

METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS A APRENDICES GRIEGOS DE ELE

METHODOLOGY FOR TEACHING PHRASEOLOGICAL UNITS TO GREEK STUDENTS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT DES UNITÉS PHRASÉOLOGIQUES AUX ÉTUDIANTS GRECS D'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE

Natividad Peramos-Soler

Universidad Aristóteles de Tesalónica (AUPh) y Universidad Helénica Abierta (EAP)

Resumen

La comunicación humana no es sólo una secuencia de palabras enmarcadas en un contexto situacional que expresa una idea a través de la suma del significado de las unidades léxicas que lo componen, sino que también está formada por las llamadas “unidades fraseológicas” (UFS), es decir, unidades léxicas que presentan cierta restricción combinatoria y poseen un alto grado de fijación. En el aprendizaje de una lengua extranjera se adquieren una serie de conocimientos que están relacionados no sólo con el simple aprendizaje de vocabulario para la comunicación y transmisión de mensajes sino con aspectos de enfoque cultural o elementos pragmáticos englobados dentro del discurso y que el discente debe reconocer y descodificar. Estas unidades léxicas deben ser resaltadas por el profesor en el proceso de enseñanza de la lengua en cada una de las destrezas de manera que el alumno pueda las aprender tal y como lo hace con el léxico. En este estudio, después de una breve presentación teórica, profundizaremos en la metodología que podemos llevar a clase para afianzar el aprendizaje y uso de estas combinaciones.

Palabras clave: Fraseología, español lengua extranjera, equivalencia fraseológica, competencia fraseológica, griego moderno.

Abstract

Human communication is not only a sequence of words framed in a situational context that expresses an idea through the sum of the meanings of the lexical units that compose it, but it is also made up of “phraseological units”, that is, lexical units that present a certain combinatorial restriction and possess a high degree of fixation.

In learning a foreign language, a series of knowledge is acquired that is related not only to the simple learning of vocabulary for communication and transmission of messages but also to aspects of cultural focus or pragmatic elements in discourse that the student must recognize and decode. These lexical units must be highlighted by the teacher in the language teaching process in each of the skills so that the student can learn them as he does with the lexicon. In this study, after a brief theoretical presentation, we will delve into the methodology that we can take to class to strengthen the learning and use of these combinations.

Keywords: Phraseology, Spanish as a foreign language, phraseological equivalence, phraseological competence, Modern Greek

Résumé

La communication humaine n'est pas seulement une séquence de mots encadrée dans un contexte situationnel qui exprime une idée à travers la somme des significations des unités lexicales qui la composent, mais est également constituée d'«unités phraséologiques», c'est-à-dire d'unités lexicales qui présentent une certaine restriction combinatoire et ont un degré élevé de fixation. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, on acquiert une série de connaissances qui sont liées non seulement au simple apprentissage du vocabulaire nécessaire à la communication et à la transmission de messages, mais aussi à des aspects d'orientation culturelle ou à des éléments pragmatiques du discours que l'étudiant doit reconnaître et décoder. Ces unités lexicales doivent être mises en évidence par l'enseignant dans le processus d'enseignement des langues dans chacune des compétences afin que l'élève puisse les apprendre comme il le fait avec le vocabulaire. Dans cette étude, après une brève présentation théorique, nous approfondirons la méthodologie que nous pouvons adopter en classe pour renforcer l'apprentissage et l'utilisation de ces combinaisons.

Mots-clés : Phraséologie, espagnol langue étrangère, équivalence phraséologique, compétence phraséologique, grec moderne.

1. LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE

En el aprendizaje de una lengua extranjera se adquiere una serie de conocimientos que están relacionados, no sólo con el simple aprendizaje de vocabulario para la comunicación y transmisión de mensajes, sino con aspectos de enfoque cultural o elementos pragmáticos englobados dentro del discurso y que el discente debe reconocer y descodificar. Entre estos aspectos se encuentran las unidades fraseológicas que se caracterizan “por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variaciones potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos” (Corpas, 1996, p. 20).

Estas unidades están presentes en el discurso de un hablante siendo, a veces, su detención e identificación, por parte del discente, tarea compleja. Esto se debe, por una parte, a que la mayoría de estas unidades posee un significado que no puede extraerse a través del significado de cada uno de sus elementos de forma aislada (Corpas, 1996, 26) y por otra, por la falta de competencia lingüística y pragmática del discente o a la inexistencia de algunos de los componentes o conceptos de la UF en su propia lengua materna. Tal y como apunta Timofeeva (2013, pp. 324-325):

Varias investigaciones y experiencias didácticas apuntan a que la raíz del “problema fraseológico” se encuentra en la fuerte vinculación que existe entre el significado de una UF y el bagaje cultural compartido por los hablantes nativos de una lengua que es adquirido y desarrollado desde la infancia. Esta es la principal causa que, según algunos, convierte la adquisición de la competencia fraseológica en una tarea casi imposible para un extranjero.

