

# **La enseñanza de fraseología en ELE a partir de las TIC**

Autora: María del Alba Tizón Quinteiro

---

Traballo de Fin de Grao / Ano 2020

Dirección: Félix Córdoba Rodríguez

Grao en Español: Estudos Lingüísticos e Literarios

Facultade de Filoloxía



Visto e prace



## ÍNDICE

RESUMEN .....	iii
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO .....	4
2.1. La fraseología: concepto y objeto de estudio.....	4
2.2. Estado de la cuestión: estudios sobre enseñanza de fraseología en ELE.....	8
2.3. Documentos de referencia, dificultades y fases de aprendizaje.....	14
3. LA IMPLANTACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. PROPUESTAS .....	20
3.1. Los corpus en línea y el <i>Refranero multilingüe</i> .....	20
3.2. La <i>gamificación</i> .....	25
4. DIDÁCTICA DE LA FRASEOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE ELE .....	30
4.1. Aprendizaje y adquisición de refranes y locuciones. Selección de material .....	30
4.2. Propuesta didáctica para la enseñanza de refranes y locuciones a estudiantes angloparlantes a través de las TIC .....	33
5. CONCLUSIÓN .....	37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39
ANEXO.....	46

## RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado se centra en la enseñanza de unidades fraseológicas (principalmente refranes y locuciones) en Español como Lengua Extranjera a través de las nuevas tecnologías. Los principales objetivos son, por una parte, justificar la introducción de este tipo de unidades en la clase de ELE y, por otra, poner de manifiesto los beneficios de la implantación de las TIC en el aula, en un momento en el que su presencia va en aumento. Para ello, este trabajo ha sido estructurado en tres bloques con sus correspondientes apartados. En el primero predomina el enfoque teórico, y en él se explican los conceptos que serán fundamentales para este estudio, así como las denominaciones utilizadas y los tipos de unidades que conforman el ámbito de la fraseología. El segundo bloque se basa en las herramientas TIC que pueden ser aprovechadas en la enseñanza/aprendizaje de unidades fraseológicas en ELE, principalmente los corpus en línea, el *Refranero multilingüe* (Sevilla y Zurdo, 2009) y juegos del ámbito digital. Finalmente, el tercer bloque ofrece un enfoque más práctico, presentando una propuesta didáctica en la que se muestran tres actividades que podrían llevarse a cabo en el aula de ELE, dirigidas a un perfil de estudiante concreto (estudiantes angloparlantes de nivel avanzado). Por lo tanto, este trabajo se basa en una metodología en la que predomina el enfoque teórico, aunque también cuenta con una propuesta práctica en la parte final.

Los diferentes bloques de este trabajo abrirán el camino para llegar a una serie de conclusiones, que girarán en torno al papel de las unidades fraseológicas en los diferentes estudios y documentos de referencia, la proliferación de las nuevas tecnologías y el aprovechamiento de estas para incorporar el estudio de estas unidades en la clase de ELE. En definitiva, se mostrará la falta de consenso con respecto a los niveles en los que se deben introducir las UF, destacando la heterogeneidad de los distintos tipos de UF y el perfil de estudiante al que se dirigen. También pondrá en relevancia el carácter intercultural de los

refranes y la frecuencia en el uso de las locuciones, razones que justifican la elección de este tipo de unidades fraseológicas. Por último, se insistirá en las posibilidades de las TIC en el aula de ELE, haciendo hincapié en las tres herramientas seleccionadas, de las que se puede aprovechar la autenticidad de los ejemplos en el caso de los corpus, el elemento contrastivo en el *Refranero multilingüe* o el desarrollo del trabajo en equipo y el aumento de motivación en los juegos interactivos.

**Palabras clave:**

Fraseología, unidades fraseológicas, refranes, locuciones, ELE, enseñanza, aprendizaje, TIC, juegos, corpus, *Refranero multilingüe*.

## 1. INTRODUCCIÓN

La Fraseología es una disciplina cuyo origen se remonta al siglo XX en la tradición española. Con el paso de los años, han ido publicándose diferentes trabajos sobre este objeto de estudio, incluyendo aquellos orientados a la enseñanza de ELE. Cada vez son más los autores que promueven la introducción de unidades fraseológicas en ELE, muchos de ellos adoptando enfoques innovadores, en los que las nuevas tecnologías juegan un papel crucial.

El principal objetivo del presente trabajo de fin de grado es estudiar la integración de las unidades fraseológicas en la enseñanza/aprendizaje de ELE, así como mostrar las posibilidades que las TIC nos ofrecen a la hora de introducir estos contenidos. Su metodología se corresponde con el estudio de una forma de enseñar español a extranjeros y está fundamentado en un punto de vista principalmente teórico, que estará presente en los dos primeros bloques del trabajo, mientras que el tercero mostrará un enfoque más práctico, aportando una propuesta didáctica específica.

Las unidades fraseológicas se caracterizan por su idiomática y fijación y constituyen un elemento frecuente tanto en la lengua escrita como en la oral. Messina Fajardo (2017: 24) expresa que este tipo de unidades están constantemente presentes en nuestro día a día, y son expresiones que «no se elaboran durante la conversación sino que se heredan y se repiten», lo que puede suponer dificultades para los estudiantes de ELE. Con todo, estas unidades pueden ser muy interesantes debido a su carácter cultural y al innegable uso que hacen de ellas los hablantes nativos.

Con respecto a la utilización de las TIC para fines didácticos podemos destacar su enorme potencial, pues resultan «muy estimulantes y atractivas para los estudiantes de la era digital, porque se adaptan a sus diferentes estilos de aprendizaje estímulos de todo tipo» (Solano Rodríguez, 2012: 181).

Este trabajo se divide en tres bloques y cada uno de ellos en varias subsecciones. En primer lugar, en el apartado «Marco teórico» se recogerán las cuestiones teóricas más relevantes. Por una parte, se explicará en qué consiste la fraseología, las unidades que forman parte de ella y las denominaciones que han recibido. Debo añadir que no será posible dedicar espacio suficiente a cada tipo de unidad fraseológica, por lo que este trabajo estará centrado en dos tipos de fraseologismos: los refranes y las locuciones. La justificación de esta definición será proporcionada al final del apartado 2.1. Por otra parte, se presentará un estado de la cuestión, en que el que figurarán los estudios más relevantes sobre fraseología en ELE, incluyendo aquellos basados en las nuevas tecnologías. Finalmente, este primer bloque concluirá con una última subsección, en la que se expondrán los principales documentos de referencia para la enseñanza de lenguas, así como algunas pautas sobre la adquisición y aprendizaje de estas unidades.

En segundo lugar, el siguiente bloque estará centrado en el papel de las TIC en la enseñanza de unidades fraseológicas, exponiendo herramientas concretas. Por un lado, habrá un subapartado dedicado a los corpus en línea y al *Refranero multilingüe* (Sevilla y Zurdo, 2009). El primero se puede aprovechar para la enseñanza de diferentes tipos de fraseologismos, pues nos permite la búsqueda de ejemplos de uso reales, mientras que el segundo está orientado a la enseñanza de refranes, ya que nos permite buscar refranes españoles, además de su correspondencia en diferentes lenguas y otros datos. Por otro lado, el segundo subapartado estará centrado en el concepto de *gamificación*, es decir, en la incorporación del elemento lúdico en el aula. Para ello se expondrán los beneficios de esta práctica y se proporcionarán ejemplos de juegos interactivos aprovechables para la enseñanza, entre los que se incluye *Kahoot*.

Por último, en el apartado «Didáctica de la fraseología en la enseñanza de ELE» se recogerán una serie de ideas sobre la enseñanza de locuciones y refranes, así como

recomendaciones sobre la selección de material, para concluir con una propuesta didáctica dirigida a estudiantes angloparlantes y compuesta por tres actividades. En esta propuesta se tendrán en cuenta tres herramientas TIC tratadas en el apartado anterior: los corpus en línea, el *Refranero multilingüe* y *Kahoot*. Las conclusiones extraídas de este estudio serán expuestas en el apartado 5, mientras que las actividades propuestas, junto con el esquema didáctico correspondiente, serán incluidos en el ANEXO de este trabajo.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. La fraseología: concepto y objeto de estudio

Si bien hace decenios la gramática constituía el centro de la didáctica de lenguas, ahora son cada vez más las disciplinas que sustentan este currículo. Una de ellas es la fraseología, un campo relativamente reciente, no solo en el ámbito teórico, sino también en el ámbito aplicado a la enseñanza de español como lengua materna y extranjera.

Es esencial comenzar definiendo el concepto de *fraseología*, así como los tipos de unidades que abarca y las denominaciones que puede recibir. El *Diccionario de la lengua española (DLE 2014, s.v. fraseología)* ofrece la siguiente definición: «Parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija». No obstante, a propósito de esta definición, Mura (2018: 249) expresa que «revela la confusión terminológica que ha reinado en esta parcela de la lengua, pues a día de hoy los fraseólogos no han conseguido ponerse de acuerdo acerca de la denominación y la clasificación de las unidades léxicas de las que se ocupa la fraseología». A continuación, añade que los términos utilizados en esta entrada del diccionario, como *refranes*, *modismos* o *proverbios*, son algunas de las etiquetas con las que se denominan este tipo de unidades. Por su parte, Penadés (2017: 313) afirma que, en la actualidad, estas unidades (a las que se incorporan otras que veremos más adelante) son denominadas «con el término *unidad fraseológica* o *fraseologismo*, en clara relación con el nombre de la ciencia que las analiza: la Fraseología, que por eso, de manera más simple, puede definirse como la disciplina que estudia las unidades fraseológicas». Así pues, se consensúa que la *fraseología* es el nombre de la disciplina, mientras que *unidad fraseológica* —UF, en adelante— constituye su objeto de estudio. Asimismo, Messina Fajardo (2017: 23) expone definiciones de *unidad fraseológica*, según diferentes autores. De acuerdo con Coseriu (1977: 113 y 118;



*apud*. Messina Fajardo, 2017: 23) «son fenómenos lingüísticos que permiten el uso “repetido” de algunas formas lingüísticas fosilizadas en la interacción, verbal, que como “trozos de discurso ya hecho”, son introducidos como tales en nuevos discursos». Según Zuluaga (1980; *apud* Messina Fajardo 2017: 23) serían fenómenos caracterizados por la fijación y la idiomaticidad o semiidiomaticidad (Messina Fajardo, 2017).

A continuación, procederemos a mencionar las diferentes denominaciones que han recibido este tipo de unidades, para después justificar la elección de la denominación que se utiliza en este trabajo. Penadés (2017: 314) proporciona una amplia lista de dichas etiquetas:

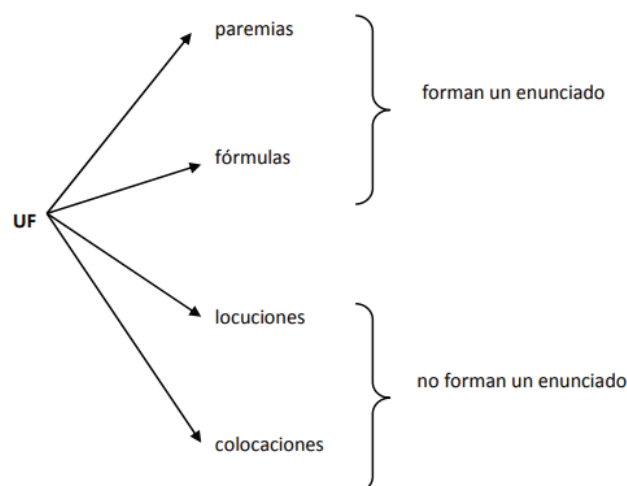
En efecto, términos como *dichos, expresiones, expresiones fijas, expresiones idiomáticas, frases, frases hechas, modismos, giros, fórmulas, fórmulas proverbiales, idiotismos, locuciones, modos de decir, refranes, adagios, proverbios, aforismos, etc., etc.*, han sido comúnmente utilizados para referirse al tema de este capítulo.

