

Como es bien sabido, la lengua española abunda en las EI y muchas veces resulta difícil a los alumnos memorizarlas. Por eso, es necesario mostrar a los aprendices maneras que les pueden ayudar en el intento. En este capítulo, presentaremos algunas técnicas de memorización de las EI que ayudan y facilitan a los alumnos el aprendizaje de las dichas unidades. Las técnicas que mencionaremos aquí son sinonimia, antonimia e hiponimia, entre otras. Elegimos estas técnicas de memorización porque los autores de la literatura consultada consideran que justamente estas técnicas facilitan el aprendizaje y la memorización de las EI. Podemos decir que asociaciones sinónimas y antónimas, pero también las de hiponimia son un tipo de agrupamiento de las EI que favorecen el establecimiento de una red de relaciones entre ellas y de este modo hacen el aprendizaje de las expresiones más fácil, porque las unidades fraseológicas se agrupan bajo un

rasgo común (Detry, 2008). Desde el punto de vista de Corpas Pastor (1996), Penadés Martínez (1999) y Detry (2008), entre otras, existen dos tipos de sinonimia y antonimia que conllevan, para los alumnos, un grado de dificultad diferente. Por un lado, tenemos pares de EI con una estructura morfosintáctica similar, por ejemplo, *echar una mano/ echar un capote*, que son las expresiones sinónimas, o las expresiones *dar buena espina/ dar mala espina*; *cerrar los ojos/ no pegar ojo*, que son antónimos. Por otro lado, se ubican las expresiones con una construcción formal diferente (*pasar por alto/ hacer la vista gorda* y *llevarse como perro y el gato/ ser como uña y carne*). Además de este tipo de agrupamiento, Penadés Martínez (1999) menciona otro que se refiere a que las expresiones se agrupen bajo su significado. Por ejemplo, hay muchas expresiones sinónimas con el significado de "morir", como es el caso de las siguientes: *cerrar los ojos, dejar el pellejo, estirar la pata, pasar a mejor vida, pringarla y quedarse tieso* (Penadés Martínez, 1999: 44). De esta manera, será más fácil para los alumnos memorizarlas, ya que harán una relación entre ellas y observarán el rasgo que tienen en común. Igualmente, los aprendices pueden memorizar y agrupar las EI bajo la relación hiperonímica que se establece entre ellas. Por ejemplo, bajo el hiperónimo "dormir", hay varios hipónimos, en concreto, *dormir a pierna suelta, dormir como un lirón, dormir como una marmota, dormir con los ojos abiertos, dormir la mona*, etc. Se puede observar que el lexema hiperónimo "dormir" constituye uno de los elementos con los que se han formado las locuciones verbales. También hay locuciones verbales en cuya composición no entre el hiperónimo, en este caso, "trabajar": *arrimar el hombro, dejarse las uñas, partirse los huevos, pegarse un buen tute, sudar sangre*. Estas son solo algunas técnicas que podrían ayudar a los aprendices a la hora de memorizar las EI. Hay que decir que el profesor tiene varias posibilidades de presentar las EI en el aula. Una posibilidad es trabajarlas en campos semánticos que, en la opinión de Leontaridi et al (2008), facilita tanto el aprendizaje como el proceso de memorización, ya que las EI en este agrupamiento poseen un término en común. En particular, se pueden trabajar los somatismos, es decir, las EI con las partes del cuerpo. En este caso, el campo semántico serían las partes del cuerpo, dentro del cual podríamos encontrar las siguientes EI: *poner la mano en el fuego, costar un ojo de la cara, no tener pelos en la lengua, no dar pie con bola, andar de boca en boca, estar hasta las narices, etc*. Estos son solo algunos de los ejemplos y podemos observar que estas locuciones verbales poseen en común términos del cuerpo humano, como, *mano, ojo, pelo, pie, boca, nariz*. Además de trabajar las EI según los campos semánticos, es aconsejable presentarlas dentro del contexto y al mismo tiempo ayudar a los alumnos a memorizarlas más fácilmente, utilizando la sinonimia, antonimia e hiponimia.

Después de haber presentado las técnicas de memorización de las EI que serán de gran ayuda a los alumnos, en el capítulo siguiente presentaremos los materiales didácticos que también ayudarán a los estudiantes a aprender las EI.

4.2. Fraseodidáctica y materiales didácticos para trabajar las expresiones idiomáticas en la clase de ELE

Después de haber presentado la enseñanza de las expresiones idiomáticas en la clase de ELE, así como las técnicas de memorización de las mismas y unas propuestas didácticas acerca de ellas, en este capítulo explicaremos el concepto de la fraseodidáctica y mencionaremos algunos materiales didácticos que puedan ser útiles en la enseñanza de las unidades fraseológicas en español.

Como señala González Rey (2012), aunque la fraseodidáctica se suele definir como la didáctica de la fraseología, es importante resaltar una matización entre ambos términos. La autora (2012: 67-68) propone diferenciar tres etapas en la historia de su constitución:

I. La didáctica de la fraseología, representando la didáctica una disciplina aplicada de la lingüística que se dedica a la enseñanza-aprendizaje de lenguas y siendo la fraseología el ámbito de las expresiones hechas de una lengua.
II. La didáctica de la fraseología, siendo la fraseología una disciplina lingüística y la didáctica un ámbito de aplicación.
III. La fraseodidáctica, una rama de la fraseología aplicada como lo es también la fraseografía.

En otras palabras, la didáctica de la fraseología es la fase en la que se produce el interés por los fraseologismos, es decir, los modismos, dentro de un idioma objeto de enseñanza por parte de profesores de lenguas maternas, así como las lenguas extranjeras. En la segunda etapa nace el interés de especialistas, en concreto, fraseólogos y paremiólogos, por una cuestión que plantean en términos relativos. En lo que atañe al tercer período, la fraseodidáctica se establece como una rama aplicada que posibilita a especialistas y docentes situar la didáctica de la fraseología en el centro de sus preocupaciones, con el fin de que ocupe un lugar propio dentro de la fraseología (González Rey, 2012).

Como lo hace notar González Rey (2012), la fraseodidáctica "se sitúa en la glotodidáctica o didáctica de las lenguas, en donde emergen las primeras manifestaciones de interés de docentes de lenguas extranjeras por la parte más viva de la lengua que enseñan" (González Rey (2012: 67). La denominación *fraseodidáctica* tiene origen en la palabra germánica *phraseodidactik,*

que fue acuñada por Peter Kühn en 1987 y después consolidada entre fraseólogos alemanes como Lügner (1997) y Ettinger (1998). Sin embargo, tal como destaca Szyndler (2015), este término no se utiliza a menudo en el ámbito español. La mayoría de los lingüistas españoles, refiriéndose al concepto en cuestión, prefieren utilizar otra denominación: *la didáctica o la enseñanza de la fraseología*. Ahora bien, el término *fraseodidáctica* fue utilizado por primera vez en España por Pablo Larreta Zalategui (2001) y, después, por Gloria Corpas Pastor (2003), pero ambos lingüistas no han investigado el tema de cuestión, sino han mostrado un creciente interés por este aspecto aplicado de la fraseología. Hoy en día, la fraseodidáctica, empieza a proliferar en el ámbito español, gracias a los trabajos de González Rey y al proyecto *FRASEONET*, creado en 2007 en la Universidad de Compostela, que se incorpora en la didáctica de las expresiones fijas en lengua materna y lengua extranjera, y cuyo objetivo es el de elaborar material didáctico para la enseñanza de dichas expresiones fijas hasta el nivel C2 del *Marco Común de Referencia para las Lenguas*.

Ahora bien, en el ámbito de la didáctica de la fraseología española no se pueden encontrar tantos materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas como el profesor desearía, pero gracias al interés por la fraseología que se ha mostrado en los últimos años, en el mercado ha aparecido un conjunto de obras que pueda ser de gran utilidad a docentes y alumnos (Penadés Martínez, 1999). El primer manual de enseñanza exclusiva de expresiones del español realizado por docentes españoles es *El español idiomático: frases y modismos del español*, de Domínguez González, Morera Pérez y Ortega Ojeda (1988), que cuenta con 1226 ejercicios de tipo cerrado (la opción múltiple). Penadés Martínez (1999) indica que este libro es para los niveles avanzados y superiores, pero también para evaluar el grado de conocimiento de las unidades fraseológicas por parte de los aprendices. Otro manual que está a disposición del profesor de ELE es el libro llamado *Modismos en su salsa*, de Beltrán y Yánez Tortosa (1996), cuyo objetivo es facilitar la comprensión de los modismos españoles. Dirigido a estudiantes con un buen dominio del idioma, consiste en seis unidades, estructuradas cada una de ellas en cinco bloques. En el primer bloque se presentan los modismos de dicha unidad, en los bloques dos, tres y cuatro se exponen ejercicios acerca de los modismos y en el bloque cinco se diferencian los modismos según el registro hablado, escrito o hablado y escrito. Este manual también incluye un glosario donde se explican los modismos utilizados en el libro. Este manual, al igual que en el caso anterior, no se puede utilizar en los niveles básicos de enseñanza de la lengua. En cuanto a la tipología de las actividades, Penadés Martínez (1999) indica una desventaja de este manual, que es el agrupamiento de las unidades fraseológicas. En efecto, afirma lo

siguiente: [los modismos] "se agrupan bajo una palabra compartida a pesar de que su significado no guarde relación con el significado de la palabra que las encabeza y aunque las unidades fraseológicas relacionadas no presentan entre sí ningún tipo de relación semántica" (Penadés Martínez, 1999: 27). Para demostrarlo, la autora (1999: 27) ofrece un ejemplo (3) al respecto:

(3) *Estar sin blanca: 'no tener dinero'*
Quedarse (la mente) en blanco: 'olvidarse de todo en una situación de estrés'
Pasarse las noches en blanco: 'no dormir'
Ir de punta en blanco: 'se emplea para decir que van vestidos con mucha elegancia, muy acicalados y arreglados'

A partir de este ejemplo se puede deducir que estas expresiones idiomáticas se agrupan bajo la palabra *blanco*, con la cual no establecen ningún tipo de relación semántica. Igualmente, los modismos expuestos arriba no representan ninguna relación entre sí, porque tiene significados diferentes. Por eso creemos que este tipo de agrupamiento de las unidades fraseológicas no es adecuado, ya que puede resultar difícil al alumno aprender los modismos de esta manera, sin ninguna relación entre sí, excepto una palabra que tienen en común, en este caso *blanco*. Otro material didáctico para enseñar las unidades fraseológicas es un libro llamado *Hablar por los codos: Frases para un español cotidiano*, de Vranic (2016). Se trata de un libro que recoge doscientas frases hechas y dichos, y setenta y cinco refranes más usados en español que aparecen bajo el orden alfabético para su rápida localización. Lo que nos parece muy útil y facilitador a la hora de aprender las unidades fraseológicas es que bajo cada una de ellas se presenta la aclaración del significado, representación ilustrativa, es decir, el dibujo que ilustra el significado literal y de uso de la frase, pero también la explicación del origen de la frase cuando es conocido, presentación de otras frases similares y clave para su uso correcto. De este modo, la autora ha facilitado mucho la enseñanza de estas unidades, al igual que lo ha hecho más divertido y completo. Además, cada fraseologismo se puede encontrar dentro del contexto, lo que es otro punto fuerte de este manual, desde nuestro punto de vista. Para ilustrar lo que hemos expuesto arriba, a continuación planteamos un ejemplo de la locución verbal (4) de este libro (Vranic, 2016: 7):

(4) ***Armarse la gorda****: 'organizarse un gran lío'*
[imagen de dicha locución verbal]
Ejemplo: Al ver el profesor lo que hicimos en la clase mientras él estaba ausente, se enfadó mucho y ***se armó la gorda****.*

Origen: En el siglo XIX denominaban 'La Gorda' a la revolución que se estaba preparando en Andalucía contra la reina Isabel II (1868), revolución que acabó finalmente con su reinado.

Expresiones similares: Armarse la marimorena; Armarse la de San Quintín; Arder Troya

Uso: 'La Gorda' es el sujeto por lo tanto el verbo va siempre en tercera persona del singular.

En cuanto a las actividades, al final del libro se pueden encontrar varios ejercicios para que los aprendientes puedan comprobar lo que han aprendido y para que practiquen las unidades fraseológicas. Se trata de actividades de varios tipos: ejercicios de tipo cerrado (elección múltiple, relacionar las expresiones con su significado, etc.) y ejercicios de tipo semicerrado (completarlas con la palabra que falta, contestar a las preguntas acerca de las expresiones idiomáticas, etc.). Por todo lo expuesto aquí, opinamos que este libro es un buen material didáctico para la enseñanza de las unidades fraseológicas.

Además de los libros para enseñar los fraseologismos, también hay muchos diccionarios que pueden ayudar tanto al profesor como al alumno respecto a las unidades fraseológicas. Unos de ellos son, por ejemplo, el *Diccionario fraseológico del español moderno,* de Varela y Kubarth (1994); *Diccionario de frases hechas de la lengua castellana*, de Candón y Bonnet (1994); *Diccionario de dichos y frases hechas* (1995), con la actualización en 2018, de Buitrago, que recoge 5000 dichos y frases hechas diferentes y 3000 variantes de los mismos. Otro diccionario es el de Martín Sánchez (1997) sobre los dichos, modismos y locuciones populares más utilizados. Finalmente, podemos mencionar también el diccionario de Pérez-Rioja (1997), con 3500 modismos y locuciones familiares actuales en la lengua hablada y escrita. Como se puede observar, hay bastantes materiales didácticos, tanto manuales como diccionarios que pueden servir al docente como punto de partida para la preparación de actividades en la clase acerca de las unidades fraseológicas, pero también pueden servir como material complementario en la enseñanza de las mismas.