Además, estas unidades se caracterizan normalmente por presentar una fijación formal, sin embargo, esta característica no es absoluta en todas las UFS puesto que existen algunas que aceptan modificaciones en su forma¹, hecho que puede resultar un obstáculo para el aprendiz de una lengua extranjera a la hora de reconocer estas unidades. Aparte de estos aspectos, también pueden ocasionar problemas de comprensión las depuraciones propias de la lengua hablada de las que surgen variaciones tan frecuentes como individuales de hablantes: un ejemplo es “beber como un cosaco” que puede depurar en la variante “fumar como un cosaco” (Peramos

¹ Estas unidades pueden presentar también variación en su estructura sin que ello determine el cambio de significado. Ortega Ojeda y González Aguiar (2005, p. 92) definen la variación fraseológica como “el fenómeno que se produce cuando una UF, a pesar de estar fijada, se materializa en ‘formas distintas’ sin que dicho cambio conlleve alteraciones en el significado fraseológico”. Así, recogemos ejemplos del tipo “metedura de pata”, “meter la pata”, con la sustantivación del verbo o con variaciones léxicas del tipo “meter la pata”, “meter la gamba”.

Soler y Batista Rodríguez, 2008b), y que un nativo español comprende porque se asocia a un individuo con la exageración de sus acciones.

Por otra parte, debido a su importancia en la lengua y a sus características, estas UFS, por tanto, empiezan a cobrar mayor interés dentro de la programación de los estudios de ELE, al mismo tiempo que es más evidente su presencia en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera surgiendo incluso publicaciones concretas sobre el tema centradas en la enseñanza y aprendizaje a través de explicaciones específicas y de actividades².

Por su parte, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER)³ establece la necesidad de su aprendizaje y enseñanza, aunque sólo se hace referencia puntual a la enseñanza y adquisición de los elementos fraseológicos en la competencia léxica y la competencia sociolingüística mientras que en el apartado de la competencia pragmática no se nombra⁴.

Asimismo, el Instituto Cervantes, siendo consciente de la gran importancia de la fraseología en la clase de ELE publica en el 2006 su *Plan Curricular*⁵ (PCIC) donde recoge, dentro del apartado de funciones del lenguaje, numerosas expresiones objeto de estudio para los niveles establecidos por el Marco, sin embargo, no establece ningún apartado específico para su consulta, sino que están distribuidas a lo largo del texto (López Vázquez, 2011, p. 536). Además, las pruebas DELE también recogen la importancia de este conocimiento fraseológico ya que su uso correcto es un aspecto esencial para la adquisición de este diploma tanto en el nivel C1 como en el C2. Así queda patente en las escalas de calificación analítica en la prueba de destrezas integradas: expresión e interacción orales para el nivel C1 en el apartado de “alcance”, es decir, el dominio lingüístico del candidato donde, para la máxima puntuación (banda 3), se especifica que el candidato debe tener “un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, que utiliza si es pertinente”. Para el nivel C2 en la misma prueba, en la tabla de alcance en la banda 2 y en la banda 3, se recoge: “Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, que utiliza si es pertinente”. En las escalas con puntuación 0 y 1, con las que se penaliza al alumno con no apto, en la

² Consúltense como referencia: Dante (2008); Domínguez González, Ortega Ojeda, Morera Pérez (1988); Olímpio de Oliveira Silva, Penadés Martínez y Ruiz Martínez (2006); Prieto (2006); Ruiz Gurillo (2002); Vranic (2004).

³ En el MCER no aparece recogido el término de “unidades fraseológicas”, sin embargo, se hace referencia a un grupo de estas unidades bajo el término de “expresiones idiomáticas y coloquiales” para los niveles C1 y C2 mientras que para el nivel B2 se recoge dentro del apartado “Especificaciones de autoevaluación de DIALANG”, “comprensión auditiva”.

⁴ Se hace referencia explícita en los apartados 5.2.1.1. *Competencia léxica* y 5.2.2.3. *Las expresiones de sabiduría popular*.

⁵ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

prueba de expresión e interacción orales para el nivel C2 no se hace referencia al uso de las UFS por lo que se sobreentiende que para superar la prueba el candidato debe poseer un buen dominio de este tipo de unidades⁶.

