PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN LA CLASE DE E/LE

María Teresa García Muruais
Universidad de Vilna, Lituania
Universidad de Santiago de Compostela

La enseñanza de unidades fraseológicas[1] es un tema susceptible de discusión dentro de la didáctica de lenguas. Podemos preguntarnos si realmente merece la pena enseñar estas expresiones, en vez de dedicar ese tiempo al aprendizaje o consolidación de otros elementos lingüísticos aparentemente más útiles para el alumno. Con esta comunicación intento dar, desde una perspectiva pragmática, una posible respuesta a esta cuestión.

En los niveles medios y avanzados, en los que me centraré en esta comunicación, debemos atender al perfeccionamiento del instrumento lingüístico, para ampliar progresivamente las posibilidades de participación e integración del alumno. Por este motivo, me parece casi imprescindible la enseñanza de estas combinaciones fijas, que *corresponden exactamente a las necesidades que el hablante tiene en ciertas situaciones*, y cuyo conocimiento (receptivo y productivo) contribuye a la mejora de la competencia comunicativa y sociolingüística. En palabras de Strässler, 1982:134:

«Las expresiones fijas son no sólo lexemas que captan las situaciones semánticamente complejas de cada día, sino también unidades lingüísticas que *reducen la complejidad de las interacciones sociales*» (cito por la traducción de Martínez Marín, 1996: 39; las negritas son mías).

---

[1] Este término aglutina fenómenos lingüísticos muy heterogéneos, para los cuales se han propuesto diferentes denominaciones. Para una revisión de las propuestas terminológicas, de los diversos intentos de clasificación y de las características lingüísticas definitorias de estas unidades ver Corpas Pastor (1996: cap. I.)

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA TERESA GARCÍA MURUAIS. Propuestas para la enseña...
Centro Virtual Cervantes

Las expresiones fraseológicas son, en este sentido, elementos privilegiados. Y ello se debe a varias razones:

1) Estas unidades transmiten a menudo sentimientos, actitudes o juicios del hablante, de modo que *a la función referencial se une la expresiva*, que es la que presenta mayor dificultad para el alumno. Estas expresiones «prefabricadas» facilitan su interacción, al proporcionarle la realización verbal adecuada en determinadas situaciones, con la ventaja de que, por su naturaleza convencional, no necesitan estrategias creativas. Y dada su *«potencia denotativa referencial múltiple»* (cfr. Martínez, 1996: 33), contribuyen a la economía discursiva, ya que se pueden aplicar en diferentes contextos. Así, «otro que tal baila» es una expresión que está disponible para que los hablantes puedan indicar una reacción muy concreta ante diversas situaciones. Por otra parte, con una expresión fraseológica se puede comunicar una actitud que no sería codificable tan precisa y económicamente de otro modo. Pensemos, por ejemplo, en: «aquí el que no corre, vuela». Y es que, como veremos, muchas frases idiomáticas tienen asociados matices (como pueden ser ironía, valoración negativa...: «menos da una piedra») no aprehensibles por una simple paráfrasis.
2) El uso de expresiones fijas en las situaciones apropiadas proporciona una mayor espontaneidad y fluidez[2] al discurso oral, que resulta no sólo más vivo, sino también más *auténtico*. La reacción esperable ante ciertas situaciones es, precisamente, el uso de una frase hecha.
3) Estas expresiones fraseológicas suponen cierto *eufemismo*, por lo que su uso hace más aceptable socialmente el manifestar la valoración personal. «Nuestro vecino no da su brazo a torcer» alude veladamente a su cabezonería, pero la crítica resulta atenuada al expresarse de un modo convencional. Si la opinión personal negativa se manifestase de un modo directo, personal, podría resultar descortés o inapropiada.
4) El hablante no siempre comunica explícitamente lo que piensa, o lo que pretende, basándose en que el oyente es cooperativo y hará las inferencias adecuadas. Por algo se dice: «a buenos entendedores...». El conocimiento de las expresiones fraseológicas resulta ser un útil *«decodificador» para comprender lo que se quiere decir a partir de lo que se dice.*
5) Por último, las unidades idiomáticas dan cuenta de *elementos socio-culturales*, reflejan aspectos de la idiosincrasia de los españoles, que resultan obvios para los nativos, pero no para los extranjeros.

