



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

**El aprendizaje de unidades fraseológicas desde una
perspectiva sociocultural y etnolingüística en E/LE.
Estudio contrastivo ES-EN y propuesta didáctica
para alumnos anglófonos**

Autor: Dña. María Concepción Paredes Garre

**Máster en Lengua Española y Literatura: Investigación y Aplicaciones
Profesionales**

Director: Prof. Dr. Narciso Miguel Contreras Izquierdo
Departamento del director: Filología Española

Fecha: 15/07/2024



CREA

«Sin gramática poco se puede comunicar; sin vocabulario, nada»

WILKINS, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold.

«Cuando los estudiantes viajan, no llevan manuales de gramática,
llevan diccionarios»

KRASHEN, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.
Prentice Hall International.

«¿Adiós? ¡Oh no, por favor!
¿No podemos volver a la página uno y hacerlo todo de nuevo?»

MILNE, A.A. (1977). *Winnie the Pooh*. Book Club Associates.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría comenzar dando las gracias a mis padres y a mi hermano. Habéis trabajado extremadamente duro y me habéis dado la oportunidad de poder desarrollar mis inquietudes. Gracias a vosotros estoy donde estoy hoy, y mis logros también son vuestros. Vosotros sois mi hogar, mi casa, y el lugar al que sé que siempre puedo volver.

A mis compañeros de Delta Don Valley, por su calurosa acogida, por su paciencia mientras me adaptaba al sistema educativo británico y por hacerme sentir una más desde el principio. Y, por supuesto, a los alumnos, por tantas buenas preguntas y debates interculturales infinitos que estimularon algo dentro de mí. De ellos aprendo tanto —o más— que ellos de mí, y son quienes dan sentido a este trabajo (y a todo lo que hago).

A las maravillosas personas que conocí en la Universidad de Jaén, profesores y compañeros del máster, con los que intercambié estimulantes reflexiones y con los que compartí momentos dentro y fuera de la universidad. De esta formación saco algo muy valioso: inspiración y energía para continuar trabajando en mejorar la enseñanza del español como lengua extranjera desde una perspectiva integradora que aúne lengua, cultura y sociedad.

A mi querido Peter y a mi querida Eva, que, con todo el amor del mundo —y sin preguntar— cuidaron de mí en Reino Unido y, más de una vez, tomaron el timón de un barco que navegaba sin rumbo.

Por último, a mi tutor, Narciso Contreras. Los lingüistas y filólogos estamos acostumbrados a manipular la lengua a nuestro antojo; hasta podríamos considerarnos una especie de «magos» de las palabras. Pero cuán insuficientes son a veces, cuando de emociones se trata. Me siento sumamente afortunada porque los caminos de dos personas tan parecidas, en lo personal y en lo académico, se hayan cruzado. No has tenido más que buenas palabras hacia mí y hacia mi trabajo; lejos de tirar por tierra mis elucubraciones, creíste en ellas hasta cuando ni yo misma lo hacía. No puedo más que darte las gracias por tu tiempo, tu energía, tu sabiduría y tu buen hacer. Qué suerte haberte encontrado. Eres —y serás, si así lo deseas— mi maestro, mi mentor. Y yo, tu discípula.

Mari

En Jaén, a 3 de julio de 2024

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	3
2.1. <i>¿Cómo enseñar las palabras? El enfoque léxico en E/LE</i>	3
2.2. <i>Las unidades léxicas pluriverbales: una aproximación a la fraseología</i>	7
2.2.1. Características de las unidades fraseológicas.....	7
2.2.1.1. Fijación	8
2.2.1.2. Idiomatidad	9
2.2.1.3. Multilexicalidad.....	10
2.2.2. Taxonomía de las unidades fraseológicas	10
2.2.2.1. Colocaciones.....	11
2.2.2.2. Locuciones.....	12
2.2.2.3. Enunciados fraseológicos	13
2.3. <i>La competencia sociolingüística y sociocultural</i>	14
2.4. <i>El aprendizaje basado en datos (ABD)</i>	20
3. ESTUDIO FRASEOLÓGICO-CONTRASTIVO DEL CORPUS DE EXPRESIONES (ES-EN)	23
3.1. <i>Justificación y objetivos</i>	23
3.2. <i>Compilación del corpus de expresiones</i>	24
3.2.1. Selección de la muestra	24
3.2.2. Metodología y herramientas de análisis	30
3.2.3. Parámetros de comparación interlingüística	36
3.3. <i>Comentario del corpus de expresiones</i>	40
3.3.1. Breve caracterización de las culturas española y británica	40
3.3.2. Análisis contrastivo de las UF	43
3.3.2.1. Parámetros semántico-cognitivos	43
3.3.2.2. Variedades lingüísticas	45
3.3.2.3. Parámetros pragmático-discursivos.....	49
3.3.2.4. Elementos sociolingüísticos y socioculturales	50
3.3.2.5. Ejemplos de uso.....	51
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	53
5. CONCLUSIONES.....	62
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
ANEXOS.....	73
Anexo I. Relación de UF previo análisis	73

Anexo II. Estudio fraseológico-contrasivo (EN-ES).....	75
Anexo III. Secuencia didáctica: <i>De tal palo, tal astilla</i>	106
Anexo IV. Tarea para casa: <i>Detectives lingüísticos</i>	119
Anexo V. Instrumento de evaluación: <i>Tickets de salida</i>	120

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Taxonomía de las UF por tipos de relaciones	26
Tabla 2. Selección final de la muestra	27
Tabla 3. Herramientas de análisis	30
Tabla 4. Parámetros de comparación interlingüística.....	36
Tabla 5. Unidad didáctica: <i>Vínculos estrechos</i>	53

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Comparación dimensiones culturales España-Reino Unido.....	41
Ilustración 2. <i>Ngram Viewer</i> . Variación diacrónica «cantar las cuarenta»	45
Ilustración 3. <i>Ngram Viewer</i> . Variación diacrónica «haul over the coals»	46
Ilustración 4. <i>CORPES XXI</i> . Variación diacrónica «cantar las cuarenta»	46
Ilustración 5. <i>CdE (NOW)</i> . Variación diacrónica «cantar las cuarenta».....	47
Ilustración 6. <i>NOW Corpus</i> . Variación diacrónica «haul over the coals»	47
Ilustración 7. <i>CORPES XXI</i> . Variación diatópica «cantar las cuarenta»	48
Ilustración 8. <i>CdE (NOW)</i> . Variación diatópica «cantar las cuarenta».....	48
Ilustración 9. <i>NOW Corpus</i> . Variación diatópica «haul over the coals»	49
Ilustración 10. <i>CORPES XXI</i> . Líneas de concordancia «cantar las cuarenta»	51
Ilustración 11. <i>CdE (NOW)</i> . Líneas de concordancia «cantar las cuarenta»	52
Ilustración 12. <i>NOW Corpus</i> . Líneas de concordancia «haul over the coals».....	52
Ilustración 13. <i>enTenTen</i> . Líneas de concordancia «haul over the coals»	52

SIGLARIO

ABD = aprendizaje basado en datos

ABD+ = aprendizaje basado en datos ampliado

ASL = adquisición de segundas lenguas

CdE (NOW) = Corpus del español de Mark Davies

CORDE = Corpus diacrónico del español

CORPES XXI = Corpus del español del siglo XXI

CREA = Corpus de referencia del español actual

DDFH = Diccionario de dichos y frases hechas

DiLEA = Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual

DLE = Diccionario de la lengua española

DTCE = Diccionario de términos clave de ELE

E/LE = español como lengua extranjera

KWIC = Key Word in Context

L1 = lengua materna/primer language

L2 = lengua extranjera/segunda lengua

MCER = Marco común europeo de referencia para las lenguas

NOW Corpus = News on the Web Corpus

PCIC = Plan curricular del Instituto Cervantes

RAE = Real Academia Española

SF = secuencia formulaica

SRGI = Sistemas de Recuperación y Gestión de la Información

TAC = Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento

TIC = Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

UF = unidad fraseológica, fraseologismo

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Dejando atrás los enfoques que se centraban exclusivamente en reglas gramaticales y vocabulario aislado, el enfoque léxico de Lewis (1993) defiende que el aprendizaje de idiomas debe centrarse en la adquisición de bloques de palabras y expresiones prefabricadas, esto es, unidades fraseológicas (UF). Se trata de combinaciones de palabras cuyo significado global no se puede deducir únicamente a partir del significado de sus componentes individuales. Su elección por parte de los hablantes nativos está sujeta a un conocimiento contextual y cultural específico, por lo que desarrollar la competencia sociolingüística y sociocultural será clave en la adquisición de estos bloques prefabricados de palabras. Por ello, se ha realizado un análisis fraseológico-contrastivo de diez UF en español y sus equivalentes en inglés vinculadas a la noción de las relaciones interpersonales. Se han analizado parámetros semántico-cognitivos, pragmático-discursivos, variedades lingüísticas y aspectos sociolingüísticos y socioculturales con el fin de dar cuenta de aquellos tipos de información que el alumno de E/LE debe conocer para entender cuándo utilizarlas. Para recopilar esta información, se ha empleado el aprendizaje basado en datos (ABD), una metodología que utiliza grandes corpus y otras herramientas digitales para explorar y analizar muestras de lengua en contextos reales. Finalmente, esta investigación culmina con una propuesta didáctica dirigida a alumnos anglófonos que se desarrolla a lo largo de una sesión y que tiene como objetivo trabajar las diez UF de nuestro estudio siguiendo el enfoque por tareas y presentando el ABD como la llave a un vasto conocimiento sobre el uso de estas expresiones, fomentando así el aprendizaje autónomo y el desarrollo de la competencia léxica e intercultural.