4.3. Las expresiones idiomáticas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC)

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante el PCIC, 2007) es un documento nacional que desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propuso el Consejo de Europa en su *Marco Común Europeo* (MCER). Este documento, además de presentar un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del

Instituto Cervantes, también se ha desarrollado con la idea de proporcionar una herramienta útil a los docentes de español de todo el mundo. Es importante destacar que este documento constituye un punto de partida para la elaboración de programas, materiales didácticos y exámenes. Puesto que ofrece un vasto repertorio de contenidos y objetivos para los seis niveles (A1-C2), el PCIC cuenta con las expresiones idiomáticas, con las que los estudiantes del español se encontrarán durante su aprendizaje, conforme avanzan en su dominio de la lengua. Las expresiones idiomáticas se encuentran bajo las categorías *Nociones generales, Nociones específicas* y *Referentes culturales,* las cuales se refieren al léxico español, y bajo *Funciones*. Para nuestra investigación hemos elegido algunas expresiones idiomáticas que se encuentran en el PCIC, porque creemos que este documento es el punto de referencia para la enseñanza de ELE. Cabe destacar que las expresiones idiomáticas se empiezan a trabajar en los niveles intermedios, es decir, desde el nivel B1, pero se enseñan sistemáticamente en los niveles de perfeccionamiento (C1 y C2).

5. LAS INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE LA PRESENCIA DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LA CLASE DE ELE

Varios autores que se ocupan de la fraseología española en el aula y que investigan este tema han analizado los manuales didácticos de ELE para verificar si se trabajan las unidades fraseológicas y cómo. A juicio de Vázquez Fernández y Bueso Fernández (1998), los manuales de ELE dedican poco espacio a las EI, sobre todo en los primeros niveles de enseñanza. Además de este punto, resaltan también que las EI, cuando son presentadas, no son contextualizadas ni sistematizadas de forma. También añaden que hay una falta de relación entre las EI. Todo esto, según los autores, impide a los alumnos incorporar a su léxico activo estas unidades fraseológicas. Igualmente, muchos autores han elaborado sus propuestas didácticas para trabajar las EI en el aula, puesto que se sabe que hay una escasez de materiales didácticos en cuanto a la enseñanza de la fraseología en ELE. En este capítulo vamos a mencionar algunas investigaciones sobre la presencia de las EI en la clase de ELE, tanto el análisis de los manuales como la propuesta didáctica de los autores.

Vaccaro Teer (2014) analizó la colección de los manuales *Enlaces* para ver si se trabajan y cómo se trabajan las expresiones idiomáticas. Esta colección, adoptada por el Programa Nacional do Livro Didáctico (PNLD) del Ministerio de Educación (MEC, Brasil) para la secundaria, solo cuenta con siete expresiones idiomáticas (*ser un bajón, creerse la última coca-cola del desierto, estar hecho un michelín, pillarse de camino, quedarse a cuadros, poner en la balanza*) y como expresa el autor, estas no aparecen en una secuencia que refleje su grado de dificultad para el alumno. Por consiguiente, se puede deducir que estos manuales no trabajan las expresiones idiomáticas, mejor dicho, lo trabajan, pero de manera muy escasa.

Saracho (2015) también analizó algunos manuales para evidenciar la presencia de contenidos fraseológicos y de su tratamiento. En concreto, eligió dieciséis manuales del Libro del alumno (*Sueña 1-4, El Ventilador, Dominio, A Fondo, En Acción 1-4, Método 1-4, Prisma Inicial*) que abarcan todos los niveles de aprendizaje. Llegó a la conclusión de que en los niveles iniciales (A1, A2) se trabajan fórmulas rutinarias, pero aparecen también colocaciones, locuciones y paremias, aunque no se trabajan con profundidad. En los niveles B1 y B2 la autora señala que hay algunas desemejanzas en cuanto a los manuales analizados. Por un lado, algunos manuales solo trabajan con palabras, colocaciones y fórmulas rutinarias. Por otro, algunos manuales incluyen también locuciones y refranes, pero sin realizar un trabajo sistematizado con estas unidades. Finalmente, en los niveles avanzados (C1 y C2) los manuales, en general, incluyen en su propuesta didáctica todas las unidades. En lo que atañe a la manera de presentación,

Saracho (2015) también nota discrepancias, puesto que en ocasiones se presentan como lista de expresiones, y, en otras, las unidades se presentan en contexto. Igualmente, en las actividades con UFS, la autora (2015) observa situaciones distintas, sobre todo en la tipología y en la cantidad. Saracho (2015) destaca que, tratándose del nivel alto de aprendizaje, los manuales deberían mejorar la terminología fraseológica, abandonando nomenclaturas como la de *frases idiomáticas* o *frases hechas*.

Además del análisis de los manuales, Saracho (2015) en su tesis elabora una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de somatismos en el nivel B1 con recurso a las tecnologías digitales. Los somatismos son las expresiones idiomáticas con las partes del cuerpo, como es el caso de *meter la pata, estar hasta las narices, empinar el codo, etc.* Tal como recalca Saracho (2015), el objetivo final de la propuesta es que los alumnos mejoren su competencia comunicativa a través de la adquisición de la competencia fraseológica, que es el objetivo específico. El grupo meta son alumnos que ya han empezado el estudio de ELE y se encuentran en el nivel B1. Los contenidos fraseológicos son nueve somatismos, a ver: ocho locuciones (*quedarse con la boca abierta, a ojos vistas, meter la pata, empinar el codo, llevar escrito en la frente, dar el brazo a torcer, conocer como la palma de la mano, no poner los pies*) y una fórmula rutinaria con dos variantes (*¡tiene narices!, ¡manda narices!, ¡hay que tener narices!*). La propuesta de Saracho (2015) presenta los somatismos en contexto a través de *input* variado y suficiente. Para ello se han elegido fragmentos de textos reales de anuncios en la *Web* o de la prensa digital que abarcan las unidades mencionadas. Además, todas las frases contextualizadas, originales o adaptadas del CREA o de Google forman parte del *input*. Igualmente forman parte del *input* los vídeos y las imágenes. La metodología utilizada en la secuencia de actividades y en particular, en las de lengua, continua Saracho (2015), se ha basado en el Modelo Metodológico del Heptágono (MMH), una adaptación de la metodología de Gómez Molina (2004) para la enseñanza-aprendizaje del léxico, y en la metodología para la enseñanza-aprendizaje del significado fraseológico de Timofeeva (2011). En cuanto a las actividades, hay una variedad de ellas, entre las cuales destacan las siguientes: lectura de imágenes y comentario oral, relacionar partes de las UFS con una imagen, relacionar entre forma y significado, visionado y comprensión de documentos audiovisuales, relación de los somatismos con expresiones idiomáticas sinónimas, traducción o búsqueda del equivalente en la L1, al igual que simulación de un contexto para un somatismo y creación de un cómic con dos somatismos, entre otras actividades.

Aguilella Vidal (2016) en su trabajo pretende dar una gradación de la enseñanza de la fraseología española en las aulas de español para extranjeros en cuanto a las frases hechas, es decir, expresiones idiomáticas. Ha analizado las expresiones idiomáticas mencionadas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007), bajo las *Nociones específicas* y las ha seleccionado por los niveles, desde A1 hasta B2. El número de las unidades fraseológicas, sostiene Aguilella Vidal (2016), progresa proporcionalmente con el número de horas establecidas por el PCIC para cada nivel. Evidentemente, la sencillez/complejidad de cada frase hecha, continua el autor (2016), también se respeta en la selección y ordenación por niveles. De esta manera, en el nivel A1 el autor ha seleccionado 10 expresiones idiomáticas (*ser un sol, tener buena/ mala pinta, etc*.), en A2 15 (*estirar la pata, ser un trozo de pan, etc*.), en B1 20 (*tener pluma, dar calabazas, etc*.) y en nivel B2 25 expresiones idiomáticas (*no ver tres en un burro, hacer la pelota, etc*.). Con las frases hechas seleccionadas ha hecho materiales didácticos que pretenden "servir como un comienzo de diseño de material didáctico necesario para la enseñanza de frases hechas en ELE que reduzca la dificultad que encuentran estos estudiantes extranjeros" (Aguilella Vidal, 2016: 1).

Hemos visto que varios autores han analizado los manuales didácticos de ELE para comprobar cómo y en qué medida se trabajan las expresiones idiomáticas en el aula. Han llegado a la conclusión de que dichas unidades no están tan presentes en los manuales, pero en el caso de que aparezcan en los manuales, entonces se encuentran de manera esporádica y no sistematizadas. Por eso, han elaborado sus propuestas didácticas para incluir expresiones idiomáticas en la clase de ELE y para ofrecer, tanto a docentes como a alumnos, materiales complementarios para trabajar la fraseología española en el aula.

En la segunda parte de este trabajo presentamos nuestra investigación acerca de la competencia sociolingüística en la clase de ELE en el ejemplo de las expresiones idiomáticas.

6. INVESTIGACIÓN EN LA CLASE DE ELE EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES EN ZAGREB EN EL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS ROMÁNICOS

La segunda parte de este trabajo se refiere a la investigación acerca de la competencia sociolingüística en la clase de ELE en el ejemplo de las expresiones idiomáticas, centrándonos en el conocimiento de las expresiones idiomáticas por parte de los estudiantes, al igual que en las actitudes de los aprendices respecto a las dichas unidades.

6.1. Objetivos de la investigación e hipótesis

El primer objetivo de esta investigación es determinar el conocimiento de las expresiones idiomáticas españolas por los estudiantes de español en la Universidad de Zagreb en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, en el Departamento de Estudios Románicos. También queremos averiguar si los estudiantes conocen las expresiones idiomáticas y en qué medida. Nos interesa cuáles conocen y cuáles no, al igual que si ha aumentado el porcentaje del conocimiento de las expresiones idiomáticas con la progresión de los estudiantes desde primero hasta quinto año de la clase de ELE. El segundo objetivo es observar cuál es la actitud de los estudiantes respecto a las expresiones idiomáticas, cuánto están presentes en la enseñanza y en la comunicación, pero también cuál es su interés por las dichas unidades.

Suponemos que en los niveles elevados de ELE, en particular, en el cuarto y en el quinto año, junto con el conocimiento, crece también la actitud positiva de los estudiantes respecto a las expresiones idiomáticas. En lo que atañe al conocimiento de las expresiones idiomáticas en concreto, opinamos que los estudiantes, en todos los años, mostrarán el mayor conocimiento de las expresiones idiomáticas comparativas y los somatismos mientras que las expresiones idiomáticas con nombres propios estarán en la parte inferior de la escala.

6.2. Participantes

En la investigación participaron 114 estudiantes del programa de la Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en el Departamento de Estudios Románicos. Los estudiantes eran del primero al quinto año. De este número, 39 estudiantes eran del primer año, 30 del segundo, 15 del tercero, 15 del cuarto y 15 del quinto, así que eran 114 participantes en total.

6.3. Instrumentos y procedimiento

Para esta investigación se utilizó una encuesta en croata (*Anexo 1*), formada por dos partes. La primera parte estaba destinada a averiguar el conocimiento de las expresiones idiomáticas en español. Consistía en cinco actividades, formadas de cinco expresiones idiomáticas. Las actividades eran de tipo cerrado, semicerrado y abierto. La primera actividad era de opción múltiple, donde los estudiantes tuvieron que elegir la opción correcta de las expresiones idiomáticas. En la segunda actividad los participantes tuvieron que relacionar cinco expresiones idiomáticas de la columna izquierda con sus definiciones de la columna derecha. Dos elementos de la columna derecha eran demás. En la tercera actividad los participantes tuvieron que explicar cinco expresiones idiomáticas a base de su uso en contexto. En la siguiente actividad, los estudiantes, de cuatro opciones, tuvieron que elegir la correcta, pero, a diferencia de la primera actividad, en este caso, esas cinco expresiones idiomáticas fueron utilizadas dentro del contexto. Finalmente, en la última actividad, de cinco expresiones idiomáticas ofrecidas, los participantes tuvieron que elegir tres expresiones y con ellas construir tres frases para mostrar su uso en el contexto.

En la investigación con los estudiantes se utilizaron 25 expresiones idiomáticas, divididas en seis categorías: somatismos (6), expresiones idiomáticas con nombres propios (3), expresiones idiomáticas en forma negativa (3), expresiones idiomáticas con aspectos socio-culturales (6), expresiones idiomáticas comparativas (4) y expresiones idiomáticas construidas a base de figuras estilísticas (metonimia, comparación y eufemismo) (3). Las expresiones idiomáticas elegidas se encuentran en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y pertenecen a los niveles C1 y C2, y, en menor grado, al nivel B2. En los niveles más bajos no encontramos las expresiones idiomáticas, es decir, las locuciones verbales que corresponden a esos seis grupos que elegimos para nuestra investigación. Cabe resaltar que las expresiones idiomáticas con nombres propios también muestran los aspectos socio-culturales, pero nosotros, para esta investigación, nos decidimos a poner estas expresiones idiomáticas con nombres propios en una categoría separada, para averiguar mejor el conocimiento de ciertas expresiones. A continuación enumeramos las expresiones idiomáticas españolas que utilizamos en nuestra investigación:

Tabla 4. Las expresiones idiomáticas utilizadas en la investigación.