Y, en fin, dado que *las frases hechas se usan* en español, es inevitable incluirlas en el *input* que proporcionamos a los alumnos, tanto si los materiales son auténticos, como si organizamos la información para que la rentabilidad pedagógica sea mayor.

Partiendo de estos presupuestos, pretendo ilustrar la *conveniencia de enseñar en*

---

[2] En este sentido, los gambitos juegan un papel fundamental en la comunicación. No les prestaré, sin embargo, especial atención en este trabajo, ya que la conveniencia de su enseñanza ha sido ya sobradamente demostrada.

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA TERESA GARCÍA MURUAIS. Propuestas para la enseña...
Centro Virtual Cervantes

clase las unidades fraseológicas, expresiones que facilitan la interacción social y que han sido acuñadas para satisfacer las exigencias del intercambio. Nuestro objetivo debe ser proporcionar a los alumnos recursos para manifestar o interpretar ciertas intenciones, ciertas connotaciones que van más allá de la mera denotación.

Desde el punto de vista comunicativo, se debe presentar el recurso objeto de atención como una posible *solución para cubrir una determinada necesidad comunicativa*. Por supuesto, no todas las unidades fraseológicas tienen igual incidencia en el proceso de comunicación y, en consecuencia, no se les puede conceder igual importancia en el proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva cognitiva, se debe tener en cuenta que la adquisición de expresiones convencionales no es un aprendizaje pasivo, sino un *proceso constructivo* que envuelve habilidades cognitivas. Por ello es imprescindible dar al alumno la oportunidad de participar activa y conscientemente en la adquisición de unidades fraseológicas que es, por cierto, una de las tareas más difíciles en el aprendizaje, ya que se deben *captar los significados, connotaciones y contextos de uso*[3], *a la vez que se aprenden su fórmula idiomática y las colocaciones más frecuentes*[4]. Por ejemplo, afirmar que: «Pedro se quedó de brazos cruzados» presupone (a) que Pedro está en una situación problemática ,(b) que Pedro podría hacer algo para cambiarla, (c) que *el hablante opina que* Pedro debería hacer algo, y *valora negativamente*[5] su pasividad. El profesor debe transmitir con claridad una información tan importante y difícil de captar.

El *ámbito de uso* es un aspecto que no se debe descuidar, y del que, sin embargo, se suele prescindir. Una gran parte de las frases hechas funciona realmente como *hipónimo de sus supuestas paráfrasis*: tiene mayor información semántica, y, consecuentemente, aplicabilidad más restringida. Las unidades idiomáticas actúan como términos especializados respecto a la expresión más general que las glosa. Por ejemplo, «meter la pata» suele emplearse en aquellos casos en que equivocarse implica una indiscreción. Del mismo modo, podemos decir «burlarse de algo/alguien», pero no «*tomar el pelo a algo», ya que la unidad fraseológica es combinable sólo con un complemento con el rasgo [+animado][6].

En buena parte de los casos, las unidades fraseológicas implican una valoración del hablante (con más frecuencia negativa que positiva) o suponen un mayor grado de

---

[3] Tengamos en cuenta que las paráfrasis, pese a captar el significado denotativo de las expresiones fraseológicas, a menudo no reflejan sus connotaciones.

[4] Por ello, una explicación –tomada de un manual– de «quedarse de brazos cruzados» como «no hacer nada», equivalencia que, por cierto, después se aplica a «rascarse la barriga» y «tumbarse a la bartola», resulta claramente insuficiente. Por otra parte, estas tres unidades fraseológicas, aun teniendo parecida función pragmática (manifestar una actitud de crítica o rechazo ante la pasividad), divergen en lo que se refiere a contextos y ámbitos de aplicación.