Palabras clave: español como lengua extranjera (E/LE), unidades fraseológicas (UF), enfoque léxico, aprendizaje basado en datos (ABD), corpus lingüísticos, competencia sociolingüística y sociocultural.

ABSTRACT AND KEY WORDS

Moving away from approaches that focused exclusively on grammatical rules and isolated vocabulary, Lewis' (1993) lexical approach argues that language learning should focus on the acquisition of prefabricated blocks of words and expressions, i.e. phraseological units (PUs). These are combinations of words whose overall meaning cannot be deduced solely from the meaning of their individual components. Their choice by native speakers is subject to specific contextual and cultural knowledge; therefore, developing sociolinguistic and sociocultural competence is key to acquiring these prefabricated blocks of words. For this purpose, a phraseological-contrastive analysis of ten PUs in Spanish and their English equivalents linked to the notion of interpersonal relationships has been carried out. Semantic-cognitive and pragmatic-discursive parameters, linguistic varieties, and sociolinguistic and sociocultural aspects have been analysed to account for the types of information that learners of Spanish as a foreign language need to know in order to be able to use them appropriately. To gather this information, data-driven learning (DDL), a methodology that uses large corpora and other digital tools to explore and analyse samples of language in real contexts, has been employed. Finally, this research culminates in a didactic proposal aimed at English-speaking learners, developed over the course of one session. It aims to work on the ten PUs from our study following the task-based approach and presenting DDL as the key to a vast knowledge of the use of these expressions, thus fostering autonomous learning and the development of lexical and intercultural competence.

Key words: Spanish as a foreign language (SFL), phraseological units (PUs), lexical approach, data-driven learning (DDL), linguistic corpora, sociolinguistic and sociocultural competence.

1. INTRODUCCIÓN

La competencia léxica no se limita únicamente a palabras combinadas en función de unas reglas gramaticales, sino que abarca un amplio conjunto de expresiones complejas formadas por fragmentos de discurso que funcionan como «paquetes» prefabricados y cuyo significado es global y compositivo, es decir, que no se deduce directamente del de cada una de las palabras que las conforman, sino que emerge de la combinación específica de esas palabras. Estas expresiones, que se denominan unidades fraseológicas (en adelante, UF) se caracterizan por tratarse de unidades léxicas pluriverbales, por su fijación variable y por los distintos niveles de idiomatización que pueden poseer y suponen el 50% del discurso nativo, produciéndose al margen de las reglas gramaticales.

La fraseología, pues, surge como una disciplina dentro de la lexicología que investiga las propiedades de estas combinaciones de palabras, cómo se comportan en el contexto, y cómo se relacionan con otros subsistemas de la lengua. Su naturaleza interdisciplinar ha suscitado el interés de numerosos autores, en concreto, en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras (ASL) por el reto que supone reconocer los contextos en los que resulta apropiado emplearlas.

De este modo, el principal desafío consiste en comprender qué influencias subyacen en las decisiones individuales de los hablantes en el uso de la lengua. De acuerdo con Corpas Pastor (1996), el enunciado en el que se inserta una UF está condicionado por factores extralingüísticos como el conocimiento del mundo de los hablantes y lo que se presupone que cada uno sabe sobre el tema del que se habla. De esta manera, cuando el hablante emplea una unidad fraseológica y el oyente la interpreta, ambos acuden a elementos de sabiduría popular que comparten y que permiten la inferencia del significado no compositivo de estas expresiones.

Es prudente pensar que unidades fraseológicas con una gran carga cultural como *ser más feo que Picio* o *quedarse con la copla* no estén en los esquemas cognitivos del estudiante, de forma que, si este intenta interpretarlas de forma literal, con total seguridad se producirá un desajuste comunicativo.

Por otro lado, la motivación para realizar este estudio surge de la necesidad de los propios aprendientes de una L2 y, más en concreto, de clases de español como lengua extranjera (en adelante, E/LE) a alumnos anglófonos interesados en aprender un español

«real», de la vida cotidiana, que resulte útil en su día a día en contacto con el idioma y que propicie intercambios comunicativos fluidos y auténticos.

Con este propósito, se ha llevado a cabo un estudio fraseológico-contrastivo sobre el español y el inglés, vinculado a la noción de las relaciones interpersonales para investigar las similitudes y divergencias entre unidades fraseológicas de estos idiomas, y se ofrece una propuesta didáctica dirigida específicamente a estudiantes anglófonos.

Por tanto, los objetivos generales de este trabajo son: 1. Enfatizar la importancia de la competencia léxica para un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa, en línea con las tendencias teóricas actuales, como el enfoque léxico; 2. Demostrar la relevancia de las UF como parte fundamental de la competencia léxica, favoreciendo su desarrollo y minimizando el riesgo de interferencias sociopragmáticas; 3. Evidenciar la importancia de la competencia sociolingüística y sociocultural y la necesidad de tener en cuenta la información de tipo histórico, cultural, social y etnográfico que contienen las UF para entender su uso; 4. Enseñar y proporcionar al alumno herramientas para que adquiera léxico complejo de forma autónoma a través de la metodología del aprendizaje basado en datos; 5. Ofrecer una propuesta didáctica para trabajar fraseología desde una perspectiva sociocultural y etnolingüística al docente de E/LE que ejerce en el ámbito anglosajón.

Así pues, sobre la base de estas consideraciones y objetivos, el presente Trabajo Fin de Máster consta de las siguientes partes:

En primer lugar, se abordarán los conceptos bajo los que se cimienta este trabajo desde un punto de vista teórico: el enfoque léxico, haciendo hincapié en el papel central del léxico en la enseñanza de idiomas extranjeros; las unidades fraseológicas, sus características principales y su taxonomía; la competencia sociolingüística y sociocultural como componente esencial para aprender el uso de estas expresiones; y, por último, el aprendizaje basado en datos (ABD). En segundo lugar, se describirá el estudio fraseológico-contrastivo español-inglés que se ha llevado a cabo en función de distintos parámetros de comparación interlingüística y que ha empleado el aprendizaje basado en datos como metodología. Por último, se ofrecerá una propuesta didáctica para alumnos anglófonos que se desarrollará a lo largo de una sesión y que tendrá como foco principal la enseñanza de las unidades fraseológicas, finalizando con las principales conclusiones extraídas, la bibliografía empleada y los anexos que complementan nuestro trabajo.

2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como se ha mencionado previamente en la Introducción, en este Trabajo Fin de Máster se realiza un estudio fraseológico-contrastivo (ES-EN) en función de distintos parámetros de comparación interlingüística mediante el uso de la metodología del ABD. Este trabajo se complementa con una propuesta didáctica diseñada para fomentar el desarrollo de la competencia léxica en aprendientes de español como lengua extranjera. Por lo tanto, es esencial realizar una exploración inicial del enfoque léxico y comprender su relevancia en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL).

2.1. *¿Cómo enseñar las palabras? El enfoque léxico en E/LE*

Ya sea ir a comprar un billete de tren o pedir un taxi, si pensamos en cualquier pequeña interacción, resulta innegable el papel fundamental del vocabulario. Las palabras son aquellos elementos de un idioma que nos ayudan a describir la realidad que nos rodea. Sin ellas, no existiría la comunicación. Entonces, si comunicar es transmitir significado, como afirma Lewis (1993: 389), las palabras contienen más significado que la gramática. De este modo, el aprendiente de una lengua extranjera necesitará conocer estas unidades léxicas, ya que estas le permitirán designar la realidad que le rodea y comunicarse en diferentes situaciones. De esta premisa se desprende la importancia de conseguir enfoques de enseñanza que den cuenta del papel central del léxico en la comunicación.

Así, surge lo que se conoce como el *lexical approach* o el enfoque léxico de Lewis (1993, 1997) que llega al panorama educativo como una evolución del enfoque comunicativo (no para sustituirlo, sino para complementarlo y mejorarlo) y en el que el léxico, a diferencia del enfoque comunicativo —donde este se programaba en torno a la enseñanza de objetivos gramaticales y funcionales—, es ahora el eje central del proceso de desarrollo de la competencia comunicativa.

La característica más llamativa de este enfoque es que aboga por el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras (*chunks*), segmentos léxicos empleados con mucha frecuencia por los hablantes nativos en sus interacciones (se estima que pueden llegar a constituir el 50 % del discurso nativo). Esta idea se fundamenta en el principio de idiomatidad de Sinclair (1991), que establece que el léxico de una lengua está formado por un gran número de elementos prefabricados del que el hablante hace uso como un todo y combina al hablar, y que se contrapone al principio de selección libre,

el cual defiende que construimos el discurso seleccionando palabras individuales que solo están limitadas por reglas gramaticales. Chamorro Guerrero (2012) lo ilustra muy bien: «En gran medida, toda conversación es una suerte de puzzle con piezas de distintos tamaños y características» (p. 28).