1) Expresiones idiomáticas con las partes del cuerpo - somatismos (6) *No tener dos dedos de frente* *Estar hasta las narices* *Ponerse los pelos de punta* *Ser uña y carne* *Costar un ojo de la cara* *Clavar codos*	**2) Expresiones idiomáticas con nombres propios (3)** *Irse por los cerros de Úbeda* *Estar entre Pinto y Valdemoro* *Estar en Babia*
3) Expresiones idiomáticas en forma negativa (3) *No dar pie con bola* *No caber ni un alfiler* *No haber ni un alma*	**4) Expresiones idiomáticas con aspectos socio-culturales (6)** *Coger el toro por los cuernos* *Echar un capote* *Estar para el arrastre* *Estar como unas castañuelas* *Pasar la noche en blanco* *Ser un donjuán*
5) Expresiones idiomáticas comparativas (4) *Ser como dos gotas de agua* *Ponerse como una sopa* *Llevarse como el perro y el gato* *Estar como una cabra*	**6) Expresiones idiomáticas a base de las figuras estilísticas (comparación, metonimia, eufemismo) (3)** *Caer chuzos de punta* *Echar una mano* *Irse al otro barrio*

En la segunda parte de la encuesta queríamos averiguar las actitudes de los estudiantes acerca de las expresiones idiomáticas, su uso en la enseñanza y en la comunicación, al igual que el interés de los participantes por estas expresiones. Los encuestados tuvieron que indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con ocho afirmaciones en una escala tipo Likert de cuatro puntos, donde 1 significa *absolutamente no estoy de acuerdo*, 2 significa *no estoy de acuerdo,* 3 significa *estoy de acuerdo* y 4 significa *absolutamente estoy de acuerdo*. Hay que mencionar que el nivel de confiabilidad del cuestionario, es decir, el alfa de Cronbach (α) es 0.64, lo que significa que la encuesta tiene nivel medio de fiabilidad. La investigación se llevó a cabo en noviembre de 2020, durante las clases del *Español 1, 3, 5, 7 y 9*. El cuestionario fue entregado a los estudiantes al principio de la clase y se les explicó cuáles eran los objetivos de la investigación. También se les avisó que su participación era anónima y que iban a necesitar, como máximo, quince minutos.

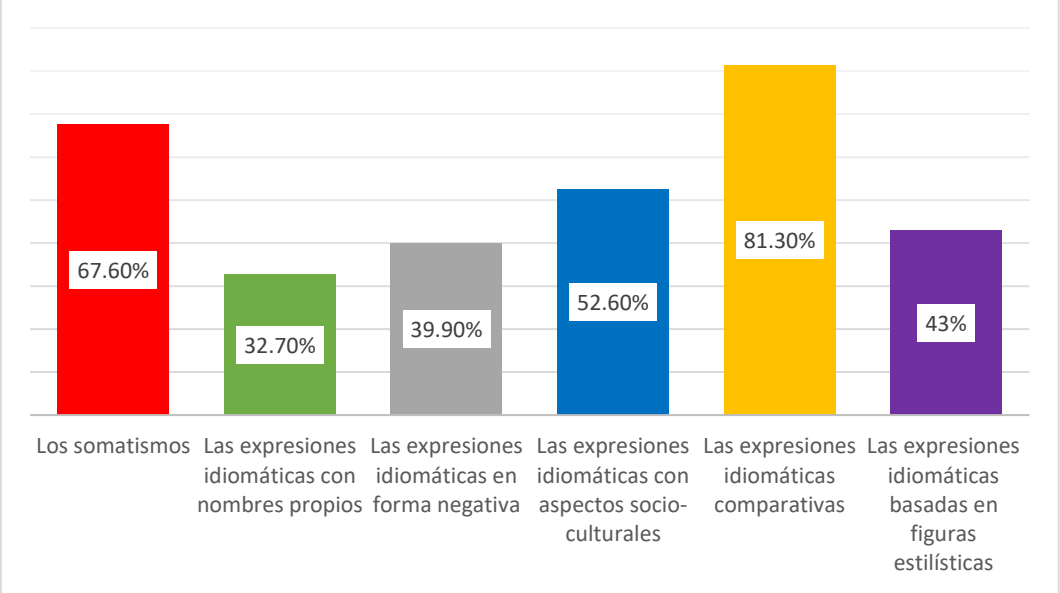
6.4. Resultados

Aquí vamos a exponer los resultados del conocimiento de las expresiones idiomáticas y de las actitudes de los estudiantes respecto a las dichas unidades fraseológicas.

6.4.1. Conocimiento de las expresiones idiomáticas

En los siguientes gráficos se observan los resultados de la primera parte de la encuesta donde se investiga el conocimiento de las expresiones idiomáticas, del primero al quinto año del estudio. Es importante resaltar que los gráficos muestran los resultados del conocimiento de las dichas expresiones por categorías y no muestran el resultado del conocimiento de cada expresión idiomática. En el *gráfico 1* se pueden observar los resultados del conocimiento de las expresiones idiomáticas en total, según las categorías:

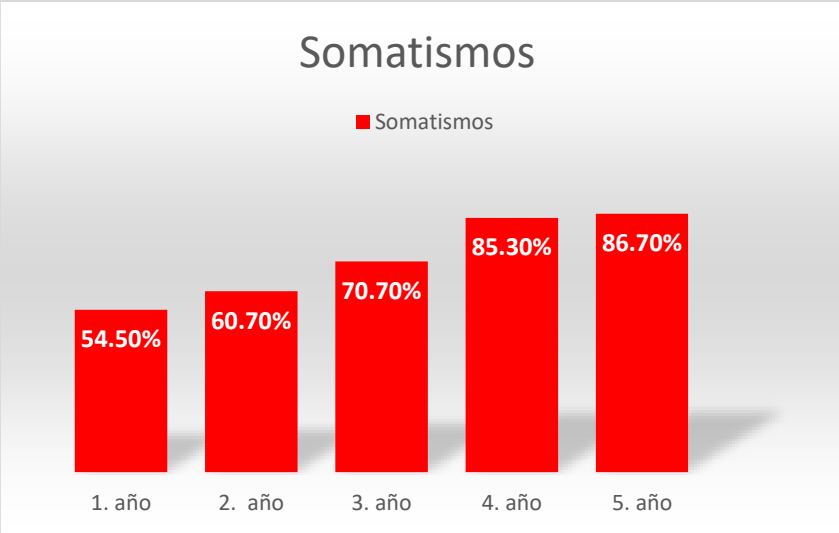
Gráfico 1. Los resultados del conocimiento de las expresiones idiomáticas en total, según las categorías.



A partir de este gráfico podemos desprender que los estudiantes lograron el mejor resultado en cuanto a las expresiones idiomáticas comparativas (81.30%), luego siguen los somatismos (67.60%), después las expresiones idiomáticas con aspectos socio-culturales (52.60%) y las expresiones idiomáticas basadas en figuras estilísticas (43%), en penúltimo lugar están las expresiones idiomáticas en forma negativa, y, al final, las expresiones idiomáticas con nombres propios (32.70%). Observamos que tres categorías que tienen el mejor resultado traspasan el 50%, lo que es un resultado respetable.

El *gráfico 2* muestra los resultados del conocimiento de los somatismos, es decir, de las expresiones idiomáticas con las partes del cuerpo:

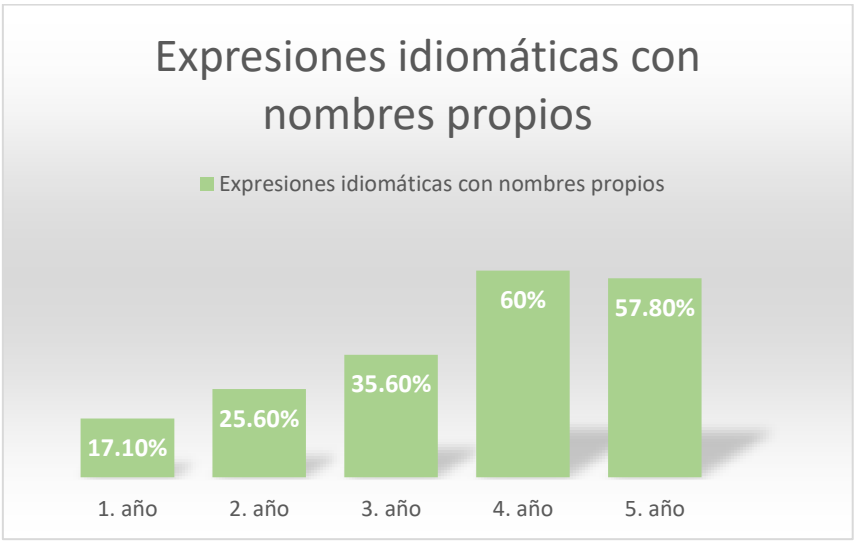
Gráfico 2. El conocimiento de los somatismos.



En el *gráfico 2* se puede observar que crece el porcentaje del conocimiento de las expresiones idiomáticas con las partes del cuerpo conforme avanzan los años del estudio. La mayor diferencia del conocimiento se ve entre el tercero y el cuarto año. El conocimiento de los somatismos por parte de los estudiantes del máster, es decir, del cuarto y del quinto año es muy semejante. Solo hay diferencia del 1.40%.

En el *gráfico 3* se observa el conocimiento de las expresiones idiomáticas con nombres propios:

Gráfico 3. El conocimiento de las expresiones idiomáticas con nombres propios.

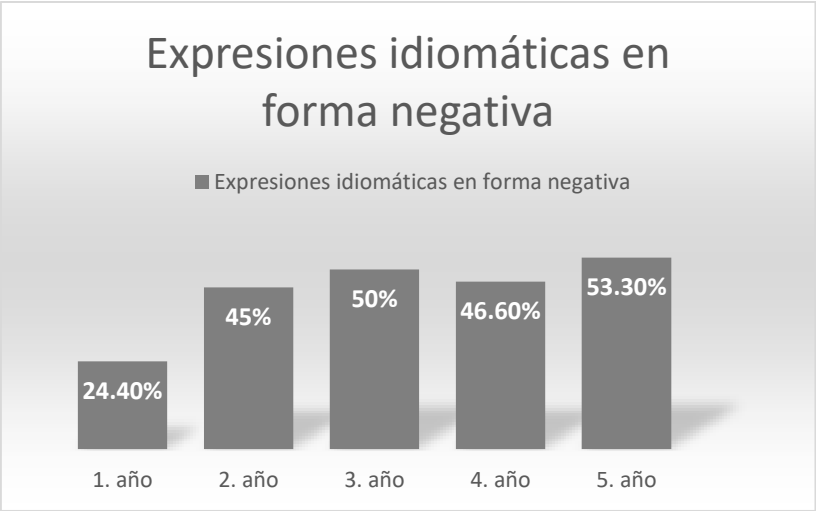


De este gráfico vemos que el conocimiento de estas expresiones crece con los años del estudio del grado: el primer año (17.1%), el segundo (25.6%) y el tercero (35.6%). En los años del máster notamos una pequeña inversión. Los estudiantes del cuarto año (60%) conocen mejor estas expresiones que los del quinto (57.8%), pero la diferencia en el porcentaje es mínima.

También notamos que el mayor aumento del porcentaje está entre el tercero (35.6%) y el cuarto año (60%).

El *gráfico 4* muestra el conocimiento de las expresiones idiomáticas en forma negativa:

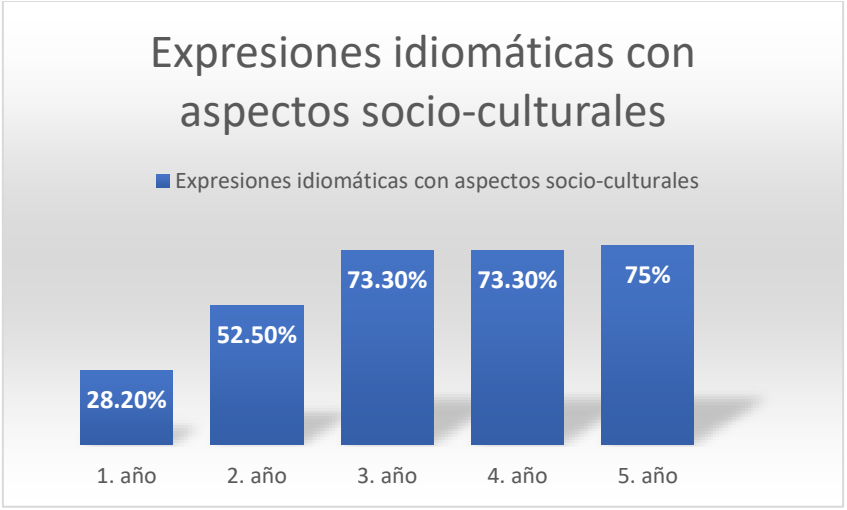
Gráfico 4. El conocimiento de las expresiones idiomáticas en forma negativa.



En este gráfico observamos una inversión ente el tercero y el cuarto año del estudio. Vemos que en los años del grado (1-3 años), el porcentaje crece conforme avanzan los años del estudio, sin embargo, en el máster hay una inversión. Los estudiantes del tercer año tienen mejor conocimiento de las expresiones idiomáticas en forma negativa que los estudiantes del cuarto año. El mayor aumento del porcentaje se nota entre el primer año del grado (24.4%) y el segundo (45%).

En el *gráfico 5* observamos el conocimiento de las expresiones idiomáticas con aspectos socio-culturales:

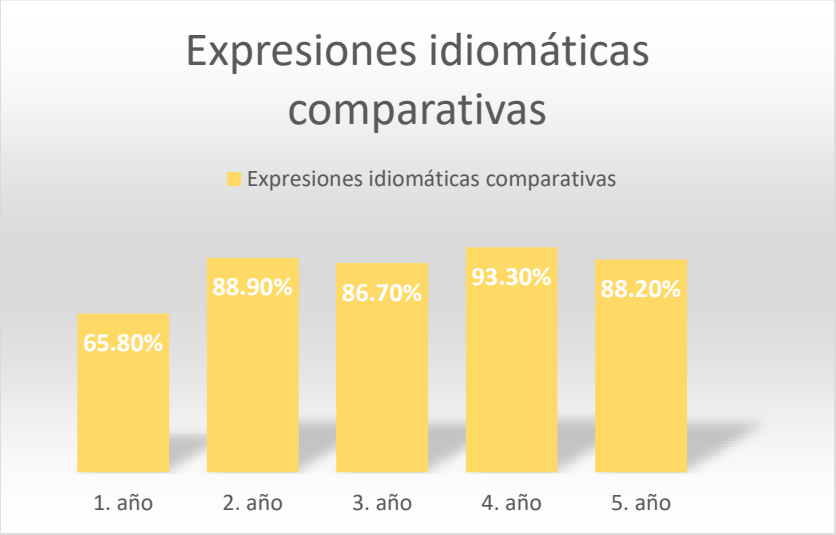
Gráfico 5. El conocimiento de las expresiones idiomáticas con aspectos socio-culturales.



