

PARTE 3.

LENGUAJE FIGURADO, FRASEOLOGÍA Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LE/L2

LA ENSEÑANZA DE LA FRASEOLOGÍA EN E/LE Y SU TRATAMIENTO EN EL MCER Y EN EL PCIC

María Teresa Miramón Escribano
Universidad de Lleida, España

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación pretende hacer una revisión del tratamiento de la fraseología en el *Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (2002) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2007). La enseñanza de la fraseología en ELE, a diferencia de otros exponentes léxicos o gramaticales, no sigue unos criterios organizados por niveles, y se puede observar que la aparición de las unidades fraseológicas (UFs) en los manuales no responde a criterios unificados. Este trabajo forma parte de un estudio más amplio basado en el proyecto de *Elaboración y catalogación de un corpus de textos escritos en ELE producidos por estudiantes sinohablantes* (FFI2016-80280-R) de la Universidad de Lleida, en el que se etiquetarán, entre otras cosas, diferentes tipos de UFs utilizadas correcta e incorrectamente en un corpus textos escritos producidos por estudiantes sinohablantes desde el nivel A1 hasta el C1.

1. LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN EL MCER Y EN EL PCIC

El MCER (2002) unificó los criterios didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y creó los seis niveles comunes de referencia de la lengua que hoy en día se utilizan para estructurar los currículos de enseñanza. Por su parte, el PCIC (2007) adaptó dichos niveles de referencia a la lengua española y se centró en la descripción de los contenidos en cada uno de los niveles, poniendo el foco en su enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de que dichas especificaciones fueran tomadas como base para la creación de programas de enseñanza, materiales lingüísticos y como guía facilitadora para profesionales o el público en general.

Así pues, el enfoque del MCER (2002) para elaborar los niveles de referencia se basa en criterios intuitivos, cualitativos y cuantitativos, una combinación que se ha probado eficazmente en los últimos años y que se refleja en los descriptores escalonados que conforman dichos niveles. Al hablar de la competencia léxica, el MCER (2002) indica que, entre otras, los elementos léxicos comprenden expresiones fijas y palabras polisémicas. Sobre las expresiones fijas, se centra en las siguientes:

- *Fórmulas fijas*, a su vez compuestas por exponentes provenientes de convencionalismos sociales (para nosotros representan las *fórmulas rutinarias*), refranes, proverbios, etc. (*paremias*), y *arcaísmos residuales* (nosotros también entendemos esto como *paremias*).
- *Modismos*, compuestos por *metáforas lexicalizadas* como, por ejemplo, *estiró la pata* e intensificadores, como, por ejemplo, *blanco como la nieve* (para nosotros se corresponden con las *locuciones*).
- *Estructuras fijas*, que se usan en bloque cambiando un único elemento, como, por ejemplo, *por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo…?* (para nosotros, *fórmulas rutinarias*).
- Otras *frases hechas*, como locuciones prepositivas o verbos con régimen preposicional (*locuciones*).
- *Régimen semántico*, que corresponde a elementos léxicos que normalmente se utilizan juntos (lo que nosotros llamamos *colocaciones*).

Sin embargo, a pesar de ofrecer este rico panorama fraseológico, no aparece después detallado por niveles ni se especifica ningún contenido concreto, siendo el lector o el docente el que debe inferir cómo deben distribuirse dichos contenidos en las escalas ilustrativas, tanto en las lingüísticas generales como en las específicas de la competencia léxica. Cuando describe el uso de la competencia sociolingüística, vuelven a mencionarse estas expresiones fijas y se ofrecen más ejemplos contextualizados para las relaciones sociales (*fórmulas rutinarias*) o para las expresiones de sabiduría popular (*paremias*), pero, de

nuevo, no aparecen descritas en las escalas, sino que se detalla la adecuación sociolingüística según los niveles y, claro está, aparecen también otros elementos sociolingüísticos, no solo las expresiones fijas.