A estas denominaciones, añade otras más recientes como «*fórmulas comunicativas, expresiones pluriverbales, unidades pluriverbales, unidades lexicalizadas, unidades habitualizadas, unidades léxicas pluriverbales, colocaciones, unidades fraseológicas, fraseologismos*» (Penadés, 2017: 314). Entre esta gran variedad de términos, se prefiere utilizar actualmente *unidades fraseológicas* y *fraseologismos*, con el fin de referirse a combinaciones de palabras con forma, estructura y significado fijos (Penadés, 2017: 314). Sin embargo, esta misma autora añade especificaciones en el ámbito de la enseñanza de ELE, asegurando que «frente a *unidad fraseológica* o *fraseologismo* resulta más conveniente, para su uso con los aprendices de la lengua, el término *combinación fija de palabras*, por su simplicidad y accesibilidad conceptual» (Penadés, 2017: 314). Asimismo, desaconseja el uso de la palabra *expresión*, debido a su inexactitud. Leal Riol (2011: 219), por su parte, nos dice que la denominación que escojamos deberá poseer el significado de «unidad léxica, entendida

como una secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema abierto y puede estar integrada también por una o más palabras».

Con todo, para este trabajo he decidido optar por el término *unidades fraseológicas* (UF), y por su sinónimo *fraseologismos*, ya que son voces con una amplia aceptación en la actualidad, siendo utilizadas en numerosos estudios. Por lo tanto, prescindiremos de la expresión *combinación fija de palabras*, pues, a pesar de su precisión, es demasiado extensa. No obstante, esta denominación no será completamente desechada pues, como se ha indicado, es recomendable en la enseñanza de ELE, por lo que la tendremos en cuenta en las secciones de carácter práctico, mientras que *UF* y *fraseologismos* serán reservadas para tratar el contenido teórico de este trabajo, principalmente.

Por último, es importante exponer los diferentes tipos de unidades que conforman el amplio abanico de las unidades fraseológicas, y en cuáles de ellas nos centraremos en este trabajo, así como en las características que comparten. Así pues, podemos destacar dos características comunes en todas las UF: la fijación y la idiomática. Según Mura (2018: 249), la fijación «es una propiedad sintáctica que hace referencia al carácter estable, fijo e inalterable de las unidades que la componen», mientras que la idiomática «es una propiedad de corte semántico que alude al significado figurado de las UF, pues el significado global de estas construcciones no deriva de la suma del significado parcial de sus componentes». Aclarados estos conceptos, podemos enumerar los tipos de unidades que se clasificarían como UF. Siguiendo a Penadés (2017: 323), estas serían las *paremias*, *fórmulas*, *locuciones* y *colocaciones*.



**Ilustración 1:** Esquema de la clasificación de UF según Penadés (2017: 323)

En primer lugar, las paremias son «enunciados completos en sí mismos que se caracterizan por constituir actos de habla y por presentar la característica de la fijación», dentro de las cuales se incluyen «los refranes, los proverbios, las sentencias, las máximas o las citas» (Corpas Pastor, 1996: 132; *apud*. Penadés, 2017: 324). Un ejemplo sería *Cría cuervos y te sacarán los ojos*. En cambio, las fórmulas son «enunciados de forma fija y sentido peculiar que funcionan como oraciones por sí mismas» (Seco, Andrés y Ramos, 2004: XVII; *apud* Penadés, 2017: 326), las cuales se diferencian de las paremias en que poseen significado social, expresivo o discursivo, mientras que las paremias poseen significado referencial. (Corpas Pastor, 1996: 132-133; *apud* Penadés, 2017: 326). *Buenos días* sería un ejemplo de fórmula. Por otra parte, las locuciones son una «combinación fija de palabras que funciona como elemento de la oración y cuyo significado no se corresponde con la suma de los significados de sus componentes» y que no equivaldría a un enunciado (Penadés, 2012b: 23 *apud* Penadés, 2017: 327). Las locuciones pueden ser de distintos tipos (nominales, verbales, adjetivas, etc.), y podemos incluir como ejemplo *a paso de tortuga*. Por último, las colocaciones, al igual que las locuciones, no constituyen un enunciado o una oración, sino que son «una combinación que funciona como un elemento dentro de la oración» (Penadés, 2017: 329). *Error garrafal* sería una colocación, por ejemplo. Este tipo de

unidades son simplemente tendencias o preferencias en la combinación de determinadas palabras, por lo que su elección es libre, al contrario de lo que sucede con las locuciones.

Así pues, una vez diferenciados los cuatro tipos de UF, concretaremos cuáles serán el objeto de este trabajo. Si bien todas ellas podrían incluirse perfectamente en una unidad didáctica de ELE, preferimos delimitar el objeto de este trabajo y centrarnos en las paremias (concretamente, los refranes) y las locuciones. Esta decisión se justifica por las siguientes razones. En primer lugar, se han desechado las fórmulas, ya que son elementos con los que probablemente los alumnos ya estén familiarizados, pues son necesarias en la comunicación diaria. También se han dejado aparte las colocaciones, pues ya se estudian frecuentemente con la adquisición del léxico de una LE o L2 y, además, carecen del componente cultural que sí tendrían los refranes. En defensa de la elección de los estos, opino que son un tipo de unidades muy interesantes y fructíferas, a las que no se les suele prestar la suficiente atención. Además, los refranes forman parte de la cultura de un país, por lo que resultan enriquecedores para los estudiantes. Por último, para justificar la inclusión de las locuciones, podemos argumentar que, debido a la gran variedad de locuciones existentes, los estudiantes habrán de enfrentarse a ellas en su día a día, pues están altamente interiorizadas entre los hablantes de español.

## **2.2. Estado de la cuestión: estudios sobre enseñanza de fraseología en ELE**

La enseñanza de fraseología en ELE hasta hace poco era inexistente, por lo que muchos autores han denunciado la ausencia de este tipo de contenidos en las clases de L1 y L2. Saracho Arnáiz (2016b: 17) expresa que la presencia de las UF es escasa en las clases de lengua materna, y todavía más en las de ELE. Sobre esta situación, añade lo siguiente:

Por parte de los profesores hay un desconocimiento del ámbito y la extensión del fenómeno fraseológico, así como del tipo de unidades que lo forman y las

designaciones científicas de las mismas. Este aspecto unido a la falta de manuales que aporten contenidos y actividades conduce a los profesionales de la enseñanza de lenguas a dejar de lado en sus programaciones este tipo de estructuras de la lengua. (Saracho Arnáiz, 2016b: 17).

No obstante, con respecto a la escasa presencia de UF en la enseñanza de ELE, Olimpio de Oliveira (2006: 15) asegura que esta afirmación «debe ser matizada, ya que, cuando examinamos las obras publicadas en esta área, verificamos que las UFS [*sic*] están presentes en muchas de ellas». Para demostrarlo, esta autora lleva a cabo un análisis de manuales de distinto tipo con el fin de comprobar si en ellos se incluyen las UF y de qué manera se presentan. La autora concluye que las UF aparecen incluso en los libros más tradicionales, y destaca que su presencia se incrementa cuando se habla de lenguaje coloquial (Olimpio de Oliveira, 2006: 69). No obstante, también admite que en muchas de las obras estudiadas los fraseologismos reciben un tratamiento inadecuado, poniendo en evidencia la falta de planificación a la hora de incluirlos en unidades didácticas. En cambio, destaca los materiales destinados a la preparación del DELE, pues en ellos «se huye de los más que frecuentes ejercicios de hueco y se presenta una tipología variada de ejercicios; además, se explotan aspectos variados relacionados con las UF, como el pragmático y el discursivo» (Olimpio de Oliveira, 2006: 70). Asimismo, esta autora menciona la presencia de trabajos con actividades basadas en un estudio contrastivo, en las que se propone a los alumnos buscar la expresión equivalente en su lengua materna, y añade que en la mayoría de los manuales las locuciones y fórmulas son las UF más tratadas, mientras que a las paremias se les presta menos atención, y se enseñan de forma distinta a otras expresiones.

Por otra parte, en la obra de Serradilla Castaño (2014: 75-81), de carácter más reciente, podemos encontrar una clasificación de los estudios sobre fraseología. Esta autora los divide en cuatro tipos: *trabajos de corte teórico o de carácter más general, diccionarios*

*de fraseología, trabajos de carácter aplicado específicos para el aula de ELE y modelos de actividades en línea.* En este trabajo nos resultan de gran interés los dos últimos tipos. La autora adelanta que «todavía hoy hay estudios cuya utilidad es mínima pues tratan las unidades de manera aislada y fuera de un ámbito real, y hay otros que exigen mucho esfuerzo al profesor y restan protagonismo al verdadero interesado: el alumno» (Serradilla Castaño, 2014: 77). Sobre los estudios de carácter aplicado, Serradilla Castaño (2014: 77) insiste en distinguir entre los de corte más teórico y los puramente didácticos, y menciona obras que también se han tenido en cuenta para este trabajo, como la ya mencionada de Olimpio de Oliveira (2006), y varias obras de Penadés, a los que añade otros autores como González Rey (2012), Aguilar Ruiz (2013) o Villavicencio-Simón (2011). El trabajo de Olimpio de Oliveira es considerado por Serradilla Castaño (2014: 78-79) como «uno de los más completos en torno a la enseñanza de la fraseología», que «da amplia cuenta de lo que se ha venido haciendo en esta área en los últimos años», por lo que podemos afirmar que, aunque no sea un estudio demasiado reciente, todavía sigue en vigor. Por otra parte, Serradilla Castaño (2014: 79) menciona la obra de Villavicencio-Simón (2011), en la cual se hace una aproximación teórica a la enseñanza de UF en un nivel avanzado, realizando a su vez una propuesta didáctica para un contexto determinado.

En esta línea, destaca el trabajo de Aguilar Ruiz (2013), en el que se proporciona una bibliografía bastante útil, y se plantean una serie de actividades para llevar a cabo en el aula. Serradilla Castaño (2014: 79) opina que este autor se centra más en aspectos gramaticales que en el aprendizaje de UF con fines comunicativos. En cuanto a González Rey (2012), es especialmente relevante su artículo «De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica», en el que se establece una cronología de los estudios de fraseodidáctica del español, produciéndose en España una aparición tardía con respecto a otros países. Esta autora afirma que dichos estudios no se inician hasta 1994, y que comienzan siendo de carácter teórico-

práctico, destacando estudios como «Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera», de Leonor Ruiz Gurillo (1994), o los artículos de Mario García-Page (1995) y M.<sup>a</sup> del Mar Forment Fernández (1998) (González Rey, 2012: 72). Después añade que durante el siglo XXI los estudios fraseológicos «proliferan incorporando propuestas de ejercicios y se señalan por una mayor especialización en el objeto de aprendizaje» y, a su vez, incrementa el interés por la didáctica de UF en ELE. Serradilla Castaño (2014: 78) añade que, si bien los primeros trabajos en este ámbito no se apoyaban sobre una base sólida, actualmente sí que se están proliferando propuestas didácticas más efectivas. Al final del artículo, esta autora enumera una extensa bibliografía, siguiendo su clasificación inicial. De esta bibliografía podemos destacar otros artículos de carácter aplicado como «Las unidades fraseológicas en el aula de E/LE: una aproximación cognitiva», de Sabela Moreno Pereiro (2008), o «Enseñanza de E/LE y fraseología: algunas consideraciones teórico-prácticas para la enseñanza de fraseología a aprendices germanohablantes», de Manuel José Aguilar Ruiz (2011). Asimismo, es de gran relevancia la obra de M.<sup>a</sup> Jesús Leal Riol, *La enseñanza de la fraseología en español lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos* (2011). De igual manera, podemos señalar el libro de Luisa Messina Fajardo, *Apuntes de Fraseología, Paremiología, Traducción y didáctica del español* (2017), una obra bastante reciente en la que se incluye contenido muy variado con respecto a la didáctica de UF, basándose principalmente en la traducción, y haciendo referencia a la literatura, así como a la enseñanza de estas unidades en el ámbito hispanoamericano. Además, la obra dedica algunos capítulos a la enseñanza de UF en ámbitos concretos, como el lenguaje político, el periodismo deportivo o el lenguaje marino.

Por otra parte, podemos mencionar diccionarios orientados a estudiantes extranjeros, como el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* de Penadés

(2002), el *Diccionario Akal del español coloquial. 1492 expresiones del español actual y más...*, dirigido sobre todo a anglohablantes de Ramos y Serradilla (2000) o el *Diccionario temático de frases hechas* de Rodríguez-Vida (2011) (Serradilla Castaño, 2014: 76-77).

Asimismo, es importante mencionar la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (en adelante, TIC) en los trabajos más recientes. La implantación de las TIC está presente en todos los ámbitos, y la enseñanza de lenguas extranjeras no es una excepción. Hernández (2012: 64) cita a otro autor para apoyar este punto de vista:

como afirma Villatoro (2011), en una sociedad cultural y tecnológicamente compleja como la nuestra, “el profesorado debe aprender a afrontar nuevos retos y problemas educativos que no existían hace pocos años, como el saber integrar y usar pedagógicamente las tecnologías de la información y comunicación”.