Este gráfico nos muestra que el conocimiento de las expresiones idiomáticas con aspectos socio-culturales crece conforme avanzan los años del estudio. El mayor aumento del porcentaje se observa en los años del grado. En el primer año, el 28.2% de los estudiantes conoce estas expresiones, en el segundo año el 52.5% y en el tercero el 73.3%, lo mismo que en el cuarto. En el quinto año estas expresiones las conoce el 75% de los estudiantes. Podemos observar que el aumento del porcentaje, en los años del grado, es alrededor del 20%, mientras que en la carrera del máster, no se observa un aumento grande. También percibimos que el resultado en los últimos tres años del estudio es semejante.

El *gráfico 6* expone los resultados del conocimiento de las expresiones idiomáticas comparativas:

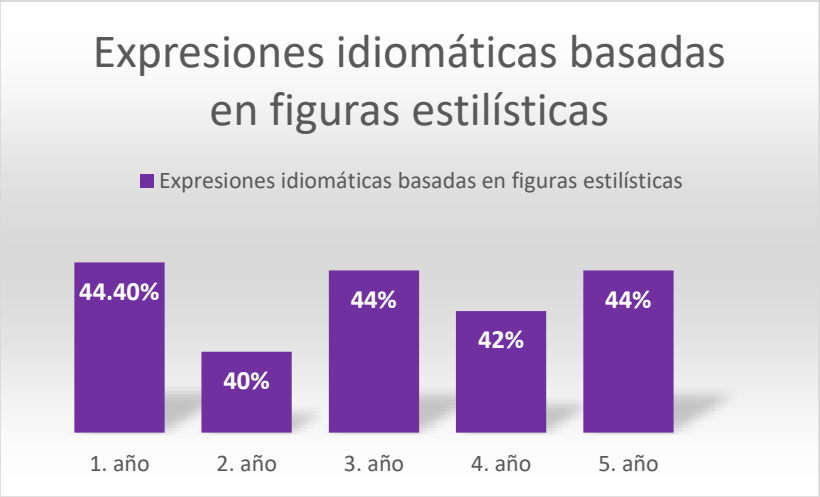
Gráfico 6. El conocimiento de las expresiones idiomáticas comparativas.



De este gráfico podemos ver la existencia de las inversiones, tanto en los años del grado, como en los del máster. Nos percatamos de que los estudiantes del segundo año del grado conocen mejor estas expresiones comparativas que los estudiantes del tercero, pero también las conocen mejor que los estudiantes del segundo año del máster. Además, notamos que el porcentaje del conocimiento de dichas locuciones verbales es muy alto, en concreto, traspasa el 86%, excepto en el primer año del grado donde el porcentaje es el 65.80%, pero todavía es un resultado respetable.

El *gráfico 7* muestra el conocimiento de las expresiones idiomáticas basadas en figuras estilísticas:

Gráfico 7. El conocimiento de las expresiones idiomáticas basadas en figuras estilísticas.

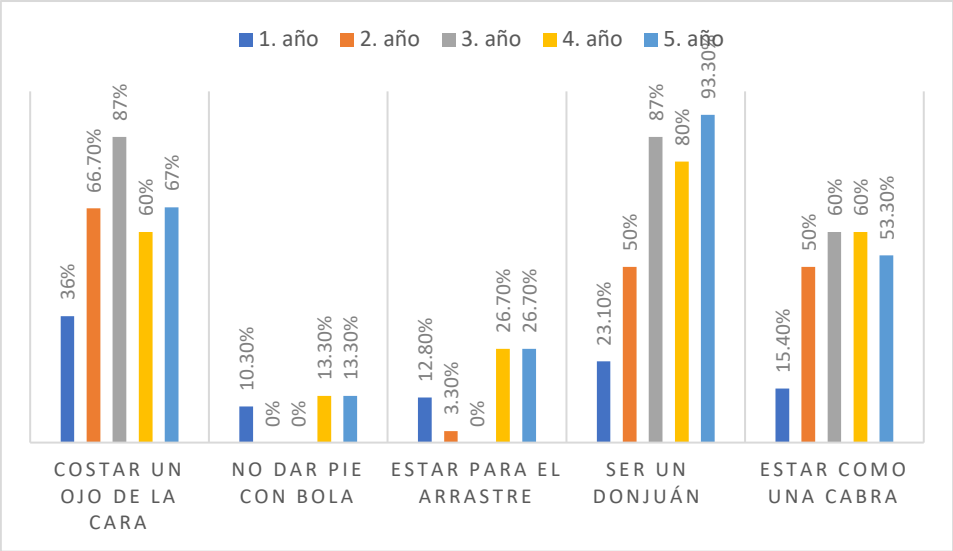


A partir de este gráfico podemos desprender que el resultado del conocimiento de estas expresiones no varía mucho según los años de la carrera. El intervalo va desde el 40% hasta el 44.4%. Sin embargo, cabe resaltar que el mejor conocimiento de estas expresiones tiene el primer año (44.4%), luego el tercero y el quinto año (44%), después el cuarto año (44%) y, al final, el segundo (40%). Notamos una inversión, en particular, observamos que los estudiantes del primer año del grado conocen mejor las expresiones idiomáticas basadas en figuras estilísticas que el resto de los años.

Después de haber expuesto los resultados en cuanto al conocimiento de las expresiones idiomáticas, ordenadas en estas seis categorías, a continuación mostraremos el *gráfico 8* que se refiere al conocimiento de ciertas expresiones idiomáticas. En otras palabras, en la encuesta en la última actividad, los participantes tuvieron que elegir, entre cinco expresiones idiomáticas ofrecidas (*costar un ojo de la cara, no dar pie con bola, estar para el arrastre, ser un donjuán y estar como una cabra*), tres expresiones y con ellas formar una frase para cada una expresión idiomática. Las expresiones pertenecían a varias categorías. Puesto que no todos los estudiantes eligieron las mismas expresiones y puesto que algunos participantes dejaron vacía esa actividad, nosotros decidimos excluir estas locuciones verbales del resultado total por las categorías y optamos por hacer un gráfico con dichas expresiones para ver qué expresiones los participantes elegían con frecuencia y en qué medida las sabían utilizar en el contexto.

A continuación exponemos el *gráfico 8* que muestra el porcentaje de los estudiantes que eligieron las expresiones idiomáticas opcionales:

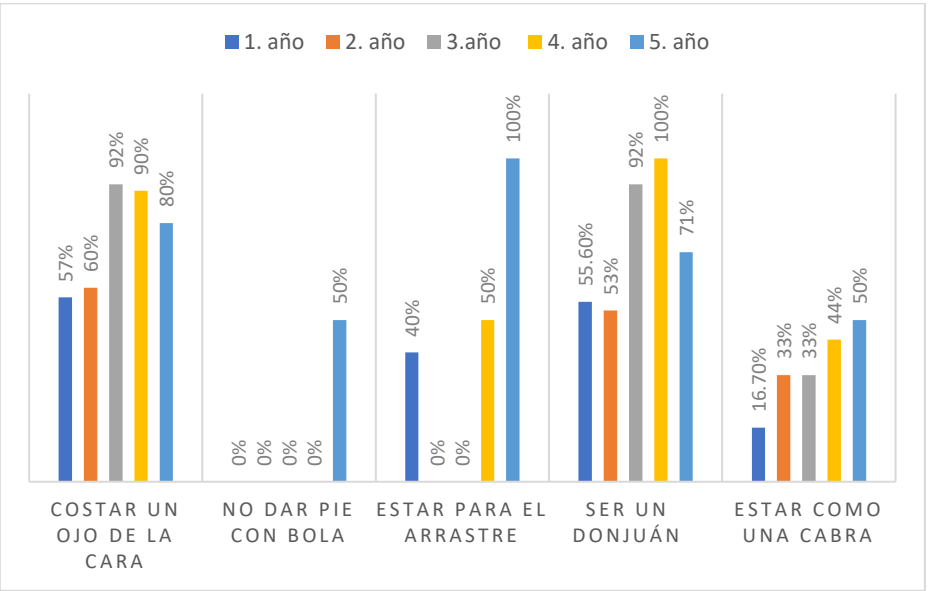
Gráfico 8. El porcentaje de los estudiantes que eligieron las expresiones idiomáticas opcionales.



De este gráfico observamos que el 57% de los participantes eligió la expresión idiomática *costar un ojo de la cara*, que pertenece a las expresiones idiomáticas con las partes del cuerpo, después sigue la expresión con aspecto socio-cultural: *ser un donjuán* (53.8%), luego la expresión idiomática comparativa: *estar como una cabra* (40.17%), la expresión idiomática con aspecto socio-cultural: *estar para el arrastre* (11.9%) y la expresión en forma negativa: *no dar pie con bola* (6.8%). El 59% de los estudiantes del primer año del grado dejaba esta actividad vacía.

El *gráfico 9* muestra en qué medida los estudiantes sabían utilizar elegidas expresiones idiomáticas en contexto:

Gráfico 9. El conocimiento de las expresiones idiomáticas opcionales.



De este gráfico vemos que no todos los participantes, que eligieron ciertas expresiones idiomáticas, sabían utilizarlas en contexto. Solo los estudiantes del quinto año que eligieron la expresión: *estar para el arrastre* (la expresión idiomática con aspectos socio-culturales) y los estudiantes del cuarto año que escogieron la expresión: *ser un donjuán*, sabían utilizarlas en contexto (100%).

A continuación propiciamos unos ejemplos (5) con las expresiones dentro del contexto, pero no bien utilizadas y unos ejemplos (6) con las expresiones idiomáticas bien utilizadas en el contexto:

(5) Juana está como una cabra.
Mi novio cuesta un ojo de la cara.
Eso no vale nada. Está para el arrastre.
Piensa mucho de sí mismo. Es un donjuán.

(6) Ella está loca, está como una cabra.
No tengo suficiente dinero para comprarme este anillo, porque cuesta un ojo de la cara.
He trabajado todo el día, estoy para el arrastre.
José es un donjuán, cada semana con otra mujer.

Notamos que en los ejemplos (5) las expresiones no están bien utilizadas dentro del contexto porque no se ve claramente su significado o están utilizadas de manera errónea, es decir, en unos ejemplos ciertas expresiones idiomáticas están aisladas, por ejemplo, *Juana está como una cabra* y *Mi novio cuesta un ojo de la cara*, de ahí que no podamos enterarnos del significado de estas locuciones verbales. En los ejemplos (6) observamos un buen uso de ciertas expresiones idiomáticas, puesto que a partir del contexto en el cual están sumergidas, podemos concluir cuál es el significado de estas unidades fraseológicas. Cabe resaltar que los estudiantes del máster resolvieron mejor esa actividad que los estudiantes del grado, lo que era de esperar.

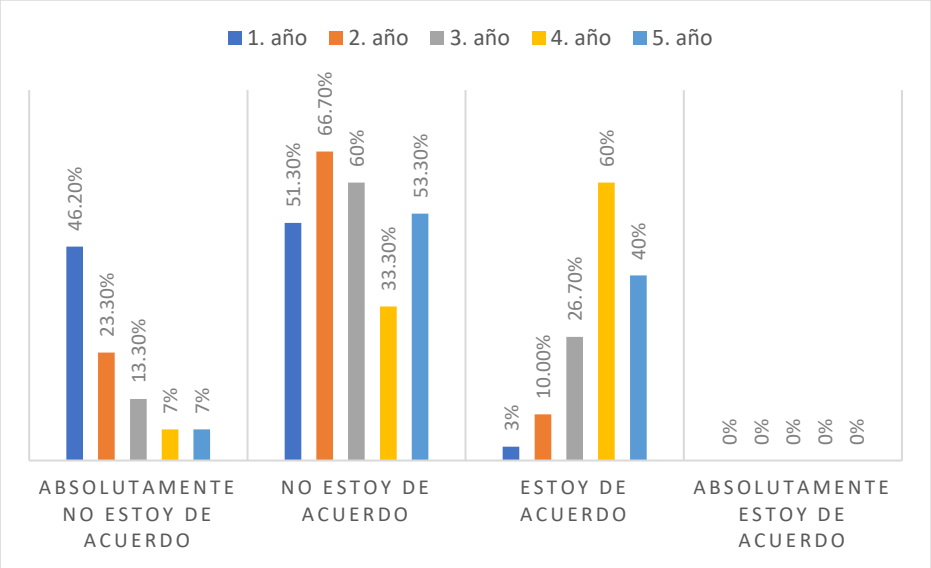
Ahora que hemos expuesto los resultados relacionados con el conocimiento de las expresiones idiomáticas por categorías, en el subcapítulo siguiente mostramos los resultados relacionados con las actitudes de los estudiantes acerca de las expresiones idiomáticas.

6.4.2. Actitud de los estudiantes hacia las expresiones idiomáticas

En la segunda parte de la investigación, es decir, en la segunda parte de la encuesta, se observan las actitudes y opiniones de los participantes acerca de los distintos aspectos de las expresiones idiomáticas en la clase de ELE.