En el caso de los manuales de ELE no se aborda de forma integrada la presentación de las UFS, ni se presentan a través de una escala de dificultad teniendo en cuenta el léxico y los aspectos pragmáticos que las componen. Por tanto, esa falta de organización en la presentación de las UFS en los manuales es evidente. Sin duda, existen numerosas publicaciones específicas para el aprendizaje de estas unidades; sin embargo, no se presentan de forma integradas dentro de unidades temáticas en las que se desarrollen temas concretos y que puedan ayudar al discente a memorizar y relacionar fácilmente cada expresión fraseológica con su significado correspondiente.

A pesar de que en los manuales no se aborda de una forma pormenorizada, al mismo tiempo se observa un creciente interés, por parte del docente, de acercar la realidad fraseología española a su alumnado buscando estrategias didácticas que permitan al alumno interiorizar este tipo de estructuras. Para conseguir esa interiorización es preciso que la enseñanza de estas UFS comience desde los primeros niveles de aprendizaje, adaptándose a la competencia léxica del alumno, consiguiendo que el alumno sepa utilizar correctamente la fraseología en los contextos apropiados y que sea capaz de hacer las derivaciones gramaticales necesarias (p.ej. *pedir la mano, pedida de mano*)⁷. Esto presenta cierta complejidad porque en muchos casos los aprendices ni siquiera son capaces de reconocer que se encuentran frente a una de éstas; incluso, el mecanismo recurrente de los estudiantes de una L2, la traducción “palabra por palabra” a su lengua, no les permite entender el mensaje que cada una de estas unidades transmite. Por otra parte, a esto habría que añadir una dificultad cuando existen variantes diatópicas⁸ como p. ej. en: *ser uña y mugre* (México, Honduras, Panamá, Venezuela, Chile, Colombia y Bolivia), *ser uña y*

⁶ Las escalas están disponibles en la página oficial del Instituto Cervantes. Para el nivel C1 puede consultarse: Microsoft Word - DELE_C1_v2024_Guía_de_examen_formatook y el nivel C2: Guía_examen_dele_C2_2024_2.pdf.

⁷ Sin duda estas unidades están presentes desde el inicio del aprendizaje de una lengua. Es cierto que la recomendación para su enseñanza, según el MCER, está establecida para el nivel B2. Sin embargo, no se puede negar que es fundamental que un alumno sepa usar correctamente colocaciones desde los inicios de su aprendizaje: *tocar el piano vs jugar al piano* o *hacer un error vs. cometer un error* son algunos de los ejemplos registrados en los niveles iniciales. Por lo tanto, la integración de estas unidades debe ser un hecho puesto que, como hemos visto, es evidente que surgen en el proceso de enseñanza y no deben obviarse.

⁸ Sobre las variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas, véase Peramos y Batista (2008a, 2008b).

diente (República Dominicana), variantes de la UF española *ser uña y carne* (Moreno Nilo, 2015).

Por lo tanto, el propósito de este estudio es analizar las equivalencias fraseológicas con el fin de entender las figuras asociativas del pensamiento de las culturas griega y española, al mismo tiempo que ofrecer posibles propuestas que puedan mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado.

2. ASPECTOS SOBRE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS

Para poder transmitir los mensajes de estas unidades fraseológicas debemos recurrir a diversas técnicas que, en un primer lugar ayudarán al alumnado a reconocer que están frente a una unidad de este tipo y en segundo lugar a interpretar su sentido. La presentación de estas unidades teniendo en cuenta el sentido metafórico, sus correspondencias y los aspectos pragmáticos que la componen servirá de estrategia de reconocimiento y reflexión.

2.1. El sentido metafórico y elementos comunes

Un gran número de unidades fraseológicas están relacionadas con las metáforas por lo que, si conseguimos interpretar la metáfora conceptual, habremos conseguido dar un razonamiento a la unidad fraseológica. Los conceptos que se usan en numerosas unidades fraseológicas son expresiones metafóricas que comparten normalmente una imagen. Para Lakoff y Johnson (1980) la metáfora es un diseño mental y los conceptos y sus manifestaciones lingüísticas se basan en la experiencia física y cultural de los seres humanos, así la metáfora representa una expresión cotidiana del pensamiento estructurado. Según Hijazo Gascón:

[...] la metáfora conceptual no debe considerarse como un elemento ornamental del lenguaje sino como una herramienta cognitiva que nos capacita para expresar conceptos complejos y abstractos. [...] La metáfora conceptual es abstracta y normalmente coincide entre las lenguas, ya que su base es experiencial (Hijazo Gascón, 2011, p. 143).