[5] Por ello esta frase no se emplearía nunca para alabar la actitud de quien se resigna ante una situación.

[6] Por parecidas razones, decir que «*no me cabe en la cabeza*» significa qué «*no puedo comprender*» resulta *insuficiente*. Con tal explicación podemos esperar que algún alumno construya una secuencia como: «*No me cabe en la cabeza esta frase». Es necesario señalar que el sujeto de tal secuencia suele tener el rasgo [+abstracto], además de indicar ciertas connotaciones asociadas a esta expresión.

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA TERESA GARCÍA MURUAIS. Propuestas para la enseña...
Centro Virtual Cervantes

intensidad: «estar muerto (de cansancio)», «caerse de sueño»... Otras veces, son simplemente más adecuadas o más frecuentes: «yo no entro ni salgo» suena más natural que «yo no intervengo».

Nuestra labor consiste en facilitar la aprehensión del fenómeno lingüístico, señalando en qué *contextos* se usa y qué *connotaciones* lleva implícitas. Y muchas veces ello exige nuestra propia reflexión. Por ejemplo, ¿cuándo «el que más y el que menos» es sinónimo de «cualquiera, toda la gente, la gente en general»? Tenemos que fijarnos en los usos más habituales: en este caso, esta expresión se suele usar cuando se quiera disculpar un comportamiento personal (a menudo no muy loable) escudándose en que se trata de una actitud general.

Siguiendo los pasos del enfoque comunicativo (presentación de contenidos, práctica controlada, producción libre), haré algunas sugerencias para la enseñanza de estas unidades léxicas.

En la *presentación* pretendo la mayor *naturalidad* y *contextualidad* posible, de modo que si no recuerdo qué iba a hacer o decir, es posible que diga espontáneamente que «se me ha ido el santo al cielo». Estas unidades deben ser enseñadas según salen y enfatizadas de acuerdo con su utilidad, ya que la dinámica de la clase y las necesidades de nuestros estudiantes hacen que tengamos que dar cuenta de fenómenos no previstos, que surgen a partir de sus intentos[7], errores[8] y preguntas[9]. Por ello debemos observar constantemente la lengua en uso.

Además del *input* oral que surge espontáneamente, utilizo en la medida de lo posible *material auténtico*. El trabajo con textos, orales o escritos, es el mejor vehículo para la enseñanza de estas unidades léxicas, ya que el contexto es imprescindible. Un texto interesante, además, cumple función mnemotécnica, y si la presentación y las prácticas son amenas, resulta más fácil recordar las unidades nuevas.

Dado que el objetivo de las clases es preparar al alumno para la comunicación fuera del aula, intento que los alumnos desarrollen *habilidades estratégicas*, que les van a ser útiles en situaciones reales. Una de ellas es tratar de deducir el significado de la expresión a partir del contexto.

Es conveniente dar después más ejemplos, para facilitar así la comprensión. La ejemplificación, si se hace desde una perspectiva pragmática, nos impone más exigencias, pero nos permite también implicar al alumno en su creación.

Por otra parte, a la hora de enseñar, resulta útil, si se puede, prestar atención a los

---

[7] Por ejemplo, si un alumno nos dice que «la habitación está muy muy desordenada», podemos aprovechar para introducir la locución «patas arriba».

[8] Así ocurre frecuentemente con las colocaciones: «*hacer una decisión» (tomar); «*hacer la conclusión» (llegar a), etc.

[9] Por ejemplo, en una ocasión un estudiante me preguntó ¿Cómo se dice en español que «una manzana no cae lejos de un manzano»? Mi alumno buscaba transmitir la idea de que ciertas características de los padres las tienen también los hijos, pero lo que me pedía no era sólo expresar el contenido referencial: su léxico bastaba para hacerlo. Lo que quería era conocer la formulación exacta, consagrada por el uso, que diera un carácter más conclusivo, más sentencioso a su argumentación. Me estaba pidiendo el equivalente de esa frase hecha lituana: «de tal palo, tal astilla».