Entonces, si el nivel léxico es el centro de la competencia comunicativa, a partir del léxico se desarrollan el resto de niveles y, de este modo, la gramática puede explicarse desde el mismo léxico. Esta idea la ejemplifica Lewis (1993) cuando advierte que «la lengua consiste en léxico gramaticalizado, no en gramática lexicalizada» (p. 51). En otras palabras, a ojos de Lewis, la lengua está compuesta por un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí a través de estructuras gramaticales en lugar de concebir la lengua como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insertan las unidades léxicas.

Además, en la metodología comunicativa, que tiene el objetivo de crear espacios de comunicación y de uso de la lengua, Chamorro Guerrero (2012) señala que parece habérsele dedicado poco tiempo a la reflexión sobre el uso y a la relación entre forma y significado. La preocupación siempre ha sido comprender o hacer llegar el mensaje. Sin embargo, la autora insiste en que los aprendientes no deben conocer simplemente el significado de las palabras (atención al significado), sino también su uso y las restricciones de estas (atención a la forma). Para ello, Lewis (1993) sugiere, por un lado, que el léxico se trabaje de forma explícita, puesto que hay cuestiones léxicas que requieren razonamiento consciente y, por otro lado, que este siempre aparezca acompañado del contexto y el cotexto. De este modo, el aprendizaje explícito se combina con el aprendizaje incidental (que es el que emplea principalmente el enfoque comunicativo). Por tanto, ambos aprendizajes, incidental y explícito, no son opuestos, sino que se complementan.

Por otra parte, el autor pone de relieve la importancia de enseñar unidades léxicas pluriverbales (unidades fraseológicas), ya que se estima que un 50 % de la lengua son expresiones fijas. De hecho, el autor desaconseja la típica pregunta del docente de idiomas: «¿qué palabra no entendéis?», porque parte de la concepción del léxico formado por palabras simples. En su lugar, sería más valioso llamar la atención sobre un número de expresiones y colocaciones con el fin de aprenderlas en un contexto y cotexto.

Asimismo, como se ha mencionado previamente, Lewis (1997) insiste en la importancia de enseñar léxico tanto de manera explícita como incidental. Higuera García

(2006: 10) destaca la transformación evidente tanto en la conceptualización central del léxico —donde desempeña un papel fundamental— como en la metodología que se utilizará para su enseñanza. Según el enfoque léxico, es fundamental proporcionar oportunidades tanto para el aprendizaje directo o explícito como para el aprendizaje indirecto o implícito. El primero es descrito por Schmitt (2000: 116-141) como un garantizador del aprendizaje, requiriendo una gran inversión de tiempo. Por el contrario, el aprendizaje incidental aparece cuando se usa la lengua con fines comunicativos, pero se trata de un aprendizaje más lento y gradual, menos sistemático y que no garantiza que el aprendiente advierta y, por tanto, aprenda, toda la información que lleva aparejada, en este caso, una unidad léxica (fonética-fonológica, morfosintáctica, semántica, pragmático-discursiva, sociocultural...).

En este punto, podemos inferir que el enfoque léxico tiene como objetivo conseguir que los aprendientes se lleguen a comunicar con naturalidad, fluidez y autenticidad y supone un complemento al enfoque comunicativo, puesto que presta una mayor atención al léxico sin abandonar la finalidad última de aprender una lengua extranjera: comunicarse.

Chamorro Guerrero (2012: 28) resume muy bien los planteamientos de este enfoque y cómo este llega para resolver las limitaciones del enfoque comunicativo:

- i. El vocabulario como eje central. Se requiere un trabajo específico sobre él para facilitar las conexiones entre los distintos elementos. El objetivo es que los alumnos perciban la complejidad de relaciones que cada palabra tiene con otras y puedan aprender a manipular el léxico obteniendo resultados propios del hablante nativo de la lengua.
- ii. Hay que enseñar distintos tipos de unidades léxicas (especialmente colocaciones¹), siempre haciendo hincapié en las posibles combinaciones y restricciones de combinación, así como el valor pragmático (información de tipo sociocultural, de registro, etc.) para poder manipular estas unidades léxicas correctamente.

¹ Para Lewis (1997), la verdadera definición de una palabra es una combinación de su significado referencial y su campo de colocaciones.

- iii. Es conveniente exponer al alumno a diversas fuentes de *input* real tanto en formato oral como escrito, no solo con el fin de mejorar la comprensión, sino también como fuentes de estructuras prefabricadas.
- iv. En esta misma línea, el objeto de enseñanza no son las palabras simples, sino los patrones o prefabricados léxicos, donde se integran los aspectos gramaticales.
- v. El objetivo es que el alumno desarrolle autonomía para reconocer y segmentar esos patrones léxicos y percibir cuáles le resultarán más rentables para defenderse en distintas situaciones comunicativas.

Es importante en este punto mencionar que el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002. En adelante, *MCER*) recoge algunos de estos principios. Por ejemplo, el *MCER* (2002) define la competencia léxica como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales» (p. 108). Como en el enfoque léxico, la competencia léxica implica una competencia gramatical.

Más específicamente en la enseñanza de E/LE, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006. En adelante, *PCIC*) al vocabulario se le llama «noción» (*enfoque nocional*). No obstante, también está en consonancia con las ideas del enfoque léxico cuando da cuenta de los *chunks* de los que hablaba Lewis y de la dimensión combinatoria del léxico: «un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar» (pp. 305-311).

Además, en el *PCIC* (2006) se resalta la importancia del cotexto cuando las unidades léxicas que recoge vienen acompañadas con un ejemplo que ilustra las posibles combinatorias. Aunque por razones de falta de espacio, los autores no incluyen un contexto situacional con más información.

Por último, Gómez Molina (2004: 491) se hace una pregunta que resume muy bien las pretensiones del enfoque léxico: «¿Podrán nuestros alumnos hacer uso de esas palabras o combinaciones de palabras en el registro, contexto o situación adecuada?». De esta manera, no solo debemos proporcionar un léxico concreto al alumno, sino también ayudarlo a reflexionar sobre las diferentes dimensiones que intervienen a la hora de combinar palabras de modo que desarrolle esa autonomía y aprenda vocabulario por sí mismo.

2.2. Las unidades léxicas pluriverbales: una aproximación a la fraseología

El enfoque léxico corrobora que el vocabulario está compuesto por algo más que palabras simples. Ahora debemos plantear la cuestión de qué son exactamente estos *chunks* o bloques prefabricados de palabras que el hablante nativo utiliza como un todo, su taxonomía y cuáles son los principios que los rigen.

Cuando hablamos de estos *chunks* estamos hablando en realidad de «unidades fraseológicas» (UF) o «secuencias formulaicas» (SF). Se trata de segmentos léxicos que, de acuerdo con el enfoque léxico, mejoran la naturalidad, fluidez y autenticidad del discurso de nuestros aprendientes. Zuluaga Ospina (1980) las define como aquellas combinaciones fijas y estables de palabras de composición variada, desde dos palabras hasta una oración, caracterizadas por su fijación e idiomática.

Por su parte, Wray (2002) las define como una combinación de palabras, continua o discontinua que parece ser prefabricada, es decir, que se almacena y recupera de la memoria como un todo en el momento de su uso, en lugar de ser un enunciado construido palabra por palabra a partir del conocimiento gramatical que se tiene. Son, en definitiva, secuencias de palabras que los hablantes nativos sienten como una manera prefabricada y natural de expresarse, aunque existan otras posibilidades (Sánchez Rufat, 2011, 2017).

En consecuencia, la fraseología abarca todas las combinaciones de palabras que, en el uso del idioma, no son creadas de manera libre por el hablante, sino que se le presentan ya «prefabricadas», como «paquetes» que poseen un valor específico establecido por el uso tradicional del lenguaje (Seco, 2005).

Las UF forman parte del acervo cultural que comparten los hablantes y oyentes pertenecientes a una misma comunidad lingüística y son difíciles de interpretar para los hablantes no nativos de una lengua. «Para entender, por tanto, las unidades fraseológicas de una lengua es necesario conocer tanto el universo cultural de sus hablantes y su visión del mundo como la competencia metafórica de estos» (Szyndler, 2015: 204).

2.2.1. Características de las unidades fraseológicas

Las expresiones que estudia la fraseología son todas aquellas que presentan las siguientes características en mayor o menor grado: fijación, idiomática y multilexicalidad.

García-Page Sánchez (2008) también destaca la frecuencia de uso y coaparición de las UF y su institucionalización (convencionalización como consecuencia de la fijación).

2.2.1.1. Fijación

Zuluaga Ospina (1975) define la fijación como «la propiedad de ciertas expresiones para ser reproducidas en el habla como combinaciones previamente hechas —tal como las estructuras prefabricadas en arquitectura» (p. 230). En palabras de Castillo Carballo (1998), «la fijación se entiende como algo ya hecho que el hablante almacena y tiende a reproducir en el discurso sin descomponerlo en sus elementos constituyentes» (p. 70).