El *gráfico 10* muestra el resultado de la afirmación: "Conozco las expresiones idiomáticas españolas":

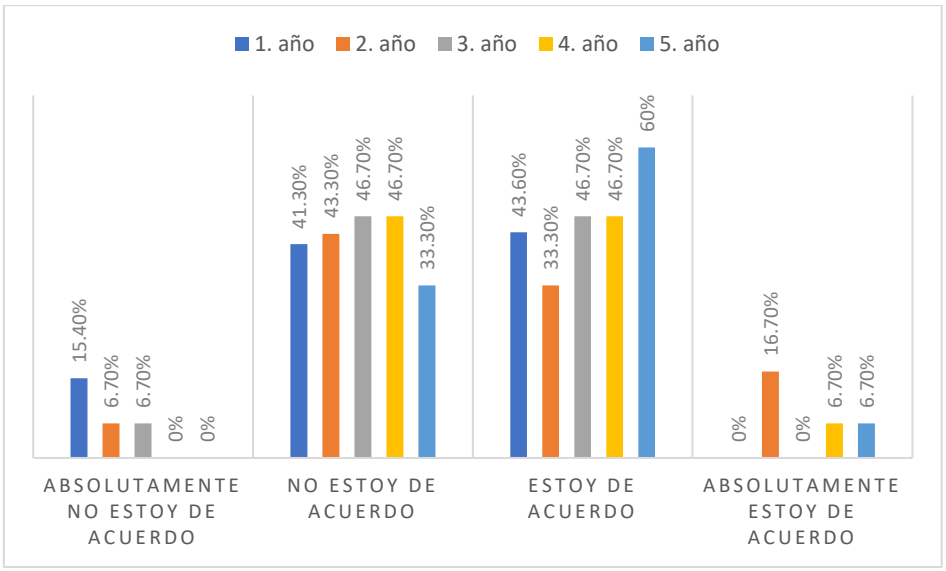
Gráfico 10. La afirmación: "Conozco las expresiones idiomáticas españolas".



De este gráfico desprendemos que el 0% de los estudiantes absolutamente está de acuerdo con esta afirmación, mientras que la mayoría de los participantes no están de acuerdo o absolutamente no están de acuerdo. Vemos que en la categoría *Absolutamente no estoy de acuerdo*, la actitud negativa disminuye conforme avanzan los años de la carrera.

El *gráfico 11* expone el resultado de la afirmación: "En la clase de español en la facultad las expresiones idiomáticas están incluidas":

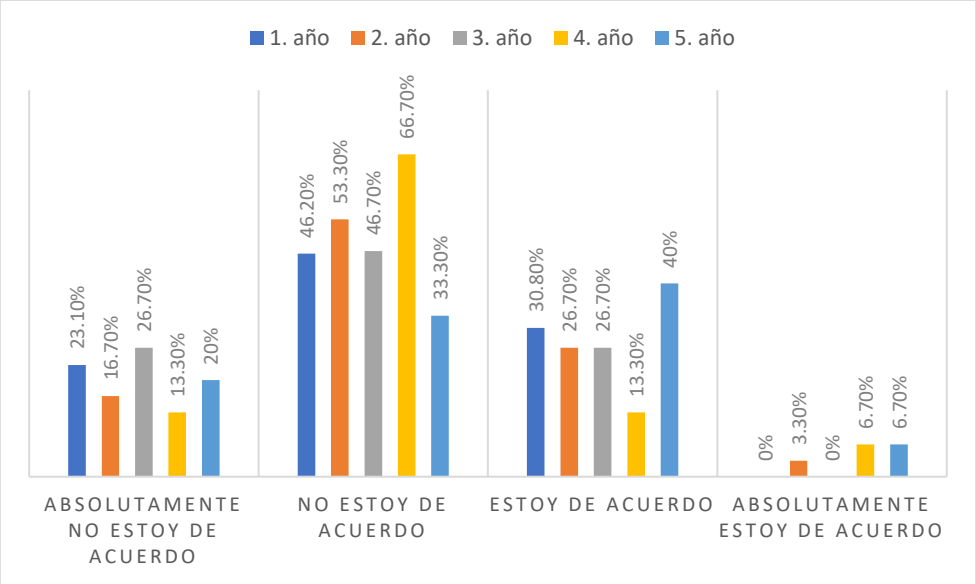
Gráfico 11. La afirmación: "En la clase de español en la facultad las expresiones idiomáticas están incluidas".



De este gráfico observamos que hay opiniones diferentes. Una parte de los estudiantes, es decir, el 42.1% no está de acuerdo con dicha afirmación o absolutamente no está de acuerdo (7.9%) mientras que otra parte de los estudiantes, el 43.9% está de acuerdo y el 6.1% está absolutamente de acuerdo, así que creen que en la clase de ELE en la facultad las expresiones idiomáticas están incluidas. Podemos concluir que la mitad de los encuestados está de acuerdo con esta afirmación y la otra no está.

El *gráfico 12* muestra el resultado de la afirmación: *Creo que las expresiones idiomáticas españolas están incluidas suficiente en la clase de español en la facultad*:

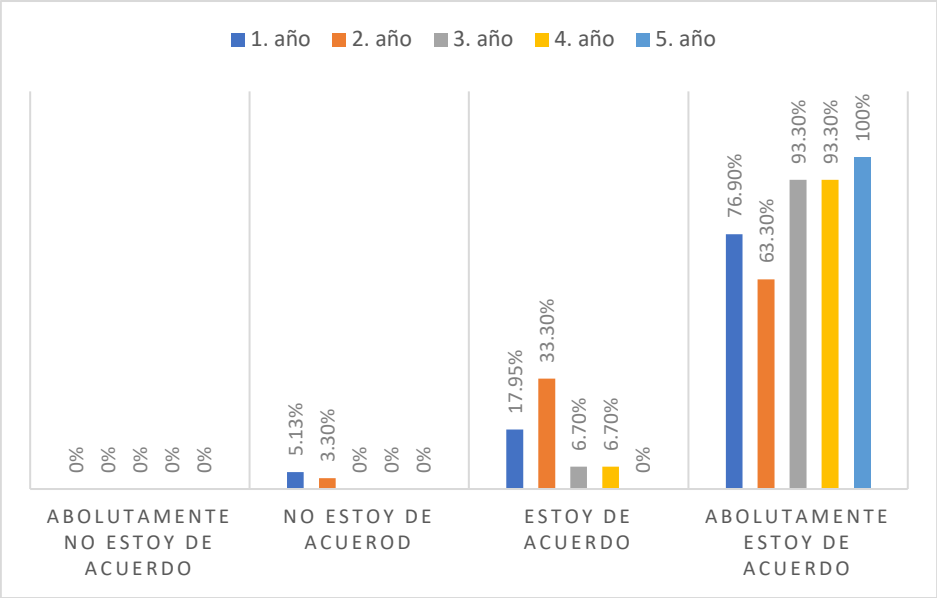
Gráfico 12. La afirmación: "Creo que las expresiones idiomáticas españolas están incluidas suficiente en la clase de español en la facultad".



En este gráfico, de nuevo notamos diferentes opiniones en cuanto a esta afirmación. En particular, el 49.1% no está de acuerdo con esta afirmación, el 20.2% absolutamente no está de acuerdo mientras que el 28.1% está de acuerdo con dicha afirmación y el 2.6% absolutamente está de acuerdo. De estos resultados desprendemos que el 69.3% de los estudiantes no está o absolutamente no está de acuerdo con esta afirmación, así que creen que las expresiones idiomáticas tendrían que incluirse más en la clase de ELE en la facultad.

El *gráfico 13* muestra el resultado de la afirmación: "Es importante conocer las expresiones idiomáticas españolas":

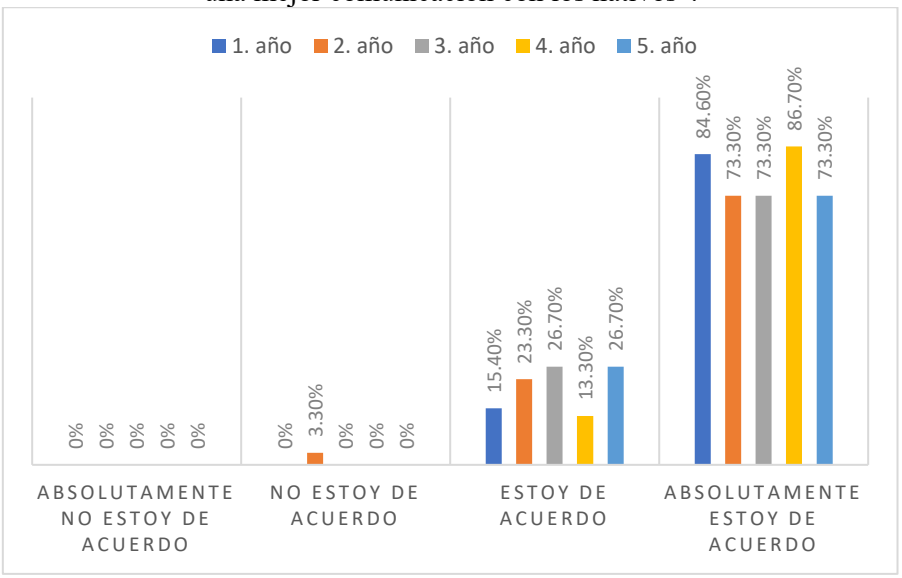
Gráfico 13. La afirmación: "Es importante conocer las expresiones idiomáticas españolas".



De este gráfico vemos que el gran número de los participantes (97.4%) cree que es importante conocer las expresiones idiomáticas españolas. Los estudiantes del primero al quinto año del estudio mostraron una concordancia considerable respecto a esta afirmación.

El *gráfico 14* expone el resultado de la afirmación: "El conocimiento de las expresiones idiomáticas españolas contribuye a una mejor comunicación con los nativos":

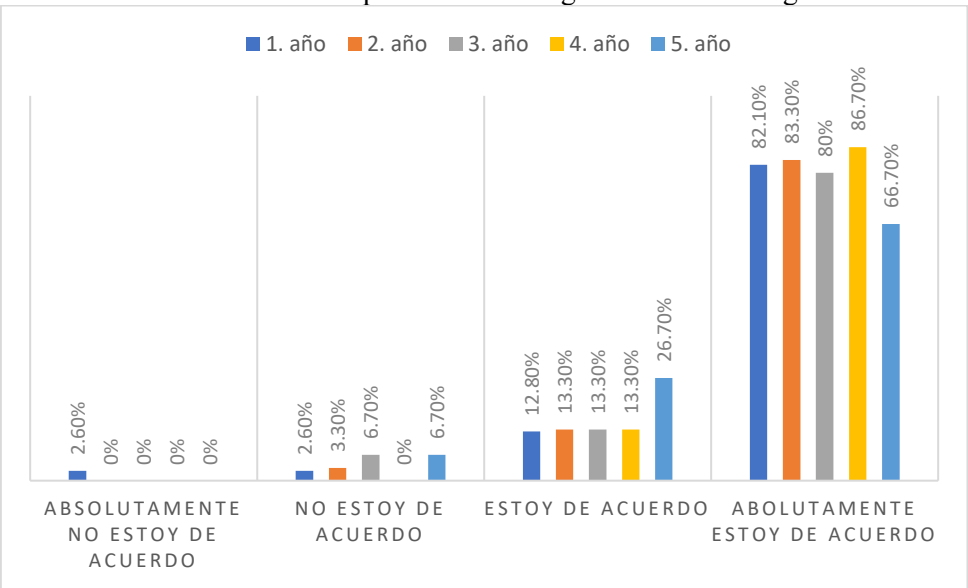
Gráfico 14. La afirmación: "El conocimiento de las expresiones idiomáticas españolas contribuye a una mejor comunicación con los nativos".



En este gráfico notamos, como en el gráfico anterior, que el gran número de los estudiantes absolutamente está de acuerdo con esta afirmación (78.9%) o está de acuerdo (20.2%), de manera que podemos concluir que el 99.1% de los estudiantes tiene actitud positiva hacia esta afirmación.

El *gráfico 15* muestra el resultado de la afirmación: "El conocimiento de las expresiones idiomáticas españolas contribuye al desarrollo de la competencia sociolingüística de esta lengua":

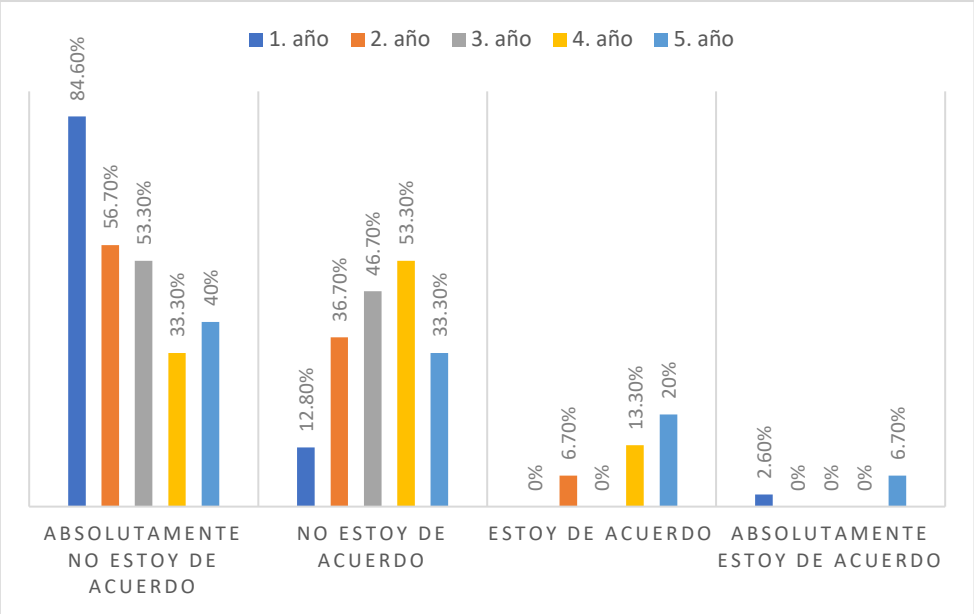
Gráfico 15. La afirmación: "El conocimiento de las expresiones idiomáticas españolas contribuye al desarrollo de la competencia sociolingüística de esta lengua".



De este gráfico desprendemos que los estudiantes mostraron la actitud positiva respecto a esta afirmación. En concreto, el 95.6% de los participantes está de acuerdo o absolutamente está de acuerdo con que el conocimiento de las expresiones idiomáticas españolas contribuye al desarrollo de la competencia sociolingüística de esta lengua.

El *gráfico 16* muestra el resultado de la afirmación: "Estoy satisfecho/a con mi conocimiento de las expresiones idiomáticas españolas":

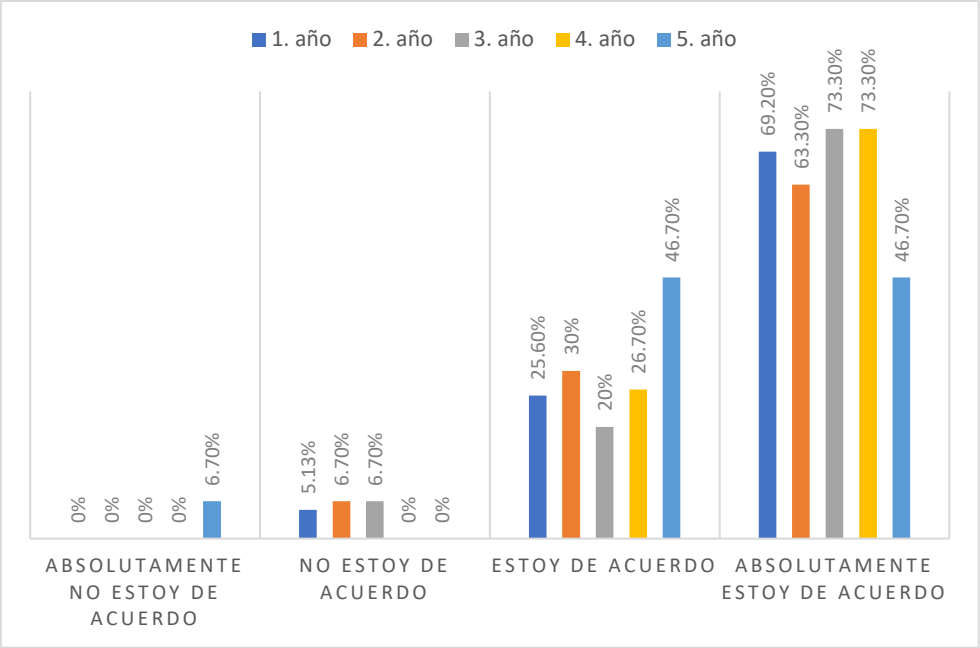
Gráfico 16. La afirmación: "Estoy satisfecho/a con mi conocimiento de las expresiones idiomáticas españolas".



En este gráfico notamos el gran número de los estudiantes que no están o absolutamente no están de acuerdo con esta afirmación. En el primer año del grado se observa el mayor porcentaje de los estudiantes (84.6%) que absolutamente no están de acuerdo con esta afirmación, es decir no están satisfechos/as con su conocimiento de las expresiones idiomáticas españolas. Sin embargo, también podemos notar que el 73.3% de los estudiantes del quinto año tampoco está satisfecho con su conocimiento. Concluimos que los estudiantes, en general, no están muy satisfechos con su conocimiento de las expresiones idiomáticas españolas. No obstante, hay un menor porcentaje de los estudiantes que sí que están satisfechos (7.9%).

El *gráfico 17* muestra el resultado de la afirmación: "Me interesan las expresiones idiomáticas españolas y querría aprender más sobre ellas":

Gráfico 17. La afirmación: "Me interesan las expresiones idiomáticas españolas y querría aprender más sobre ellas".



En este gráfico, a diferencia del gráfico anterior, observamos una actitud muy positiva acerca de esta afirmación. En concreto, muchos de los estudiantes, en todos los años de la carrera, se interesan por las expresiones idiomáticas españolas y querrían aprender más sobre ellas. En particular, el 94.7% de los estudiantes muestra el interés por aprender las expresiones idiomáticas españolas.

6.5. Discusión

De los resultados de la primera parte de la encuesta, podemos notar que los estudiantes conocen bastante las expresiones idiomáticas españolas. Mostraron el mejor resultado en cuanto al conocimiento de las expresiones idiomáticas comparativas. El 81.3% de los participantes sabe estas expresiones. Este resultado confirmó nuestras hipótesis, es decir, habíamos supuesto que los estudiantes lograrían justamente el mejor resultado respecto a dichas unidades, ya que las expresiones idiomáticas comparativas, tal como explicamos en la parte teórica, se suelen enseñar desde los niveles iniciales, puesto que son transparentes, lo que significa que son fáciles de entender para los aprendices de ELE y se les puede fácilmente interpretar a partir de su estructura externa, como se puede observar en nuestros ejemplos de la investigación (*ser como dos gotas de agua, llevarse como el perro y el gato, ponerse como una sopa, estar como una cabra*). Al haber expuesto los resultados del conocimiento de estas expresiones idiomáticas, hemos observado varias inversiones, las cuales hubieran podido ocurrir por varias razones. En particular, los estudiantes de todos los años de la carrera no tienen los mismos profesores, es decir, los lectores que imparten la clase de la asignatura *Ejercicios de lengua*, de manera que esta es una variable diferente. Es decir, puede ser que una parte de los estudiantes se encontrara

más con dichas expresiones que otra parte de los participantes. Otra explicación de este resultado es la motivación. En otras palabras, puede ser que algunos estudiantes se interesen por estas unidades fraseológicas más que otros, por lo que prestaron más atención a ellas o las estudiaron y aprendieron solos. Sin embargo, hay que destacar que los estudiantes, en total, saben muy bien las expresiones idiomáticas comparativas.

Las expresiones con las partes del cuerpo o los somatismos los conoce el 67.6% de los encuestados. Este resultado, bastante alto, concuerda con nuestras hipótesis del principio. Junto con las expresiones anteriores, esta categoría de las locuciones verbales la conoce gran número de los estudiantes y el conocimiento de los somatismos creció conforme avanzan los años de la carrera, lo que era de esperar. Este resultado podemos explicar con el hecho de que los somatismos, debido a su carácter antropocéntrico (Saracho, 2013), existan en todas las lenguas conocidas, con significados generalmente muy próximos y comúnmente semitransparentes. De esa manera, las expresiones idiomáticas con las partes del cuerpo son un tipo de expresiones idiomáticas muy apropiado para utilizarse como contenido fraseológico en los niveles iniciales de ELE. Podemos decir que el conocimiento de los somatismos es bastante alto, porque estas expresiones, al igual que las expresiones idiomáticas comparativas, se enseñan desde los niveles iniciales e incluso suelen ser interesantes y fáciles para los aprendientes.

En cuanto a las expresiones idiomáticas con aspectos socio-culturales, las conoce el 52.6%, es decir, más de la mitad de los encuestados. Opinamos que los estudiantes mostraron un respetable conocimiento de estas expresiones, puesto que dichas locuciones verbales suelen representar un escollo para los aprendientes en la clase de ELE. Como lo hace notar Detry (2015) y Olimpio de Oliveira (2006), estas expresiones son bastante opacas y difíciles de entender, dado que están ligadas a realidades, lugares, acontecimientos y/o personajes propios de la comunidad de los hablantes que corresponde a la lengua extranjera, como las expresiones utilizadas en la investigación, por ejemplo, *coger el toro por los cuernos, estar para el arrastre, echar un capote, pasar la noche en blanco, estar como unas castañuelas y ser un donjuán*. A diferencia de las expresiones idiomáticas con nombres propios, que se enseñan en los niveles más altos (C1, C2), según el PCIC (2007), las locuciones verbales con aspectos socio-culturales se empiezan a trabajar en los niveles intermedios, por lo que los participantes consiguieron mejor resultado con estas expresiones que con las expresiones con nombres propios.

Después de las expresiones idiomáticas con aspectos socio-culturales, los estudiantes mostraron buen conocimiento de las expresiones idiomáticas que se basan en figuras estilísticas. En concreto, las expresiones utilizadas en la encuesta se basan en comparación (*caer chuzos de*

punta), en metonimia (*echar una mano*) y en eufemismo (*irse al otro barrio*). El 43% de los participantes conoce estas expresiones, pero opinamos que los estudiantes no saben que dichas unidades se construyen a través de estas figuras. Creemos que la expresión *echar una mano* contribuyó a un mayor porcentaje del conocimiento de las expresiones idiomáticas de esta categoría, porque esta locución verbal, además de la expresión basada en metonimia, la podemos clasificar como el somatismo, y suele enseñarse en los niveles iniciales, por lo que casi todos los encuestados sabían su significado. Hay que destacar que el resultado del conocimiento de estas expresiones no varía mucho según los años de la carrera, pero notamos una inversión, en particular, los estudiantes del primer año del grado consiguieron el mejor resultado. En realidad, tal como fue el caso con las expresiones idiomáticas comparativas, esta inversión se puede explicar con el hecho de que los estudiantes no tengan los mismos profesores en todos los años de la carrera que les imparten las clases de la asignatura *Ejercicios de lengua,* así que su conocimiento varía. No obstante, podemos concluir que los estudiantes de todos los años del estudio tienen semejante conocimiento de las expresiones idiomáticas basadas en figuras estilísticas.

En lo que concierne al conocimiento de las expresiones idiomáticas en forma negativa, el 39.9% de los participantes las conoce. El conocimiento de estas expresiones crece conforme avanzan los años del estudio del grado. Sin embargo, en el cuarto año notamos un resultado más bajo que en el tercero. Esto puede ser por el hecho de que en la carrera del máster se inscriban los estudiantes de otras universidades croatas, así que existe la posibilidad de que ellos no se encontraran mucho con estas expresiones durante su carrera y, por eso, hay un resultado más bajo en el cuarto año. Nosotros opinamos que las expresiones idiomáticas en forma negativa no representan grandes problemas para los aprendientes, simplemente creemos que los participantes, en este caso, no se han encontrado con ciertas expresiones en forma negativa que nosotros utilizamos en nuestra investigación, por lo que el porcentaje aquí es más bajo.

El menor porcentaje del conocimiento en cuanto a las expresiones idiomáticas se puede notar con las expresiones idiomáticas con nombres propios. El 32.7% de los participantes las conoce. Este resultado era de esperar, ya que dichas expresiones representan gran obstáculo para los aprendientes en la clase de ELE. Como explicamos en la parte teórica, estas expresiones tienen un alto grado de idiomaticidad, mejor dicho, son opacas, de ahí que sean difíciles de entender para los aprendientes del español. Estas locuciones verbales, por ejemplo: *irse por los cerros de Úbeda, estar entre Pinto y Valdemoro, estar en Babia, estar como Pedro por su casa, ser Juan Lanas*, etc., están ligadas a los personajes reales o imaginarios, o a lugares que reflejan la

cultura y la realidad española, por lo que su significado resulta obvio para los nativos, pero no para los extranjeros. Podemos desprender que los estudiantes mostraron buen conocimiento de estas expresiones idiomáticas, con lo difícil que sean para los aprendientes. Observamos que los estudiantes del máster consiguieron mejor resultado que los del grado, lo que era de esperar, puesto que estas expresiones idiomáticas, según el PCIC (2007), se empiezan a enseñar en los niveles de perfeccionamiento (C1 y C2), lo que corresponde a la carrera del máster en la facultad.

Respecto al porcentaje de los estudiantes que eligieron las expresiones idiomáticas opcionales de la última actividad en la encuesta, observamos que el mayor número de los participantes eligió el somatismo: *costar un ojo de la cara*, porque, en nuestra opinión, los somatismos, tal como mencionamos anteriormente, se enseñan desde los niveles iniciales en la clase de ELE, así que los estudiantes ya se familiarizaron con dicha locución verbal. También creemos que el menor número de los participantes escogió la expresión *no dar pie con bola*, simplemente porque no la conocen. En lo que atañe al conocimiento de estas expresiones idiomáticas opcionales y su uso dentro del contexto, el mayor número de los participantes sabe la expresión *ser un donjuán* y luego la expresión *costar un ojo de la cara*. Opinamos que la expresión idiomática: *ser un donjuán* es muy familiar para los estudiantes, ya que dicha expresión también existe en croata con el mismo significado: *biti don Juan*. A partir de los resultados, notamos que un gran número de los participantes no sabe utilizar ciertas expresiones idiomáticas dentro del contexto. Puede ser que los participantes conozcan su significado, pero no tienen suficientes recursos para poderlas utilizar en el contexto o puede ser que, durante la realización de la encuesta, no se les ocurrió ningún ejemplo en el que pudieran utilizar la expresión. También existe la posibilidad de que algunos participantes no tuvieran suficiente tiempo para hacer esa actividad. A partir de estos resultados, destacamos que es de gran envergadura enseñar las expresiones idiomáticas siempre dentro del contexto y no solo aprenderlas de la manera aislada, porque saber una expresión idiomática significa saber su estructura sintáctica, saber su significado y ser capaz de usarla adecuadamente en el contexto. Nosotros opinamos que es interesante observar cuáles expresiones idiomáticas los estudiantes escogieron y en qué medida las conocen. Creemos que sería bueno incluir y examinar este tema en futuras investigaciones y ver cómo los estudiantes conocen ciertas expresiones idiomáticas cuando las tienen que utilizar dentro del contexto.

Después de haber discutido sobre los resultados del conocimiento de las expresiones idiomáticas, ahora vamos a reflexionar sobre las actitudes de los estudiantes en cuanto a dichas expresiones idiomáticas y su uso en la enseñanza.