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA TERESA GARCÍA MURUAIS. Propuestas para la enseña...
Centro Virtual Cervantes

aspectos contrastivos: a aquello que a los alumnos les va a resultar más difícil por no existir o por estar formulado de forma diferente en su lengua materna. La clasificación que sigue me ha sido útil en la enseñanza de las unidades fraseológicas, y creo que puede resultar interesante para profesores que desarrollan su labor docente en otro país cuya lengua conocen, ya que rentabiliza su labor al orientar la atención, anticipándose, a aquellos aspectos más susceptibles de causar errores, y que deben, por tanto, ser enfatizados:

1. Puede ocurrir que la *misma unidad fraseológica* exista *en L1 y L2*, y que los contextos de uso, connotaciones, carga valorativa, efecto retórico, etc. sean coincidentes[10].
2. Puede tratarse de la misma unidad, con similares ámbitos de uso, pero con *diferencias a nivel gramatical*, bien en el orden de los elementos, bien en otras categorías[11].
3. En otras ocasiones, una misma unidad fraseológica tiene *significados, connotaciones y/o contextos de uso distintos*[12].
4. Puede ocurrir que *a expresiones iguales correspondan significados sin nada en común*[13].
5. Puede ser que las dos lenguas codifiquen idiomáticamente la reacción ante determinadas situaciones, pero que la *expresión sea léxicamente diferente*[14].

En la *práctica controlada*, me interesa que mis alumnos lancen hipótesis, que busquen contextos donde la expresión resultaría útil, dando respuesta a preguntas como: ¿quién usaría esa expresión, hablando de qué, con quién, con qué intenciones...? Formular hipótesis sobre el funcionamiento de estas unidades (y contrastarlas con el uso) ayuda a interiorizar el recurso como la mejor opción (o al menos, una opción adecuada), con que se responde a una cierta situación.

---

[10] En lituano, por ejemplo, existe: «Más vale tarde que nunca».

[11] Mis alumnos decían, calcando de su lengua: «¡Sólo esto faltaba!», en vez de «Lo que faltaba» o «Sólo faltaba esto» cuando se añadía algún problema a los ya existentes.

Una fórmula discursiva de solidaridad con el interlocutor como «¡Qué le vas/vamos a hacer!» se formula así en lituano: «¡Qué harás/haremos!».

[12] «Perdona/e que te/le moleste» en lituano tiene un ámbito de uso mucho más amplio que en español. Esto tiene implicaciones socioculturales: indica una mayor formalidad en las relaciones sociales (lo que se refleja, por ejemplo, en un uso mucho más amplio de usted). En español esta expresión tiene un uso mucho más restringido a situaciones formales. La expresión diverge, pues, en registro y frecuencia de uso.

Mientras que: «Lo pasé muy bien, para que sepas», implica en español la presuposición del hablante de que al oyente le va a molestar lo que dice, (y tal vez la intención de que así sea), en lituano presupone la implicación afectiva del interlocutor, algo parecido a nuestro «si supieses».

El diccionario traduce «oveja negra» por «cuervo blanco». Los dos comparten el sema de diferenciación respecto a un grupo, pero «oveja negra» tiene una carga valorativa negativa que su supuesto equivalente lituano no comparte.

[13] Así, «caer la baba» en lituano indica «tener hambre».

[14] Un refrán como «Más vale pájaro en mano que ciento volando» se codifica de forma parecida, pero no coincidente por completo: «Mejor gorrión en mano que bandada en el prado».

En otros casos, la expresión diverge más: a nuestro «Quien mucho abarca poco aprieta», corresponde a «Nueve oficios, décimo problema».