Corpas Pastor (1996) distingue entre dos tipos de fijación: «interna» y «externa». Dentro del primer tipo, Zuluaga Ospina (1975) incluye los siguientes modelos de fijación, a saber:

- i. Fijación del orden de los componentes: no se puede alterar el orden de los componentes de la unidad fraseológica (p. ej. *de armas tomar* y no *de tomar armas*).
- ii. Fijación de categorías gramaticales: no puede haber modificación morfológica de tiempo verbal, de persona, de número o de género (p. ej. *dime con quién andas y te diré quién eres* en lugar de *dime con quién andas y te digo quién eres*).
- iii. Fijación del inventario de los componentes: refiere a la imposibilidad de suprimir, insertar o sustituir elementos dentro de la unidad fraseológica (p. ej. *poner pies en polvorosa* y no *poner ambos pies en polvorosa*).
- iv. Fijación transformativa: no se pueden realizar transformaciones (p. ej. *carta blanca* en lugar de *blancura de la carta*).

No obstante, sentencia Zuluaga Ospina (1980) que la fijación no siempre es absoluta, sino que existen distintos grados. Ello se debe, en gran parte, al carácter predominantemente oral de las UF.

Tenemos, por tanto, la posibilidad de intercalar elementos que no pertenecen a la combinación fija (p. ej. *estaba, [según él], a dos velas*), de alterar el orden de los componentes de la unidad fraseológica (p. ej. *a freír espárragos lo mandé*), de modificar léxicamente alguno de dichos componentes (p. ej. *me dijo con la boca chica/chiquita/pequeña que me quedara a cenar*), de transformar los componentes (p. ej.

puso de relieve la mala situación del país o la puesta de relieve de la mala situación del país) o incluso de sustituir un elemento por otro (p. ej. *se caía/moría/meaba de la risa*).

El otro tipo sería la fijación «externa», en la que Corpas Pastor (1996) aprecia varios modelos: la situacional o pragmática, la analítica, la pasemática y la posicional. Su empleo está estrechamente relacionado con determinadas situaciones sociales (p. ej. *Encantado de conocerte, ¿Qué tal?, Le acompaño en el sentimiento*). Por otro lado, responden a una distribución textual específica; presentan una tendencia a aparecer en determinadas posiciones en el texto (p. ej. *Reciba un cordial saludo, Atentamente*).

2.2.1.2. Idiomatidad

Zuluaga Ospina (1980) entiende la idiomatidad u opacidad léxica como un rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación (es lo que se conoce como «composicionalidad semántica»).

Seco (2005) hace referencia a la idiomatidad como un contenido semántico fijo —igual que su aspecto morfológico— presente en las UF (p. ej. *vivir del cuento, ponerse medallas o echar un cable*).

Sin embargo, pese a que la idiomatidad se ha tratado habitualmente como uno de los rasgos más esenciales de las unidades fraseológicas, Fleischer (1997) no considera la idiomatidad como una *conditio sine qua non* de los fraseologismos, ya que «Phraseologismen können idiomatischen Charakters sein, müssen es aber nicht²» (p. 10). Se trata, por tanto, de una característica potencial, pero no esencial. Un ejemplo de esto serían los refranes meteorológicos, que tienen un sentido literal (p. ej. *en abril, aguas mil*) o las colocaciones.

Por su parte, Muñoz Núñez (2010) insiste en que la idiomatidad no es un rasgo inherente a las unidades fraseológicas, sino que su uso metafórico es en realidad un fenómeno transversal que afecta a muchos hechos lingüísticos y que, por tanto, no sirve para distinguirlos unos de otros. Por ejemplo, en la palabra «ratón» se ponen en relación,

² «Los fraseologismos pueden, pero no tienen que presentar carácter idiomático». Traducción de Romero Ganuza (2007).

al menos, dos dominios de conocimiento diferentes (ratón como mamífero roedor y como aparato cuya función es mover el cursor en una pantalla).

Por último, es importante señalar que las locuciones constituyen el grupo más esencial, no solo por ser la UF con más idiomática, sino también por la cantidad de locuciones presentes en la lengua (muy por encima de cualquier otra unidad fraseológica). Como apunta Gläser (1998): «Idioms form the majority and may be regarded as the prototype of the phraseological unit» (p. 126)³. Tanto es así, que hay autores como Cowie (2005), que no consideran que una unidad fraseológica lo sea si no posee idiomática.

2.2.1.3. Multilexicalidad

La multilexicalidad también se conoce como «polilexicalidad» o «pluriverbalidad». Por multilexicalidad entendemos que una unidad fraseológica está formada por más de una palabra gráfica (Sevilla Muñoz, 2015). Por ejemplo: *fumador empedernido*, *caer en manos de alguien* o *no por mucho madrugar, amanece más temprano*.

No obstante, y aunque la multilexicalidad pueda parecer un rasgo fijo, Batista Rodríguez & Pérez Vigaray (2005) señalan la controversia que existe respecto a los compuestos sintagmáticos, que son sintagmas formados por más de una palabra gráfica, pero que se consideran palabras compuestas (p. ej. *pez espada*, *ojo de buey*) y quedarían, por tanto, excluidos de la fraseología.

2.2.2. Taxonomía de las unidades fraseológicas

Ya se ha establecido la definición de unidad fraseológica y se han examinado sus características. En este punto, es necesario revisar los tipos de unidades fraseológicas que existen, pues son el objeto de estudio de este TFM.

Castillo Carballo (1998) reconoce que una de las grandes dificultades con las que se encuentra la fraseología es con la delimitación exhaustiva de los diferentes tipos que albergan las genéricamente denominadas «unidades fraseológicas». No obstante, Corpas Pastor (1996) estableció tres esferas en las que se pueden clasificar las UF atendiendo a la distinción tripartita entre norma, sistema y habla: colocaciones o unidades léxicas

³ «Las locuciones son mayoritarias y pueden considerarse el prototipo de unidad fraseológica». Traducción propia.

fijadas en la norma, locuciones o unidades del sistema (corresponden al dominio suboracional); y enunciados fraseológicos (donde entrarían las paremias y las fórmulas rutinarias), que están fijados en el habla y constituyen enunciados completos (corresponden al dominio oracional).

2.2.2.1. Colocaciones

Las colocaciones son aquellas unidades fraseológicas que, con frecuencia, hacen referencia a coapariciones de dos o más palabras en el denominado nivel de la norma de Coseriu y que están constituidas por dos componentes no idiomáticos: la base o «colocado» y la extensión colocativa o «colocativo» (Romero Ganuza, 2007). Un ejemplo sería *poner la mesa*, donde «*mesa*» es la base de la colocación y el verbo «poner» el colocativo («*mesa*» también coloca con «quitar», por ejemplo).

Corpas Pastor (1996) señala que se han fijado debido a la frecuencia de su uso, que se impone al de otras posibles combinaciones de palabras con el mismo significado. Aunque, a veces, la tendencia de una palabra hace que la colocación se fosilice (p. ej. *blanco y negro*; y no *negro y blanco*).

Asimismo, la autora incide en que carecen de idiomaticidad, es decir, cuentan con transparencia semántica y se formulan según las reglas gramaticales de una lengua (p. ej. *tomar una decisión, negar rotundamente, visita relámpago*).

Las estructuras más frecuentes en español son:

- i. Sustantivo (Sujeto) + Verbo: *correr un rumor, acuciar un problema, estallar una guerra, zarpar un barco*.
- ii. Verbo + Sustantivo (Objeto): *desempeñar una función, zanjar una discusión, conciliar el sueño, asumir una responsabilidad*.
- iii. Adjetivo + Sustantivo: *enemigo acérrimo, error garrafal, relación estrecha, ignorancia supina, fuente fidedigna*.
- iv. Sustantivo + Preposición + Sustantivo: *banco de peces, enjambre de abejas, bandada de aves, ciclo de conferencias*.
- v. Verbo + Adverbio: *rogar encarecidamente, negar rotundamente, prohibir terminantemente, desear fervientemente, felicitar efusivamente*.
- vi. Adjetivo + Adverbio: *diametralmente opuesto, rematadamente loco*.

2.2.2.2. Locuciones

Casares (1950) define las locuciones como una «combinación estable de dos o más términos, que funcionan como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes» (p. 170). Destacan, por tanto, por su alto grado de idiomatización (p. ej. *tocino de cielo*, donde *tocino* y *cielo* han perdido su significado original). No constituyen enunciados completos ni tienen autonomía semántica, tienen fijación y unidad de significado (p. ej. *enterrar el hacha de guerra*, *poner verde a alguien*, *estar en la misma onda*, *beber como una esponja*).

Hay tantas locuciones como categorías gramaticales en la lengua (funcionan como palabras), por ejemplo, *poner verde a alguien* equivale a «criticar» y sería una locución verbal.

Su clasificación, pues, está sujeta a la función oracional que desempeñan, independientemente de si se pueden conmutar por palabras simples o sintagmas:

- i. Locución nominal o sustantiva: equivalen a un nombre o sustantivo y realizan su misma función (p. ej. *mosquita muerta*, *patas de gallo*, *lágrimas de cocodrilo*, *vacas flacas*).
- ii. Locución adjetiva: equivale a un adjetivo (p. ej. *como un roble*, *más suave que la seda*, *de perros*, *de armas tomar*, *de andar por casa*).
- iii. Locución verbal: equivale a un verbo (p. ej. *chuparse el dedo*, *revolver cielo y tierra*, *meter en cintura*, *ser la monda*, *dormir como un tronco*).
- iv. Locución adverbial: equivale a un adverbio (p. ej. *a brazo partido*, *con la boca abierta*, *de improviso*, *con los brazos abiertos*, *al pie de la letra*).
- v. Locución conjuntiva: equivale a una conjunción (p. ej. *tan pronto como*, *para que*, *siempre y cuando*, *dado que*, *aun cuando*).
- vi. Locución prepositiva o preposicional: equivale a una preposición (p. ej. *en torno a*, *con objeto de*, *con vistas a*, *a causa de*, *en vez de*).
- vii. Locuciones clausales: cláusulas compuestas por un sujeto y un predicado que expresan una proposición (p. ej. *hacerse la boca agua*, *revolvérsele las tripas*, *salirle el tiro por la culata*, *llevarle a alguien los demonios*).

2.2.2.3. Enunciados fraseológicos

La tercera esfera de Corpas Pastor (1996) son los enunciados fraseológicos. Se trata de enunciados que son completos en sí mismos y constituyen actos de habla (tienen autonomía semántica y, a veces, incluso textual). Además, tienen fijación interna y externa. Por su parte, Zuluaga Ospina (1980) habla de estos enunciados fraseológicos como secuencias autónomas de habla, cuya enunciación ocurre en otras unidades de entonación, es decir, hablamos de unidades mínimas de comunicación. Dentro de esta esfera, la autora distingue entre paremias y fórmulas rutinarias.

Corpas Pastor (1996) define las paremias como microtextos que poseen autonomía semántica (constituyen un texto en sí mismas) y significado referencial, lo que permite su uso metafórico (p. ej. *Más vale tarde que nunca*, que presenta un significado literal, mientras que el significado de *Quien fue a Sevilla perdió su silla* sería metafórico). Se pueden utilizar de acuerdo con el contexto y si el hablante lo cree conveniente. Presentan carácter sentencioso y su origen puede ser conocido o anónimo. La paremiología es la ciencia que las estudia.

Dentro de las paremias se encuentran:

- i. Enunciados de valor específico: son enunciados fraseológicos textuales que siempre están relacionados con una clase de situación y no cuentan con un valor independiente de dicha situación (p. ej. *Si te he visto, no me acuerdo* o *Las paredes oyen*).
- ii. Refranes: son las paremias por excelencia, pues cumplen todas las características (autonomía sintáctica y textual, valor de verdad general y origen desconocido). Se caracterizan por su carácter popular, bímembre, rítmico y con frecuencia jocoso (p. ej. *A grandes males, grandes remedios* o *No por mucho madrugar, amanece más temprano*).
- iii. Citas: son paremias con valor de verdad general, pero que se diferencian de los refranes porque su origen no es desconocido (p. ej. *El hombre es un lobo para el hombre* o *Lo que no te mata te hace más fuerte*).

El segundo grupo dentro de esta esfera son las fórmulas rutinarias, también conocidas en inglés como *routine formulae* o *pragmatic idioms*, que son lo que Corpas Pastor (1996: 170) denominó «las unidades fraseológicas del habla», las cuales se

diferencian de las paremias por carecer de autonomía textual, ya que su aparición viene determinada, en mayor o menor medida, por situaciones comunicativas precisas.

RFs [=routine formulae] are expressions whose occurrence is closely bound to specific social situations and which are, on the basis of an evaluation of such situations, highly predictable in a communicative course of events⁴. (Coulmas, 1979: 240)

Según Corpas Pastor (1996: 174), las fórmulas rutinarias son secuencias estables y, además, reflejan valores culturales, ya que constituyen formas de comportamiento aceptadas por la comunidad hablante. También presentan una codificación cultural; de ahí que, en ocasiones, sea difícil, si no imposible, la traducción a otras lenguas.

Fleischer (1997: 126-127) incide en la función más bien pragmática que semántica de estas UF. Además, señala que las fórmulas rutinarias pueden ser totalmente idiomáticas, parcialmente idiomáticas o no idiomáticas (p. ej. *no te lo tomes a mal, ¡paciencia!, estoy en ello*).

Penadés Martínez (2004: 56), por su parte, señala que estas fórmulas rutinarias se corresponden con alguna de las funciones lingüísticas (p. ej. expresar sorpresa o reprochar) 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 (p. ej. sentimientos, deseos y preferencias).

Del mismo modo, la taxonomía de Corpas Pastor (1996) atiende al tipo de fuerza ilocucionaria que desea proyectar el hablante, véase: persuadir, negar, etc. En este sentido, debemos distinguir entre dos grupos de *fórmulas*, a saber: las *discursivas* (de apertura y cierre o de transición), por ejemplo, *¿Qué hay?* o *A eso voy*; y las *psicosociales* (expresivas, comisivas, directivas, asertivas y rituales), por ejemplo, *Qué se le va a hacer, lo siento, ni hablar* o *Dios se lo pague*.

2.3. La competencia sociolingüística y sociocultural

Ha quedado demostrada la importancia del uso a la hora de adquirir el léxico de una lengua extranjera (conocer su significado no es suficiente). No obstante, debemos

⁴ «Las fórmulas rutinarias son expresiones cuya aparición está estrechamente ligada a determinadas situaciones sociales, a partir de las cuales resultan altamente predecibles en el transcurso de un acto comunicativo». Traducción de Corpas Pastor (1996).

cuestionarnos cómo puede el alumno aprender cuándo sería apropiado utilizar una determinada expresión o unidad fraseológica, considerando la influencia del componente cultural en muchas de ellas.

Enseñar una lengua va más allá de simplemente presentar un vocabulario o unas estructuras gramaticales. Wray (2008) pone de relieve que, cuando se enseña lenguaje formulaico, es preciso atender, no solo a la estructura lingüística, sino también a cómo el comportamiento social y psicológico de los hablantes determina su comportamiento lingüístico.

Del mismo modo, Contreras Izquierdo & Rey Arranz (2018) afirman que, mientras que la lengua no establece nuestro pensamiento, sí tiene un impacto en cómo percibimos y conceptualizamos la realidad, lo cual podría afectar nuestra conducta. Una frase de Moreno Fernández (2012) refleja esta idea: «la lengua, cada uno de sus componentes y su dinámica, se explican en relación con su entorno natural, cultural, social y situacional» (p. 10).

En este sentido, Contreras Izquierdo (2021a) hace mención de una característica esencial de las UF y es la «trascendencia de los aspectos culturales, sociales, discursivos y expresivos» (p. 79). En otras palabras, las UF son, en muchos casos, el reflejo de la manera de pensar y conceptualizar el mundo de la comunidad que habla dicha lengua (*ethos* comunicativo), puesto que los hablantes de dicha comunidad comparten una serie de conocimientos, referentes y valores de carácter sociocultural que les hace que se comporten comunicativamente de una forma determinada.

En el apartado [2.1.](#) se hablaba de que el enfoque léxico llega para paliar las limitaciones de un enfoque comunicativo basado en la atención al significado. Entonces, para que nuestros aprendientes lleguen a un estadio de competencia de la lengua extranjera no basta con que conozcan lo que significa una palabra. Dicha competencia pasa por conocer cuándo se usa y, para ello, el aprendiente deberá tomar en consideración una serie de factores pragmáticos, socioculturales y cognitivos que, según Wray (2008) inciden en la comunicación.

De este modo, la lengua puede adoptar diferentes formas en función de diversos factores como la región geográfica, el grupo social, la situación comunicativa, el nivel educativo, etc. Esas diferentes formas se conocen como «variedades lingüísticas» y son precisamente lo que el alumno necesita conocer, entre otras cosas, para poder manejar

estas expresiones de forma adecuada. Siguiendo a Saussure (1916), su uso se puede acotar desde distintos puntos de vista (niveles de uso):

- i. Variación diacrónica o temporal: se refiere a los cambios que ocurren en una lengua a lo largo del tiempo. Este tipo de variación lingüística estudia cómo el uso de la lengua evoluciona y se transforma a lo largo de las generaciones.
- ii. Variación diatópica, geográfica o dialectal: alude a las diferencias lingüísticas que se observan en el uso del idioma en distintas regiones geográficas. Por ejemplo, el español hablado en España difiere del español hablado en América Latina. Estas variaciones se pueden producir a nivel fonético-fonológico, léxico, morfosintáctico o de entonación y prosodia.
- iii. Variante diastrática o sociocultural: se refiere a las diferencias en el uso del lenguaje que están asociadas con las distintas clases o grupos sociales dentro de una comunidad lingüística. Se centra en cómo factores como el nivel socioeconómico, la educación, la ocupación y otros aspectos sociales influyen en la manera en que las personas hablan. El lenguaje se puede dividir en los siguientes niveles de la lengua: culto, coloquial y vulgar. También comprende la jerga profesional (lenguajes especializados de grupos específicos: médicos, abogados, ingenieros, etc.) y el argot (lenguaje usado por grupos específicos, como adolescentes, criminales, etc.).
- iv. Variante diafásica, situacional o estilística: se refiere a los cambios en el uso del lenguaje según el contexto o la situación comunicativa. Abarca los distintos registros o estilos de habla que una persona puede emplear dependiendo de factores como la formalidad, la relación entre los interlocutores, el propósito de la comunicación y el medio utilizado. Se divide en registro formal, informal o coloquial y técnico/profesional.