Se están publicando numerosos estudios, en los cuales se mencionan herramientas digitales beneficiosas para la enseñanza de ELE, como las wikis, los blogs y los corpus. Sin embargo, debemos preguntarnos qué ocurre en el caso de la enseñanza de UF, pues su presencia en estudios tradicionales no era destacable en comparación con otros aspectos. Si bien en la enseñanza de ELE en general podemos encontrar una amplia bibliografía que estudia el uso de las TIC, en el caso concreto de las UF la bibliografía es escasa en cierta medida, lo que no quiere decir que sea inexistente. Podemos destacar el trabajo de Mura (2018), en el que se busca profundizar en la explotación de las TIC, tanto en los estudios teóricos de fraseología, como en la dimensión didáctica. En él se enumeran y explican brevemente una serie de recursos útiles para este último propósito, como los diccionarios electrónicos, corpus en línea, páginas web especializadas y bases de datos, así como otras herramientas en línea. Por otra parte, como se mencionó anteriormente, Serradilla Castaño (2014) proporciona una serie de páginas web con actividades sobre UF, sobre las que expresa



lo siguiente: «Lo que aquí se presenta es una mínima recopilación sin ningún afán de exhaustividad ya que las páginas que hay sobre este tema en Internet son innumerables» (Serradilla Castaño, 2014: 80). Asimismo, en la publicación *Unidades fraseológicas y TIC* (2012), de M.<sup>a</sup> Isabel González Rey, es posible encontrar numerosos artículos sobre la aplicación de las TIC a los fraseologismos. De especial interés son los artículos orientados a la enseñanza de ELE, como «Fraseodidáctica basada en tecnologías digitales», de M.<sup>a</sup> Ángeles Solano Rodríguez; «Creación de una base de datos para el estudio de las comparaciones estereotipadas y su explotación en la enseñanza de ELE», de Maddalena Ghezzi; «El paquete temático fraseológico y su aplicación en la enseñanza/aprendizaje de ELE a través de las TIC», de Natalia Vyshnia, o «Utilización de recursos en línea en la enseñanza/aprendizaje de traducción de UF», de Manuel Sevilla. Por otra parte, se encuentra Julia Sevilla Muñoz, autora especialmente prolífica en este tema, y podemos destacar su artículo «Aplicación de las TIC a la paremiología y paremiografía: el *Refranero Multilingüe*», en el cual expone una herramienta que utilizaremos en el apartado 3.1 de este trabajo. En cuanto a la enseñanza de refranes en general, es relevante su artículo «Presupuestos paremiológicos de una propuesta metodológica para la enseñanza de refranes a través de *El Quijote*». Siguiendo esta línea, podemos citar el artículo de M.<sup>a</sup> Antonella Sardelli «Los refranes en la clase de ELE», en el que se incluye una propuesta didáctica para enseñar refranes a través de la literatura.

Finalmente, nombraremos algunos trabajos en los que se hacen propuestas innovadoras o creativas con respecto a la enseñanza de UF. Por un lado, destaca García Rodríguez (2018) con «Teatro, fraseología y paremiología en la clase de E/LE», una propuesta en la que se entremezclan la literatura, la cultura y las actividades lúdicas. En ella se plantea a los alumnos una actividad basada en una obra de teatro en la que abundan las UF, especialmente las paremias, a partir de la cual realizarán tareas de distinta índole, pero todas

ellas centradas en los fraseologismos. Por otro lado, es de interés la propuesta de Pontrandolfo (2017), «Publicidad y fraseología», en la que se propone la creación de una unidad didáctica de UF a partir de eslóganes publicitarios. En ambas propuestas se tienen en cuenta herramientas TIC para su realización, así como iniciativas diferentes, que pueden resultar atractivas para el alumnado.

### **2.3. Documentos de referencia, dificultades y fases de aprendizaje**

Una vez expuesto el panorama de los estudios sobre didáctica de fraseología, es importante hacer hincapié en algunos aspectos. En esta subsección nos centraremos en mostrar qué es lo que establecen sobre la enseñanza de las UF dos documentos de referencia para la enseñanza de ELE: el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* y el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002). Además, señalaremos algunas dificultades que puede acarrear la enseñanza de este tipo de unidades y expondremos información con respecto a los niveles en los que se integrarían, para terminar mencionando algunas propuestas sobre las fases de su aprendizaje.

El *PCIC* es un documento de referencia ampliamente aceptado y «constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera» (*PCIC*, 2007: «Presentaciones»). Este instrumento se complementa con el *MCER*, el cual «proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa», definiendo los niveles de dominio de una lengua e integrando los conocimientos y destrezas que se esperan del estudiante dependiendo del nivel, teniendo en cuenta a su vez aspectos culturales (*MCER*, 2002: 1). No obstante, Saracho Arnáiz (2016a: 921) afirma que tanto el *PCIC* como el *MCER* presentan ciertas limitaciones, pues en el primero se relega la enseñanza-aprendizaje de las UF a los niveles más elevados

(C1 y C2), y en el segundo, no se expresa de forma explícita la clase de unidades que se deben enseñar.

Siguiendo a esta autora, podemos destacar una serie de datos. En primer lugar, en el *PCIC* nos interesaría el componente nocional, en el que se incluyen «toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas (sobre todo locuciones) (*PCIC*, 2007: «Nociones generales, introducción»)). Según este documento, las UF empezarían a implementarse ya en el nivel A1, en el cual se incluirían las fórmulas rutinarias, reservando las colocaciones al nivel B2 y las locuciones y paremias, al C1 (Saracho Arnáiz, 2016a: 924). Con respecto al *MCER*, Saracho Arnáiz (2016a: 925) señala que las denominaciones recogidas en dicho documento no se ajustan a las investigaciones actuales en Fraseología y critica la falta de claridad en los criterios de clasificación de los fraseologismos. Ruiz Martínez, (2005: 569-570; *apud* García Rodríguez, 2018: 122) añade que este documento de referencia «corroborra explícitamente la necesidad de incluir su estudio en el nivel C2, y de manera no explícita en otros niveles inferiores». Así pues, podemos sintetizar las carencias que presentan ambos documentos con respecto a la enseñanza de UF en la siguiente cita:

En conclusión, ambos documentos no ofrecen una visión clara del espacio fraseológico ni de las unidades que forman parte de este espacio, no confieren la importancia debida a la competencia fraseológica y conciben el fenómeno idiomático como un aspecto excepcional y de difícil enseñanza-aprendizaje, solo posible cuando el alumno se encuentre en el nivel de usuario competente. (Saracho Arnáiz, 2016a: 925).

Por lo tanto, se evidencia que, aunque la enseñanza de este tipo de unidades está incluida en los documentos de referencia, todavía no está tan asentada, en comparación con otro tipo de contenidos. A esto se suma el hecho de que los estudios sobre la didáctica de UF están proliferando y actualizándose constantemente, por lo que debemos plantearnos a qué

dificultades nos enfrentamos a la hora de enseñar dichas unidades. Sobre este tema, Ghezzi (2012: 213) asegura que el aprendizaje de fraseología ocasiona dificultades al alumno, pues en muchos casos son expresiones fijas cuyo significado no se puede deducir de los elementos que las constituyen. A esto añade que, en el caso de los docentes, también se encuentran con ciertas complicaciones, debido a la complejidad que conlleva enseñar UF, puesto que se deben considerar todas sus características pragmáticas, así como la capacidad memorística de los alumnos. Además, debemos tener en mente el perfil de estudiante ante el que nos encontramos, pues dependiendo de su nivel y país de origen, se nos presentarán unos problemas u otros. Un ejemplo de ello lo vemos en la obra de Leal Riol (2011), dirigida a estudiantes anglófonos.

Leal Riol (2011) dedica un apartado de su obra a las dificultades que se nos pueden presentar en la didáctica de UF a alumnos angloparlantes. En primer lugar, la autora enumera los obstáculos a los que se enfrentan los alumnos en el ámbito de la gramática, destacando la diferencia entre pretérito imperfecto e indefinido, los usos de *ser* y *estar*, o el empleo del tiempo subjuntivo (Leal Riol, 2011, 46). A estas dificultades se suman las de carácter semántico, como la aparición de *falsos amigos*, así como la gran cantidad de matices de difícil percepción, problemas que se ven intensificados en el aprendizaje de UF. Asimismo, se presta especial atención al componente cultural, que puede resultar una dificultad añadida. Sobre este tema, Leal Riol (2011: 47) expresa lo siguiente:

Las expresiones fraseológicas españolas engloban el espíritu del pueblo español, su sentido del humor, su ironía y su modo de entender y afrontar la vida. Este tipo de unidades de la lengua refleja lo cotidiano de la vida española. [...] Es esencial captar esta diversidad cultural que existe entre las lenguas española e inglesa, y la distinta concepción que tienen del mundo estos dos pueblos.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, la traducción de unidades fraseológicas puede convertirse en un reto, pues para llevarla a cabo el estudiante deberá primero analizar la unidad en el idioma de aprendizaje, para después reconstruirla y reproducirla en su lengua materna, a través de una expresión similar (Leal Riol, 2011: 49).

Así pues, es evidente que cada perfil de estudiante presentará unas dificultades específicas, dependiendo de cuál sea su primera lengua. No obstante, también debemos tener en cuenta los niveles en los que se enseñarían las UF, concretamente, las locuciones y refranes. Ya se ha comentado la propuesta del *PCIC*, en el cual se reservaría la enseñanza de este tipo de unidades a los niveles más elevados (C1 y C2), aunque ya empezarían a tratarse otro tipo de UF en niveles inferiores. Con respecto a este tema, Penadés (2004: 53) expresa que hay unanimidad a la hora de reservar las UF a un nivel intermedio de enseñanza, pues cree que en los niveles básicos deberían tratarse unidades que carezcan de idiomática y fijación formal, ya que estas características podrían provocar ciertas dificultades en el alumno. Sin embargo, actualmente autores como Saracho Arnáiz (2016b: 20) se muestran a favor de promover la enseñanza de UF en niveles inferiores. Esta destaca que las dificultades que entrañan las UF en términos de idiomática pueden verse paliadas, sobre todo para los estudiantes cuya lengua materna es próxima al español (portugueses, italianos, franceses). Entre los argumentos a favor de la enseñanza de fraseologismos en niveles inferiores, podemos enumerar los siguientes: la idiomática está presente en todas las lenguas, las UF presentan matices de significado vivo y sintético y no pueden ser sustituidas fácilmente, el conocimiento de las UF acerca al estudiante al hablante nativo, mejorando su competencia lingüística (Saracho Arnáiz, 2016b: 21). Asimismo, la autora sostiene que, en la enseñanza de LE, «la complejidad de un aspecto de la lengua debe mostrarse desde el principio del aprendizaje, aunque deba hacerse de manera gradual y coherente». No obstante, también admite que los manuales que incluyen contenidos fraseológicos más completos son los del

nivel C, por lo que los profesores de niveles más bajos no se encontrarían amparados en los manuales a la hora de tratar este tema (Saracho Arnáiz, 2016a: 926).

Por otra parte, es pertinente mencionar que muchos autores han analizado el modo de aprendizaje de las UF, estableciendo una serie de fases. Sobre este tema son muy útiles los trabajos de Leal Riol (2011) y Saracho Arnáiz (2016b). La primera divide el proceso de aprendizaje en dos fases fundamentales. Por una parte, la fase de identificación, en la cual el estudiante debe reconocer la unidad e interpretarla en un contexto, contrastándola con su interpretación literal y, por otra parte, la «localización del translema», buscando la expresión correspondiente en su lengua materna, tanto en el plano léxico, como en el discursivo (Leal Riol, 2011: 58-59). Vemos cómo el método presentado por esta autora es de tipo comparativo, basándose en la traducción de las UF a la lengua de cada estudiante.

En el caso de Saracho Arnáiz (2016b: 25), la autora comienza haciendo hincapié en el carácter multidimensional que supone la enseñanza de UF, pues se deben tratar diferentes aspectos, como la información gramatical, la ortografía, el significado denotativo, o la pronunciación, entre muchos otros. Por lo tanto, es consciente de que no sería adecuado proporcionar tanta información de golpe al alumnado, y para ello tiene en cuenta las cuatro fases en la adquisición-aprendizaje de léxico en ELE: comprensión e interpretación, utilización, retención, fijación y reutilización. Añade que es necesario tiempo para todas estas fases, pues cada alumno presenta una experiencia diferente. Por último, Saracho Arnáiz (2016b: 27) establece un posible modelo didáctico para la enseñanza de UF, al que denomina *Modelo metodológico del Heptágono*, que constaría de siete fases. El tipo de actividades variarán según la fase, pues en la primera, denominada *referentes*, se centrarán en el reconocimiento del significado contextual de la UF por parte del alumno, en la segunda (*categorización*), los alumnos llegarán a los conceptos que expresan las unidades, en la tercera (*relaciones semánticas*), se enfocarán en las relaciones a nivel de significado,

mientras que, en la cuarta (*fraseogénesis*), se realizarán actividades basadas en la estructura de la unidad y su rentabilidad. La quinta fase, conocida como *niveles de uso (registros)* irá dirigida al uso de las UF, teniendo en cuenta diferentes registros y, en la sexta (*significado fraseológico*), se tendrán en cuenta elementos pragmáticos, como la actitud del hablante o el sentimiento que se transmite. Finalmente, la última fase (*generalización*) consistirá en la realización de actividades para poner en práctica lo aprendido, como puede ser la creación de textos en los que se utilicen distintos fraseologismos.

### 3. LA IMPLANTACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. PROPUESTAS

En esta sección se expondrán dos tipos de herramientas TIC y las posibilidades que tendrían en la enseñanza de unidades fraseológicas, especialmente refranes y locuciones. Por una parte, se hablará de la utilidad de los corpus en línea y del *Refranero multilingüe* y, por otra, de actividades lúdicas a través de juegos como *Kahoot*.

#### 3.1. Los corpus en línea y el *Refranero multilingüe*

En primer lugar, nos centraremos en explicar en qué consisten los corpus en línea, con cuáles contamos y qué utilidad tendrían en una clase de ELE, para después centrarnos en *el Refranero multilingüe* y en sus posibilidades didácticas.

Los corpus lingüísticos son una herramienta muy útil que Sánchez (1997: 39) define de la siguiente manera:

conjunto de datos lingüísticos (pertenecientes al uso oral o escrito de la lengua, o a ambos), sistematizados según determinados criterios, suficientemente extensos en amplitud y variedad, de manera que sean representativos del uso lingüístico o de alguno de sus ámbitos y dispuestos de tal modo que puedan ser procesados mediante ordenador con el fin de obtener resultados varios y útiles tanto para el análisis como [...] para el trabajo en el aula.

Si bien ya a finales de los 90 se hablaba del uso del corpus en el aula, su uso era muy rudimentario, y los corpus existentes no eran tan avanzados como los que encontramos actualmente. La Real Academia Española confeccionó el CREA y el CORDE en 1995, pero en los últimos años se han añadido dos nuevos corpus a su banco de datos: el Corpus del Nuevo Diccionario Histórico (CDH) y el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) (RAE, «Banco de Datos»). Abad Castelló (2019: 150-151) insiste en las múltiples ventajas de la introducción de esta herramienta en el aula de ELE. Entre dichas ventajas, la autora destaca



que proporcionan ejemplos de «usos evidenciados» al alumno, promueven la autonomía en el aprendizaje, proporcionan ejemplos «genuinos, a menudo auténticos», de los que el alumnado puede sacar ciertas conclusiones, además de que se puede crear un contexto social y colaborativo si se fomentan actividades grupales. No obstante, a pesar de su evidente potencial pedagógico, la autora afirma que «su utilización no parece haberse hecho realidad en la práctica diaria entre los docentes de español como lengua extranjera» y que es muy reciente la introducción de actividades sobre el uso de corpus en manuales (Abad Castelló, 2019: 152). Asimismo, destaca la utilización de esta herramienta con relación a «contenidos léxicos como colocaciones, expresiones idiomáticas [...]» (Abad Castelló, 2019: 151), es decir, en la enseñanza de UF. Con respecto a la utilidad de los corpus a la hora de enseñar fraseologismos en un aula de ELE, Abad Castelló (2019: 162) señala la consulta espontánea con el fin de obtener ejemplos reales y sugiere una actividad en la que se pide a estudiantes que investiguen por grupos distintas expresiones idiomáticas relacionadas con el ámbito de la religión. En esta actividad se les ha pedido a los alumnos anotar datos concretos al buscar UF del tipo *en un santiamén*, como el número de ocurrencias, número de documentos, significado y si este coincide con las deducciones iniciales del alumno, así como áreas geográficas, países y periodos en los que se utilizan con mayor frecuencia. Por tanto, se ha visto cómo los corpus pueden ser herramientas muy provechosas en una clase de ELE, y que su utilidad puede ser extrapolada al ámbito de la enseñanza de UF.

Por otra parte, conviene exponer los distintos tipos de corpus de los que se puede disponer y qué tipo de textos recoge cada uno. En primer lugar, nos encontramos con el CREA y el CORDE, los más veteranos de los corpus elaborados por la Real Academia. El primero, el Corpus de Referencia del Español Actual, consiste en una recopilación de textos de distinta procedencia, tanto escritos como orales, recopilados en diferentes países de habla hispana desde 1975 hasta 2004, contando con «algo más de ciento sesenta millones de

formas» (RAE, «CREA»). El segundo (Corpus Diacrónico del Español) «es un corpus textual de todas las épocas y lugares en que se habló español, desde los inicios del idioma hasta el año 1974» (RAE, «CORDE»). Por lo tanto, este corpus abarca textos históricos anteriores a los recogidos en el CREA, y en él se incluyen «250 millones de registros correspondientes a textos escritos de muy diferente género» con el fin de «recoger todas las variedades geográficas, históricas y genéricas para que el conjunto sea suficientemente representativo» (RAE, «CORDE»). Por otra parte, se encuentran el CDH y el CORPES XXI, de corte más reciente y con diferentes utilidades. El CDH recoge tres tipos de consulta: del corpus nuclear del Nuevo Diccionario Histórico del Español, textos entre el siglo XII y 1975 procedentes de obras incluidas en el CORDE y textos entre el 1975 y el 2000, con obras localizadas en el CREA (RAE, «CDH»). Por último, el CORPES XXI es un corpus de referencia de documentos del siglo XXI con «más de 286 millones de formas, procedentes de textos escritos y de transcripciones de textos orales» en el que se puede encontrar un elevado número de textos de ficción.

Por otro lado, aparte de los ya mencionados bancos de datos de la RAE, también es de gran utilidad el *Corpus del español* de Mark Davies, el cual está dividido en dos bloques: género/histórico y webs/dialectos. En el primero, se incluyen textos en español de diferentes ámbitos desde el siglo XIII hasta el XX, mientras que en el segundo se incluyen textos recientes obtenidos de páginas web de 21 países hispanohablantes (Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad de Cádiz, s.f.: «Corpus del español de Mark Davies»). A estos dos bloques se han añadido otros recientemente, como el corpus NOW, que contiene palabras de periódicos y revistas.

Expuestos los principales corpus existentes, debemos plantearnos cuáles de ellos serían más útiles para nuestro propósito didáctico. En la práctica, lo más lógico sería utilizar corpus que recogen textos recientes, como el *CORPES XXI*, el *CREA*, y el *Corpus del*

*Español* (solo el segundo bloque). Los otros corpus serían útiles para actividades de búsqueda de datos históricos, como los cambios de significado a lo largo de los años o las diferentes formas de escribir una palabra. No obstante, estas actividades serían más recomendables para alumnos nativos, y en el contexto de una clase de historia del español. En la enseñanza de ELE, lo primordial es centrarse en usos recientes, y por ellos sería interesante también la búsqueda de textos orales, con el fin de ver la utilización de ciertas UF en el habla.

Así pues, se podría afirmar que los corpus lingüísticos constituyen una herramienta beneficiosa, también en la enseñanza y aprendizaje de UF pues, como ya se dijo anteriormente, permiten la búsqueda de expresiones idiomáticas, entre las que se incluirían los refranes y locuciones. En el caso de las locuciones, podría aprovecharse su presencia, tanto en la lengua oral como en la escrita. El alumno podría analizar su frecuencia de uso, y buscar las diferencias entre países de habla hispana, con el fin de comprobar que cada área tiene sus propias locuciones, y que las hay comunes en todo el conjunto de habla hispano. Además, el hecho de que se recojan ejemplos reales acerca al alumno a un uso más natural del idioma, y más aproximado al de un hablante nativo. No obstante, debe tenerse en cuenta que la utilización de corpus para estos fines requeriría un manejo competente de dichas herramientas. Asimismo, los corpus serían extremadamente ventajosos en el aprendizaje de colocaciones, pues nos permiten buscar un lema y obtener resultados sobre los lemas con los que se combina con mayor frecuencia. En el caso de los refranes, su búsqueda en corpus también puede ser fructífera, aunque no tanto como en el caso de las locuciones y colocaciones. Por esta razón, es conveniente mencionar una herramienta TIC dedicada exclusivamente a los refranes, de la que se podría sacar especial provecho en el aula de ELE: el *Refranero multilingüe*.

El proyecto del *Refranero multilingüe* fue dirigido por Julia Sevilla Muñoz y M.<sup>a</sup> Teresa Zurdo Ruiz-Ayúcar y publicado en 2005 por el Centro Virtual

Cervantes. En esta herramienta se han registrado paremias españolas y su correspondencia en otras lenguas, además de determinada información sobre ellas, como el tipo de paremia, sus variantes formales, sinónimos, etc. (J. Sevilla Muñoz, 2012: 52). Julia Sevilla Muñoz (2012: 52-54) destaca de esta herramienta el hecho de «hallarse en un proceso de continua actualización y ampliación» y enumera una serie de objetivos, incluyendo «conservar una parte del patrimonio cultural español», «difundir el español a través de los refranes», «proporcionar un instrumento de consulta a los traductores, «promover las investigaciones sobre sabiduría popular» y «facilitar la enseñanza/aprendizaje del español como lengua materna y extranjera». Así pues, la autora argumenta que los refranes constituyen un mecanismo original para transmitir la cultura española, pero que, debido a su compleja naturaleza, se debe diseñar una metodología basada en pilares sólidos, que se pueda extrapolar a la literatura y la traducción. Por tanto, es evidente la utilidad didáctica del *Refranero multilingüe*, y la propia Sevilla Muñoz hace hincapié en ello: «En una primera etapa, tuvieron preferencia las paremias [...] que deberían estar presentes en la enseñanza/aprendizaje del español, lengua materna y lengua extranjera» (Sevilla y Barbadillo, 2005: 2; *apud.* J. Sevilla Muñoz, 2012: 56).

De igual manera, podemos encontrar trabajos que llevan a cabo la creación de una unidad didáctica en la que se enseñen refranes mediante el *Refranero multilingüe*. Un ejemplo es el trabajo de Conde Tarrío, «El *Refranero multilingüe* del Instituto Cervantes: la didáctica y las TIC como referentes en el estudio de las paremias gallegas». Este autor concluye su estudio asegurando que «el empleo de las TIC en el aula ayuda a mejorar el proceso de aprendizaje, pues hace que el alumno sea más responsable de su preparación académica» (Conde Tarrío, 2012: 199). También es posible encontrar actividades didácticas en la propia página del *Refranero multilingüe*, donde se nos proporcionan una serie de propuestas «enmarcadas en los enfoques cognitivos y constructivistas, de tal manera que el

aprendizaje de los refranes se produzca siempre de forma contextualizada e inductiva» (Sevilla Muñoz y Zurdo, 2009: «Actividades didácticas»). Resulta llamativo el hecho de que las actividades destinadas a estudiantes de ELE están recomendadas para cualquier alumno del nivel A2, por lo que vemos cómo se incorpora el aprendizaje de refranes en los niveles más bajos, a pesar de que suelen incluirse en niveles superiores.

### **3.2. La gamificación**

En este apartado del trabajo expondremos herramientas TIC de carácter lúdico que pueden ser provechosas para la enseñanza/aprendizaje de UF en el aula de ELE. En primer lugar, conviene familiarizarnos con el término *gamificación*, que podría definirse como «el uso de elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos ajenos al juego» (Werbach y Hunter, 2012: 26; *apud.* Batlle Rodríguez, 2016: 115). El significado inicial de este término tiene su origen en el mundo empresarial, pero al aplicarlo a la enseñanza, podemos emplear la definición de Foncubierta y Rodríguez (2014: 2):

la técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.

Así pues, la introducción del juego en el aula puede resultar muy beneficiosa, tal y como defienden diferentes autores. Gabe Zichermann y Christopher Cunningham (2011; *apud* Foncubierta y Rodríguez, 2014: 2) sostienen que ciertos elementos lúdicos como los puntos o niveles incrementan el tiempo de dedicación del jugador, y que la actividad *gamificada* podría repercutir positivamente, aumentando el rendimiento y la capacidad de atención. Foncubierta y Rodríguez (2014: 2) insisten en que la *gamificación* resulta inútil si no se

aborda adecuadamente, teniendo siempre como objetivo el aprendizaje. Además, debemos destacar que, en la actualidad, el componente lúdico se encuentra inevitablemente ligado a la tecnología. Con respecto al papel de las TIC en la enseñanza de ELE mediante juegos, Foncubierta y Rodríguez (2014: 6) destacan dos argumentos a su favor. Por una parte, la posibilidad de llevar contenidos más allá del aula, pues los alumnos podrían trabajar con la lengua de aprendizaje desde cualquier lugar y en cualquier momento, siempre que tengan conexión a internet. Por otra parte, el alumnado actual está familiarizado con estas nuevas tecnologías, por lo que su introducción en la enseñanza puede resultar atractiva para las nuevas generaciones, especialmente si se relacionan con el componente lúdico.

A continuación, mencionaremos los elementos que forman parte de este proceso, los cuales son clasificados por Kevin Werbach y Dan Hunter como *mecánicas*, *dinámicas* y *componentes* (cf. Alejaldre Biel y García Jiménez, 2015: 75-77). Las primeras serían «los componentes básicos del juego, su motor y su funcionamiento», mientras que las segundas se corresponderían con «la forma en que se ponen en marcha las mecánicas». Los *componentes* serían los «recursos con los que contamos y las herramientas que utilizamos para diseñar una actividad». Asimismo, Alejaldre y García (2015: 78) establecen dos tipos de *gamificación*: la *superficial*, i.e., la que «se utiliza en periodos cortos y de forma puntual», y la *estructural*, es decir, «la implementada en una programación completa». Estas autoras proponen algunas herramientas útiles para *gamificar* una clase de ELE, entre las que podemos destacar *Kahoot*.

*Kahoot*<sup>1</sup> es una herramienta a través de la cual el docente puede crear cuestionarios en línea, a los que los estudiantes pueden responder utilizando sus móviles, creándose un ambiente de competición sana y proporcionándose una «retroalimentación bilateral» (Alejaldre y García, 2015: 79-80). Por lo tanto, esta aplicación puede servir para afianzar contenidos, repasar y evaluar el aprendizaje de una forma diferente. *Kahoot* es integrado en

---

<sup>1</sup> <https://kahoot.com/>

numerosas propuestas didácticas, como es el caso del trabajo de Jaume Batlle, «Gamificación para el desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de Español como Lengua Extranjera» (2016), en el que se realiza una sesión con esta aplicación, con el fin de comprobar la comprensión de una serie de textos por parte del alumnado, estableciendo un juego por niveles.

Alejaldre y García (2015: 80-81) añaden otras aplicaciones que pueden ser útiles para la clase de ELE. Por una parte, mencionan *Memrise*<sup>2</sup>, una aplicación de aprendizaje gratuita, basada en el uso de una serie de tarjetas para memorizar vocabulario a partir de trucos de nemotécnica. Entre sus elementos provechosos destaca el sistema de puntos, además de la posibilidad de competir con otros jugadores, lo que incentiva a los estudiantes a desafiarse y aprender al mismo tiempo. Esta herramienta puede ser realmente útil en la enseñanza de vocabulario, y su uso puede extenderse al aprendizaje de UF. Por otra parte, estas mismas autoras nombran el juego *Classcraft*<sup>3</sup>, «un juego de rol en línea que permite que profesor y alumnos jueguen juntos en clase». Este juego resulta interesante porque puede ser integrado en un proceso de *gamificación estructural*, fomentando el trabajo en equipo y motivando al alumno durante todo el curso. En esta aplicación, los alumnos se dividen en grupos y cada uno representa un personaje con unas características concretas. Los alumnos deben colaborar para obtener las diferentes recompensas que haya establecido el profesor.

Ahora bien, en el caso concreto de la enseñanza de UF, podemos destacar el trabajo de Alicia Merino González, «Jugando se entiende la gente. Una propuesta didáctica para la inclusión de las unidades fraseológicas en el aula de E/LE» (2015). La actividad planteada por esta autora consistiría en la creación de un trivial adaptado, al que denomina *Triviele*, dirigida a estudiantes del nivel B2, cuya finalidad sería que estos pusiesen en práctica el

---

<sup>2</sup> <https://www.memrise.com/home/>

<sup>3</sup> <https://www.classcraft.com/es-es/>

aprendizaje de UF a través de diferentes categorías (Merino, 2015: 215). Esta adaptación del famoso Trivial se asemejaría al juego original en el hecho de que habría un tablero con diferentes categorías y los jugadores se dividirían en equipos, con el fin de completar dichas categorías, que serían adaptadas a este propósito didáctico. Estas categorías serían: sinonimia, antonimia, paráfrasis y diálogo, y todas ellas girarían en torno a fraseologismos relacionados con animales (Merino, 2015: 220). En primer lugar, la categoría *sinonimia* consistiría en que «uno de los miembros del equipo sepa al menos una locución sinónima y realice la sustitución en el contexto dado». Merino (2015: 222) lo ejemplifica con la expresión *aburre a las ovejas*, la cual podría ser parafraseada utilizando la locución *aburrirnos como ostras*. Por otra parte, la categoría *antonimia* resultaría en un proceso similar al de *sinonimia*, salvo que el alumno deberá buscar una UF antónima a la proporcionada en este caso. Por ejemplo, *correr como una liebre* se opondría a *correr como una tortuga*. En tercer lugar, la categoría *paráfrasis* puede ser llevada a cabo a través de dos tipos de pruebas: realizar una paráfrasis o averiguar de qué UF se trata. La primera es descrita por la autora de la siguiente forma:

Paráfrasis contextualizada: en la tarjeta aparece la paráfrasis o el significado de la locución implícito en una situación y el alumno debe saber de qué fraseologismo se trata. Por ejemplo: *Juan no deja de pensar en el examen de mates, dice que se ha sacado un cero.*

El alumno debe saber a qué locución se está haciendo referencia, en este caso se trata del somatismo *comerse la cabeza*. (Merino, 2015: 222).

En el segundo tipo de prueba, el alumno verá una oración en la que se incluye una UF y deberá parafrasearla con sus propias palabras, por lo que sería el ejercicio inverso al anterior. Finalmente, la categoría *diálogo* consistirá en la improvisación de un diálogo por parte del alumnado, en el que tengan que incluir necesariamente una UF.



En suma, hemos visto diferentes juegos basados en las nuevas tecnologías, de los cuales el profesor podría sacar provecho en una clase de ELE, incluyendo una dedicada al aprendizaje de fraseologismos. Todos estos juegos podrían ajustarse a este contexto y la última iniciativa mencionada sería un perfecto ejemplo de adaptación de un juego al aprendizaje de UF.

#### **4. DIDÁCTICA DE LA FRASEOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE ELE**

Esta última sección del trabajo estará dividida en dos partes: la primera consistirá en una breve exposición teórica sobre el aprendizaje y adquisición de las UF seleccionadas (refranes y locuciones) y la segunda, en una propuesta didáctica en la que se apliquen algunas de las herramientas tratadas en la anterior sección a la enseñanza de este tipo de fraseologismos, dirigida a un perfil de estudiante concreto.

##### **4.1. Aprendizaje y adquisición de refranes y locuciones. Selección de material**

La respuesta a la pregunta *cómo debemos enseñar las UF* depende de varios factores, principalmente el tipo de unidades en las que nos centremos y el perfil de estudiante al que nos dirigimos. Como ya hemos avanzado, en este trabajo nos centraremos en la enseñanza de refranes y locuciones. En primer lugar, debemos exponer cierta información sobre el proceso de aprendizaje de los fraseologismos. Siguiendo a Leal Riol (2011: 247), el proceso de adquisición de UF estaría dividido en cuatro fases: reconocer la UF como un nuevo término, incluirla en la red, integrándose en los conocimientos receptivos, descodificar el nuevo término a nivel cognitivo y verbal y, finalmente, utilizarla cuando se domina con seguridad. En esta línea, la autora hace hincapié en el papel del profesor y del estudiante a la hora de hablar de estrategias de aprendizaje. Entre sus recomendaciones con respecto al docente destacan observar y analizar «el comportamiento de los estudiantes al resolver problemas fraseológicos», favorecer el intercambio de ideas y experiencias, e inducir al estudiante a utilizar procedimientos estratégicos sin mencionarlos directamente (Leal Riol, 2011, 249). Por parte del estudiante, esta autora sostiene que la realización de un cuestionario inicial puede ser de gran ayuda, fomentando la colaboración activa del alumnado en la selección de materiales.

En lo que respecta a la enseñanza de UF, Penadés Martínez (2017: 338-339) ofrece diferentes pautas para ello, pero a su vez expone algunas cuestiones comunes, como que las UF deben ser primero presentadas en el aula a través de diferentes mecanismos para después proceder a su puesta en práctica mediante actividades. A la hora de presentar los fraseologismos considera apropiado contextualizarlos primero en un fragmento de texto para observar su forma y significado. Además, insiste en que es recomendable trabajar con varias unidades y agruparlas según sus elementos comunes, ya sea en su forma, categoría gramatical o significado, y recomienda buscar correspondencias con la lengua de origen del alumno.

Situándonos en la enseñanza de refranes, debemos tener en cuenta sus características propias, que pueden agruparse en rítmicas (la rima y el paralelismo), morfológicas (el presente gnómico y el uso del imperativo), sintácticas (p. ej. refranes sin verbo), léxicas (vocabulario común, dialectalismos, arcaísmos), retóricas (metáfora, metonimia e hipérbole) y discursivas (la función comunicativa de los refranes) (Penadés, 2017: 339-340). Teniendo en cuenta sus particularidades, se pueden proponer una gran variedad de actividades, como completar refranes con una palabra, explicar su significado o contrastar los refranes españoles con su equivalencia en la lengua de los alumnos. Por último, Penadés (2017: 341) expresa que el aprendizaje de refranes «exige un nivel de conocimiento gramatical y discursivo más propio de los alumnos que se encuentran en el nivel C de enseñanza que en los niveles inferiores».

Por otro lado, en lo relativo a la enseñanza de locuciones, es importante, al igual que con los refranes, considerar sus particularidades. Entre estas particularidades destacan las diferentes clases a las que pueden adscribirse (locuciones nominales, adjetivas, adverbiales, etc.), que funcionan sintácticamente como lo haría la clase a la que pertenece (p. ej. una locución nominal puede funcionar como sujeto), y presentan significados que permiten su subdivisión en diferentes grupos (Penadés, 2017: 346- 347). Penadés (2017: 348) propone

algunos tipos de actividades que inciden en aspectos relevantes como «su forma, fija y variable a la vez, su función y su combinación con otras unidades en la oración, su significado idiomático y su registro de uso». Para este propósito son recomendables actividades como definir una locución que aparezca en un texto, buscar en la lengua materna locuciones semejantes, redactar un texto en el que aparezcan, rellenar huecos correspondientes a locuciones, dibujar o escenificar su significado, sustituir una oración o segmento por una locución, etc. (Penadés, 2017: 348-349). Por otra parte, la autora plantea ejercicios concretos para seguir trabajando con ellas y hacer hincapié en su memorización. Como ejemplo destacan las actividades en las que se reconoce una locución a partir de su definición, o se realizan diálogos improvisados en los que se deben emplear estos fraseologismos.

Por último, debemos tener en mente la forma en la que organizaremos la sesión y la selección de material. En el caso de la enseñanza de UF, es fundamental plantearse qué vocabulario enseñaremos y organizarlo de una manera que facilite el aprendizaje del alumno. Además, es importante introducir los contenidos seleccionados en el ámbito de las TIC, pensando qué herramienta nos resultaría más útil en cada caso.

Sobre la elección y clasificación del contenido léxico y su aplicación a las TIC es de gran interés el artículo de Natalia Vyshnia (2012), en el que se crea un paquete temático léxico-fraseológico. Para este fin, la autora toma como ejemplo el campo *comida* y explica qué procedimiento ha seguido para organizar los componentes seleccionados: «En primer lugar hemos estructurado el contenido léxico-fraseológico correspondiente a los niveles del aprendizaje creando subpaquetes correspondientes» (Vyshnia, 2012, 249). En este paquete temático, los niveles de aprendizaje siguen un esquema de organización, en el que «primero se perfilan los glosarios léxicos según los modos de preparar la comida», después se nombran las personas encargadas de preparar la comida, como un *cocinero*, y más tarde se detallan

«los objetos de la gastronomía, comida hecha, [...] productos naturales» (Vyshnia, 2012: 251). Este modo de clasificación conceptual podría aplicarse perfectamente al caso de los refranes y locuciones, catalogándolos según su significado, el campo semántico en el que se adscriben o su estructura.

#### **4.2. Propuesta didáctica para la enseñanza de refranes y locuciones a estudiantes angloparlantes a través de las TIC**

Concluiremos el presente trabajo con una propuesta didáctica dirigida a un perfil de estudiante concreto. Para este fin se ha optado por estudiantes angloparlantes con un manejo fluido del español, correspondiente al nivel C1. Esta propuesta será dividida en varias partes: primero, se planteará una actividad para el aprendizaje de refranes en la que se empleará el *Refranero multilingüe*, después se realizará una actividad relacionada con las locuciones en la que se consultará el CORPES XXI y, finalmente, se pondrá a prueba lo aprendido en ambas actividades a través de *Kahoot*.

Para la realización de estas actividades, se ha llevado a cabo una selección de refranes y locuciones, todos ellos con un elemento común: la presencia de palabras del campo semántico *animal*. También se ha comprobado que dichas actividades son posibles de realizarse, revisando las herramientas TIC sugeridas y la información que proporcionan al alumno. Los enunciados y soluciones de las actividades que presentaremos estarán incluidos en el anexo de este trabajo, así como otra información pertinente sobre esta propuesta didáctica (temporalización, evaluación, etc.). La forma en la que integremos estas actividades dependerá del tiempo que dispongamos para dar la clase: si se trata de sesiones cortas (una hora), las dos primeras actividades podrían llevarse a cabo en dos sesiones y la última en una, ya que es la que llevaría menos tiempo. Esta última actividad debe realizarse después de que

los alumnos hayan completado las dos anteriores, pues servirá para comprobar los conocimientos adquiridos y detectar las posibles dificultades.

La primera actividad girará en torno al aprendizaje de refranes por medio del *Refranero multilingüe*. Al alumno se le presentarán diez refranes en los que figura el nombre de un animal y se le propondrá buscarlos en el *Refranero multilingüe*, anotando el equivalente en su lengua materna (inglés, en este caso) cuando lo haya. Después, los alumnos deberán responder a las preguntas que se le formulan. En la primera deberán comparar los refranes españoles con su correspondencia en inglés y decir si conocían los refranes en su idioma. La segunda pregunta estará centrada en los refranes que no tienen correspondencia en inglés, por lo que se le propondrá al alumno deducir su significado y explicar la razón por la que cree que no existe un refrán parecido en inglés. Los refranes seleccionados se encuentran en el ANEXO.

Según el *Refranero multilingüe* solo dos de ellos no tienen equivalente en inglés. En el resto de casos, el alumno se encontrará con aspectos relevantes que puede comentar. Por ejemplo, algunos refranes experimentan algunos cambios en su versión inglesa, cambiándose un animal por otro, o incluso eliminándose el componente animal. Con respecto a la pregunta en la que se pide al alumno explicar las razones por las que algunos refranes no tendrían correspondencia, cada estudiante es libre de expresar su propio punto de vista. Una de las posibles razones que podría ofrecer es la diferencia cultural. Con esta primera actividad se buscan varios objetivos: por una parte, mostrar al alumno la utilidad del *Refranero multilingüe* y mejorar su manejo de este y, por otra, hacer reflexionar al alumno sobre las diferencias entre su idioma materno e idioma de aprendizaje, poniendo sobre la mesa el aspecto cultural.

La segunda actividad se centrará en las locuciones y su búsqueda mediante el CORPES XXI. Antes de llevar a cabo este ejercicio, será necesario familiarizar al alumnado con este corpus y explicarle su funcionamiento, para que sean capaces de realizar esta actividad correctamente. Para ello, deberán saber buscar varias palabras juntas en «concordancia» y la diferencia entre búsqueda por lema y por forma. En esta actividad es fundamental utilizar la opción «proximidad» y reducir el intervalo a 2, para así obtener como resultados las unidades fraseológicas que buscamos. Las locuciones seleccionadas han sido incluidas en el ANEXO.

En esta segunda actividad se pedirá al alumno buscar en el CORPES XXI dichas locuciones y observar los contextos de los resultados que se obtienen para deducir el significado de cada una. A continuación, el alumno deberá crear por su cuenta oraciones en las que se expresen correctamente los significados de las locuciones. El objetivo de esta actividad es mostrar al estudiante la utilidad de un corpus en línea, pues constituye una muestra de ejemplos reales, tanto en el habla como en la escritura. Asimismo, el ejercicio será beneficioso porque incitará al alumno a deducir el significado de las UF a partir de los ejemplos que el corpus le proporciona. La creación de oraciones que expresen el significado de la locución también puede resultar valiosa, pues de esta manera el estudiante irá añadiendo estas expresiones a su vocabulario y una manera eficaz de hacerlo es, sin duda, la de crear textos en los que se utilicen.

Por último, presentaremos una tercera actividad basada en el uso de las TIC. En este caso, se utilizará la herramienta *Kahoot* para comprobar si el alumnado ha asentado los conocimientos aprendidos de las dos actividades anteriores. Para esta actividad los alumnos podrán utilizar tanto el ordenador como sus teléfonos móviles. El profesor introducirá en *Kahoot* diez preguntas sobre los refranes y locuciones estudiados en las dos actividades anteriores, y cada pregunta tendrá cuatro respuestas posibles. Los alumnos serán divididos en

equipos e irán resolviendo las preguntas, que se formularán de una en una con un tiempo limitado. El grupo ganador será el que haya acertado el mayor número de preguntas, consiguiendo más puntos. Las preguntas propuestas para esta actividad con sus respectivas opciones han sido incluidas en el anexo.

Con esta última actividad buscamos dos objetivos principales. Por una parte, crear un ambiente sano de competición, en el que el alumno se sentirá más motivado y pondrá a prueba sus conocimientos de una forma diferente. Para incentivar al alumnado el profesor podría realizar esta actividad en formato de concurso y ofrecer una recompensa al grupo ganador. Por otra parte, pretendemos comprobar si la clase ha asentado correctamente ciertos contenidos, y esto sería posible gracias a *Kahoot*, pues al acabar de responder las preguntas, se le proporcionan al profesor los porcentajes de acierto y error de cada pregunta. A partir de estos datos, el docente podrá reforzar aquellas cuestiones en las que el alumno tenga más dificultades y al mismo tiempo cerciorarse de que la clase ha adquirido una serie de conocimientos específicos.



## 5. CONCLUSIÓN

De este trabajo es posible extraer una serie de conclusiones. En primer lugar, a pesar de que la enseñanza de UF sea mencionada en los principales documentos de referencia, no está tan generalizada como otros contenidos. Además, los estudios sobre la enseñanza de este tipo de unidades suelen experimentar actualizaciones, especialmente aquellos relacionados con las TIC, pues se trata de herramientas inevitablemente ligadas al cambio. En segundo lugar, parece no haber consenso sobre el nivel en el que deben enseñarse las UF, pues mientras unos autores defienden su incorporación desde los niveles más básicos, otros prefieren reservarla a niveles avanzados. También son evidentes las dificultades que entraña la enseñanza/aprendizaje de UF, especialmente refranes, puesto que son unidades claramente diferenciadas de otros elementos léxicos, que presentan ciertas peculiaridades, como la fijación y la idiomática. Por ello, se deben tener en cuenta los distintos tipos de UF y sus características, así como el perfil de estudiante ante el que nos encontremos.

Por otra parte, destaca el carácter multidimensional de las UF, que conlleva múltiples beneficios, como la interculturalidad, el enriquecimiento léxico o su carácter pragmático. En este trabajo se ha optado por centrarse en los refranes y locuciones, y se ha apoyado en el elemento cultural de los primeros y en la frecuencia de uso de las segundas. En la enseñanza de refranes es interesante considerar el método comparativo, contraponiendo el refrán en español con su equivalente en la lengua materna del alumno.

Este estudio también ha permitido un acercamiento a las TIC y sus múltiples posibilidades en el aula de ELE, presentando diferentes herramientas. Por una parte, se ha insistido en las ventajas de los corpus en línea, pues cuentan con ejemplos auténticos del uso de una lengua. Asimismo, se ha introducido el *Refranero multilingüe*, un recurso especialmente útil, en el que está presente el método comparativo, ya que incluye traducciones de paremias españolas a múltiples idiomas. Por último, se ha señalado la

importancia del elemento lúdico y su relación con las TIC. Las experiencias *gamificadas* en el aula están integrándose cada vez más y de ellas se pueden extraer resultados positivos, destacando el aumento de la capacidad de atención o la importancia del trabajo en equipo. Estas diferentes herramientas se han combinado en una propuesta didáctica cuyos objetivos se fundamentan en la interculturalidad, la integración de las TIC y el acercamiento del alumnado a dos clases de fraseologismos, dejando espacio para el análisis crítico y el método deductivo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD CASTELLÓ, Magdalena. 2019: «Uso de corpus lingüísticos por y para profesores de español como lengua extranjera». *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, núm. 31, págs. 148-167. [Consulta: 28/04/2020]. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:39778ef0-dddf-422f-b3c2-a8f08730225b/07-uso-de-corpus-linguisticos.pdf>
- ALEJALDRE BIEL, Leyre y Antonia GARCÍA JIMÉNEZ. 2015: «Gamificar: El uso de los elementos del juego en la enseñanza de español». En María Pilar CELMA VALERO, María Jesús GÓMEZ DEL CASTILLO y Carmen MORÁN RODRÍGUEZ (eds.): *Actas del L congreso internacional de la AEPE. La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*. Burgos: Universidad Isabel I de Castilla, págs. 73-83. [Consulta: 28/04/2020]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_50/congreso\\_50\\_09.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf).
- BATLLE RODRÍGUEZ, Jaume. 2016: «Gamificación para el desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de Español como Lengua Extranjera». En Rosabel ROIG-VILA (ed.): *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, págs. 114-120. [Consulta: 10/02/2020]. Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61787>.
- CONDE TARRÍO, Germán. 2012: «El Refranero multilingüe del Instituto Cervantes: la didáctica y las TIC como referentes en el estudio de las paremias gallegas». En M.<sup>a</sup> Isabel GONZÁLEZ REY (coord.): *Unidades fraseológicas y TIC*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Fraseológica y Paremiológica, págs. 187-202. [Consulta:

20/04/2020]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/n2\\_gonzalez/unidades\\_fraseologicas\\_y\\_tic.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n2_gonzalez/unidades_fraseologicas_y_tic.pdf).

CONSEJO DE EUROPA. 2002: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación (MCER)*. Madrid: MECD/ANAYA. [Consulta: 13/04/2020]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

FONCUBIERTA, José Manuel y Chema RODRÍGUEZ. 2014: «Didáctica de la gamificación en la clase de español». *Edinumen* [Blog]. [Consulta: 28/04/2020]. Disponible en <https://web.archive.org/web/20191123041201/http://blog.edinumen.es/index.php/2014/12/12/didactica-de-la-gamificacion-en-la-clase-de-espanol/>

GARCÍA RODRÍGUEZ, Coral. 2018: «Teatro, fraseología y paremiología en la clase de E/LE: Tra(d)ición de Beth Escudé I Gallès». *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, núm. 21, págs. 121-134. [Consulta: 18/03/2020]. Disponible en <https://revistascientificas.us.es/index.php/CulturasyLiteraturas/article/view/4771/4550>

GHEZZI, Maddalena. 2012: «Creación de una base de datos para el estudio de las comparaciones estereotipadas y su explotación en la enseñanza de ELE». En M.<sup>a</sup> Isabel GONZÁLEZ REY (coord.): *Unidades fraseológicas y TIC*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Fraseológica y Paremiológica, págs. 201-216 [Consulta: 10/03/2020]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/n2\\_gonzalez/unidades\\_fraseologicas\\_y\\_tic.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n2_gonzalez/unidades_fraseologicas_y_tic.pdf).

GONZÁLEZ REY, M.<sup>a</sup> Isabel. 2012: «De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica», *Paremia*, núm. 21, págs. 67-84. [Consulta: 14/04/2020]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007\\_gonzalez.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf).

- HERNÁNDEZ MERCEDES, M.<sup>a</sup> del Pilar. 2012: «La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (R)evolución». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, núm. 1, págs. 63-99. [Consulta: 10/01/2020]. Disponible en <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/8>. DOI:10.17345/rile201263-99.
- INSTITUTO CERVANTES. 2006: *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. [Consulta: 13/04/2020]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).
- INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (ILA). s.f.: «Corpus del español de Mark Davies». [Consulta: 28/04/2020]. Disponible en <https://ila.uca.es/corpus-del-espanol-de-mark-davies/>.
- LEAL RIOL, M.<sup>a</sup> Jesús. 2011: *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera: estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- MERINO GONZÁLEZ, Alicia. 2015: «Jugando se entiende la gente. Una propuesta didáctica para la inclusión de las unidades fraseológicas en el aula de E/LE». *Foro de Profesores de E/LE*, núm. 11, págs. 215-225. [Consulta: 29/04/2020]. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7118/6786>.
- MESSINA FAJARDO, Luisa. 2017: *Apuntes de fraseología, paremiología, traducción y didáctica del español*. Madrid: Avant.
- MURA, Ángela. 2018: «Fraseología y fraseodidáctica digitales en E/LE». *Normas*, vol. 8, núm. 1, págs. 248-258. [Consulta: 15/02/2020]. Disponible en <http://dx.doi.org/10.7203/Normas.v8i1.13434>.

- OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M.<sup>a</sup> Eugênia. 2006: «Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera». *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, vol. 5. [Consulta: 25/02/2020]. Disponible en [http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4e530f96-6efd-4562-a070\\_c1d169089f36/2006-bv-05-06olimpio-pdf.pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4e530f96-6efd-4562-a070_c1d169089f36/2006-bv-05-06olimpio-pdf.pdf).
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. 2002: *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. 2004: «La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE». *Carabela*, núm. 56, págs 51-67. [Consulta: 15/03/2020]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/56/56\\_051.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_051.pdf).
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. 2017: «La enseñanza de las unidades fraseológicas». En A. CESTERO MANCERA e I. PENADÉS MARTÍNEZ (eds.): *Manual del profesor de ELE*. Alcalá: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá, págs. 311-355.
- PONTRANDOLFO, Gianluca. 2017: «Publicidad y fraseología: cuando un eslogan vale más que mil palabras». *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, núm 29. [Consulta: 10/03/2020]. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:47acd091-6a5a-45d7-ac64-c013af5ab64e/Redele-2017-29-10-Pontrandolfo-Gianluca.pdf>.
- RAMOS, Alicia y SERRADILLA, Ana. 2000: *Diccionario Akal del español coloquial. 1492 expresiones del español actual y más...*, Madrid: Akal.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. <<http://www.rae.es>> [Consulta: 02/05/2020].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. «Banco de datos». [Consulta: 28/04/2020]. Disponible en <https://www.rae.es/recursos/banco-de-datos>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.3 en línea]. [Consulta: 22/03/2020]. <<https://dle.rae.es>>

RODRÍGUEZ-VIDA, Susana. 2011: *Diccionario temático de frases hechas*, Madrid: Octaedro.

SÁNCHEZ, Aquilino. 1997: «Utilidad de los corpus lingüísticos en el aula de español para extranjeros». *Carabela*, núm. 42, págs. 39-59. [Consulta: 28/04/2020]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/42/42\\_039.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/42/42_039.pdf).

SARDELLI, M.<sup>a</sup> Antonella. 2010: «Los refranes en la clase de ELE». *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 22, págs. 325-350. [Consulta: 10/03/2020]. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110325A/18756>.

SARACHO ARNÁIZ, Marta. 2016a: «Cómo desarrollar la competencia fraseológica en la clase de ELE». En Olga CRUZ MOYA y María Ángeles LAMOLDA GONZÁLEZ (comp.): *La formación y competencias del profesorado de ELE* [XXVI Congreso Internacional de la ASELE]. Granada: ASELE, págs. 921-931. [Consulta: 28/02/2020]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0921.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0921.pdf).

SARACHO ARNÁIZ, Marta. 2016b: «Una metodología para la enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE». *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, núm. 55, págs. 17-31. [Consulta: 20/02/2020]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5984556>.

SERRADILLA CASTAÑO, Ana. 2014: «La fraseología en el aula de ELE: nuevos enfoques y propuestas didácticas». En J. GONZÁLEZ COBAS, A. SERRADILLA CASTAÑO, M.A.

ALONSO ZARZA, J. PAZÓ ESPINOSA, y J. GARCÍA GONZÁLEZ (eds.): *¿Qué necesitamos en el aula de ELE: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, vol. 11, págs. 73- 98. [Consulta: 28/02/2020]. Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b1ffb304-2261-4eb1-8d7f-bc29638300f3/libro-completouam-pdf.pdf>.

SEVILLA MUÑOZ, Julia. 2005: «Presupuestos paremiológicos de una propuesta metodológica para la enseñanza de los refranes a través de *El Quijote*». *Paremia*, núm. 14, págs. 117-128. [Consulta: 20/03/2020]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/014/010\\_sevilla.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/014/010_sevilla.pdf).

SEVILLA MUÑOZ, Julia y M.<sup>a</sup> Teresa ZURDO (dirs.). 2009: *Refranero multilingüe*. Madrid: Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes). [Consulta: 28/04/2020]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero>.

SEVILLA MUÑOZ, Julia. 2012: «Aplicación de las TIC a la paremiología y la paremiografía: el Refranero multilingüe». En M.<sup>a</sup> Isabel GONZÁLEZ REY (coord.): *Unidades fraseológicas y TIC*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Fraseológica y Paremiológica, págs. 51-62. [Consulta: 20/03/2020]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/n2\\_gonzalez/unidades\\_fraseologicas\\_y\\_tic.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n2_gonzalez/unidades_fraseologicas_y_tic.pdf).

SEVILLA MUÑOZ, Manuel. 2012: «Utilización de recursos en línea en la enseñanza/aprendizaje de traducción de unidades fraseológicas». En M.<sup>a</sup> Isabel GONZÁLEZ REY (coord.): *Unidades fraseológicas y TIC*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Fraseológica y Paremiológica, págs. 283-298. [Consulta: 20/03/2020].



Disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/n2\\_gonzalez/unidades\\_fraseologicas\\_y\\_tic.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n2_gonzalez/unidades_fraseologicas_y_tic.pdf).

SOLANO RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup> Ángeles. 2012: «Fraseodidáctica basada en tecnologías digitales».

En M.<sup>a</sup> Isabel GONZÁLEZ REY (coord.): *Unidades fraseológicas y TIC*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Fraseológica y Paremiológica, págs. 167-186. [Consulta: 18/03/2020]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/n2\\_gonzalez/unidades\\_fraseologicas\\_y\\_tic.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n2_gonzalez/unidades_fraseologicas_y_tic.pdf).

SZYNDLER, Agnieszka. 2015: «La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar?

Una aproximación a la fraseodidáctica». *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 27, págs. 197-216. [Consulta: 28/02/2020]. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/50867/47203>.

VYSHNIA, Natalia. 2012: «El paquete temático fraseológico y su aplicación en la

enseñanza/aprendizaje de ELE a través de las TIC». En M.<sup>a</sup> Isabel GONZÁLEZ REY (eds.): *Unidades fraseológicas y TIC*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Fraseológica y Paremiológica, págs. 247-256. [Consulta: 20/02/2020]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/n2\\_gonzalez/unidades\\_fraseologicas\\_y\\_tic.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n2_gonzalez/unidades_fraseologicas_y_tic.pdf).

## ANEXO

A continuación se muestra un esquema de la propuesta didáctica, además de las tres actividades expuestas en la sección 4.2 con sus respectivas respuestas.

### Esquema de la propuesta didáctica

1. **Título:** «Aprendizaje de locuciones y refranes a través de herramientas TIC en una clase de ELE dirigida a estudiantes angloparlantes de nivel avanzado»
2. **Tiempo previsto:** 2 horas respectivamente para las actividades 1 y 2; 1 hora para la actividad 3
3. **Nivel:** Avanzado (C1 o C2)
4. **Introducción:** Esta propuesta didáctica está compuesta por 3 actividades distintas en las que se hace uso de las TIC para llevar a cabo el aprendizaje de una serie de refranes y locuciones en español, todos ellos pertenecientes al campo semántico *animal*. Con estas actividades se pretende, por una parte, que el alumno interactúe con herramientas TIC que pueden resultarle útiles y beneficiosas y, por otra, que se produzca un aprendizaje efectivo de una serie de UF, comprobando dicho aprendizaje a través de un juego de preguntas.
5. **Objetivos didácticos:**
  - a. Familiarizar al alumno con un corpus en línea y con el *Refranero multilingüe*
  - b. Conocer refranes en español y compararlos con su equivalente en su lengua materna (inglés, en este caso)
  - c. Reflexionar sobre la cultura española y extraer las diferencias y similitudes con su propia cultura
  - d. Saber manejar de forma eficiente un corpus en línea para realizar determinadas búsquedas
  - e. Observar ejemplos reales del uso de una serie de locuciones y extraer su significado
  - f. Comprender y asimilar el significado de las locuciones para poder crear oraciones coherentes con ellas
  - g. Fomentar el elemento lúdico en la clase de ELE, comprobando los conocimientos adquiridos a través de un juego
  - h. Promover el trabajo en equipo y el análisis crítico
  - i. Reconocer estas unidades como “combinaciones fijas de palabras”
6. **Contenidos**
  - a. Contenido léxico en torno al tema *animales*: se le presentan al alumno 10 refranes y 10 locuciones relacionadas con este tema.
  - b. Contenidos socioculturales: desarrollo de la competencia intercultural al contraponer la cultura de la lengua materna con la de la lengua extranjera.
  - c. Utilización de las TIC

## 7. Metodología (tipo de tareas)

- a. En la primera actividad se presentan 10 refranes a los alumnos y estos deben buscarlos en la herramienta *Refranero multilingüe*. La actividad puede realizarse por grupos, fomentándose el trabajo en equipo y abriendo paso al debate. Los alumnos deben buscar la forma correspondiente de cada refrán en su lengua materna, propiciándose un aprendizaje contrastivo, en el que intervienen dos lenguas. Una vez realizada la búsqueda, los alumnos deben contestar a una serie de preguntas, en las que se les pide un análisis crítico de los resultados. Deberán tener en cuenta las diferencias y similitudes culturales entre la lengua materna y la extranjera.
- b. En la segunda actividad se presentan 10 locuciones de distinto tipo y los alumnos deberán buscar textos reales en los que aparezcan en el CORPES XXI. Para ello, los alumnos deberán haber sido instruidos previamente sobre el funcionamiento de este corpus, y deberán saber la diferencia entre una búsqueda *por lema* y *por forma*, así como buscar dos palabras que aparezcan juntas. Una vez aclarados estos aspectos, los alumnos deberán ser capaces de realizar una búsqueda efectiva, de la que obtengan ejemplos reales de cada una de las locuciones. Una vez examinados algunos ejemplos, se les pedirá deducir el significado que podría tener cada locución. De esta manera, el alumno hace uso de sus competencias lingüísticas al intentar comprender el significado de cada locución en un contexto real. Esta tarea también puede realizarse en grupos, pues así los alumnos pueden intercambiar opiniones y poner en práctica su conocimiento de la lengua oral. Una vez hayan deducido todos los significados, deberán elaborar oraciones coherentes con cada una de las locuciones, pudiéndose comprobar si han entendido correctamente las locuciones. Además, se pone a prueba las competencias lingüísticas del alumno al pedirle crear sus propios textos.
- c. La última actividad consistirá en una prueba para comprobar que los alumnos han asimilado correctamente los contenidos de las dos actividades anteriores. La prueba se realizará a modo de juego mediante la aplicación *Kahoot*. Para ello, los alumnos serán divididos en equipos o por parejas e irán respondiendo las preguntas que se les plantean. Esta actividad puede ejecutarse de dos maneras: o bien con ordenadores o bien descargando la aplicación en móviles.

## 8. Evaluación

- a. Estas actividades pueden evaluarse teniendo en cuenta la participación y el trabajo en equipo. Además, la última actividad puede servir al profesor para tener una idea general de los contenidos que los estudiantes han asentado.

### ACTIVIDAD 1: Refranes en el *Refranero multilingüe*

Busca los siguientes refranes en el *Refranero multilingüe* y anota el equivalente en tu lengua materna, si lo hay. Después, responde a las preguntas que se te formulan:

1. A **caballo** regalado no le mires el diente
2. **Gato** con guantes no caza ratones
3. A **perro** flaco, todo son pulgas
4. Del mar, el **mero**; de la tierra, el **cordero**
5. Cada **oveja** con su pareja
6. Al mejor cazador se le va la **liebre**
7. Quien con **lobos** anda, a aullar se enseña
8. Dos **pájaros** en una espiga hacen mala compañía
9. Aunque la **mona** se vista de seda, mona se queda
10. Más vale **pájaro** en mano que ciento volando

**Pregunta 1.** Compara los refranes españoles con su correspondencia en tu lengua materna. ¿Qué similitudes y diferencias encuentras? ¿Conocías estos refranes en tu idioma?

**Pregunta 2.** En los casos en los que no encuentres equivalencia en tu lengua, intenta deducir el significado y comprueba tu respuesta en el *Refranero*. ¿Por qué crees que no hay un refrán parecido en tu idioma?

### ACTIVIDAD 2: Locuciones en el *CORPES XXI*

Utiliza el *CORPES XXI* para realizar este ejercicio. Busca ejemplos reales de cada una de estas locuciones y deduce su significado. Después crea una oración en la que se utilice la locución.

1. a paso de **tortuga**
2. ser cuatro **gatos**
3. haber **gato** encerrado
4. estar como una **cabra**
5. **oveja** negra
6. fondo **buitre**
7. salir **rana** (alguien)
8. humor de **perros**
9. memoria de **pez**
10. vista de **lince**

### ACTIVIDAD 3: Comprobar lo aprendido con *Kahoot*

Utiliza tu teléfono móvil u ordenador para realizar esta actividad. Los alumnos se dividirán en grupos, y el profesor formulará 10 preguntas con 4 opciones cada una sobre lo aprendido en las actividades anteriores. Las preguntas se formularán de una en

una y los alumnos dispondrán de un tiempo límite para responderlas. El grupo ganador será el que consiga más puntos, acertando más preguntas.

1. **¿Cuál de estas unidades fraseológicas es un refrán?**
  - a. A paso de tortuga
  - b. Fondo buitre
  - c. Gato con guantes no caza ratones
  - d. Memoria de pez
  
2. **¿Cuál es el significado de *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda*?**
  - a. Los monos no pueden vestir de la misma manera que los humanos
  - b. Los defectos de una persona no se pueden ocultar cambiando su apariencia
  - c. La seda es frágil y no la puede vestir cualquiera
  - d. Las personas atractivas lo son en cualquier circunstancia
  
3. **¿Cuál de los siguientes refranes se corresponde con el significado ‘Es mejor conformarse con lo que se tiene seguro, que confiar en situaciones mejores pero inciertas’?**
  - a. A caballo regalado no le mires el diente
  - b. Cada oveja con su pareja
  - c. Más vale pájaro en mano que ciento volando
  - d. Al mejor cazador se le va la liebre
  
4. **¿Y con el significado ‘Debes aceptar los regalos sin buscarles defectos’?**
  - a. A caballo regalado no le mires el diente
  - b. Cada oveja con su pareja
  - c. Más vale pájaro en mano que ciento volando
  - d. Al mejor cazador se le va la liebre
  
5. **¿Cuál es el equivalente en tu lengua de «Del mar, el mero; de la tierra, el cordero»?**
  - a. Never look a gift horse in the mouth
  - b. Birds of a feather flock together
  - c. Two sparrows upon one ear of corn are not likely to agree
  - d. No tiene equivalente
  
6. **¿Cuál de estas oraciones expresa correctamente el significado de la locución *estar como una cabra*?**
  - a. Mi padre está como una cabra porque tiene un cuerpo muy fuerte.
  - b. Nunca coge ni un resfriado: está como una cabra.
  - c. Está como una cabra: no hace más que locuras.
  - d. Estoy como una cabra porque vivo muy tranquila.

- 7. ¿Cuál de estas locuciones se corresponde con el significado ‘poca gente’?**
- a. Haber gato encerrado
  - b. Haber cuatro gatos
  - c. Humor de perros
  - d. Lágrimas de cocodrilo
- 8. ¿Y con el significado ‘muy lento’?**
- a. A paso de tortuga
  - b. Humor de perros
  - c. Fondo buitre
  - d. Lobo solitario
- 9. Selecciona el ejemplo que mejor exprese el significado de la locución *humor de perros***
- a. Mi prima siempre tiene un humor de perros: está todo el día sonriendo.
  - b. El humor de los perros cambia según la forma en que los trates.
  - c. No hables con Juan: se ha despertado con un humor de perros y está muy desagradable
  - d. Ese cómico tiene un humor de perros porque no puedes parar de reírte con sus bromas.
- 10. ¿Cuál es el uso correcto de *salir rana*?**
- a. Se usa para referirse a personas muy dependientes
  - b. Se usa para referirse a una persona que llora constantemente
  - c. Se usa para decir que algo o alguien te ha defraudado
  - d. Se usa cuando una persona reacciona siempre negativamente

## RESPUESTAS A LA ACTIVIDAD 1

1	A <b>caballo</b> regalado no le mires el diente	<i>Never look a gift <b>horse</b> in the mouth</i> [Traducción literal: Nunca mires la boca de un caballo regalado]
2	<b>Gato</b> con guantes no caza ratones	No hay traducción
3	A <b>perro</b> flaco, todo son pulgas	<i>The lean <b>dog</b> is all fleas</i> [Traducción literal: El perro flaco es todo pulgas]
4	Del mar, el <b>mero</b> ; de la tierra, el <b>cordero</b>	No hay traducción
5	Cada <b>oveja</b> con su pareja	<i><b>Birds</b> of a feather flock together.</i> [Traducción literal: Los pájaros con un mismo tipo de pluma vuelan juntos.]
6	Al mejor cazador se le va la <b>liebre</b>	<i>A good marksman may miss</i> [Traducción literal: Un buen tirador puede fallar]
7	Quien con <b>lobos</b> anda, a aullar se enseña	<i>If you lie down with <b>dogs</b>, you get up with fleas</i> [Traducción literal: Quien se acuesta con perros se levanta con piojos]
8	Dos <b>pájaros</b> en una espiga hacen mala compañía	<i>Two <b>sparrows</b> upon one ear of corn are not likely to agree.</i> [Traducción literal: Dos gorriones sobre una espiga de maíz no es muy probable que estén de acuerdo.]
9	Aunque la <b>mona</b> se vista de seda, mona se queda	<i>An <b>ape</b> is an ape, a varlet is a varlet, though they be clad in silk and scarlet</i> [Traducción literal: Un simio es un simio, un paje es un paje, aún vestidos de seda y escarlata]
10	Más vale <b>pájaro</b> en mano que ciento volando	<i>A <b>bird</b> in the hand is worth two in the bush.</i> [Traducción literal: Más vale pájaro en mano que dos en el arbusto.]

### Pregunta 1.

En los refranes 1, 3, 9 y 10 el equivalente en inglés mantiene el mismo animal que en español. Sin embargo, en los refranes 5, 7 y 8 es sustituido por otro animal (*pájaro*, en vez de *oveja*, *lobos* en lugar de *perros* y *gorriones* en vez de *pájaros*). En el refrán 6, el componente animal es eliminado en inglés.

### Pregunta 2.

Los refranes 2 y 4 no tienen traducción. Sus significados son los siguientes, según el *Refranero multilingüe*:

2) Para cada tarea hay que contar con los medios necesarios y no pretender refinamientos impropios e inútiles, más aún cuando no se está acostumbrado a ellos.

4) Afirma que la carne de estos animales resulta más apetitosa que la de los demás.

El alumno tiene libertad para responder a la pregunta de por qué no hay un refrán parecido en su idioma. Una de las razones puede ser las diferencias culturales.

## RESPUESTAS A LA ACTIVIDAD 2

La búsqueda se debe realizar de la siguiente manera:

En todos los casos se debe buscar por «concordancias». Se debe buscar la primera palabra léxica, preferiblemente en *forma* y no en *lema* (salvo en el caso de los verbos). La segunda palabra léxica se añadirá en *proximidad*, y se cambiará el intervalo a 2. Siguiendo este modo de búsqueda, se ha comprobado que se pueden obtener ejemplos de cada una de las locuciones. A continuación, se muestra el primer ejemplo obtenido del CORPES XXI para cada locución.

1	a paso de tortuga	El indicador seguía avanzando <u>a paso de tortuga</u> (Orosa, Juan J.: Los extraviados. México D. F.: Editorial Sexto Piso, 2002.)
2	ser cuatro gatos	Hugo Palermo tenía un público, y aunque éste no llegara ni a la docena de individuos, <u>esos cuatro gatos</u> representaban el anhelo de todo artista. (Zaldívar, Mario: Después de la luz roja. San José: Perro Azul, 2001).
3	haber gato encerrado	Los banquetes de amor cuando son exagerados, <u>hay gato encerrado</u> , si no provocan en el amante un cólico miserere de pedir confesión a gritos (Paredes-Candia,



		Antonio: El banquete, su historia y tradición en Bolivia. La Paz: Ediciones Isla, 2001)
4	estar como una cabra	Sí, <u>estaba como una cabra</u> , según me ha dicho. A los molinos de la zona los confundía con gigantes y cosas por el estilo. (Zúñiga, María del Mar: <i>Como un asta de toro</i> . León: El paisaje, 2001)
5	oveja negra	Y, sin embargo, Abayubá era <u>la oveja negra</u> de la clase (Majfud, Jorge: <i>La reina de América</i> . Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004).
6	fondo buitres	El <u>fondo buitres</u> Elliot Associates, que el lunes pasado logró que la justicia norteamericana le embargara a la Argentina bonos en default por 7000 millones de dólares (Rebossio, Alejandro: «Un fondo buitres desafía al Gobierno». <i>Lanación.com</i> . Buenos Aires: <i>lanacion.com.ar</i> , 2005-03-27).
7	salir rana (alguien)	Pues el Madrid bien que se ha estrellado con Anelka. Pensaban que iba a ser la panacea y <u>les ha salido rana</u> . (Martínez Ruiz, Gema: «Seis filloas para mí, seis filloas para ti». Baltés, Blanca... [et al.]: <i>Teatro. Piezas breves</i> . Madrid: Fundamentos, 2001)
8	humor de perros	el viejo llegó con un <u>humor de perros</u> , no saludó a nadie y lo primero que dijo fue que ahora hasta los barrios eran una porquería. (Heker, Liliana: «La música de los domingos». <i>La crueldad de la vida</i> . Buenos Aires: Alfaguara, 2001)
9	memoria de pez	Lo que pasa es que, como tenéis esa <u>memoria de pez</u> , pues nunca os enteráis de nada (González Martínez, Juan: <i>El cuarteto del soneto. Una aventura inesperada</i> . Madrid: Luarna, 2010).
10	vista de lince	George Bush le encargó a David Key, que tiene una <u>vista de lince</u> («La verdad a cámara lenta». <i>Diario de Jerez Digital</i> . Jerez: Federico Joly y Cía, S.A., 2004-01-27).

\*El docente deberá haber enseñado a los alumnos a manejarse con el corpus previamente. Tendrán que saber buscar varias palabras juntas en concordancia y la diferencia entre búsqueda por lema o por forma.

Se ha comprobado en las herramientas mencionadas que es posible la realización de estos ejercicios.

### **RESPUESTAS A LA ACTIVIDAD 3**

1. C. Gato con guantes no caza ratones
2. B. Los defectos de una persona no se pueden ocultar cambiando su apariencia
3. C. Más vale pájaro en mano que ciento volando.
4. A. A caballo regalado no le mires el diente.
5. D. No tiene equivalente.
6. C. Está como una cabra: no hace más que locuras.
7. B. Haber cuatro gatos.
8. A. A paso de tortuga.
9. C. No hables con Juan: se ha despertado con un humor de perros y está muy desagradable
10. C. Se usa para decir que algo o alguien te ha defraudado