Las metáforas orientacionales (Lakoff y Johnson, 1980), tienen que ver con la orientación espacial: arriba-abajo, dentro fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central periférico. En nuestra lengua LO BUENO se corresponde con ARRIBA y LO MALO con ABAJO. Por ejemplo, FELIZ ES ARRIBA y TRISTE ES ABAJO (Lakoff y Johnson, 1980, pp. 14-16), así recogemos en español: *estar de capa caída*, *sentirse bajo de ánimo*, *caérsele (a alguien) el alma a los pies*. En cuanto a las UFS del español y del griego, concertamos que ambas lenguas también usan “arriba y abajo” como fuente para la

expresión de lo positivo y lo negativo, así tenemos *pegar/dar saltos de alegría* (Seco et al., 2004, p. 907), en griego *πηδάω από χαρά* (traducción literal: saltar de alegría), *cabeza abajo* (DLE, loc. adv. “con desconcierto”), en griego *με το κεφάλι χαμηλά* (traducción literal: con la cabeza baja), *bajar las orejas* (Seco et al., 2004, p. 11) en griego se recoge *με τ’ αφτιά κάτω* (traducción literal: con las orejas abajo). Por otra parte, las emociones son FLUIDOS CALIENTES EN UN CONTENEDOR, LA IRA ES UNA SUSTANCIA EN UN CONTENEDOR: *subirse la sangre a la cabeza* (Seco et al., 2004, 911), *του ανέβηκε το αίμα στο κεφάλι* (traducción literal: le subió la sangre a la cabeza). EL AUMENTO DE INTENSIDAD de la IRA produce varios cambios como AUMENTO DEL FLUIDO, PRESIÓN EN EL CONTENEDOR (Suárez Campos, 2020, 85); así en griego recogemos *βγάζω φωτιές* (traducción literal: echo fuegos), *βγάζω σπίθες* (traducción literal: saco chispas), en español, *echar chispas* o *βγάζω καπνούς από τα αυτιά* (traducción literal: sacar humos de las orejas) en español *echar humo* (Seco et al., 2004, p. 542)⁹. Por tanto, las metáforas o simbolismos pueden ser una fuente de información para presentar las UFS en la clase de ELE.

2.2. La correspondencia o equivalencia

En los casos donde no existen metáforas generalizadas en ambas lenguas o elementos simbólicos comunes, la traducción de UFS a través, primero de la identificación e interpretación, y después de una correspondencia primero en el nivel léxico y después en el textual puede ayudar al alumno a establecer equivalencias con su lengua materna.

Para Corpas Pastor (2003, 281-283) existen tres grados diferentes de equivalencia. En el primer caso es la equivalencia total que aparece cuando se obtiene en la lengua meta un equivalente con el mismo significado tanto denotativo como connotativo. Este sería el caso de *sacar las castañas del fuego*, que en griego moderno se recoge como *βγάζω τα κάστανα από τη φωτιά* (traducción literal: saco las castañas del fuego). El segundo grado sería la equivalencia parcial cuando presenta diferencias de significado denotativo o connotativo, un ejemplo entre español y griego lo encontramos en: *subirse por las paredes* (Seco et al., 2004, p. 738) con el sentido connotativo de “mostrarse extraordinariamente irritado” (DLE, loc. verb.) que en griego moderno puede igualarse a *μου ανάβουν τα λαμπάκια* (traducción literal: me encienden las luces) con el sentido literal de “encender las luces del tablero del coche” y con el sentido connotativo de “mostrarse enfadado, enojado”. Y finalmente la

⁹ Sobre la metáfora conceptual de la IRA, véase Suárez Campos (2020) y Soriano Salinas (2002).

equivalencia nula, por lo que se debe optar por una explicación de la UF de la LO a la LM, así en español recogemos “haber moros en la costa” (DLE loc. verb. coloq. para recomendar precaución y cautela) para la que no recogemos ninguna equivalencia fraseológica en griego moderno. Esta clasificación nos puede ayudar en las clases de ELE para organizar las UFS y presentarlas en grupos, principalmente, monolingües.

Otra de las clasificaciones a la que se podemos recurrir para la organización de la presentación de UFS es la de Zuluaga (2001, 74) que distingue seis tipos de correspondencias empleadas por los traductores en la búsqueda del mejor equivalente en el texto meta y a la que aportaremos ejemplos del griego moderno y español. En primer lugar, estarían las correspondencias de componentes, de estructura y de contenido. En este apartado entrarían ejemplos como: *más vale tarde que nunca* = *κάλλιο αργά παρά ποτέ*. En segundo lugar, las correspondencias en cuanto al contenido, pero no en cuanto a la estructura. Entre el griego y el español encontramos, p. ej. *γίνεται η καρδιά μου περιβόλι* (traducción literal: el corazón se me hace un huerto) y en español *partirse el corazón* (Seco et al., 2004, p. 319). Zuluaga (2001, 74) también recoge aquellas correspondencias que son parciales en cuanto a la forma de la expresión y el contenido y aquellas que presentan correspondencias parciales en cuanto al valor semántico. Para el primer caso en griego moderno recogemos: *μου έβγαλε από τα ρούχα μου* (traducción literal: me sacó de mis ropas) frente al español, *sacar de mis casillas* (Seco et al., 2004, p. 262). Para las correspondencias parciales en cuanto al valor semántico recogemos p.ej. *entregar el alma a Dios*, en griego moderno, *τα τίναξε τα πέταλα*, (traducción literal: sacudió los pétalos). Por último, presenta en su clasificación aquellas que no poseen correspondencia en la lengua meta y las que poseen correspondencias en cuanto a la estructura y aun los componentes, pero no en cuanto al contenido, p.ej. *κάνω την πάπια* (traducción literal: hacer el pato) en el sentido de *hacerse el sueco* frente a *hacer el pato* en español (actuar tontamente); *quedarse seco* (muy delgado), frente a *έμεινε ξερός* (traducción literal: se quedó seco) en el sentido de asombrado o cansado (Peramos et al., 2007, p. 101).

La enseñanza de las unidades fraseológicas a través de las equivalencias a nivel sistemático puede ayudar al alumno a entender mejor todo el discurso y conseguir un buen dominio de la lengua. Para la enseñanza de las UFS de forma contrastiva hay que tener en cuenta también que algunas locuciones se podrían caracterizar por ser universales o europeísmos, y se pueden entender porque aparecen recogidas en varias lenguas y están normalmente relacionadas con la manera con la que los

hablantes observamos el mundo (p. ej. *ser la oveja negra/μαύρο πρόβατο/be the black sheep, mercado negro/μαύρη αγορά/black market, dinero negro/μαύρο χρήμα/black money*). Por otra parte, algunas locuciones para expresar alegría como *Mateo con su guitarra* o para expresar una situación difícil como *estar en la brega*, serían un ejemplo de equivalencia cero de estas unidades fraseológicas al griego moderno puesto que no podemos mantener la carga semántica de sus componentes. La carencia de equivalencia de las unidades fraseológicas se debe a la falta de un referente igual o similar en la lengua meta. En los casos en los que el fraseologismo de la LO carece de equivalencia fraseológica en LM es necesario acudir a una paráfrasis explicativa.

2.3. Aspectos pragmáticos y nivel de dificultad

Para la elaboración de una unidad didáctica centrada en la enseñanza de las UFS se deben tener en cuenta aspectos como la competencia lingüística y el conocimiento sociopragmático del alumnado, es decir, a mayor dominio del lenguaje y de los aspectos culturales, mayor la dificultad de las UFS propuestas para el aprendizaje. Por tanto, el nivel de dificultad y la elección de las unidades para la clase de ELE está estrechamente ligado. Pongamos p. ej. *hablar en chino*. Esta locución se podría introducir desde los niveles más básicos ya que los términos que la componen pertenecen al léxico exigido para un nivel de acceso y posee un significado (hablar sin que nuestro interlocutor pueda entender lo que decimos, en inglés *It's Greek to me*) que es inteligible para los niveles de acceso o plataforma, siempre que se especifique al alumno los contextos en los que se usa, en este caso, un contexto coloquial. Por otra parte, una locución como *tener la mosca detrás de la oreja*, estaría destinada a un nivel avanzado o de dominio debido a que requiere de una explicación donde la “idea clave”, es decir, el significado general que trasmite la UF es más complejo, ya sea porque su explicación requiere un léxico más avanzado “sospechar ante una situación” o porque exige de un mayor conocimiento de aspectos sociopragmáticos, como, por ejemplo, saber introducirlas dentro del discurso de forma correcta. Dentro de un nivel avanzado o de dominio también podríamos añadir aquellas que poseen un léxico específico, como es el caso de las locuciones relacionadas con el mundo taurino: *capear a alguien, salir por la puerta grande, cortarse la coleta, dar la puntilla, echar un capote, estar para el arrastre*, etc. El contenido de una unidad fraseológica posee una carga conceptual, en numerosas ocasiones relacionada con la cultura, las costumbres o las tradiciones y que presenta gran dificultad porque se asocia a situaciones comunicativas concretas y puede hacer referencia a realidades desconocidas para el estudiante de ELE.