Esta información resulta de mucho valor al alumno en tanto que puede determinar el rasgo pragmático de uso de estas unidades léxicas: intensificar, atenuar, ser irónico o sarcástico, etc. Además, las variedades lingüísticas contribuyen a lo que se conoce como *language awareness*, es decir, a que el alumno desarrolle una conciencia lingüística y comprenda la importancia de reflexionar, analizar y comprender aspectos más específicos del lenguaje que utiliza (como, por ejemplo, los lugares o los momentos en los que se usa la lengua) y que desarrolle una sensibilidad a las distintas variaciones que se pueden producir en la práctica del idioma.

Por otro lado, la idea de que de nada sirve conocer el significado de una palabra si no sabemos dónde, cuándo, en qué contextos usarla está recogida en lo que se conoce como «competencia sociolingüística», algo que enlaza con la concepción funcionalista del significado léxico: para explicar la significación de las unidades léxicas se analiza cómo se refleja aquella (la significación) en los usos. Es el conocido principio de Wittgenstein (1953): «no hay que buscar el significado, hay que buscar el uso» (§43), que lleva a la formulación de otra famosa afirmación: «el significado lingüístico es el uso que se hace de cualquier elemento lingüístico» (Battaner Arias & López Ferrero, 2019: 40).

La competencia sociolingüística de Canale (1983) está muy presente en el *MCER* (2002) y junto a la competencia lingüística y la pragmática conforman las «competencias comunicativas de la lengua». Esta competencia, en concreto, hace referencia a la habilidad de una persona para generar y comprender de manera adecuada —tal y como el hablante nativo lo haría— expresiones lingüísticas en diversos contextos de uso, donde entran en juego variables como la situación de los participantes, su relación, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que participan y las normas y convenciones que rigen la interacción (VV. AA., 2008a: s.v. «competencia sociolingüística»).

El mismo Canale (1983) hablaba de dos tipos de adecuación para entender esta: un primer tipo (adecuación del significado), en el que determinadas actitudes se consideran características de una situación dada independientemente de la lengua (por ejemplo, sería difícil pensar en un camarero ordenando a un cliente pedir su plato) y, un segundo tipo (adecuación de la forma) en el que un mismo significado adquiere diferentes formas según el contexto sociolingüístico (por ejemplo, un camarero hará las preguntas a sus comensales de forma distinta dependiendo de la categoría del restaurante, su grado de confianza con ellos, etc.).

En el *MCER* (2002), la competencia sociolingüística incluye el dominio de las siguientes áreas: las expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, expresiones de creencias, actitudes o valores), los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos y formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra...), las normas de cortesía, las diferencias de registro, los dialectos y los acentos; en sus manifestaciones del léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística y el lenguaje corporal.

Por otra parte, la competencia sociolingüística se encuentra estrechamente vinculada a la competencia sociocultural, la cual hace referencia a la habilidad de una persona para emplear un idioma específico relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos marcos de conocimiento característicos de una comunidad de habla. Estos marcos abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales (VV. AA., 2008b: s.v. «competencia sociocultural»).

Van Ek (1986), citado en el *Diccionario de términos clave de ELE (DTCE., VV. AA., 2008b: s.v. «competencia sociocultural»)*, puso de relieve la necesidad de introducir en el currículo de lenguas extranjeras la capacidad del estudiante para identificar la legitimidad de otras formas de expresar la experiencia y de llevar a cabo la interacción. Dichas formas afectan, en primer lugar, a las unidades léxicas para las que no existe un equivalente semántico en su L1 (p. ej. una inocentada), las unidades léxicas cuyo significado depende fuertemente del contexto sociocultural (p. ej. decir que alguien es «majo» en España), y, por último, la comunicación no verbal (p. ej. saludar a alguien dando dos besos).

Esta competencia está reflejada en el *MCER* (2002) dentro de las competencias generales de la persona —y fuera de las relativas a la lengua— como un aspecto más sobre el conocimiento del mundo. Está dividida en las siguientes áreas: la vida cotidiana (horarios, costumbres, actividades), las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.

La competencia sociocultural también está presente en el *PCIC* (2006) entre los componentes de su contenido y la divide en tres inventarios: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. En este TFM se van a trabajar aspectos que se pueden considerar dentro de ambas competencias (sociolingüística y cultural).

Por otro lado, en el *MCER* (2002) también se hace mención al concepto de «intercultural» (o «competencia intercultural» de Byram, 1995), el cual surge a partir de

la percepción y comprensión de la conexión entre el mundo origen y el entorno de la comunidad meta (considerando tanto las similitudes como las diferencias)⁵.

De hecho, el autor puntualiza que el objetivo de enseñar sobre la cultura no consiste en reproducir el proceso de socialización vivido por los hablantes nativos de esa cultura, sino en fomentar el desarrollo del entendimiento intercultural. Asimismo, en el *MCER* se resalta la importancia de tomar conciencia del modo en que se concibe la cultura meta desde la perspectiva del aprendiz no nativo ya que, a menudo, da lugar a lo que se conoce como «estereotipos».

En este punto, es pertinente mencionar brevemente el concepto de «gramática cultural», que, según Pérez de Herrasti (2010: 9), consiste en que el hablante nativo, al participar en interacciones con miembros de su comunidad cultural, desarrolla de manera inconsciente percepciones sobre el mundo y la vida, y aprende a interpretar el significado de silencios, miradas, espacios y tiempos. De acuerdo con la autora, se trata, pues, de que los alumnos reflexionen sobre las diferencias culturales con el objetivo de entender mejor a los miembros de la comunidad meta.

Por su parte, Kramsch (1993: 10) insiste en que, en el lenguaje, coexisten no solo la manifestación de los pensamientos e intenciones de una persona, sino también la expresión del saber y las expectativas de una comunidad lingüística, es decir, cuando enseñamos español, también estamos transmitiendo otra forma de pensar y ver el mundo y, si esta no se conoce, podría dar lugar a desajustes comunicativos, o lo que se denominan «errores pragmáticos».

Los errores pragmáticos se refieren a malentendidos o problemas en la comunicación que no están relacionados con la estructura gramatical, sino con el uso práctico y contextual del lenguaje. Estos errores pueden surgir cuando las personas no interpretan correctamente las intenciones, significados implícitos o las normas sociales asociadas con el lenguaje en situaciones específicas. Algunos ejemplos de errores pragmáticos incluyen romper normas de cortesía, problemas de referencia, ambigüedad, falta de claridad en la comunicación verbal, problemas de implicatura o usar un tono de voz inadecuado.

⁵ Debemos destacar que en el *Volumen Complementario del MCER* (2021) ya se habla de la *competencia plurilingüe y pluricultural*.

Además, Martínez Pasamar (2006) sostiene que los hablantes nativos de una comunidad de habla tienden a percibir de manera menos favorable los errores pragmáticos y, en términos generales, aquellos causados por la interferencia cultural, en comparación con los errores derivados de dificultades estrictamente lingüísticas.

Finalmente, Alvarado Ortega (2010) y, más tarde, Velázquez Puerto (2018) aseveran que el desconocimiento de este tipo de información puede resultar en un discurso que se percibe como «artificial, premeditado y superficial», que no cumple con las expectativas y corre el riesgo de violar las normas de cortesía, generando malentendidos culturales, que pueden desembocar en un choque cultural, afectando negativamente el proceso de comunicación.

Este concepto es lo que Amenós Pons & Ahern (2017: 186) denominan «interferencia sociopragmática». Se trata de la inhabilidad del receptor para entender y descifrar los pensamientos, emociones y comportamientos de otros, incluyendo sus expresiones faciales, entonación, chistes o ironías, expresiones y modismos usuales, junto con determinadas normas sociales. Del mismo modo, Vivas Márquez (2008) afirma que la falta de familiaridad con los estilos de interacción en una cultura diferente a la propia puede resultar en el fracaso comunicativo, provocado por transferencias pragmáticas.

Finalmente, al hilo de las ideas expuestas, Oberg (1960) está convencido de que si no se trabaja la reflexión cultural en el aula —y se fomenta el desarrollo de la competencia intercultural—, los alumnos podrán ser capaces de hablar la lengua, pero sentirán y pensarán en otra.

2.4. *El aprendizaje basado en datos (ABD)*

Se ha constatado la dificultad que supone para el alumno el aprendizaje de estos *chunks* (en palabras de Lewis, 1993), al tratarse de unidades léxicas complejas que forman parte del acervo cultural de los hablantes nativos. También sabemos el tipo de información que el alumno necesita conocer para poder usarlas correctamente. Ahora solo queda preguntarse de qué herramientas dispone el alumno para obtener esta información y cómo puede el docente asistir al alumno a aprender, no solo el significado de estas expresiones, sino también su verdadero uso.

En la última década y gracias a la revolución tecnológica, se ha experimentado una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cambio más notable ha sido el paso del alumno como objeto pasivo (aprendizaje por recepción) hasta lograr que este desempeñe un rol protagonista y activo en la construcción de su propio aprendizaje, es decir, que adquiera conocimientos por sí mismo a través de la exploración y el descubrimiento guiado (aprendizaje por descubrimiento) (Bruner, 1972, 1978), al tiempo que lleva a cabo procesos de metacognición, con el objetivo último de experimentar un aprendizaje significativo y funcional.

Este cambio en las tendencias educativas no se entiende sin lo que se conoce como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), ya que han posibilitado nuevas formas de enseñar y, por tanto, nuevas realidades en el aula y nuevas ecologías de aprendizaje. Esto es lo que Pérez Tornero & Pi (2014) denominan «pedagogías emergentes». Algunos ejemplos son la pedagogía inversa o *Flipped Classroom* y el *e-learning*.

Estas nuevas formas de entender la enseñanza promueven, por un lado, el desarrollo de un aprendizaje «ubicuo», puesto que se trata de un aprendizaje autónomo, activo y colaborativo, donde el alumno asume un papel protagonista en el que él mismo gestiona los contenidos, en contraste con la tradicional —y total— dirección por parte del docente (Johnson *et al.*, 2015). Por otro lado, hablamos de un aprendizaje «situado», ya que la enseñanza se lleva a cabo en un contexto que permite a los estudiantes transferir el conocimiento y aplicarlo en situaciones reales de la vida cotidiana, facilitando así la construcción de conocimiento significativo (Benavides, Madrigal & Quiroz, 2009; citado en Martos Eliche & Contreras Izquierdo, 2018; Contreras Izquierdo, 2020, 2021b, 2023).

Gracias al desarrollo tecnológico, las TIC y las TAC proporcionan herramientas como los corpus lingüísticos; un conjunto organizado de textos (escritos y orales) y muestras de lenguaje que son recopiladas y que documentan las variedades geográficas, históricas, sociales y estilísticas de la lengua, en este caso, el español.

Los corpus suponen una herramienta valiosa tanto para el alumno como para el docente, puesto que proporcionan al usuario una vasta cantidad de información de tipo léxico, gramatical, semántico, pragmático, sociolingüístico, etc. (Pérez Paredes, 2021; Rojo, 2021). Esta información es precisamente la que hará que el alumno aprenda no solo

el significado de las unidades léxicas, sino también cuándo usarlas, contribuyendo así a desarrollar su competencia lingüística, pragmática, discursiva e intercultural.

Es así como surge el aprendizaje basado en datos (ABD) o *data-driven learning* (DDL) en inglés (Johns, 1990). Se trata de una metodología a través de la cual se utilizan corpus lingüísticos con fines educativos (Gilquin & Granger, 2010). En este enfoque, los estudiantes se enfrentan a datos auténticos y, mediante la indagación colaborativa dirigida por el profesor, observan y analizan el comportamiento de la lengua, obteniendo sus propias conclusiones y construyendo así conocimiento significativo de manera activa. Este proceso anima a los estudiantes a convertirse en «investigadores» o «detectives lingüísticos». Del mismo modo, al saberse el alumno con un método de exploración —y aprendizaje— del léxico, el ABD contribuye a la competencia de aprender a aprender (Johns, 2002; citado en Contreras Izquierdo, 2020, 2021b, 2023).

Así, de acuerdo con Buyse (2017) y Cruz Piñol (2017), podemos destacar las siguientes ventajas del uso de corpus para la enseñanza de léxico en E/LE:

- i. Facilitan muestras de la lengua reales y auténticas.
- ii. Proporcionan datos estadísticos acerca de la frecuencia de uso.
- iii. Transmiten información sobre las variedades lingüísticas de las unidades léxicas, así como de la tipología textual, ámbito del conocimiento, géneros o temas.
- iv. Ofrecen información sobre colocaciones o coapariciones, favoreciendo el desarrollo de la competencia léxica al identificar patrones léxicos que tienden a coaparecer.
- v. Permiten realizar comparaciones entre formas con significados similares para facilitar la detección de diferencias en su aplicación y combinación.
- vi. Representan visualmente relaciones de sinonimia.
- vii. Motivan al alumnado a través del aprendizaje por descubrimiento.
- viii. El alumno tiene un papel activo y autónomo, al tiempo que desarrolla estrategias de aprendizaje (competencia de aprender a aprender).

Finalmente, el ABD resulta fundamental pues está presente como metodología tanto en el estudio contrastivo como en la propuesta didáctica que se presentará más tarde, recopilando y presentando distintos tipos de información que contribuyen a entender mejor el uso verdadero de las UF.

3. ESTUDIO FRASEOLÓGICO-CONTRASTIVO DEL CORPUS DE EXPRESIONES (ES-EN)

3.1. *Justificación y objetivos*

En el presente Trabajo Fin de Máster se realiza un estudio fraseológico con una óptica contrastiva (ES-EN) en el que se lleva a cabo el análisis de una selección de unidades fraseológicas en español y en inglés desde una perspectiva sociocultural y etnolingüística, que culmina con una propuesta didáctica para el aprendizaje de estas UF dirigida a alumnos anglófonos.

Por tanto, este estudio se enmarca dentro de la lexicología y, más en concreto, de la fraseodidáctica o fraseología aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras (en este caso, de E/LE). La razón de estudio de estas unidades fraseológicas o bloques prefabricados de palabras ya se adelantó en el marco teórico: estas constituyen un 50 % del discurso nativo, por lo que su relevancia está justificada a través de su frecuencia de uso.

Por otro lado, se han seleccionado UF vinculadas al campo de las relaciones interpersonales (familiares, amistosas, laborales, románticas, etc.), ya que, por un lado, se trata de una de las nociones presentes en el *PCIC* (2006) y, por otro lado, es relevante para el alumno ya que, la lengua —comunicarse— consiste, entre otras cosas, en entablar relaciones con los demás y estas relaciones se negocian a través de una herramienta que es la lengua, donde se encuentran las UF. Por esta razón, se trata de una noción vital para el lexicón de los aprendientes de E/LE.

Del mismo modo, trabajar con un ámbito temático también favorece la memorización, ya que el alumno, en su lexicón mental, establecerá uniones entre todas estas UF a través del tema al que se refieren, lo que ayudará a consolidar las redes de unión entre ellas. Además, no podemos dejar de mencionar que las UF constituyen un campo «olvidado» en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y su estudio promueve también su aprendizaje.

En cuanto a la perspectiva sociocultural y etnolingüística de este estudio, partiendo del enfoque léxico de Lewis, una palabra se conoce en tanto que el alumno es capaz de usarla, y su uso no se puede conocer en su totalidad si ignoramos la carga de información social, histórica y cultural que se encuentra en cada unidad léxica. Del mismo modo, al hacerse con este bagaje sociocultural, el alumno obtiene numerosos beneficios

para su aprendizaje, puesto que, como se ha comentado anteriormente, un error fonético o léxico no suele tener tanta repercusión como una interferencia sociopragmática.

Del mismo modo, las TIC y las TAC han revolucionado la enseñanza de idiomas, proporcionando nuevas herramientas tanto al alumno como al docente. Así, este estudio hace uso de los corpus y otras herramientas digitales (ABD+) para llevar a cabo el análisis contrastivo, al tiempo que proporciona al alumno una nueva manera de adquirir el léxico de la lengua extranjera.

Asimismo, es importante señalar que este estudio se enmarca en el ámbito de enseñanza de E/LE en un contexto anglosajón porque este alumnado representa una parcela importante de estudiantes de español como lengua extranjera. De acuerdo con el *Anuario 2023 del Instituto Cervantes: El español en el mundo* (Instituto Cervantes, 2023), entre un 40-60% de los estudiantes angloparlantes a nivel mundial que estudian un idioma extranjero eligen el español.

Así, el objetivo de este estudio es extraer y contrastar distintos tipos de información sobre unidades fraseológicas vinculadas a la noción de las relaciones interpersonales para dar cuenta de la carga sociocultural que poseen y que está detrás de su significado metafórico. Para ello, se van a analizar distintos aspectos en función de parámetros semántico-cognitivos, pragmático-discursivos, sobre variedades lingüísticas, sociolingüísticos y socioculturales, así como ejemplos de uso.

3.2. *Compilación del corpus de expresiones*

Una vez establecidos los objetivos del estudio, a continuación, se van a exponer los criterios de selección de la muestra, los criterios a estudiar (esto es, los tipos de información que el aprendiente necesita para poder afirmar que conoce una UF) y el proceso de análisis de la muestra que se llevó a cabo.

3.2.1. Selección de la muestra

En cuanto a los criterios que se han adoptado para la selección de las UF, nos basamos en los más empleados en los estudios al respecto: ámbito temático, nivelación, rentabilidad comunicativa, necesidades e intereses del alumnado, frecuencia y dispersión (Ainciburu y Santana, 2022; Leal Riol, 2011).

Para realizar la selección, se partió del inventario de saberes y comportamientos socioculturales del *PCIC* (2006), lo que garantiza la rentabilidad comunicativa de las UF, es decir, que son necesarias, significativas y relevantes para el desarrollo de la competencia léxica de nuestros alumnos. Igualmente, el estudio se basa en el inventario relativo a los niveles B, por lo que la adecuación de la nivelación de dicho ámbito temático está garantizada. Concretamente, en el inventario del *PCIC*, el estudio se centra en el apartado 2. *Relaciones interpersonales*, 2.1. *En el ámbito personal y público*, 2.1.1. *Relaciones sentimentales, familiares y de amistad, Fase de profundización (niveles B1-B2)*⁶.