1.1. NIVELES A1 Y A2

No obstante, sí que se dan algunas aproximaciones generales. En el *Cuadro de los Niveles comunes de referencia: escala global* (Consejo de Europa, 2002) se utiliza la palabra *expresiones* para detallar las habilidades del usuario básico, es decir, de los niveles A1 y A2. En el nivel A1 dice que el usuario "es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato" (Consejo de Europa, 2002, p. 26). En el nivel A2, por su parte, menciona que el usuario "es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)" (Consejo de Europa, 2002, p. 26). El *Diccionario* de la Real Academia Española (RAE) tiene varias acepciones para esta palabra, siendo una de ellas la siguiente: "8. Ling. En algunas corrientes de la fraseología, combinación lexicalizada de palabras que no permite variación morfológica". Así pues, vemos que, aunque la fraseología no esté mencionada directamente en los descriptores de los niveles, sí puede estar esbozada a un nivel intuitivo. Tiene sentido que en los niveles iniciales los aprendices usen este tipo de expresiones prefabricadas puesto que las aprenden de manera funcional, sin llegar a analizar sus componentes. En el apartado 4.4. del MCER, titulado *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* se desarrollan varias escalas ilustrativas ordenadas según la expresión (hablar y escribir), la comprensión (escuchar, leer y ver televisión y cine) y la interacción (oral y escrita). En las escalas de expresión oral y escrita no se hace referencia a ningún tipo de *expresiones* para los niveles A1-A2, pero sí se hace en las escalas de *comprensión auditiva en general*: en el nivel A2 (*Plataforma*) el aprendiz "comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de información inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud" (Consejo de Europa, 2002, p. 69). Tampoco hace referencia al uso de *expresiones* en la comprensión lectora ni en

la audiovisual. Sin embargo, vuelven a mencionarse en la interacción oral en el nivel A1 (*Acceso*), en la conversación: "comprende las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que el hablante colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende" (Consejo de Europa, 2002, p. 77). De esto se desprende que en los niveles inferiores el MCER prima que el aprendiz comprenda *expresiones* cotidianas, pero no es necesario que las produzca.

No es infrecuente, de igual modo, que el PCIC (2007) hable de *exponentes fijos* en los niveles iniciales (A1-A2) en el apartado que describe las funciones, a pesar de que es a partir del nivel B2 en el que comienzan a presentarse marcas de registro coloquiales o formales dentro de las cuales se encuentran representadas gran parte de las UFs. Sin embargo, en los niveles iniciales son las fórmulas rutinarias las que tienen más presencia. En los niveles A1-A2 se ofrecen ejemplos de fórmulas rutinarias, como se puede observar en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* para construir e interpretar el discurso. Al hablar de las funciones del discurso, encontramos exponentes que pueden ser utilizados en determinadas convenciones sociales, como, por ejemplo, para pedir y dar información, expresar opiniones, gustos, deseos, influir en el interlocutor, relacionarse socialmente o estructurar el discurso. En todas estas funciones hay muestras de locuciones verbales y fórmulas discursivas, especialmente en el apartado 5, *Relacionarse socialmente*, para el cual los aprendices tienen que poner en práctica saberes socioculturales. El PCIC (2007) da ejemplos como: *¡Hola!*, *Buenos/as días/tardes /noches*, *Perdón/perdone / perdona*, *oye/ oiga*, *Encantado*, *Mucho gusto*, *Bienvenido*, *(Muchas) gracias*, *de nada*, ¡salud!, ¡Felicidades!, *suerte*, ¡Qué aproveche! Otros ejemplos que se encuentran en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* aplicados a diferentes funciones son:

1. Dar y pedir información: no hay;

2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos: locución verbal: "¿estás de acuerdo?" (p. 222);

3. Expresar gustos, deseos y sentimientos: fórmulas discursivas: "¿Qué tal estás? ¿Cómo estás? ¿Estás bien?" (p. 230);

4. Influir en el interlocutor: fórmulas discursivas: "lo siento" (p. 235), "¿puedo ayudarte? (p. 238);

5. Relacionarse socialmente: "¡Hola!" "Buenos/as días / tardes / noches" (p. 238), "Perdón / perdone / perdona", "oye / oiga" (p. 239), "Encantado" "Mucho gusto" "Bienvenido" (p. 240), "(Muchas) gracias", "de nada", "¡salud!", "¡Felicidades!", "suerte" (p. 241), "¡Qué aproveche!". El apartado 5 es el que más UFs o *exponentes fijos* abarca, y

6. Estructurar el discurso: se repiten varias de las fórmulas discursivas del apartado 5: saludar, establecer la comunicación y petición.

Según Ruiz Gurillo (2008), el enfoque de la competencia pragmática del MCER y PCIC ofrece algunas diferencias que son fundamentales para la adquisición de la fraseología por parte de los aprendices. El PCIC (2007) muestra una inclinación discursiva que aúna aspectos pragmáticos y de interacción social, mientras que las competencias pragmáticas del MCER no especifican las *tácticas* y *estrategias* pragmáticas de la lengua.

Así pues, ciñéndose a las fórmulas rutinarias, el PCIC (2007) restringe la aparición de la mayoría de UFs a los inventarios de *Tácticas y estrategias pragmáticas* y son obviadas en otros inventarios en los que sí debería haber muestras, como, por ejemplo, en el inventario para detallar las nociones específicas. En este se tienen en cuenta criterios para combinar elementos léxicos y en él se aprecia una considerable lista léxica en la que, al menos en los niveles A1-A2, no se tienen en cuenta las colocaciones, que, sin embargo, aparecen desde el principio en los manuales y en el discurso de los aprendices. Por ejemplo, cuando se describen las unidades léxicas de la alimentación, se nombran palabras como: *carne, pescado, fruta, verdura, leche, huevos, pan*; *bocadillo, sándwich, hamburguesa*; *chocolate, galletas, cereales*; *carne de ternera/cerdo/cordero/pollo* o *filete*, entre otras, pero no se hace referencia a *rebanada de pan*, *filete de ternera/cerdo* o *tableta de chocolate*, pese a que, como hemos dicho, en los libros de texto estas palabras aparecen desde los primeros niveles. El profesor enseña que se puede decir *filete de ternera* y no *filete de pan*, o *rebanada de pan* y no *rebanada de ternera* (PCIC, 2007). En el volumen B del PCIC sí que aparecen este tipo de sustantivos, como veremos en breve.

Llegados a este punto, se puede concluir que, en los niveles iniciales, tanto del MCER como del PCIC, se tienen en cuenta muy pocas UFs: las locuciones y las colocaciones brillan por su ausencia, al igual que las paremias, y, aunque sí se tienen en cuenta algunas fórmulas rutinarias, no son suficientes como para ser representativas del caudal fraseológico que el aprendiz necesita desarrollar en los primeros niveles de su interlengua.

1.2. NIVELES B1 Y B2

Ahora bien, si en los niveles A1-A2 la fraseología aparece simplemente esbozada, en los niveles intermedios la situación empeora, ya que apenas hace aparición. En el MCER (2002) no se alude a ningún tipo de *expresión* ni de *fórmula para convenciones sociales*, dejando a un lado las expresiones fijas que aparecen en el tema de la competencia léxica y que el lector debe inferir cómo se distribuyen en las escalas ilustrativas. El PCIC (2007) no difiere en gran medida de él, ya que los enunciados fraseológicos se muestran de manera dispersa y difusa a lo largo de la obra. Por ejemplo, en el inventario dedicado a la gramática, aparecen algunos ejemplos de colocaciones en el nivel B1 (*Inicial*), al describir los sustantivos, como *una loncha de queso* o *una pastilla de jabón*, que el PCIC (2007) denomina sustantivos acotadores o parceladores y que sirven para acotar o cuantificar diferentes materias. También hay algunas locuciones adverbiales como *allí encima*, o *no más*, al nombrar adverbios nucleares, locuciones adverbiales y oraciones subordinadas adverbiales. Sin embargo, cuando se aborda el tema gramatical del sintagma nominal, adjetival o verbal, no se incluyen ejemplos de locuciones. Tampoco al hablar de las oraciones comparativas se menciona ninguna locución adjetiva. Por su parte, en el inventario sobre las *Funciones*, vuelven a ser mencionadas las locuciones adverbiales y a ellas se unen las fórmulas rutinarias, que se pueden emplear para diversas funciones, aunque no se nombran como tales ni se señala el papel que representa la idiomaticidad en ciertas expresiones, como en una de las que se utilizan como ejemplo para *pedir ayuda de forma directa*: échame una mano (PCIC, vol. B, 2007). Respecto a las fórmulas rutinarias, hay que destacar su profusa aparición en el apartado para *Estructurar el discurso*, en el que se muestran múltiples *fórmulas discursivas* y *psico-sociales*, como, por ejemplo, para *preguntar por una persona y responder*: *no se retire, por favor*,

lo siento, no está en este momento o *¿Desea dejar(le) algún mensaje?* Estas fórmulas rutinarias vuelven a aparecer con frecuencia, diseminadas en varios lugares, en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*. Cabe destacar que en el nivel B2 (*Intermedio*), en el apartado de S*ignificados interpretados*, se incluyen las metáforas y se dan ejemplos de varias locuciones adjetivas: *es fuerte como un toro*, e*s lento como una tortuga*, y de locuciones verbales: *está como una cabra*, *ponerse como un tomate* o *quedarse de piedra*. Todas estas expresiones son locuciones fijas e idiomáticas. De la misma manera, también encontramos UFs dispersas en el inventario sobre *Nociones específicas* en el que se detalla el léxico que los estudiantes deben manejar, en particular, varias colocaciones, como por ejemplo *despedida de soltero*, *centro de recursos*, *jardín de infancia*, *hacer crucigramas*, *contestador automático*, etc. (B1) *sacar conclusiones*, *fuegos artificiales*, etc. (B2), entre otras. También hay algunas muestras de locuciones verbales, como *quedarse en blanco* o *estar de baja* (B2).

1.3. NIVELES C1 Y C2

En los niveles superiores la fraseología tiene un papel más relevante, tanto en el MCER (2002) como en el PCIC (2007). No obstante, no hay un estudio exhaustivo del tema. En el apartado 4.4 del MCER titulado *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* se menciona que el estudiante "[…] reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro en el nivel C1 de la escala ilustrativa para la comprensión auditiva en general (Consejo de Europa, 2002, pp. 68-69). Sin embargo, estas expresiones idiomáticas no se mencionan para la expresión oral ni escrita, y tampoco en la comprensión lectora. ¿Por qué se tiene en cuenta en unas destrezas y no en otras? Vuelve a aparecer en las actividades de comprensión audiovisual, en la escala ilustrativa para ver televisión y cine, de nuevo en el nivel C1 (*Dominio operativo eficaz*): "Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas" (Consejo de Europa, 2002, p. 73). Llegamos a la conclusión, por tanto, de que el MCER considera que en el nivel C1 las *expresiones idiomáticas* deben ser reconocidas por parte de los aprendices, pero no consideran necesario que se produzcan. No así en la interacción oral del nivel C2 (*Maestría*), en la que el aprendiz "posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales,

y es consciente de los niveles connotativos del significado" (Consejo de Europa, 2002, p. 75). Así pues, según el MCER las expresiones idiomáticas son esenciales para alcanzar los niveles superiores tanto en la interacción oral como en la comprensión auditiva.

El PCIC (2007), también realza la importancia de las expresiones idiomáticas en los niveles superiores, pero es en el nivel C2, como señala López Vázquez (2011), en el que se hace por primera vez alusión explícita a las *expresiones idiomáticas* en una tabla de la descripción general del nivel del *alumno como agente social*, bajo el objetivo general de llevar a cabo transacciones de todo tipo, aunque sean delicadas y complejas. Dice que los estudiantes "se desenvuelven sin problemas en distintos registros y tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales" (Instituto Cervantes, 2007, p. 20). También se tienen en cuenta en el nivel C1 en una tabla descriptiva bajo el objetivo general de participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales dentro de la comunidad o de las comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se integra, diciendo que los alumnos "son capaces de captar el sentido implícito de lo que oyen o leen, puesto que comprenden la carga connotativa de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales, aunque puede que necesiten confirmar detalles, sobre todo si el acento es desconocido" (Instituto Cervantes, 2007, p. 21). Así pues, podemos comprobar que tanto el MCER (2002) y como el PCIC (2007) comulgan con la idea de que en el nivel C1 es necesaria la comprensión de las expresiones idiomáticas, y no tanto su producción, como se confirma en la tabla que describe el objetivo dedicado a desenvolverse con textos orales o escritos de cualquier tipo, sea cual sea la situación o tema en el que el segundo documento indica que "son capaces de reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas […], lo cual les permite asistir a conversaciones de terceras personas y comprender películas y obras de teatro, identificando pormenores, sutilezas, actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes" (PCIC, 2007, p. 23). Sin embargo, señala que en el nivel C2 ya deben tener un *buen dominio*, por tanto, se infiere que el alumno debe ser capaz tanto de comprenderlas como de producirlas en la interacción oral para intercambios sociales, coincidiendo nuevamente con las indicaciones del MCER. A pesar de que en los niveles C1-C2 el PCIC (2007) alude explícitamente a las expresiones idiomáticas en numerosas ocasiones, no hay un apartado dedicado exclusivamente a ellas, sino que, como en el resto de volúmenes, aparecen dispersas y recogidas en los inventarios sobre la *Gramática*, las *Funciones*, las *Tácticas y estrategias*

pragmáticas y las *Nociones generales* y *Nociones específicas*. Así, en el inventario dedicado a la *Gramática* se mencionan algunas colocaciones compuestas por sustantivos parcializadores, fórmulas rutinarias y varias locuciones. Cabe destacar el apartado en el que hace referencia al sintagma verbal, ya que en el nivel C2 especifica que el alumno debe hacer una "distinción entre perífrasis verbal y locución verbal: *echar a correr / echar a perder*" (PCIC, 2007, p. 88). En sintonía con los objetivos planteados para desarrollar las UFs en los niveles superiores, al introducir el tema de las funciones, el PCIC dice lo siguiente:

> A partir del nivel C1 se parte de la idea de que el alumno ha de ser capaz de desenvolverse tanto en contextos en los que se emplea un grado de formalidad menor […] como en contextos que requieren un grado de formalidad mayor […], lo que exige el conocimiento de las convenciones por las que se rige el intercambio de la comunidad discursiva, y, en definitiva, un alto grado de desarrollo de la competencia funcional. En todo caso, a partir del B2 se inicia la presentación de exponentes que incluyen expresiones idiomáticas y frases hechas (Instituto Cervantes, 2007, p. 172).

Con esta introducción podemos prever la aparición de la fraseología en este apartado, aunque, como señala López Vázquez (2011), no están organizadas tipológicamente ni tampoco se indica qué tipo de unidades son. Entre ellas se encuentran numerosas fórmulas rutinarias y locuciones, principalmente. Por su parte, en el inventario dedicado a las *Tácticas y estrategias pragmáticas* encontraremos nuevamente varias fórmulas rutinarias, especialmente las que tienen el objetivo de ordenar y conectar el discurso: conectores, estructuradores de la información, reformuladores y operadores discursivos. También aparecen fórmulas que recogen expresiones para aludir a citas. En otro orden de cosas, resulta interesante destacar que finalmente se dedica un epígrafe completo al tema de las UFs idiomáticas, que quedan descritas como *Metáforas*. En el C1 aparecen varias locuciones verbales: *ser un lince/ una fiera*, etc., locuciones adjetivas que utilizan la partícula modalizadora *como sí*, y expresiones rutinarias idiomáticas: *¡qué rollo! / ¡vaya tela!* En el nivel C2 aparecen más locuciones verbales que pueden servir para valorar: *ser de hierro*, *no ver ni torta*, *está que se sube por las paredes*, etc. locuciones adjetivas comparativas estereotipadas: *estar más verde que una lechuga*, etc. El PCIC (2007) utiliza su propia terminología, pero los ejemplos y las expresiones propuestas son

equivalentes. Cabe mencionar, también, la referencia a las fórmulas fijas que hace al describir los indicadores léxico-semánticos de la ironía del tipo: *pues no faltaba más*, *mira quién habla* o *qué más quisieras tú*. A lo largo del inventario se presentan de manera dispersa más expresiones idiomáticas fijas como las mencionadas que describen diferentes tipos de modalización.