En general, es importante ofrecerles a los alumnos una explicación del uso adecuado y las situaciones en las que poder usar las UFS puesto que la sociedad se mueve a través de conductas y comportamientos que hay que respetar y los alumnos han de ser conscientes de su uso correcto en situaciones concretas. Por ejemplo, *estirar la pata* o *estar criando malvas* nunca se usarían en contextos formales. En otros casos se dan errores provocados por quedarse en el significado literal de la UF o porque alguna de las palabras que la componen es polisémica y el estudiante selecciona un significado que puede generar errores de interpretación. Así, para el primer caso, *hincharle a alguien las narices* el discente la podría interpretar de forma literal, aunque como locución posee el sentido de “hartarse o enfadarse de una situación”. Su versión más coloquial, *hinchar las pelotas* o *tocar las pelotas* (a alguien) es un ejemplo donde el doble sentido de una palabra puede generar confusión entre el alumnado. Es obvio que existen numerosas unidades que presentan tanto un sentido figurativo como un sentido literal por lo que se recomienda presentarlas inmersas en un contexto, e intentar remplazarlas para entender si su sentido es idiomático o literal.

Por lo tanto, es de suma importancia hacer consiente al discente de la restricción de muchas locuciones y de la limitación de sus usos en situaciones formales.

3. PROPUESTAS METODOLÓGICAS EN LA CLASE DE ELE

Es obvio que para alcanzar el control de estas unidades el discente debe realizar distintos tipos de ejercicios para conseguir detectarlas, entenderlas y posteriormente dominarlas. En este apartado se presenta una serie de recursos metodológicos con la intención de ofrecer directrices en este campo de la fraseodidáctica al docente. Antes de preparar una actividad o unidad didáctica destinada a la enseñanza de las UFS se deben tener en cuenta aspectos como:

- a) La competencia lingüística del alumno. A mayor competencia lingüística, mayor dificultad de las unidades.
- b) El conocimiento sociopragmático del alumnado.
- c) La transparencia u opacidad de las UFS, es decir, la relación entre el significado de sus componentes y el significado de la unidad (p. ej. *meter las narices* frente a *tomar el pelo*).
- d) La lengua materna. Esta puede ser un buen acompañante en el proceso de aprendizaje de una L2, por lo tanto, en los grupos monolingües, se puede

proponer a los alumnos que arrojen sus propuestas sobre posibles paralelismos con su lengua materna.

3.1. Actante o palabra clave

Las UFS se pueden trabajar a través de grupos de palabras seleccionando uno de sus elementos comunes. Se puede proponer un sensato repertorio de unidades para las clases de ELE y varias actividades para su enseñanza/ aprendizaje en torno a un término concreto y que sea de alta frecuencia de uso. Así, la palabra *narices* (DLE nariz) recoge en el DLE un total de 28 locuciones de las que se podrían escoger algunas para la clase y realizar actividades: *darse de narices*; *darle (con la puerta) en las narices (rechazar al alguien)*, *dar por narices*, *estar hasta las narices*, *meter las narices*, *tener un par de narices*, *(decir algo) en las narices*. Se pueden llevar a cabo actividades adaptándolas al nivel de competencia lingüística del alumnado.

3.2. Asociar significados a unidades fraseológicas

Al igual que asimilamos el vocabulario y lo almacenamos en nuestro “lexicón mental”, las colocaciones y locuciones en español deberían plantearse en la clase de ELE como se hace la enseñanza del léxico. Los alumnos aprenden a manejar el vocabulario, las colocaciones y locuciones como combinaciones de palabras establecidas como un todo. Así, p. ej. se puede asociar la idea de “escuchar” con UFS del tipo: *abrir alguien los oídos*, *llegar a oídos*, *tener buen oído*, *de oído*, o con el sentido de “no escuchar”: *hacer oídos sordos*, *cerrar los oídos*, *duro de oído*. De esta manera, y aunque exista una gran idiomatización, es decir, menos relación entre el significado de los componentes y el significado de la unidad, el discente puede agruparlas mejor en su “lexicón mental”.