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA TERESA GARCÍA MURUAIS. Propuestas para la enseña...
Centro Virtual Cervantes

Un juego que demostró ser útil fue el siguiente: yo «asignaba» al azar a cada alumno una de las expresiones fraseológicas ya vistas y empezaba una historia utilizando una de ellas. El alumno que oía «su» frase seguía, empleando cualquiera de las otras expresiones objeto de atención (excepto la suya). Quien oyese «su» modismo, continuaba. Esta actividad (que realizamos con variantes) les permitía aprender disfrutando, a la vez que mantenía su atención. La historia cumplía función mnemotécnica y estimulaba, además, su creatividad. Ejercicios como éste permiten descubrir posibles falsas hipótesis que han formado los alumnos, y que deben modificar. Es importante que los profesores corrijamos no el síntoma sino la causa, explicando si estamos ante un error colocacional (e indicando las colocaciones más frecuentes), semántico (señalando entonces las restricciones de uso), o estilístico (mostrando el desajuste entre la unidad fraseológica utilizada y el contexto comunicativo).

Por supuesto, este tipo de ejercicios resulta artificial, ya que no es habitual emplear tal concentración fraseológica. Pero son útiles como procedimiento de adquisición de destrezas *(skill getting)*, como actividades pedagógicas preparativas para el uso de destrezas *(skill using)* en el mundo real, objetivo que nunca debe perderse de vista. El afianzamiento en el aula en actividades pre-comunicativas facilita el estadio posterior, al contribuir a lograr una mayor precisión y fluidez.

A lo largo del curso, además, elaboramos cartas (de una baraja)[15] que incluían, en el dorso, una explicación del significado y del contexto de uso, y ejemplos, que sirvieron para posteriores repasos, individuales, en parejas o en grupo. Esta última variante la usamos para repasar antes del examen.

A través de estas actividades se llega a una aprehensión consciente del significado y ámbitos de uso. Queda integrar ese vocabulario en otras tareas, «reciclarlo» empleando las diferentes destrezas, y en variedad de contextos. Por eso, en lo que a *producción libre* se refiere, intento *crear situaciones comunicativas de recepción y producción* en las que el alumno pueda *probar la adecuación* de sus adquisiciones.

El balance de este tipo de actividades es muy positivo: el alumno se hace responsable de su propio aprendizaje, y se crea una atmósfera de colaboración entre compañeros y el profesor. A la vez, la práctica en una atmósfera relajada les ayuda a retener mejor estas expresiones y usarlas espontáneamente. Mientras preparaba esta comunicación, recibí una carta de una alumna, con una foto de una puesta de sol en un cielo nublado: «Aquí en Palanga todo está *por las nubes*, pero *por las nubes* y el sol merece la pena estar aquí...». Esto ya no es un ejercicio: lo que se dice es potencialmente interesante, necesario para la comunicación. Y es, además, un juego de palabras ocurrente.

---

[15] Entraban a formar parte de esa baraja sólo aquellas expresiones que ellos consideraban útiles, susceptibles de ser empleadas por ellos. Si creían que probablemente no iban a usar productivamente determinada unidad (por ser muy infrecuente, demasiado específica, etc), tenían libertad para prescindir de ella. Los complejos fraseológicos con casillas vacías resultaron de especial interés. Las unidades más fosilizadas les parecían fáciles de reconocer (receptivamente), pero no las usaron tanto espontáneamente.

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA TERESA GARCÍA MURUAIS. Propuestas para la enseña...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFIA

CORPAS PASTOR, Gloria, 1996, *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.

MARTÍNEZ MARÍN, Juan, 1996, *Estudios de fraseología española*, Málaga, Librería Agora.

STRÄSSLER, Jürg, 1982, *Idioms in English. A pragmatic Analysis*, Tubinga, Gunter Narr Verlag.

VARELA, Fernando y KUBARTH, Hugo, 1994, *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid, Gredos.

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA TERESA GARCÍA MURUAIS. Propuestas para la enseña...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes