La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE [1]

INMACULADA PENADÉS MARTÍNEZ
Universidad de Alcalá

Resumen

En este artículo se aborda la enseñanza de los refranes, de las fórmulas rutinarias, de las colocaciones y de las locuciones intentando responden a las cuestiones: ¿qué unidades concretas de cada clase hay que enseñar a los alumnos de E/LE en función de su nivel de aprendizaje? y ¿cómo hay que enseñarlas? Ahora bien, el estado actual de los estudios de fraseología aplicada al español no permite todavía ofrecer soluciones en el grado de extensión y desarrollo que sería deseable para el profesor de E/LE. Con todo, en el artículo se indica dónde pueden encontrarse unidades fraseológicas de las distintas clases adecuadas para este ámbito. A su vez, se proporcionan orientaciones que pueden guiar su enseñanza y aprendizaje, bien entendido que las actividades que pueden elaborarse para ello deben surgir de la propia naturaleza de las unidades objeto de estudio. Dicho de otro modo, las características propias de los refranes, de las fórmulas, de las colocaciones y de las locuciones han de ser el fundamento de su enseñanza, además del contraste interlingüístico y del conocimiento de las actividades que han sido diseñadas por distintos autores.

[1] Este artículo se enmarca en el proyecto de I+D "Diccionario de locuciones para la enseñanza del español" (BFF2003-05486), financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

1. Introducción

Abordar el tema de este artículo exige intentar responder, al menos, a dos preguntas: ¿qué unidades fraseológicas hay que enseñar en el aula de E/LE? y ¿cómo hay que enseñarlas?, bien entendido que la primera cuestión admite dos interpretaciones: ¿qué clases de unidades fraseológicas deben ser objeto de enseñanza? y ¿qué unidades concretas de cada clase hay que presentar al alumno en función de su nivel de aprendizaje?, con lo que, en el fondo, son tres las cuestiones que se plantean. En las páginas que siguen trataré de dar respuesta a estas interrogantes en la medida de lo posible, pues el estado actual de los estudios sobre fraseología aplicada del español no nos permite todavía ofrecer soluciones en el grado de extensión y desarrollo que sería deseable para un profesor de español como lengua extranjera[2]. Se une a esto el convencimiento de que resulta más conveniente delinear unas líneas maestras generales que puedan guiar la didáctica de la fraseología, que diseñar unas actividades muy concretas que tengan tan sólo una aplicación puntual y limitada.

Contestaré, sin embargo, a la primera de esas tres cuestiones en esta introducción, pues las distintas clases de unidades fraseológicas que pueden ser objeto de enseñanza y aprendizaje constituirán el hilo que organice los apartados del artículo. Así, de entre las varias clasificaciones de unidades fraseológicas existentes, en este trabajo voy a basarme en la de Corpas Pastor (1996: 50-52) por dos razones: porque paulatinamente va adquiriendo un mayor grado de aceptación en el ámbito de la fraseología española y porque en ella se relacionan los fraseologismos con unidades lingüísticas como la oración o la palabra, unidades a las que el alumno extranjero puede acceder de manera intuitiva, y, en este sentido, esa clasificación tiene una vertiente didáctica que la hace especialmente interesante en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La citada investigadora separa las unidades fraseológicas que son conmutables por una oración o un enunciado de aquellas otras que no forman una unidad de ese tipo o no equivalen a ella. En el grupo de las unidades fraseológicas que equivalen a una oración se incluyen las paremias y las fórmulas rutinarias. Las primeras comprenden distintos subtipos difíciles de delimitar: los refranes: *Agua que no has de beber déjala correr,* las sentencias: *Mucho saber del cielo y poco del suelo*, los proverbios: *No está hecha la miel para la boca del asno*, las citas: *París bien vale una misa,* y los enunciados de valor específico: *Si te he visto no me acuerdo.* En cuanto a las fórmulas rutinarias, éstas tienen, al igual que las paremias, el carácter de una oración, pero se diferencian por constituir fórmulas usadas en la interacción social, ser habituales y cumplir funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias y ritualizadas. Forman parte de este subtipo unidades fraseológicas como: *¡Ahí me las den todas!, ¿Cómo vamos?* o *¡De eso nada!* Dentro del segundo gran grupo,

[2] Tampoco nos lo permite la situación de los estudios sobre enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera. Obsérvese que en esa magnífica panorámica que acaba de aparecer sobre este tema (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004) no hay ningún capítulo que, de manera independiente y exclusiva, aborde el tema de la enseñanza de las unidades fraseológicas.

Corpas establece, a su vez, una nueva distinción entre colocaciones: *correr un rumor, dar comienzo, enemigo acérrimo, ciclo de conferencias, confesar abiertamente* o *materialmente imposible*, y locuciones: *un cero a la izquierda, ni dios, de perros, antojarse los dedos huéspedes, de un plumazo, a fin de* o *si bien*.

En consecuencia, es posible afirmar que las clases de unidades fraseológicas que deben ser objeto de enseñanza-aprendizaje en E/LE son las paremias, las fórmulas rutinarias, las colocaciones y las locuciones. Independientemente del nivel o niveles de enseñanza que corresponda a cada clase de unidades fraseológicas y a cada unidad concreta, parece haber incluso un acuerdo unánime acerca de que las unidades fraseológicas deben ser objeto de enseñanza por parte de los profesores y de aprendizaje por parte de los alumnos, y las razones son muy variadas, dependientes incluso de la naturaleza de cada clase de unidad fraseológica. De este modo, si el conocimiento de los refranes suele vincularse a la necesidad de conocer los aspectos culturales asociados a una lengua, el de las locuciones conjuntivas, por su parte, es inseparable del aprendizaje de la organización del discurso y el de las fórmulas rutinarias, por otra, está estrechamente relacionado con la competencia que regula los usos sociales de la lengua. Aunque la razón principal que justifica su enseñanza estriba en que las unidades fraseológicas forman parte, indiscutiblemente, de la competencia léxico-semántica (Gómez Molina (2004b: 790-794). También existe unanimidad entre los estudiosos en señalar que las unidades fraseológicas deben presentarse a partir de un nivel intermedio de enseñanza, dejando el elemental para unidades lingüísticas que carezcan de idiomaticidad y fijación formal, características en buena parte responsables de las dificultades que entraña la comprensión y uso de los fraseologismos.

2. La enseñanza de los refranes[3]

De la riqueza del refranero español dan cuenta el amplio número y el extenso volumen de obras en que se compila este tipo de unidades fraseológicas, por eso puede ser una tarea abrumadora decidir qué refranes concretos deben ser objeto de aprendizaje para los alumnos de español. Disponemos, no obstante, de algunos referentes que pueden facilitar la decisión. Así, por ejemplo, el *Diccionario Salamanca de la lengua española*, dirigido primordialmente a los estudiantes, sean o no extranjeros, incluye los refranes más utilizados en la lengua actual, si hacemos caso de

[3] La insistencia por parte de diversos autores especialistas en paremiología en subrayar las dificultades que supone deslindar entre refranes, proverbios, sentencias y aforismos, por ejemplo, ha determinado que me limite en este apartado a la clase de los refranes, teniendo en cuenta la definición que de refrán proporciona Casares (1969: 192): *"frase completa e independiente, que en sentido directo o alegórico, y por lo general en forma sentenciosa y elíptica, expresa un pensamiento —hecho de experiencia, enseñanza, admonición etc.—, a manera de juicio, en el que se relacionan por lo menos dos ideas"*, y las características que le asignan Sevilla y Cantera (2002: 19): *"Además de su uso popular, el refrán destaca por una temática general y práctica, una estructura por lo general bimembre y la existencia de elementos mnemotécnicos que facilitan su memorización; en la mayoría de los casos tiene un sentido metafórico y puede hacer gala de cierta jocosidad. En lo que se refiere al léxico, cabe señalar su sencillez y la presencia de arcaísmos"*.

lo que se nos dice en la "Introducción". Y, en efecto, al final de algunas entradas, bajo el marbete REFR., aparecen recogidos algunos refranes españoles. Bastaría, pues, con hacer un vaciado de esta obra lexicográfica para obtener un conjunto de refranes susceptibles de ser objeto de enseñanza-aprendizaje en E/LE. Por otra parte, en Corpas Pastor (1998) encontramos 79 paremias, de las que 47 son refranes documentados por Campos y Barella (1975), registradas en el *Corpus Vox-Biblograf,* representativo de la lengua común y general. Más cercana a las necesidades que se plantean en este artículo es la lista de 78 refranes recopilados por Campo Martínez (2001), pues resulta de la intersección de dos conjuntos: el formado por los refranes más citados en una encuesta elaborada por esa autora y realizada por 173 informantes, y el de los refranes despojados por la misma autora en 50 manuales de enseñanza de español como lengua extranjera editados entre 1982 y 1999.

Para decidir, partiendo de estos tres listados, por ejemplo, qué refranes concretos deben ser objeto de enseñanza-aprendizaje en función del nivel de los alumnos, se requeriría disponer de investigaciones sobre estas unidades que mostraran, para cada una de ellas, al menos, su frecuencia, las condiciones de uso y las funciones textuales que pueden desempeñar. Pero, dada la falta de estudios descriptivos sobre las unidades que la fraseología abarca, por el momento deberá ser tarea del profesor tomar esta decisión. Aunque los comentarios que a continuación se hacen sobre las características de los refranes y sobre las actividades que se pueden desarrollar en clase para su enseñanza mostrarán que los niveles iniciales (elemental e intermedio bajo) no parecen los más adecuados para introducir este tipo de unidad fraseológica.

La tercera cuestión que se ha planteado anteriormente atañe a los procedimientos didácticos que se pueden emplear, en este caso en la didáctica de los refranes. Según se deduce de los autores que ya se han acercado a este tema[4], la respuesta a cómo enseñar los refranes va ligada a dos aspectos fundamentales, uno relacionado con la presentación de este tipo de unidades fraseológicas en el aula y el otro relacionado con las actividades que se pueden elaborar. La presentación de los refranes debe estar orientada por las características de los propios refranes, pues la reflexión y la ejercitación de los elementos que definen la naturaleza de estas unidades serán elementos coadyuvantes para su comprensión, memorización y uso. En este sentido, conviene recordar ahora que los refranes se singularizan por sus características 1) fonéticas: especialmente la rima y la estructura bimembre, que facilitan su memorización: *Año de nieves, año de bienes; Perro ladrador, poco mordedor; Al pan, pan y al vino, vino; Dime con quién andas y te diré quién eres*[5]*;* 2) morfológicas: la intemporalidad expresada por las formas verbales de los refranes, la elipsis de las formas verbales: *El que avisa no es traidor; Tanto tienes, tanto vales; Por San Blas, la*

---

[4] Véase, por ejemplo, Peñate Rivero (1996), Criado (1998), Toledo Botaro (2000) y Vicente Montero (2000).

[5] Los refranes escogidos para ilustrar este apartado han sido seleccionados de entre los 78 que constituyen la propuesta de Campo Martínez para ser objeto de enseñanza en E/LE. Es esta una manera indirecta de mostrar algunos, ante la imposibilidad de ofrecerlos todos por la extensión a que debe ajustarse este artículo.

cigüeña verás; A mal tiempo, buena cara; En abril, aguas mil; 3) sintácticas: sustantivo sin determinante al principio del refrán, relativo de generalización, estructuras sintácticas comparativas: *Hombre prevenido vale por dos; El que mucho abarca, poco aprieta; Quien siembra vientos, recoge tempestades; Más vale solo que mal acompañado;* 4) léxicas: presencia de arcaísmos, dialectalismos, latinismos, barbarismos; 5) textuales: dentro del discurso en que se insertan cumplen funciones informativas, evaluativas y organizadoras del propio discurso, y 6) retóricas: presencia de metáforas, metonimias, comparaciones, entre otros recursos: *De tal palo, tal astilla; En boca cerrada, no entran moscas; Oveja que bala, bocado que pierde.*

Así pues, y ahora en relación con las actividades apropiadas para este tipo de fraseologismos, la preparación de ejercicios basados en las características mencionadas reforzará, por una parte, el aprendizaje del refrán y, por otra, los contenidos de fonética, gramática y léxico propios del nivel en que se encuentre el alumno o anteriores al mismo. Por otra parte, estas unidades fraseológicas hacen posible el desarrollo de actividades que tengan como objetivo el contraste de refranes del español con los de las lenguas maternas de los alumnos[6]. También se prestan para ser el punto de partida de seminarios, debates y discusiones, ya que la agrupación temática de los refranes permite utilizarlos para iniciar el desarrollo de temas relacionados con la enseñanza de aspectos culturales, como pueden ser la visión de la mujer en épocas anteriores y en la actualidad, el papel de la religión en la sociedad española o creencias y actitudes sobre las relaciones interpersonales. Finalmente, la frecuente manipulación a que se ven sometidos los refranes con una intencionalidad lúdica o humorística, al igual que ocurre con otras unidades fraseológicas, posibilita, asimismo, el desarrollo de actividades basadas en esta particularidad[7].

3. La enseñanza de las fórmulas rutinarias[8]

Las fórmulas rutinarias, que, como ya se ha dicho, son unidades fraseológicas propias de la interacción social y cumplen funciones específicas en situaciones pre-

---

[6] Entre lenguas tan distantes genética y tipológicamente como el español y el chino pueden encontrarse refranes equivalentes. Por ejemplo, existe un correlato chino para los refranes españoles: *A buen entendedor pocas palabras le bastan; A perro flaco todo se le vuelven pulgas; Al pan, pan, y al vino, vino; Año de nieves, año de bienes; Cada oveja con su pareja; Cuando el río suena, agua lleva; De tal palo, tal astilla; Dime con quién andas y te diré quién eres; Más vale pájaro en mano que ciento volando; Más vale prevenir que curar; Más vale tarde que nunca; No hay mal que por bien no venga; Ojo por ojo y diente por diente; Ojos que no ven, corazón que no siente,* y *Querer es poder.* (Debo esta información a Jing Lin y a Shang-Cheng Chen, alumnos del *Máster en enseñanza de español como lengua extranjera* de la Universidad de Alcalá, durante el curso 2003-2004).

[7] En Altamirano Ceballos (2003), pueden encontrarse siete propuestas didácticas, de carácter lúdico, donde se recogen diversas actividades que pueden orientar al profesor en la labor de enseñar los refranes a alumnos de los niveles intermedio, avanzado y superior.

[8] En una colaboración anterior para esta misma revista (Penadés Martínez, 2001), ya tuve ocasión de reflexionar sobre el tema que da título a este apartado, de modo que me limito ahora a recoger las ideas fundamentales que allí quedaron expuestas.

decibles y rutinarias, se corresponden con alguna de las funciones lingüísticas que los interlocutores desarrollan en una situación de habla determinada, dicho de otro modo, cada una de ellas puede quedar vinculada por su definición a un contenido funcional. Así, existen fórmulas rutinarias 1) para expresar 'sorpresa'[9], función asignada al contenido funcional sentimientos, deseos y preferencias a partir del nivel intermedio; 2) para 'reprochar'[10], otra de las funciones propias del contenido funcional sentimientos, deseos y preferencias, pero esta vez a partir del nivel superior, o 3) para 'amenazar'[11], función incluida en el contenido funcional sugerencias, invitaciones e instrucciones a partir del nivel superior.

No tenemos para el español repertorios de fórmulas rutinarias que puedan servirnos de base para organizar su enseñanza, de modo que será tarea del profesor determinar cuáles deben ser objeto de aprendizaje en los distintos niveles. No obstante, es posible contar para ello con alguna ayuda. Así, por ejemplo, en el *Diccionario fraseológico* de Varela y Kubarth (1994), el número de unidades fraseológicas definidas como expresiones (*Apaga y vámonos:* 'expresión que indica resignación al quedar agotadas todas las posibilidades de realizar o conseguir algo', p. 13), como exclamaciones (*¡Ahí va!:* 'exclamación que indica asombro o sorpresa', p. 6) y como fórmulas (*Con mucho gusto:* 'fórmula con que se asiente amablemente a una petición', p. 123) asciende a algo más de 600. Expresiones, exclamaciones y fórmulas corresponden a las unidades que aquí se están denominando *fórmulas rutinarias*. Por otra parte, la obra de Gelabert y otros (1996) organiza las estructuras relativas a un acto comunicativo concreto por niveles y, aunque este *Repertorio de funciones comunicativas del español* no recoge todas las fórmulas rutinarias obtenidas del vaciado del *Diccionario* de Varela y Kubarth (1994), sí se encuentran muchas de las registradas en él, lo que representa una información utilísima para el profesor de E/LE[12]. Por último, en el *Diccionario del español actual* de Seco, Andrés y Ramos (1999) también se recoge un amplísimo repertorio de este tipo de unidades fraseológicas.

En cuanto a la realización de actividades didácticas para el aprendizaje de las fórmulas, esta fase deberá ir precedida de la presentación de este tipo de unidades por parte del profesor. Para ello éste cuenta con la ayuda inestimable de los diccionarios, ya sean los generales de la lengua, ya sean los específicos de unidades

---

[9] Es el caso, por ejemplo, de *¡Anda la osa!; ¡Ésa/ésta sí que es buena!; ¡Mir[a/-e usted] por dónde!; ¡Toma castaña!,* o *¡Toma del frasco, Carrasco!*

[10] Caso, por ejemplo, de: *Que si eso, que si lo otro; ¡Mira quien va/fue a hablar; ¡(Y) dale!,* o *¡Y venga!*

[11] Como, por ejemplo: *Arrancar las entrañas; ¡Ay de + PRONOMBRE!; ¡Como hay Dios!; No conocer ni la madre que le parió,* o *Sacar las entrañas.*

[12] Así, por ejemplo, algunas de las fórmulas rutinarias utilizadas para saludar y despedirse que recogen Varela y Kubarth (1994), se distribuirían de la siguiente manera por niveles, siguiendo a Gelabert y otros (1996): Nivel elemental: *–Bien (gracias); ¿Y [tú/Vd.];, –¡Buenas tardes!; –¡Buenos días!; –¡Hasta la vista!; –¡Hasta luego!; –¡Hasta otro día!; – [Hola,] ¿cómo [te/le] va?; – [Hola,] ¿qué hay?,* y *–¿Qué tal?* Nivel intermedio: *–¿Cómo andamos?; –¿Cómo vamos?; –¡Hasta ahora!; –¡Hasta otra!,* y *–¡Usted lo pase bien!*

fraseológicas. Obsérvese, en este sentido, que la definición lexicográfica de fórmulas rutinarias correspondientes a la función comunicativa expresar 'repulsión, rechazo', propia del contenido funcional sentimientos, deseos y preferencias a partir del nivel superior, aparece completada en el diccionario de Varela y Kubarth (1994) con una información gramatical relativa a que la fórmula en cuestión se utiliza en oraciones imperativas u optativas; de este modo, el profesor puede hacerle saber al alumno que *Ir (se) a freír espárragos, Ir (se) a la porra*, o *Irse al cuerno* se usan en construcciones del tipo *Vete a freír espárragos*. Por otra parte, en ese mismo diccionario, esas fórmulas rutinarias que sirven para expresar 'repulsión, rechazo' aparecen marcadas con la abreviatura (inf.) o (rest.) para señalar el ámbito de aplicación de la fórmula rutinaria. Según Varela y Kubarth (1994: XIV), *informal* "se refiere a un ámbito más limitado, como, por ejemplo, la familia o una amistad sin demasiadas confianzas donde la despreocupación se conjuga con un cierto respeto", y *restringido* "se refiere a todas aquellas situaciones en las que se pueden o se quieren romper todas las barreras y convenciones que imponen las conveniencias sociales". A partir de esta caracterización diafásica, el profesor podrá reflexionar ante los alumnos acerca de las condiciones en que se utiliza o no, se debe utilizar o no una determinada fórmula rutinaria[13]. La fase de presentación de las fórmulas rutinarias no queda completa si no se incluyen éstas en contextos que ilustren su uso. Algunos diccionarios facilitan esta tarea al proporcionar un pequeño texto donde aparece la unidad fraseológica objeto de definición lexicográfica. Pero existen, además, otros modos para presentar las fórmulas rutinarias contextualizadas, aunque exijan un mayor esfuerzo por parte del profesor. Se trata de buscar textos donde aparezcan las fórmulas con las que se quiera trabajar o de basarse en dibujos que, vinculando el significado idiomático de una fórmula rutinaria con el significado que se desprende de la simple combinación de las palabras que la constituyen, ayuden al alumno a comprender su significado y a retenerlo, para la futura utilización de la fórmula rutinaria aprendida.

Por supuesto, una vez presentadas las fórmulas rutinarias, queda la tarea, y no menor, de realizar ejercicios con ellas. Los tipos posibles de ejercicios para las unidades fraseológicas en general son múltiples y algunos de ellos pueden ser utilizados para cualquier clase de unidad fraseológica. En efecto, que el alumno busque en su lengua materna unidades fraseológicas que se correspondan con una española que se presenta como punto de partida, es tarea que puede realizarse, en principio, con un refrán, como ya se ha señalado, y también con una fórmula rutinaria, una colocación o una locución. Lo mismo cabe decir respecto a los ejerci-

---

[13] Piénsese que el carácter disfemístico de una de las palabras que componen las fórmulas marcadas como restringidas impide su uso indiscriminado, hecho que debe ser muy tenido en cuenta por el alumno de E/LE. Por ejemplo, son fórmulas de rechazo informales: *Ir(se) a escardar cebollinos, Ir(se) a freír churros, Ir(se) a freír espárragos, Ir(se) a freír gárgaras, Ir(se) a freír monas, Ir(se) a hacer gárgaras, Ir(se) a la eme, Ir(se) a la mierda, Ir(se) a la porra, Ir(se) a paseo, Ir(se) a tomar viento fresco, Ir(se) al cuerno, Ir(se) al diablo* e *Ir(se) con viento fresco.* Por su parte, son de uso restringido: *Ir(se) a freír puñetas, Ir(se) a hacer puñetas, Ir(se) a tomar por (el) culo, Ir(se) a tomar por (el) saco* e *Ir(se) al carajo.*

cios en que el alumno debería señalar las diversas acepciones de una unidad fraseológica homónima, dibujar o escenificar la situación representada por una unidad fraseológica, escribir una composición o contar una historia utilizando un pequeño conjunto de unidades fraseológicas dadas de antemano o buscar, a partir de una unidad fraseológica encontrada en un texto, otras parecidas, pertenecientes al mismo campo semántico. Pero otros ejercicios parecen más adecuados para un tipo concreto de fraseologismo. Así, las fórmulas rutinarias, por equivaler a una oración que expresa un determinado contenido funcional, deben verse como exponentes lingüísticos de una función lingüística y, en consecuencia, la práctica que debería realizarse con ellas tendría que coincidir con la usada para los exponentes lingüísticos correspondientes a la misma función lingüística, sean éstos fórmulas rutinarias o no. Dicho de otro modo, las fórmulas rutinarias, por su propia naturaleza: ser expresión de una función lingüística, deberán trabajarse no tanto siguiendo los principios de la metodología estructural, como los de las metodologías que se basan ya sea en la función lingüística como concepto vertebrador del aprendizaje, ya sea en el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación. Sabido es que tales metodologías son la que sigue planteamientos nocio-funcionales y la que se apoya en el enfoque comunicativo. En este sentido, basándose en la caracterización que de estos métodos de enseñanza proporciona Santos Gargallo (1999: 65-71), cabe afirmar que las fórmulas rutinarias, como exponentes lingüísticos de una función, se subordinarán a la función correspondiente, y el tipo de práctica realizada con ellas deberá coincidir con la práctica que se haga para los exponentes lingüísticos de la misma función que no sean fórmulas rutinarias, salvaguardando la necesidad de presentar unos y otros exponentes lingüísticos en relación con el nivel de aprendizaje en el que se encuentre el alumno. Y ello si se siguen los planteamientos nocio-funcionales. Si se parte del enfoque comunicativo, metodología complementaria, pero no excluyente de la anterior, la práctica de las fórmulas rutinarias obligará primero a seleccionarlas como exponentes lingüísticos necesarios para llevar a cabo determinadas funciones y después a trabajar con ellas de manera análoga a como es habitual hacer con los exponentes lingüísticos de una función que no son fórmulas rutinarias. De lo anterior se deduce que, en la didáctica de las fórmulas rutinarias, su carácter de exponente lingüístico de una función prima sobre su naturaleza fraseológica y, en consecuencia, aquél y no ésta debe orientar, en una primera fase, el tipo de actividad que cabe elaborar para las fórmulas rutinarias. Sin olvidar que, en una segunda fase, las particularidades fraseológicas de las fórmulas rutinarias, fijación formal y semántica, deberán hacerse patentes y manifiestas en la práctica que de ellas realicen los alumnos.

4. La enseñanza de las colocaciones[14]

Cuando se trata de abordar la cuestión de la enseñanza de las colocaciones en E/LE las dificultades se acrecientan sobremanera en relación con las otras clases de unidades fraseológicas, entre otras razones porque la investigación teórica sobre ellas es mucho más reciente en el ámbito de la lingüística hispánica, porque carecemos de diccionarios de colocaciones del español y porque no son muchas las reflexiones hechas desde la perspectiva aplicada de su enseñanza[15].

De la lectura de esos trabajos en que se ha abordado su enseñanza se desprende[16], en relación con qué colocaciones enseñar, 1) que el número de estas unidades que utiliza un hablante nativo es muy elevado, por lo que resulta una tarea casi imposible para un extranjero aprender la totalidad de las colocaciones en un tiempo limitado, aunque es necesario que domine decenas de miles, y 2) que los criterios de selección para su enseñanza deben ser la no existencia de equivalentes directos de traducción de las colocaciones españolas en la lengua materna de los alumnos, la frecuencia de uso de las colocaciones españolas y el tipo de registro al que pertenecen[17].

Por lo que se refiere a las actividades enfocadas a su didáctica, se ha señalado la oportunidad de proponer ejercicios sobre adquisición de vocabulario de la lengua meta, con la finalidad de potenciar la información colocacional y sintáctica de una palabra. Lo cual trae aparejada la necesidad de que el alumno conozca el ámbito colocacional de las palabras y se interese por su entorno habitual, así como la necesidad de evitar la transferencia de patrones colocacionales de su lengua materna a la española. En esta tarea el diccionario constituye una herramienta eficaz, pues, aunque de manera no explícita, en él se puede encontrar información, en diversas partes de su microestructura, sobre colocaciones del español. Castillo Carballo (2001c: 401-405) ha mostrado cómo los diccionarios presentan colocaciones 1) en las propias definiciones de una palabra, así el *Diccionario de uso del español* de M. Moliner en la entrada **diametralmente** proporciona la siguiente definición, que nos da cuenta de la colocación *diametralmente opuesto:* Con los adjetivos "opuesto, distinto" o equivalentes, "*completamente": 'Mi concepto de la vida es *diametralmente opuesto* al suyo'; 2) en la señalización de los elementos del contorno de la palabra

---

[14] Corpas Pastor (1996: 66) denomina colocaciones *"a las unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo".*

[15] En Calderón Campos (1994: 73-124) puede encontrarse un análisis de estas unidades donde se conjuga su aprendizaje por estudiantes de español como lengua extranjera y su tratamiento lexicográfico.

[16] Véase Castillo Carballo (2001a), Castillo Carballo (2001b) y Koike (2001: 208-213).

[17] En Koike (2001) y en Abril (2004) pueden encontrarse muchos ejemplos de colocaciones, especialmente las que corresponden a los tipos sustantivo (sujeto) + verbo y verbo + sustantivo (objeto).

definida, así lo vemos en el *Diccionario general de la lengua española* de Vox, en la entrada **repicar** en la acepción 3, pues al utilizar los corchetes para indicar los elementos del contorno se hace referencia a la colocación *repicar las campanas:* Tañer o sonar repetidamente [las campanas] en señal de fiesta o regocijo; por ext. [otros instrumentos], y 3) en los ejemplos que acompañan a las definiciones, así, también en el *Diccionario de uso del español* en la acepción 1 de la entrada **garrafal,** al leer el ejemplo se llega a las colocaciones *error garrafal* y *mentira garrafal:* "Enorme. Mayúsculo". Muy *grande, aplicado a cosas que no son materiales y que son malas o inconvenientes: '*Un error garrafal. Una mentira garrafal*'. De modo que, siendo consciente de esto, el estudiante extranjero está en situación de emplear adecuadamente una colocación, pues es en la faceta de la producción oral y escrita donde estas unidades fraseológicas crean graves problemas, y sobre todo en la elección del colocativo que acompaña a una base.

Por otro lado, de un tiempo a esta parte, se ha venido insistiendo en la conveniencia de utilizar el diccionario como un instrumento más en la docencia y en el aprendizaje de una lengua extranjera. Y, en este sentido, ya se ha sugerido (Martín García (1999: 52-55)) que las actividades para trabajar las colocaciones deben fundarse en el nivel mínimo de la oración, pues estas unidades deben ser usadas en un contexto sintáctico-semántico correcto. Así, partiendo de listas de palabras de distintas categorías, el alumno puede intentar combinarlas de modo que obtenga construcciones gramaticales correctas[18]. Análoga a la anterior sería la actividad que diseña Ruiz Gurillo (2002: 13-18), en la que el alumno debe señalar los sustantivos que se colocan con determinados adjetivos presentes en oraciones contextualizadas. En un trabajo anterior, Ruiz Gurillo (2000: 268-270) ya había apuntado otros ejercicios para las colocaciones: buscar los equivalentes simples de colocaciones que los tienen (*dar un paseo – pasear*); redactar un texto donde aparezcan colocaciones equivalentes a determinadas unidades simples (*dar permiso – permitir*); buscar en textos colocaciones y conmutarlas por las unidades simples equivalentes, e intercalar colocaciones en una serie de contextos que se detallan. Finalmente, Gómez Molina (2004b: 807) propone para las colocaciones actividades en las que los alumnos deben identificar las existentes en un texto, seleccionar y/o completar elementos que se usan frecuentemente, distribuidos en diferentes columnas, y descubrir colocaciones erróneas.

Puede afirmarse, en relación con este tipo de unidad fraseológica, que, si bien se ha reflexionado sobre tipos concretos de ejercicios para trabajar con ellas, no se han diseñado actividades que de manera sistemática y organizada, constituyendo unidades didácticas, estén orientadas a la comprensión, utilización y memorización de las distintas clases de colocaciones.

---

[18] Recuérdese que los tipos de colocaciones corresponden a combinaciones, por ejemplo, de sustantivo + adjetivo (*diferencia abismal*), sustantivo (sujeto) + verbo (*estallar una guerra*), verbo + sustantivo (objeto) (*abrigar esperanzas*), verbo + adverbio (*prohibir terminantemente*) y adverbio + adjetivo (*rematadamente loco*).

5. La enseñanza de las locuciones[19]

El profesor que tiene que abordar la enseñanza de esta clase de unidades fraseológicas se encuentra en una situación más cómoda que la existente para las otras clases, pues es más abundante la bibliografía disponible sobre este tema y ya contamos, aunque sea de manera parcial, con información sobre la distribución de estas unidades en niveles de enseñanza. En efecto en el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*[20], las locuciones seleccionadas están distribuidas según su adecuación a un nivel intermedio, avanzado o superior de enseñanza[21]. Esta obra lexicográfica constituye el primer volumen de un conjunto de tres, en los que se recogerán, además de las locuciones verbales, las adverbiales (en el segundo, que está en un avanzado estado de redacción) y las sustantivas, pronominales y adjetivas (en el tercero). Cuando llegue a su fin este proyecto, el profesor de E/LE dispondrá de datos suficientes para saber qué locuciones concretas –aunque este conjunto de diccionarios no se ocupará de las locuciones preposicionales ni de las conjuntivas– son apropiadas para su enseñanza a alumnos extranjeros y en qué nivel deben presentarse. Mientras tanto, el volumen publicado sobre las locuciones verbales es una muestra de las posibilidades de aplicación que ofrece esta obra para la enseñanza de las locuciones, tal como a continuación se comprobará.

De la enseñanza de las locuciones ya me he ocupado especialmente en una obra anterior[22]. Por eso ahora voy a recoger las ideas más significativas allí expuestas en relación con las actividades que pueden proponérseles a los alumnos para trabajar esta clase de fraseologismos. Aunque, como en los otros casos, la tarea de presentación de las locuciones debe preceder al trabajo con ellas. Esa labor puede llevarse a cabo partiendo de la idea de que la L1 desempeña un papel importante en la adquisición y uso de las unidades fraseológicas en la L2. En este sentido, se ha afirmado que los aprendices de una L2 no pueden ser vistos como un territorio fraseológicamente virgen, ya que tienen almacenadas un conjunto de ellas, propias de su lengua materna, las cuales, inevitablemente, juegan un papel, tanto positivo como negativo, en la adquisición de las de la L2. Por eso es legítimo pensar que el profesor, a la hora de presentar las locuciones, puede reflexionar ante los alumnos acerca de su fijación formal y semántica. Junto a ello, siguiendo a Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994-95:172-173), el profesor deberá explicar su significado y su origen, si es posible; mostrarlas aisladas y dentro de un contexto; proporcionar locuciones sinó-

---

[19] Se parte aquí de la definición de locución de Casares (1969: 170): *"Combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes"*.

[20] Véase Penadés Martínez (2002).

[21] Los criterios de distribución de las locuciones verbales en niveles, así como los seguidos para la confección del diccionario en general, están explicados en Penadés Martínez (2002-2003).

[22] Véase Penadés Martínez (1999).

nimas y antónimas, y señalar su registro y su frecuencia, aunque, en numerosas ocasiones, los diccionarios no incluyen estas explicaciones.

Concluida la fase de presentación, se iniciaría la práctica a través de ejercicios encaminados a comprobar que el alumno ha captado el significado y uso de las locuciones, que es capaz de volver a utilizarlas en otras sesiones de trabajo y en otras prácticas y que, por último, las ha memorizado[23]. Para el primer objetivo sirven los ejercicios que le proponen al alumno que: 1) defina una locución que aparece en un pequeño texto. 2) Busque en su lengua materna locuciones y unidades léxicas simples que se correspondan con una locución punto de partida. La utilidad de este ejercicio, especialmente por lo que se refiere a la búsqueda de locuciones equivalentes en dos lenguas distintas, se comprende mejor teniendo en cuenta que existen locuciones transculturales o supranacionales que, en lenguas distintas, muestran maneras semejantes de expresar las mismas ideas o las mismas relaciones; dicho de otro modo, nociones como el espacio, el tiempo, la manera de hacer algo, decir y hablar, etc. se expresan en una lengua a través de locuciones que tienen una correspondencia en otras lenguas por pertenecer los conceptos significados a un fondo común a diversas culturas, lo que puede favorecer su aprendizaje. 3) Redacte de nuevo un texto en que aparecen locuciones sustituyéndolas por su significado. Dos variantes de este ejercicio son: explicar el contenido de un texto, pero sin utilizar locuciones, y redactar un texto, también sin locuciones. 4) Señale las diversas acepciones de una locución homónima, teniendo en cuenta, además, que existe la posibilidad de que una locución coincida formalmente con una combinación libre de palabras, cuyo significado sí se corresponde con el significado de las palabras que la constituyen[24]. 5) Rellene los huecos de un texto correspondientes a locuciones. 6) Dibuje o escenifique la situación representada por las locuciones de la lengua materna y de la lengua española para evitar los calcos y los falsos amigos. 7) Escriba una composición o cuente una historia utilizando diez o doce locuciones dadas de antemano. Este ejercicio es semejante a las actividades en que se le pide al alumno o bien que imagine situaciones en las que emplearía alguna de las locuciones estudiadas o bien que, después de trazado el argumento de una historia por el profesor, haga que alguno o algunos de

---

[23] La persecución de esos tres objetivos: comprensión, utilización y memorización de las locuciones en particular y de las unidades fraseológicas en general, se corresponde con una de las preocupaciones que deben guiar la labor del profesor en la enseñanza del léxico, según Gómez Molina (2004a: 498): *"que el aprendizaje siga las pautas y los modelos adecuados a los procesos asociados con el uso del lenguaje —comprensión, uso y retención—"*, pues, según el mismo autor (Gómez Molina (2004a: 498): *"el aprendizaje de una unidad léxica pasa por diferentes estadios: comprensión o interpretación* [...], *utilización, retención (memoria a corto plazo) y fijación (memoria a largo plazo, reutilización)"*.

[24] Los diccionarios registran los distintos significados de una unidad. Así, según el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español, echar mano,* locución cuya enseñanza podría corresponder a un nivel intermedio, significa 'coger, asir {a una persona} o una cosa' y 'utilizar, recurrir a una persona o a una cosa' (pp. 65-66); *dar el cante,* del nivel avanzado, significa 'llamar la atención, destacar por no ser adecuado a la situación' y 'avisar o advertir {a una persona}' (pp. 49-50), y *subirse a la parra,* del nivel superior, significa 'irritarse o encolerizarse' y 'envanecerse o engreírse' (p. 156). Por su parte, *con el culo al aire* es una combinación libre de palabra en *Me bajo el pantalón del pijama y me quedo con el culo al aire* y, por el contrario, es una locución adverbial, cuyo significado es 'en situación apurada o comprometida', en *El presidente se ha quedado solo y con el culo al aire.*

los personajes lleguen a emplear una locución concreta. 8) Conmute en un conjunto de oraciones el segmento equivalente a una locución por una de las detalladas. 9) Por último, complete una serie de oraciones con alguna de las locuciones de un conjunto.

En sesiones posteriores a aquéllas en que se han presentado las locuciones y se han realizado ejercicios con ellas de los tipos que se acaban de exponer, es conveniente seguir trabajando con estas unidades, contando ahora con la circunstancia de que el alumno ya ha empezado a conocerlas. De este modo, para provocar que esas unidades ya conocidas sean utilizadas, se le puede pedir al alumno que: 1) complete un texto con una locución elegida de un conjunto de cuatro opciones. 2) Inserte una locución en huecos de textos vistos ya en clase. 3) Busque los distintos contextos en que puede ser insertada una locución homónima[25]. 4) Reconozca una determinada locución a partir de una definición y, de manera análoga, sustituya en un texto las definiciones por las correspondientes locuciones. 5) Por último, emplee locuciones en pequeñas dramatizaciones, diálogos de libre creación o descripciones sobre temas cotidianos para averiguar si es capaz de insertar las locuciones estudiadas de forma oral con cierta soltura.

Finalmente, los ejercicios orientados a la memorización de estas unidades pueden exigir del alumno que: 1) busque, a partir de una locución encontrada en un texto, otras parecidas, es decir, pertenecientes al mismo campo semántico, con la correspondencia en su lengua materna. Variantes de esta actividad serían preparar ejercicios con locuciones sinónimas y antónimas que el alumno debe reconocer y pedirle que encuentre locuciones que compartan un núcleo significativo como, por ejemplo, 'hablar' o 'no decir nada'[26]. 2) Complete locuciones de las que sólo se ofrece la primera parte. 3) Reconstruya las formas originales de determinadas locuciones ya conocidas a partir de una mezcla de ellas: **ser profeta de Barrabás, *ser de la piel de Ambrosio, *ser la carabina en su tierra, *ser coser y pan pintado, *ser tortas y cantar, * tener pájaros entre ceja y ceja, *tener espolones en la cabeza, *tener el estómago en el cuerpo, *tener el diablo en los talones.* Y 4) señale qué locuciones se enmascaran en una de sopa de letras que incluya los componentes de diferentes locuciones[27].

---

[25] Hay muchas que tienen esa particularidad. Algunas de las incluidas en el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español,* además de las citadas anteriormente, son *caer como una bomba* ('producir sorpresa {una noticia}' y 'sentar mal {un alimento o una bebida a una persona}' (p. 35)), *hacer agua* ('recibir agua {una embarcación} por algún agujero o alguna grieta' y 'empezar a fracasar' (p. 80)), *llevar al huerto* ('realizar el acto sexual con una persona', 'engañar {a una persona}' y 'convencer {a una persona}' (p. 101)), *pasar a la historia* ('ser recordado por su importancia' y 'perder actualidad o vigencia' (p. 124)) o *tirarse de los pelos* ('arrepentirse' y 'estar desesperado' (p. 163)).

[26] De las 1942 locuciones registradas en el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* 1299 están agrupadas en 28 campos conceptuales, como el de 'decir y hablar' o el de 'percepción física e intelectual'. Asimismo, ese diccionario ofrece un apéndice para las locuciones que constituyen series de locuciones sinónimas y antónimas. Por ejemplo, *echar chiribitas, echar chispas, echar humo, echar lumbre, estar que arde, estar que bota, estar que echa humo, estar que echa las muelas* y *subirse por las paredes* significan todas 'estar muy enfadado'. Mientras que en la serie *abrir la boca, decir esta boca es mía, callar la boca* y *cerrar la boca,* las dos primeras significan 'hablar' y las dos últimas, 'callar', de manera que la serie está constituida por dos pares de sinónimos que son, a su vez, antónimos.

[27] Gómez Molina (2004b: 807) señala, justamente, que las sopas de letras, los crucigramas y los rompecabezas constituyen procedimientos lúdicos correspondientes a las actividades de la fase orientada a conocer el grado de retención del vocabulario aprendido por el alumno.

6. Final

Pero hay una última cuestión que conviene subrayar para que el profesor de E/LE sea consciente de ella: no está solo en la tarea de enfrentarse a la enseñanza de las unidades fraseológicas. Aunque no para todas las clases de ellas, en el mercado editorial existen obras que pueden facilitarle la labor a la hora de preparar actividades didácticas. Una parte fundamental en ese conjunto de obras lo constituyen los diccionarios[28]. Y esto es así tanto para el profesor como para el alumno. El primero puede no sólo seleccionar en ellos las unidades fraseológicas que pueden ser objeto de enseñanza-aprendizaje, sino también encontrar datos sobre las elegidas necesarios para su correcta presentación en el aula, además de la ayuda que algunos diccionarios dispensan para la preparación de actividades concretas que, con posterioridad, desarrollarán los alumnos en el aula. Éstos, por su parte, pueden encontrar en el diccionario, sabiendo manejarlo y siendo conscientes, en la medida de lo posible, de sus limitaciones y carencias, un instrumento inestimable para resolver muchos de los ejercicios que se pueden realizar con unidades fraseológicas. Como muestra de diccionarios para esta faceta específica de la enseñanza-aprendizaje de E/LE tenemos el de Campos y Barella (1975) y el de Canellada y Pallares (2001) para los refranes; el de Varela y Kubarth (1994) para las fórmulas rutinarias; los diccionarios de lengua didácticos y los que no tienen esta orientación para las colocaciones, y, por último, el de Varela y Kubarth (1994), el de Martín Sánchez (1997) y el que he confeccionado yo misma (Penadés Martínez (2002)) para las locuciones, además del de Dante Hernández (2003), que incluye locuciones y fórmulas rutinarias. No hay que olvidar que, aunque mejor o peor redactados, el profesor también dispone de diccionarios bilingües, especialmente de locuciones, donde el español está puesto en relación con otra lengua, independientemente de los diccionarios bilingües generales de lengua, que también incluyen distintas clases de unidades fraseológicas. Este dos tipos de obras lexicográficas son útiles para tener una base relativamente segura con la que contrastar unidades fraseológicas del español con las de otras lenguas.

En cuanto a publicaciones que ofrezcan ejemplos concretos de actividades, tenemos las siguientes, si bien la mayoría de ellas están restringidas a las locuciones y a algunas fórmulas rutinarias: Domínguez González, Morera Pérez y Ortega Ojeda (1988), Beltrán y Yáñez Tortosa (1996), Tabernero Sala (1997), Ruiz Gurillo (2002) y Dante Hernández (2003)[29]. Pero piénsese que de la consulta de materiales enfocados a la didáctica de las unidades fraseológicas de otras lenguas también se pueden extraer criterios y modelos para la preparación de actividades. Y, en este caso, como

---

[28] De su utilidad para la enseñanza de las locuciones ya me he ocupado en Penadés Martínez (2003).

[29] Cabría añadir a éstas, todas ellas monografías de una cierta extensión, trabajos que por su naturaleza ofrecen un número más reducido de actividades, como el de Higueras (1997), el de Forment (1998) o el de Ruiz Gurillo (2000).

en otros relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la L2, los materiales elaborados para la enseñanza del inglés pueden ser punto de referencia para la lengua española: Feare (1980), Watcyn-Jones (1990) y Seidl (1999).

El estudio de la fraseología teórica española ha recibido un impulso extraordinario en la década de los noventa y en los pocos años que llevamos del nuevo siglo. Tal vez, esta primera década del nuevo milenio traiga consigo un desarrollo parejo para la fraseología aplicada española. Pero lo que sí es indudable es que éste no podrá conseguirse si no es con la colaboración de los teóricos de la fraseología y los pacientes ejecutores de una de las aplicaciones de la lingüística: los profesores que imparten docencia de español como lengua extranjera.

7. Bibliografía

ABRIL RUBIO, J. F. (2004), *Las colocaciones sustantivo verbales en la prensa: "Gaceta Universitaria"*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.

ALTAMIRANO CEBALLOS, N. (2003), *El uso del refranero en la enseñanza del español como lengua extranjera en México*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.

BELTRÁN, M.ª J. y E. YÁÑEZ TORTOSA, (1996), *Modismos en su salsa*, Madrid, Arco/Libros.

CALDERÓN CAMPOS, M. (1994), Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

CAMPO MARTÍNEZ, M.ª A. DEL (2001), "Los refranes en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 12, pp. 9-29.

CAMPOS, J. G. y A. BARELLA (1975), "Diccionario de refranes". *Anejos del Boletín de la Real Academia Española*, Anejo XXX, Madrid, Espasa-Calpe.

CANELLADA, M.ª J. y PALLARES, B. (2001), *Refranero español. Refranes, clasificación, significación y uso*, Madrid, Castalia.

CASARES, J. (1969, reimp.), *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid, CSIC.

CASTILLO CARBALLO, M.ª A. (2001a), "Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas" en M. A. MARTÍN ZORRAQUINO y C. DÍAZ PELEGRÍN (Eds.), Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000. *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza, ASELE / Universidad de Zaragoza, pp. 267-272.

CASTILLO CARBALLO , M.ª A. (2001b), "Colocaciones léxicas y variación lingüística: implicaciones didácticas", *Lingüística Española Actual*, XXIII/1, pp. 133-143.

CASTILLO CARBALLO , M.ª A. (2001c), "La fijación sintagmática en el diccionario" en E. MÉNDEZ, J. MENDOZA y Y. CONGOSTO (Eds.), *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de filología y lingüística españolas en memoria de Emilio Alarcos*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 395-416.

CORPAS PASTOR, G. (1996), *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.

CORPAS PASTOR, G. (1998), "El uso de paremias en un corpus del español peninsular actual" en G. WOTJAK (Ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Madrid / Frankfurt am Main, Iberoamericana / Vervuert, pp. 365-390.

CRIADO, C. (1998), "Lo bueno, si breve... Una propuesta de actividades para la enseñanza de los refranes en E/LE", *Frecuencia L*, 7, pp. 12-15.

DANTE HERNÁNDEZ, A. (2003), *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*, Madrid, Edinumen.

DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P., M. MORERA PÉREZ y G. ORTEGA OJEDA (1988, 1ª ed.), *El español idiomático. Frases y modismos del español*, Barcelona, Ariel.

FEARE, R. E. (1980), *Practice with Idioms*, New York / Oxford, Oxford University Press.

FORMENT FERNÁNDEZ, M.ª DEL M. (1998), "La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas" en F. MORENO, M. GIL y K. ALONSO (Eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997), Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 339-347.

GELABERT, M.ª J. y otros (1996, 1ª ed.), *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles umbral, intermedio y avanzado*. Versión bilingüe: español-inglés, Madrid, SGEL.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004a), "La subcompetencia léxico-semántica" en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 491-510.

GÓMEZ MOLINA , J. R. (2004b), "Los contenidos léxico-semánticos" en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 789-810.

GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (Dir.) (1996), *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Barcelona, Círculo de Lectores.

HIGUERAS, M. (1997), "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros", *Frecuencia L*, 6, pp. 15-19.

KOIKE, K, (2001), *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá / Takushoku University.

MARTÍN GARCÍA, J. (1999), *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros.

MARTÍN SÁNCHEZ, M. (1997, 2.ª ed.), *Diccionario del español coloquial. Dichos, modismos y locuciones populares*, Madrid, Tellus.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999), *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco/Libros.

PENADÉS MARTÍNEZ , I. (2001), "Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de E/LE", *Carabela,* 50, pp. 83-101.

PENADÉS MARTÍNEZ , I. (2002), *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros.

PENADÉS MARTÍNEZ , I. (2002-2003), "La elaboración del Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español (DICLOCVER)", *Revista de Lexicografía*, IX, pp. 97-129.

PENADÉS MARTÍNEZ , I. (2003), "Los diccionarios de locuciones en la enseñanza de E/LE", *Frecuencia L*, 22, pp. 7-10.

PEÑATE RIVERO, J. (1996), "El refrán en la enseñanza del español como lengua extranjera: *dime tus refranes y te diré quién eres*" en M. RUEDA y otros (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. II.* Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, León, 5-7 de octubre de 1995, León, ASELE, pp. 289-295.

RUIZ GURILLO, L. (2000), "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros" en Mª J. COPERÍAS, J. REDONDO y J. SANMARTÍN (Eds.), *Quaderns de Filologia V. Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, pp. 259-275.

RUIZ GURILLO, L. (2002), *Ejercicios de fraseología*, Madrid, Arco/Libros.

SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

SANTOS GARGALLO, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

SECO, M., O. ANDRÉS y G. RAMOS (1999), *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar.

SEIDL, J. (1999, 9ª ed.), *English Idioms. Exercises on Idioms*, Oxford, Oxford University Press.

SEVILLA, J. yJ. CANTERA (2002), *Pocas palabras bastan. Vida e interculturalidad del refrán*, Salamanca, Diputación de Salamanca.

SEVILLA MUÑOZ, J. y A. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ (1994-1995), "La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español)", *Équivalences*, 24/2, 25/1-2, pp. 171-182.

TABERNERO SALA, C. (1997), *...Pocas palabras no bastan*, Pamplona, EUNSA.

TOLEDO BOTARO, M. I. (2000), "El refranero español: un reto para los alumnos de ELE" en M. FRANCO y otros (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. II.* Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 713-720.

VARELA, F. y H. KUBARTH (1994), *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid, Gredos.

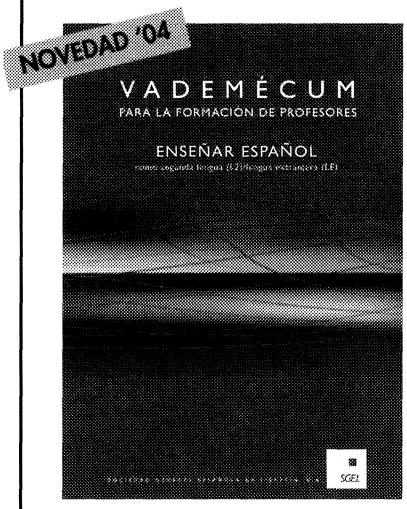
VICENTE MONTERO, F. (2000), "Los refranes como expresión de una lengua y como ejemplo de interculturalidad", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 26, pp. 46-50.

WATCYN-JONES, P. (1990), *Test your English Idioms*, Londres, Penguin Books.

VADEMÉCUM

PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

ENSEÑAR ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2)/LENGUA EXTRANJERA (LE)



SGEL presenta en un solo libro el conocimiento más actual sobre la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua/lengua extranjera.

SGEL, por vez primera, reúne a los mayores especialistas de la enseñanza del español en una obra revolucionaria en su género, en un manual de referencia imprescindible en esta materia, en un libro que nace con vocación de clásico.

Obra colectiva y plural, rigurosa y alejada de planteamientos dogmáticos.

61 artículos • 1.312 páginas • 58 autores

Abello Contesse, Christian
Acquaroni Muñoz, Rosana
Aguirre Beltrán, Blanca
Alonso Belmonte, Isabel
Baralo Ottonello, Marta
Bernárdez Sanchís, Enrique
Bordón Martínez, Teresa
Briz Gómez, Antonio
Cassany i Comas, Daniel
Cenoz Iragui, Jasone
Cestero Mancera, Ana María
Díaz-Corralejo Conde, Joaquín
Eguiluz Pacheco, Juan
Eguiluz Pacheco, Ángel
Escandell Vidal, M.ª Victoria
Fernández López, M.ª del Carmen
Fernández López, Sonsoles
García Parejo, Isabel
Gil-Toresano Berges, Manuela
Gómez del Estal Villarino, Mario
Gómez Molina, José Ramón
González Landa, Carmen
Guillén Díaz, Carmen
Gutiérrez Ordóñez, Salvador
Gutiérrez Rivilla, Rebeca
Hernández García, M.ª Teresa
Higueras García, Marta
Juan Lázaro, Olga
López García, Ángel
López Morales, Humberto
Lorenzo Bergillos, Francisco José
Marcos Marín, Francisco Adolfo
Martín Martín, José Miguel
Martín Peris, Ernesto
Matte Bon, Francisco
Mayor Sánchez, Juan
Melero Abadía, Pilar
Miquel López, Lourdes
Morales Pastor, Jorge
Moreno Fernández, Francisco
Moreno García, Concha
Muñoz López, Belén
Olmo Pintado del, Margarita
Parrondo Rodríguez, José Ramón
Perales Ugarte, Josu
Pinilla Gómez, Raquel
Pisonero del Amo, Isidoro
Poch Olivé, Dolors
Rojo, Guillermo
Ruipérez García, Germán
Sánchez Lobato, Jesús
Sánchez Pérez, Aquilino
Santos Gargallo, Isabel
Tomás Puch de, José María
Tuts, Martina
Vázquez, Graciela E.
Vez Jeremías, José Manuel
Villalba Martínez, Félix

SGEL

SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.