Respecto a los inventarios de *Nociones generales* y *Nociones específicas*, encontramos, al igual que en los niveles intermedios, pero en mayor cantidad, colocaciones (especialmente en el apartado referente a *cantidad relativa*)[1] y locuciones idiomáticas y fijas de diferente tipo, con la salvedad de que en los niveles superiores también aparecen paremias, especialmente en el nivel C2: *no es oro todo lo que reluce*, *las apariencias engañan*, etc. En la introducción a dicho inventario se especifica que la lista de nociones generales no es una taxonomía cerrada, sino todo lo contrario, hace referencia al lexicón mental de los hablantes, y, por tanto, es flexible y susceptible de cambio.

Así pues, podemos concluir que el PCIC (2007) presta especial atención a la fraseología en los niveles superiores, aunque las paremias no tienen tanto peso como cabría esperar en el nivel C2. Aun así, es innegable el esfuerzo y el interés que muestra para catalogar y adaptar la enseñanza a las diferentes etapas del aprendizaje. Sin embargo, en niveles inferiores se echa en falta una mayor atención a las unidades fraseológicas, puesto que, al igual que otros elementos de la lengua, la enseñanza de la fraseología debería ser gradual desde los niveles inferiores hasta los superiores, y mostrar una mayor continuidad. De hecho, en la mayoría de los manuales aparecen expresiones idiomáticas desde el principio, a pesar de que en el PCIC (2007) solo se recogen en los niveles superiores.

1 Formadas con los denominados adjetivos acotadores o parcializadores: *rodaja de merluza*, *sorbo de agua*, *montañas de papeles*, *cúmulo de errores*, etc. (Instituto Cervantes, 2007).

2. EL PCIC: REFERENTES CULTURALES Y SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES

El PCIC (2007) cuenta con dos inventarios que tratan sobre los *Referentes culturales* y los *Saberes y comportamientos socioculturales* y que comparten todos los niveles de referencia. En lugar de una aproximación por niveles, se aconseja una enseñanza por fases, a saber, una *fase de aproximación*, una *fase de profundización* y una *fase de consolidación*. En los contenidos de dichos inventarios, podríamos esperar una presencia destacada de la fraseología, especialmente de las paremias, pero los *Referentes culturales* se centran en la *Cultura* con *c* mayúscula (Miquel y Sans, 1992), es decir, a la cultura enciclopédica que una comunidad tiene de su entorno, sin tener en cuenta la *cultura* popular. Por el contrario, en los *Saberes y comportamientos socioculturales* sí que se tiene en cuenta esta *cultura* con *c* minúscula, pero no aparecen recogidas tantas UFs, como cabría esperar. En algunos de los contenidos que aparecen en los *Referentes culturales* se da el caso de que ambas culturas, la *Cultura* y la *cultura*, se imbrican de manera natural en lo que atañe a la fraseología. Por ejemplo, al hablar de literatura y pensamiento se especifica que, en una fase de aproximación, el aprendiz debe familiarizarse con los *referentes simbólicos de las grandes obras literarias en lengua española*: *la encarnación del texto quijotesco en los grabados de Doré, los molinos de viento en la Mancha, el comienzo del Quijote (En un lugar de la Mancha…, la figura de don Juan, Macondo, Isla Negra…*; en una fase de profundización, debe reconocer a personajes literarios, lugares comunes y mitología de la literatura hispanoamericana; y, en una fase de consolidación, debe entrar en contacto con la literatura española e hispanoamericana desde la Edad Media a la actualidad. Sin embargo, no se alude a refranes o citas procedentes de la literatura ampliamente utilizados por los hablantes nativos y que podrían enseñarse al mismo tiempo que los conocimientos enciclopédicos, como, por ejemplo, *Al buen entendedor, pocas palabras* (4.800 citas en *Google*), *No es oro todo lo que reluce* (8.480 citas en G*oogle*), *Cada oveja con su pareja* (782 citas en G*oogle*), etc. (Tarnovska, 2004). Estas son algunas muestras de la vasta cantidad de refranes que Cervantes utiliza en el Quijote a través del personaje de Sancho Panza que han llegado hasta nuestros días y que hemos elegido como ejemplo ilustrativo debido a su simpleza gramatical.

Por su parte, en el inventario de *Saberes y conocimientos socioculturales* tampoco se hace referencia a las paremias y sí a las fórmulas de tratamiento asociadas a convenciones sociales, ya tratadas previamente en el apartado de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, que habla sobre las funciones, que ya hemos mencionado. Se proponen para el ámbito de la identificación personal, para hablar del trabajo y la economía, y en el ámbito de las relaciones interpersonales, para hablar de relaciones sentimentales, familiares y de amistad (Instituto Cervantes, 2007).

CONCLUSIONES

A partir de todo lo observado, es posible concluir que el PCIC (2007) constituye una herramienta de gran ayuda para crear un currículum enfocado a la enseñanza de la fraseología y completa y amplía conceptos que en el MCER (2002) solo están esbozados. No obstante, desde nuestro punto de vista, habría que revisar el planteamiento y desarrollo de las UFs en los niveles inferiores e intermedios. Queda pendiente, de la misma manera, llevar a cabo una revisión del tratamiento de la fraseología en los manuales de español, para establecer en qué medida estos recogen fielmente las recomendaciones del PCIC (2007) en cada nivel de referencia, o si siguen criterios diferentes. Como se ha mencionado al principio, este trabajo forma parte de un estudio más amplio basado en el proyecto de *Elaboración y catalogación de un corpus de textos escritos en ELE producidos por estudiantes sinohablantes* (FFI2016-80280-R) de la Universidad de Lleida, en el que se etiquetarán diferentes tipos de UFs, utilizadas tanto correctamente como incorrectamente, de un corpus de textos escritos producidos por estudiantes sinohablantes desde el nivel A1 hasta el C1. Esta catalogación se prevé que arroje luz sobre el uso real, con errores y sin errores, de la fraseología por parte de estudiantes sinohablantes de ELE, permitiéndonos realizar una propuesta fraseodidáctica eficaz para nivelar la enseñanza de las UFs en el aula de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Corpas Pastor, G. (2001). Corrientes actuales de la investigación fraseológica en Europa. *Trabajos y actas de la Real Academia de la Lengua Vasca*, *Liburukia, 46*(1), 21-49.

García-Page Sánchez, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Higueras García, M. (2006). Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera. *Monografías ASELE* (9). Málaga: Secretaría General Técnica.

Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

Lisciandro, R. (2018). *Las unidades fraseológicas en la enseñanza de una lengua extranjera (italiano-español)* [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba, Córdoba.

López Vázquez, L. (2011). La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 531-542). Salamanca: ASELE.

Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE* (0). Recuperado de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.

Rivas González, M. (2010). *Posibilidades y límites de la investigación lingüística: el caso de la fraseología* [Tesis doctoral]. Universidad de Cádiz, Cádiz.

Ruiz Gurillo, L. (1997). Aspectos de fraseología teórica española. *Anejo n.º XXIV de la Revista Cuadernos de Filología*. Valencia: Universitat de Valencia.

Ruiz Gurillo, L. (2008). El lugar de la ironía en la clase de español como lengua extranjera. Más allá del Marco y del Plan Curricular. *RedELE, 14*. Alicante: Ministerio de Educación.

Salvador, V. (1995). De la fraseología a la lingüística aplicada. *Caplletra Caplletra: revista internacional de filología*, *18*, 11-30.

Tarnovska, O. (2005). Supervivencia de los refranes en el Quijote. En C. Park (Ed.), *Actas del XI Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas*. Seúl: Universidad de Hankuk, pp. 369-384.

Zuluaga Ospina, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Peter D. Lang.