A partir de los resultados podemos observar que la mayoría de los estudiantes opina que no conoce bastante las expresiones idiomáticas españolas. La mitad de los encuestados piensa que las expresiones idiomáticas están incluidas en la clase de ELE en la facultad y un 69.3% de los participantes cree que dichas expresiones no están incluidas suficiente en la clase de ELE en la facultad. Destacamos que cada estudiante tiene su percepción de lo que significa que las expresiones idiomáticas están suficiente incluidas en la clase de español en la facultad. Puede ser que enseñar las expresiones idiomáticas, por ejemplo, dos veces al semestre, a algunos encuestados les resulte suficiente, mientras que a otros no. Es de gran envergadura resaltar que los participantes muestran una actitud positiva acerca de la importancia de las expresiones idiomáticas españolas, es decir, casi todos los encuestados piensan que es importante conocer las expresiones idiomáticas españolas y que el conocimiento de las mismas contribuye a una mejor comunicación con los nativos. Igualmente, opinan que el conocimiento de las expresiones idiomáticas españolas contribuye al desarrollo de la competencia sociolingüística de una lengua. En cuanto al interés por las expresiones idiomáticas, más del 94% de los estudiantes está interesado en aprender dichas expresiones, lo que representa un gran porcentaje, mientras que solo el 5.3% de los encuestados no está interesado por las expresiones idiomáticas o absolutamente no está interesado en aprenderlas. En lo que concierne al grado de satisfacción con el conocimiento de estas expresiones por parte de los estudiantes, podemos notar que no tienen una actitud positiva. La mayoría de los participantes no está o absolutamente no está satisfecha con su conocimiento de las expresiones idiomáticas, mientras que el 7.9% de los estudiantes sí que están satisfechos con su conocimiento de las mismas. Esta actitud un poco negativa puede ser por el hecho de que unos participantes no conocieran el significado de algunas expresiones de la encuesta o que, especialmente en los años iniciales de la carrera, todavía no trabajaran mucho estas unidades fraseológicas, por lo que sostuvieron que no estaban satisfechos con su conocimiento de las expresiones idiomáticas. Cabe subrayar que la actitud positiva de los estudiantes es muy similar en todos los años del estudio, mientras que la actitud negativa baja con los años de la carrera.

A partir de los resultados aquí expuestos, podemos concluir que los encuestados saben las expresiones idiomáticas españolas. Conviene destacar que los estudiantes son conscientes de que las expresiones idiomáticas españolas son muy importantes en la clase de ELE y que

contribuyen a una mejor comunicación con los nativos, pero también contribuyen al desarrollo de la competencia sociolingüística de cierto idioma. Igualmente, podemos inferir que el gran número de los participantes en esta investigación quiere aprender más sobre las expresiones idiomáticas españolas, así que esta debería ser una razón más para dedicar más tiempo y espacio a estas unidades fraseológicas en la enseñanza en la clase de ELE.

A continuación, a base de los resultados obtenidos, se darán unas propuestas para trabajar con las expresiones idiomáticas de español en la práctica docente, en diferentes niveles de ELE. A la hora de enseñar las expresiones idiomáticas en la clase de español, recomendamos que el docente siga las cuatro etapas, las cuales ya hemos mencionado en el marco teórico, a saber: presentación, comprensión, utilización y memorización. Para cada una de estas etapas, propondremos algunas actividades para trabajar dichas unidades fraseológicas en el aula.

A nuestro modo de ver y conforme algunos autores, como Baptista (2006), cuando se seleccionan las expresiones idiomáticas, es importante tener en cuenta unos aspectos, por ejemplo, el nivel, el perfil de los alumnos y del curso. Recomendamos que, con la ayuda de las informaciones obtenidas, el docente elabore un listado de expresiones idiomáticas a partir de una base similar, es decir, expresiones referidas a un campo semántico común, como es el caso de las expresiones idiomáticas con partes del cuerpo humano, animales, colores, comida, emociones, etc. Como explicado en la parte teórica del presente trabajo, la selección de las expresiones idiomáticas según los campos semánticos es una de las técnicas que facilitan el aprendizaje y la memorización de estas expresiones a los discentes, por eso es conveniente optar por ella. En esta fase de presentación es aconsejable ofrecer dichas expresiones en contextos y como parte integrante de diferentes géneros, como el periodístico, el publicitario, el literario, etc. para que el alumno vea el uso de dicha unidad en un contexto real. Creemos que esa diversidad textual será interesante y motivadora a los discentes, dado que permite verificar la riqueza estilística que aportan las expresiones idiomáticas al discurso y, por otro lado, estas unidades fraseológicas se presentarán de forma contextualizada, es decir, dentro de textos auténticos, lo que representa un recurso imprescindible en el aula de ELE. Desde nuestro punto de vista, el docente no solo debería explicar el significado de una expresión idiomática dada, sino también el origen, es decir, la etimología de la misma, especialmente cuando presenta las expresiones idiomáticas con nombres propios o con aspectos socio-culturales, porque esto conllevaría una mejor memorización de una expresión idiomática aprendida, puesto que, de esta manera, «se podrían "descodificar" los enlaces fraseológicos motivacionales que, a veces, parecen ocultos y profundamente encubiertos» (Szyndler, 2015: 211).

En la fase de comprensión importa constatar si los alumnos son no sólo capaces de identificar y/o reconocer las expresiones, sino también su sentido. Se puede proponer algunas actividades como, por ejemplo, ejercicios de relacionar columnas con la expresión en español con su explicación o seleccionar la alternativa correcta que explica una determinada expresión. También, se puede presentar una actividad en la que los aprendientes tengan que completar unas frases con expresiones idiomáticas enseñadas. De esta manera, las expresiones aparecen contextualizadas y no aisladas. Igualmente, los alumnos pueden redactar un texto nuevo en el que haya expresiones idiomáticas que deberán sustituir por su significado. Se pueden realizar tareas tanto en grupos como individuales, conforme el perfil del grupo. Lo importante es la variedad de actividades.

A la hora de utilizar las expresiones idiomáticas enseñadas, desde nuestro punto de vista y según unos autores (Baptista, 2006; Fernández Prieto, 2004), el docente puede pedir a los alumnos que elijan entre las expresiones presentes en un listado la más adecuada a la situación y al contexto y enseguida completen huecos de algún texto. Se puede solicitar a los estudiantes que busquen distintos contextos en los que puedan insertar una expresión idiomática. Igualmente, se puede proponer una actividad de utilizar las expresiones idiomáticas en diálogos de libre creación o descripciones acerca de temas cotidianos con el fin de averiguar si son capaces de emplear las unidades vistas de forma oral con alguna soltura. Además, se puede proponer a los alumnos que produzcan relatos escritos con determinadas expresiones. Aconsejamos que el profesor haga tanto tareas relacionadas con la producción oral como con la escrita.

En la fase de memorización proponemos actividades de repaso del contenido y de las formas de las expresiones estudiadas. Recomendamos que esta fase sea empleada después de que el profesor tenga la certidumbre de que el asunto está claro para todo el grupo. En nuestra opinión, para repasar el contenido enseñado, sería bueno hacerlo empleando el componente lúdico. En concreto, podemos repasar lo enseñado utilizando los juegos, por ejemplo, el ahorcado, los crucigramas, las adivinanzas, las asociaciones, el juego de operación (especialmente cuando se trabajan los somatismos), etc. Opinamos que esta es una buena manera de repasar el contenido, porque, según nuestro punto de vista, el juego genera placer, desarrolla la creatividad y la imaginación, pero también favorece la comunicación, la integración y la cohesión grupal y los alumnos memorizan más fácilmente las unidades fraseológicas estudiadas.

En lo que concierne a las posibilidades y sugerencias para mejorar la enseñanza de las expresiones idiomáticas en español, una de ellas sería la integración de las mismas en los niveles básicos e intermedios de referencia según el MCER, pero esto debería realizarse de manera

gradual y coherente. De este modo, el discente tendrá la posibilidad de ponerse en contacto con las expresiones idiomáticas desde los niveles iniciales del aprendizaje de ELE y en cada nivel irá ampliando su conocimiento idiomático. Según nuestro punto de vista, para los niveles iniciales es recomendable elegir las expresiones idiomáticas transparentes (las EI comparativas) y semitransparentes (los somatismos), mientras que las expresiones idiomáticas más opacas, como las con los nombres propios o con aspectos socio-culturales, podrían enseñarse en los niveles intermedios y altos, cuando un alumno ya posee un cierto nivel de competencia lingüística y comunicativa.

7. CONCLUSIÓN

Para aprender una lengua extranjera y poder desenvolverse en situaciones comunicativas concretas, no es suficiente dominar solamente la gramática, la ortografía y el léxico de un idioma meta, sino una serie de habilidades socioculturales que le permiten al alumno interactuar con los interlocutores de la comunidad, cuya lengua está aprendiendo. Tal como lo hace notar Ayora Esteban (2017: 36): "el aprendizaje de una lengua nueva no es solo alcanzar un dominio meramente funcional de un nuevo código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente". Por eso opinamos que es de gran envergadura desarrollar la competencia sociolingüística y sociocultural, lo que, al final, contribuirá al desarrollo de la competencia comunicativa.

La sociolingüística se refiere al uso de la lengua en los contextos sociales e incluye los saberes populares, mejor dicho, las expresiones idiomáticas, mientras que la competencia sociocultural abarca el "conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales, las cuales permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos" (Ayora Esteban, 2017: 35). Vemos que la cultura no se puede separar de la lengua, por eso es de gran envergadura enseñar a los alumnos los contenidos culturales de una sociedad, por ejemplo, la vida diaria (comida, bebida, actividades de ocio), las condiciones de vida (niveles de vida, condiciones de la vivienda), las relaciones personales, al igual que las costumbres, las creencias, los valores, la historia, el arte, el comportamiento ritual (fiestas, celebraciones) o los exponentes verbales y no verbales (MCER, 2002). Igualmente, es de resaltar que algunas expresiones lingüísticas, en concreto, las expresiones idiomáticas, reflejan la cultura de una lengua, en otras palabras, ofrecen aspectos histórico-socioculturales, propios de la comunidad de los hablantes que corresponde a la lengua extranjera. Las expresiones idiomáticas, conforme Szyndler (2015), también reflejan la manera de pensar y conceptualizar el mundo por parte de los hablantes. Por tanto, continua la autora (2015), para entender las expresiones idiomáticas de una lengua, es necesario conocer la cultura de sus hablantes y su visión del mundo, al igual que la competencia metafórica de estos.

Consideramos que es importante enseñar las expresiones idiomáticas en la clase de ELE porque resulta casi imposible dominar un idioma extranjero sin saber las unidades fraseológicas, puesto que dichas unidades, según Saracho (2013), entre ellas las expresiones idiomáticas, forman parte del habla cotidiana de los hispanohablantes. Estas unidades fraseológicas aparecen en la oralidad, ya que están muy relacionadas con el lenguaje coloquial. Asimismo, las podemos encontrar en el lenguaje publicitario y el periodístico (Vázquez Fernández y Bueso Fernández,

1998). Podemos decir que las expresiones idiomáticas se utilizan en el lenguaje de día a día y por eso, creemos que el alumno debe aprender estas unidades fraseológicas, para poder comunicarse eficazmente en las situaciones comunicativas concretas.

Como las expresiones idiomáticas forman una parte significativa de la cultura española, opinamos que es imprescindible incluirlas más en la clase de ELE, para que los alumnos obtengan una imagen completa de la lengua española. Muchas veces, las expresiones idiomáticas se suelen omitir en la clase de ELE, ya que son complejas para enseñar, los profesores no saben cómo introducirlas en la clase, y todo esto por la falta de investigaciones acerca de este tema y por la escasez de los materiales didácticos adecuados (Penadés Martínez, 1999). Además, estas unidades fraseológicas se empiezan a enseñar en los niveles más altos (B1-C2), por lo que los aprendientes en los niveles iniciales no tienen mucha oportunidad de familiarizarse con ellas.

Los resultados obtenidos de la investigación, que llevamos a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en el Departamento de Estudios Románicos, mostraron un buen conocimiento de las expresiones idiomáticas en español de los estudiantes del programa de Lengua y Literaturas Hispánicas. Igualmente, nos enseñaron que los encuestados eran conscientes de lo importante que eran las expresiones idiomáticas en la clase de ELE y que dichas unidades contribuían a una mejor comunicación con los nativos, al igual que al desarrollo de la competencia sociolingüística del idioma. Además, los investigados revelaron gran interés en aprender las expresiones idiomáticas y afirmaron que no estaban muy satisfechos con el conocimiento de las mismas.

Para concluir, nuestro trabajo representa una pequeña aportación para el campo de investigación, en el cual todavía quedan muchos temas y asuntos por discutir, pero, por otro lado, creemos que con esta tesis contribuimos al aumento de la literatura e investigaciones relativas al área de fraseología. Esta investigación, como cualquier otra, tiene algunas restricciones, por ejemplo, un pequeño número de las expresiones idiomáticas utilizadas en la misma, debido al tiempo limitado de la encuesta. Sin embargo, esperamos que ella pueda servir como la fuente de las informaciones que los docentes de idiomas pueden consultar a la hora de trabajar las expresiones idiomáticas en la clase de ELE, pero también la pueden consultar los autores de futuros trabajos sobre este tema. Además, hay que mencionar que este estudio deja espacio para ampliación, por ejemplo, en futuras investigaciones se puede usar mayor número de las expresiones idiomáticas que se quieran comprobar.

Finalmente, destacamos que con este trabajo se ha tratado de fomentar la importancia de la enseñanza de las expresiones idiomáticas, puesto que estas unidades fraseológicas representan una parte importante del conocimiento de la lengua española y deberían incluirse más en la clase de ELE, no solamente porque reflejan la cultura española o porque son necesarias en la comunicación cotidiana y enriquecen el acto comunicativo con otros hablantes, sino porque los alumnos se interesan en aprenderlas.