3.3. Reflexión

Una manera de trabajar las UFS es a través de la reflexión, tal y como propone Ureña Tormo (2023, p. 100): “otra forma de estimular la implicación cognitiva de los estudiantes en la adquisición de locuciones idiomáticas es pedirles que reflexionen sobre la conexión entre el significado idiomático de la locución y el significado original o literal de la combinación de palabras”. Así la locución *meter las narices*, (en griego *χώνω τη μύτη μου*) donde se entiende la imagen de la unidad, puede ser un ejemplo que permite al alumno reflexionar sobre su uso y como propone la autora Ureña Tormo (2023) presentar las locuciones como unidades motivadas.

3.4. Sinónimos

Para los niveles avanzados (nivel de competencia lingüística C1-C2) otra manera de llevar a cabo una actividad es a través de la búsqueda de sinónimos de las UFS. Deberemos tener en cuenta que podemos integrarlas en grupos semánticos relacionados con un tema y presentar las unidades sinónimas, introducidas en textos donde sean intercambiables. Así, para los sentimientos relacionados con “el miedo”, p. ej.: *encogérsele el ombligo, no llegarle la camisa al cuerpo, poner los pelos de punta*; para los relacionados con el “enfado”: *subirse por las paredes, estar que arde, estar que muerde* o incluso para expresar acciones con el sentido de “huir”: *tomar las de Villadiego, poner pies en polvorosa*; o con el significado de “ayudar”: *echar un cable/ echar un capote/ echar una mano*.

3.5. Uso de la lengua materna

Según Cano Ginés y Arroyo Martínez (2023) la lengua materna puede llegar a ser un buen aliado para entender mejor no sólo los elementos de las locuciones sino su sentido: “la traducción permite un ahorro importante de tiempo dentro del aula para que el alumno comprenda el significado de una expresión fija y, a su vez, evita errores de comprensión que pueden producirse” (Cano Ginés y Arroyo Martínez, 2023, p. 378). Sin duda, la traducción es un gran aliado como hemos analizado en los apartados anteriores, aunque, es verdad, que puede llegar a convertirse en un falso amigo en algunos casos, por lo que el profesor debe ser el que controle y organice el material de manera que se puedan evitar posibles errores. Como hemos visto hasta ahora es frecuente encontrar equivalencias totales de español y griego moderno: *morirse (alguien) de risa*, en griego, *πεθαίνω από τα γέλια* (traducción literal: morir de las risas); *echar humo/ estar que echa humo*, *βγάζει καπνούς* (traducción literal: echa humos). Hay casos en los que estos paralelismos no existen y por lo tanto una traducción literal carece de sentido en la lengua meta: *dar gato por liebre*, frente a la UF griega *πωλάει φύκια για μεταξωτές κορδέλες* (traducción literal: vende algas para cintas de seda), *βγάζει το φίδι απ’ την τρύπα* (traducción literal: saca la serpiente del agujero) que equivaldría a *sacar las castañas del fuego* o *Έμεινε στο ράφι* (traducción literal: se quedó en la estantería) que correspondería a la locución en español *quedarse para vestir santos*. La finalidad en este caso es la transmisión de la misma idea, aunque las figuras metafóricas sean distintas. Como afirma Crida (2004, p. 195):

En las concordancias no exactas, se busca que semánticamente las paremias coincidan, ya sea que utilicen imágenes distintas, pero refiriéndose a la misma idea clave, como por ejemplo en *Al pan, pan y al vino, vino* = *τα σύκα σύκα, τα σφάφη, σκάφη* [Los higos, higos y las naves, naves], en que ambas paremias recomiendan el hablar

directamente, sin temor ni rodeos, o en *Juan Palomo*, *yo me lo guiso y yo me lo como*=
Γιάννης κερνάει, Γιάννης πίνει [Juan invita, Juan bebe].

4. CONCLUSIÓN

El conocimiento de estas unidades para un estudiante de ELE puede parecer inabarcable, por lo que se debe comenzar con unidades cuyos componentes pertenezcan al léxico que el alumno reconoce y maneja. Además, las primeras unidades que se presentan deben tener una relación estrecha de sus componentes con su significado. En los niveles iniciales de aprendizaje, no se pueden enseñar unidades opacas, con un alto grado de idiomatización, aunque estas tengan un lenguaje sencillo y asequible para el alumno. Por otra parte, el alumno ante una locución tiende primero a descifrar el sentido literal y después el idiomático por lo que podemos animarlos a que reflexión sobre el significado de la unidad. Este proceso les ayudará a retener mejor en su lexicón mental los componentes y el significado de la unidad.

Trabajo enmarcado dentro de los proyectos del Grupo de Investigación *Lingüística Intercultural*, Universidad de Valladolid.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano Gines A. y Arroyo Martínez L. (2023). "Fraseología aplicada a la adquisición del español como lengua extranjera". *Revista de Filología*, 46, pp. 365-386. <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2023.46.18>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEFP/ Instituto Cervantes.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Crida Álvarez, C. (2004). "Paremiología y Paremiografía contrastivas español-griego moderno". En: *Actas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Nueva York 2001*. Newark: Juan de la Cuesta-Hispanic Monographs, pp. 191-198. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14/aih_14_1_023.pdf
- Dante Hernández A. (2008). *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*. Madrid: Edinumen.

METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS A APRENDICES GRIEGOS DE ELE

- Domínguez González P., Ortega Ojeda G. y Morera Pérez M. (1988). *El español idiomático: frases y modismos del español*. Barcelona: Ariel.
- Hijazo Gascón, A. (2011). "Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva". *Hispania*, 94, (1), pp. 142-154. <https://www.jstor.org/stable/23032090>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- López Vázquez, L (2011). "La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior". En: de Santiago Guervós, J., Bongaerts, H., Sánchez Iglesias, J.J. y Seseña Gómez, M. (Coords.). *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 531-542. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420168>
- Moreno Nilo, J.L. (2015). "La desautomatización de las locuciones: cuando la afectividad adquiere forma en el español de Chile". *E-Aesla Revista Digital* 1. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/65.pdf>
- Olimpio de Oliveira Silva, M. E., Penadés Martínez, M. I. y Ruiz Martínez, A. M. (2006). *Ni da igual ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- Ortega Ojeda, G. y González Aguiar, M. I. (2005). "En torno a la variación de las unidades fraseológicas". En: Almela R, Estanislao Trives R. y Wotjak, G. (Eds.) *Fraseología contrastiva*. Murcia, Universidad de Murcia, pp. 91-109.
- Peramos Soler N., M. Ruiz Morales y Leontaridi E. (2007). "¡No me malinterpretes! Las unidades fraseológicas en el proceso de aprendizaje del español por alumnos griegos: Problemas de interpretación". En: *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6, Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 100-110. <https://n9.cl/9k4atq>
- Peramos Soler, N. y Batista Rodríguez, J.J. (2008a). "Modificaciones lingüísticas en las unidades fraseológicas del español". En E. Leontaridi et al. (Eds.), *Actas del Congreso Internacional La lengua en un mundo que cambia*. Atenas: Centro de Idiomas de la Universidad de Atenas, pp. 472-478. <https://n9.cl/7gywk>
- Peramos Soler N. y Batista Rodríguez J.J. (2008b), "Unidades Fraseológicas y variación". *OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, pp. 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510404>

- Prieto, M. (2006). *Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales*. Madrid: Edinumen.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es>.
- Ruiz Gurillo, L. (2002). *Ejercicios de fraseología*. Madrid: Arco Libros.
- Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles* [DFDEA]. Madrid: Aguilar.
- Soriano Salinas, C. (2002). "Metáforas y metonimias cognitivas en la conceptualización de la ira: Estudio contrastivo español-inglés". *Interlingüística*, 13, (3), pp. 391-402.
- Suárez Campos, L. G. (2020). *La conceptualización metafórica y metonímica de la IRA en búlgaro y español y su adquisición en español LE/L2*, (ISSN 2254-7606), Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/101160/files/TESIS-2021-132.pdf>
- Timofeeva, L. (2013). "La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible?". *Onomázein. Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, (28), pp. 320-336. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734813>
- Ureña Tormo, C. (2023). "La adquisición de locuciones idiomáticas del español LE/L2 desde la lingüística cognitiva: estudio de errores frecuentes". *Revista Española de Lingüística*, 53(1), pp. 95-120. <https://doi.org/10.31810/rse.53.1.5>
- Vranic, G. (2004). *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa.
- Zuluaga A. (2001). "Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas". **PhiN*, (16), pp. 67-83. <http://web.fu-berlin.de/phin/phin16/p16t5.htm>

Fecha de recepción 1 de marzo de 2025

Fecha de aceptación 24 de abril de 2025



Este artículo pertenece a la Universidad de Zaragoza
y se distribuye bajo una Licencia Creative Commons

METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS A APRENDICES GRIEGOS DE ELE

Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Eres libre de compartir copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Bajo las condiciones siguientes:

Reconocimiento de la autoría, ya incluida en esta diapositiva.

NoComercial — no se puede utilizar el material para una finalidad comercial.

SinObraDerivada — Sin remezclar, transformar o crear a partir del material