8. BIBLIOGRAFÍA

1. Aguilella Vidal, M. (2016), *Clasificación de fraseología adaptada para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas [en línea]. Disponible en: http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/166146 (fecha de consulta: 12 de julio de 2020).
2. Ayora Esteban, M. (2017), "La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística", *Pragmalingüística* 25: 31-49.
3. Bachman, L.F. (1990), *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
4. Bagarić, V. y Mihaljević Djigunović, J. (2007), "Defining communicative competence", *Metodika*, 8 (1)1: 94-103.
5. Baptista, L. M. T. R. et al. (2005), "La fraseología: entre el lenguaje real y la clase de ELE", *Campinas*, 44 (1): 33-58, Jan. /Jun.
6. Baptista, L. M. T. R., (2006) "Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato!", *redELE: Revista electrónica de didáctica. Español Lengua Extranjera*, n. 6.
7. Canale, M. (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J.C. Richards y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman: 2-27.
8. Canale, M. y Swain, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* 1: 1-47.
9. Cenoz Iragui, J. (1996), "El concepto de competencia comunicativa". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo: *I. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 449 – 465.
10. Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusets: The M.I.T. Press.
11. Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español: Madrid.
12. Cooper, T. (1998), "Teaching idioms", *Foreign Language Annals* 31/2: 255-266.
13. Corpas Pastor, G. (1996), *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Editorial Gredos.

14. Detry, F. (2008), "Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE)", *LinRed: Lingüística en la red*, 1-25.
15. Detry, F. (2009), *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: El papel cognitivo de la iconicidad fraseológica*. Tesis doctoral. Universitat de Girona [en línea]. Disponible en: https://www.tdx.cat/handle/10803/7828#page=1 (fecha de consulta: 5 de junio de 2020).
16. Detry, F. (2011), "Do literal ó figurado: descodifica-las expresións idiomáticas na clase de LE", *Cadernos de fraseoloxía galega* 13: 49-63.
17. Detry, F. (2012), "Estrategias de aprendizaje e iconicidad fraseológica: claves cognitivas para el estudio de expresiones idiomáticas en una LE", *Paremia,* 21: 97-106.
18. Detry, F. (2015), "Retos iniciales en la comprensión y memorización de las expresiones idiomáticas en clase de ELE", *marcoele: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera,* 21: 1-18.
19. Fernández Prieto, María Jesús (2005), "La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas". En *ASELE. Actas XV*. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 349-356.
20. Forment Fernández, M. (2000), "*Hacer novillos, hacer campana* o *hacer la vaca*: ¿Qué fraseología enseñar?". En *ASELE. Actas XI*. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 317-32
21. González Rey, M. I. (2012), "De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica", *Paremia,* 21: 67-84.
22. Hymes, D. (1972), "On Communicative Competence", en Pride, J.B. y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin: 269-285.
23. Kozsla-Szymanska, Margarita (2000), "Los fraseologismos, dichos y frases hechas y su importancia comunicativa en la enseñanza del español como lengua extranjera". En *ASELE. Actas XXXV*. Centro Virtual Cervantes, 249-260.
24. Losada Aldrey, C. (2011), *El español idiomático da juego*, Vocabulario, v. 2. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
25. Leal Riol, M. J. (2013), "Estrategias para la enseñanza y aprendizaje y de la fraseología en español como lengua extranjera", *Paremia,* 22: 161-170.
26. Leontaridi, E., Ruiz Morales, M. y Peramos Solert, N. (2008), "Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE", *Jornadas de*

formación del profesorado en la enseñanza de ELE y la literatura española contemporánea. Universidad Aristóteles de Salónica, 187-206.

27. Martínez Iglesias, M. I. (2009), Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera. Tesis doctoral [en línea]. Disponible en: https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2009/mimi/ESTRATEGIA%20DIDACTICA%20PARA%20DESARROLLAR%20LA%20COMPETENCIA%20SOCIOLINGUISTICA%20EN%20LOS%20ALUMNOS%20BIBLIOGRAFIA.htm (fecha de consulta: 8 de agosto de 2020).
28. Martínez Pasamar, C. (2005), "El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual". En *ASELE. Actas del XVI congreso internacional*, Centro Virtual Cervantes, 460- 468.
29. Mendizábal de la Cruz, M. y Sastre Ruano, M. A., (2017), "Problemas de las unidades fraseológicas verbales y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera", *Palabras Vocabulario Léxico*: 49-62.
30. Miquel López, L. (1996), "La subcompetencia sociocultural". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 511-531.
31. Mogorrón Huerta, P. (2002), *La expresividad en las locuciones verbales españolas y francesas*. Alicante: Universidad de Alicante.
32. Moreno Fernández, F. (2007), "Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística", Revista de Educación, 343: 55-70.
33. Moreno, F. (2005), "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE". En Sánchez, J. y Santos, I.: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 287-303.
34. Nikleva, D. (2009), "La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras", *Ogigia: Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 5: 29-40.
35. Olimpio de Oliveira, M. (2006), "Fraseologia y enseñanza de español como lengua extranjera", *redELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, n. 5, primer semestre.
36. Orenga, A. (1999), "Enseñanza del español idiomático en ELE". En *AEPE. Actas XXXIV*. Centro Virtual Cervantes, 161-169.
37. Penadés., I. (1999), *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.
38. Prado, J. (2004), *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

39. Preston, D. (1989), *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
40. Quintanilla Anglas, R. F. (2011), "Unidades fraseológicas y competencia comunicativa: las frases hechas", *Lengua y Sociedad*, 11 (1): 65-83.
41. Ruiz Gurillo, L. (2001), *Las locuciones en español actual.* Madrid: Arco / Libros.
42. Saracho, M. (2013), "Cómo desarrollar la competencia fraseológica en la clase de ELE", *Laberintos Digitales para la Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras*, Centro de Investigación en Educación (INED) de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Oporto, 921-931.
43. Saracho, M. (2015), *La Fraseología del español: una propuesta de didactización para la clase de ELE basada en los somatismos*. Tesis doctoral, Repositorio Minerva de la Universidad de Santiago de Compostela [en línea]. Disponible en: https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/13585 (fecha de consulta: 27 de julio de 2020).
44. Solano Rodríguez, M. (2004), *Unidades Fraseológicas francesas. Estudio en un corpus: la Pentalogía de Belleville de Daniel Pennac. Planteamiento didáctico*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia [en línea]. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra/unidades-fraseologicas-francesas-estudio-en-un-corpus-la-pentalogia-de-belleville-de-daniel-pennac-planteamiento-didactico--0/ (fecha de consulta: 2 de julio de 2020)
45. Starc, M. K. (2011), "El desarrollo de la competencia sociolingüística en la clase de español como lengua extranjera". En Actas de las 1° jornadas de jóvenes lingüistas. Universidad de Buenos Aires, 364-372.
46. Szyndler, A. (2015), "La fraseología en el aula de ELE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27: 197-216.
47. Timofeeva Timofeev, L. (2013), "La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿una misión imposible?", *Onomázein*, 28: 320-336.
48. Vaccaro Teer, J. (2014), *Las expresiones idiomáticas en libros didácticos español/ lengua extranjera (E/LE*). Trabajo de licenciatura. Porto Alegre: Universidade federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras [en línea]. Disponible en: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/105258 (fecha de consulta: 13 de agosto de 2020).

49. Vázquez Fernández, R. y Bueso Fernández, I. (1998), "¿Cómo, cuándo y dónde enseñar las 'expresiones fijas'? Práctica en el aula". En *ASELE. Actas IX*, Madrid: Centro Virtual Cervantes.
50. Casares, J. (1950), "Introducción a la Lexicografía Moderna", *Revista de Filología Española*, Anejo LII, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
51. Zuluaga, A. (1980), *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter D. Lang.

9. ANEXOS

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Katedra za španjolski jezik i književnost – nastavnički smjer

Akademska godina 2020./2021.

Upitnik o poznavanje idiomatskih izraza u nastavi španjolskog kao stranog jezika te stavovi studenata o potrebi poznavanja i upotrebi idiomatskih izraza

Poštovane studentice i poštovani studenti,
provodim upitnik o poznavanju idiomatskih izraza u nastavi španjolskog kao stranog jezika te o stavovima studenata vezanih za potrebu poznavanja i upotrebu idiomatskih izraza. Upitnik je napravljen isključivo za potrebe diplomskog rada na Katedri za španjolski jezik Filozofskog fakulteta u Zagrebu i provodi se na španjolskom te na hrvatskom jeziku. Namijenjen je studentima španjolskog jezika, a ispunjavanje upitnika bi trebalo trajati oko 15 minuta. Sudjelovanje je anonimno i dobrovoljno te bih Vas molila da riješite sve zadatke, bez obzira ako nešto ne znate. Svi podaci će se iskoristiti isključivo za potrebe istraživanja, a rezultati će biti analizirani na grupnoj razini.
HVALA NA SURADNJI!

1) Odaberite godinu studija u koju ste trenutno upisani:

a) 1. godina preddiplomskog

b) 2. godina preddiplomskog

c) 3. godina preddiplomskog

d) 1. godina diplomskog (4. godina)

e) 2. godina diplomskog (5. godina)

2) Koliko godina učite španjolski jezik?

_____

Prvi dio: Upitnik o poznavanju idiomatskih izraza u nastavi španjolskog kao stranog jezika.

<u>Zadatak 1: Dopuni sljedeće idiomatske izraze.</u>

1) *No caber ni* _____.

a) una aguja b) un alfiler c) un claval d) un hilo

2) *No tener dos dedos de* _____.

a) cabeza b) cara c) frente d) mano

3) *Pasar la noche en* _____ .

a) negro b) color de rosa c) verde d) blanco

4) *Caer* _____ *de punta.*

a) chuzos b) lanzas c) hachas d) pinchos

5) *Llevarse como el perro y* _____ .

a) el ratón b) el gato c) la rana d) el hombre

<u>Zadatak 2: Poveži idiomatske izraze iz lijevog stupca s njihovim značenjima iz desnog stupca. Dva elementa iz desnog stupca su višak.</u>

1) *No haber ni un alma*

2) *Irse por los cerros de Úbeda*

3) *Ponerse como una sopa*

4) *Echar un capote*

5) *Ser uña y carne*

a) Ayudar a alguien en una conversación o disputa

b) Ser amigos inseparables, estar unidos

c) Ir muy lejos

d) Ser los mayores enemigos

e) Haber poca gente

f) Divagar, apartarse absurdamente de lo que se está tratando

g) Estar mojado

1	2	3	4	5

Zadatak 3: Napiši značenje sljedećih idiomatskih izraza..

1) *¡Ya no puedo más! ¡Estoy hasta las narices de tus reproches!*

Estar hasta las narices significa _____

2) *Cuando vio la bicicleta nueva, se puso como unas castañuelas.*

Ponerse como unas castañuelas significa _____

3) *La empresa está en una situación difícil. Hay que despedir a algunos empleados. La decisión es dura, pero es necesario coger el toro por los cuernos.*

Coger el toro por los cuernos significa _____

4) *Poca gente sabe que son madre e hija. La gente piensa que son hermanas. Son como dos gotas de agua.*

Ser como dos gotas de agua significa _____

5) *Ayer vi un ratón. Casi me muero de miedo. Se me pusieron los pelos de punta.*

Ponerse los pelos de punta significa _____

Zadatak 4: Zaokruži točan odgovor, odnosno idiomatski izraz koji odgovara sljedećim situacijama.

1) Jorge debe de estar enamorado. Últimamente _____ .

a) está en Babia

b) está a dos velas

c) está al pie del cañón

d) está que muerde

2) No puedo hacer todo yo solo. Por favor, ¡_____ !

a) mete la pata

b) échame una mano

c) monta en cólera

d) dame la lata

3) *Si quieres aprobar este examen, tienes que _____ .*

a) hacer novillos

b) clavar los codos

c) pensar en las musarañas

d) estirar la pata

4) *No sé si voy a aprobar. Me ha dicho el profesor que _____ .*

a) soy un aguafiestas

b) estoy entre Pinto y Valdemoro

c) lo sé al dedillo

d) estoy matando el gusanillo

5) *Se comió no sé cuántos kilos de mejillones en mal estado y estuvo a punto de _____ .*

a) irse por las ramas

b) dar en el clavo

c) irse al otro barrio

d) hacer castillo en el aire

Zadatak 5: Od pet ponuđenih idiomatskih izraza izaberi tri te napiši tri rečenice u kojima ćeš upotrijebiti odabrane idiomatske izraze.

Ser un donjuán *Costar un ojo de la cara*

No dar pie con bola *Estar como una cabra*

Estar para el arrastre

1) _____

2) _____

3) _____

Drugi dio: Upitnik o stavovima studenata vezanih za potrebu poznavanja i upotrebu idiomatskih izraza.

Molim procijenite u kojoj se mjeri slažete sa svakom od navedenih tvrdnji. Zaokružite odgovarajući broj prema predloženoj skali:

1 = uopće se ne slažem

2 = uglavnom se ne slažem

3 = djelomično se slažem

4 = u potpunosti se slažem

1. Poznajem španjolske idiomatske izraze.	1	2	3	4
2. U nastavi na fakultetu španjolski idiomatski izrazi su zastupljeni.	1	2	3	4
3. Mislim da su španjolski idiomatski izrazi dovoljno zastupljeni u fakultetskoj nastavi.	1	2	3	4
4. Važno je poznavati španjolske idiomatske izraze.	1	2	3	4
5. Poznavanje španjolskih idiomatskih izraza doprinosi boljoj komunikaciji s izvornim govornicima.	1	2	3	4
6. Poznavanje španjolskih idiomatskih izraza doprinosi razvoju sociolingvističke kompetencije tog jezika.	1	2	3	4
7. Zadovoljan/ zadovoljna sam sa svojim znanjem španjolskih idiomatskih izraza.	1	2	3	4
8. Zanimaju me španjolski idiomatski izrazi i želio/ željela bih više naučiti o njima.	1	2	3	4

HVALA NA SUDJELOVANJU I SURADNJI! ☺