Además, los catálogos del *PCIC* son de carácter abierto, es decir, incluyen algunos ejemplos, pero dejan en manos del docente la selección de los exponentes lingüísticos concretos que este considere necesarios en función del nivel, temática, necesidades de los alumnos, entre otros. Por esta razón, basándonos en la noción y nivel descritos más arriba, se realizó una primera selección de ochenta UF relacionadas con el ámbito temático de las relaciones interpersonales cuya relación se puede encontrar en el [Anexo I](#).

Más tarde, se decidió acotar esta selección a cuarenta UF y dividir esas UF en distintos subámbitos temáticos (relaciones de amistad, familiares, laborales, románticas, y UF para entablar y romper relaciones). La división de las UF en estos subámbitos temáticos tiene su razón en que, de este modo, se organizan y se fijan mejor en el lexicon mental de los alumnos, puesto que uno de los elementos que ayudan a esa organización es el ámbito temático en el que se emplean. No obstante, es necesario mencionar que algunas UF podrían incluirse en distintos campos.

Así, se seleccionaron ocho UF sobre relaciones de amistad, ocho sobre relaciones familiares, ocho sobre relaciones laborales, ocho sobre relaciones románticas, cuatro para entablar relaciones y cuatro para romperlas. De cada uno de estos tipos, cuatro UF poseen una connotación positiva (que se refleja en la tabla a través del símbolo «+») y las otras cuatro, negativa (aparece con el símbolo «-»).

⁶ Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm

Tabla 1. Taxonomía de las UF por tipos de relaciones

TIPOS DE RELACIONES	+	-
AMISTAD	Dime con quién andas y te diré quién eres	Cantarle las cuarenta (a alguien)
	Hacer piña	Estar/llevarse como el perro y el gato
	Poner la mano en el fuego (por alguien)	Mandar (a alguien) a freír espárragos
	Ser como uña y carne	Ten a tus amigos cerca y a tus enemigos más
FAMILIA	De tal palo, tal astilla	A quien Dios no le da hijos, el diablo le da sobrinos
	Nacer con un pan debajo del brazo	Cría cuervos y te sacarán los ojos
	Ser como dos gotas de agua	Quien con niños se acuesta, mojado amanece
	Ser el vivo retrato (de alguien)	Ser la oveja negra
LABORAL	Hacerle la pelota (a alguien)	Donde hay patrón no manda marinero
	Ser la mano derecha (de alguien)	Hacerle (a alguien) el vacío
	Tener enchufe	No muerdas la mano que te da de comer
	Trabajar codo con codo (con alguien)	Poner de patitas en la calle (a alguien)
ROMÁNTICA	Beber los vientos (por alguien)	Casarse de penalti
	Contigo, pan y cebolla	Dar calabazas (a alguien)
	Tener un flechazo	Pasar página
	Tirarle (a alguien) los tejos/los trastos	Ponerle los cuernos (a alguien)
ENTABLAR/ROMPER RELACIONES	Dios los cría, y ellos se juntan	A enemigo que huye, puente de plata
	El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija	Apuñalar (a alguien) por la espalda
	Hacer buenas migas (con alguien)	Cortar por lo sano
	Romper el hielo	Dejar (a alguien) en la estacada

En una segunda mirada a la clasificación, se decidió volver a acotar la muestra para que el estudio contrastivo fuera realizable en tiempo y forma. Esta nueva selección comprende diez UF (dos de cada tipo descrito anteriormente) que se detallan a continuación:

Tabla 2. Selección final de la muestra

TIPOS DE RELACIONES	+	-
AMISTAD	Dime con quién andas y te diré quién eres	Cantarle las cuarenta (a alguien)
	Hacer piña	Estar/llevarse como el perro y el gato
	Poner la mano en el fuego (por alguien)	Mandar (a alguien) a freír espárragos
	Ser como uña y carne	Ten a tus amigos cerca y a tus enemigos más
FAMILIA	De tal palo, tal astilla	A quien Dios no le da hijos, el diablo le da sobrinos
	Nacer con un pan debajo del brazo	Cría cuervos y te sacarán los ojos
	Ser como dos gotas de agua	Quien con niños se acuesta, mojado amanece
	Ser el vivo retrato (de alguien)	Ser la oveja negra
LABORAL	Hacerle la pelota (a alguien)	Donde hay patrón no manda marinero
	Ser la mano derecha (de alguien)	Hacerle (a alguien) el vacío
	Tener enchufe	No muerdas la mano que te da de comer
	Trabajar codo con codo (con alguien)	Poner de patitas en la calle (a alguien)
ROMÁNTICA	Beber los vientos (por alguien)	Casarse de penalti
	Contigo, pan y cebolla	Dar calabazas (a alguien)
	Tener un flechazo	Pasar página
	Tirarle (a alguien) los tejos/los trastos	Ponerle los cuernos (a alguien)
ENTABLAR/ROMPER RELACIONES	Dios los cría, y ellos se juntan	A enemigo que huye, puente de plata
	El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija	Apuñalar (a alguien) por la espalda
	Hacer buenas migas (con alguien)	Cortar por lo sano
	Romper el hielo	Dejar (a alguien) en la estacada

Finalmente, se seleccionó un total de diez UF de distintos tipos dentro de un mismo ámbito temático: el de las relaciones interpersonales.

Esta selección final se llevó a cabo teniendo en consideración distintos criterios. Por un lado, el estudio tenía como primer objetivo cubrir todos los tipos de unidades fraseológicas (véase [2.2.2.](#)): colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos. No obstante, las locuciones y los enunciados fraseológicos con idiomatidad alta o no composicionalidad semántica resultan más interesantes para el estudio por la dificultad

que presentan al aprendiente de E/LE, al no ser capaz este de comprender su significado atendiendo a las partes que componen la expresión, dejando fuera las colocaciones.

Por otro lado, la perspectiva etnolingüística y sociocultural del estudio, es decir, se seleccionaron aquellas UF que atesoran cierto conocimiento sociolingüístico y sociocultural. En otras palabras, aquellas UF que resultan más complejas a los aprendientes por razones culturales, históricas, sociales, etc. De este modo, se favorece el desarrollo de la competencia léxica y de la competencia intercultural de los aprendientes y se reduce el riesgo de interferencias socioculturales. Por ejemplo, *traer a alguien por la calle de la amargura* en contraste con *to make somebody miserable* no posee carga cultural alguna y, por tanto, no sería tan interesante para nuestro estudio.

Asimismo, el contexto o parcela en la que se enmarca el estudio (la enseñanza de E/LE a alumnos anglófonos) fue un aspecto importante en la selección si tenemos en cuenta que algunas UF españolas no se corresponden o no tienen una traducción directa en una UF inglesa y viceversa. Por ejemplo, se hablaría de no composicionalidad semántica en *traer a alguien por la calle de la amargura*, pero no ocurre lo mismo con su equivalente más próximo al inglés *to make somebody miserable*, que posee una idiomatidad baja.

Del mismo modo, la frecuencia léxica fue un criterio a tener en cuenta; se seleccionaron las UF más empleadas en la L2 (español). Para determinar el grado de frecuencia, se emplearon herramientas como los corpus lingüísticos. Además, si la UF está incluida en diccionarios generales (como el *DLE* de la RAE), nos indica que su uso es frecuente y está asentado en la norma general hispanohablante.

En el caso del español, el criterio de la frecuencia para la selección de exponentes ya es asumido en el *PCIC*, aunque parte de la apreciación intuitiva basada en la experiencia docente, y lo completa con la rentabilidad comunicativa, es decir, que se trate de exponentes que sirvan para realizar las funciones comunicativas propias de cada nivel (*PCIC, 2006: Nociones específicas, Introducción*).

No obstante, la frecuencia léxica no puede ser el único criterio válido, pues se deben tener en cuenta principalmente las necesidades e intereses del alumnado, así como los ámbitos temáticos fijados en los documentos de referencia, como el aludido en el *PCIC* y que se ha comentado anteriormente.

Es por esto que, además de la frecuencia, en los estudios sobre este tema se recogen otros criterios con respecto a la selección del léxico para determinar cuál es el vocabulario propio de los diferentes niveles distinguidos por el *MCER*, entre otros: la dispersión en el corpus que se consulte (Alvar Ezquerro, 2004), su productividad y los intereses de los aprendices (Pérez Serrano, 2017: 56) o incluso las intuiciones de los hablantes (McGee, 2008).

Finalmente, en cuanto al número concreto de unidades léxicas seleccionadas para el estudio (y más tarde, para la propuesta didáctica), hasta donde sabemos no hay estudios concluyentes al respecto, aunque todo lo comentado anteriormente lleva a entender que el número de UF que se deben trabajar en una clase no puede ser muy amplio: hemos de ser conscientes de que una palabra no se aprende solo memorizándola, sino también practicándola y utilizándola en un contexto comunicativo, algo que no es posible si el número de unidades léxicas es excesivo.

Por otro lado, para poder comprender y utilizar una unidad léxica son necesarios varios «encuentros» con ella: a medida que se producen estos encuentros, los oyentes o lectores llegan a identificar la palabra o palabras que característicamente la acompañan (sus colocaciones), los patrones gramaticales con los que está asociada (sus coligaciones), los significados con los que está asociada (sus asociaciones semánticas) y la pragmática con la que está asociada (sus asociaciones pragmáticas). Este es uno de los postulados del *lexical priming* de Hoey (2013), teoría precursora del enfoque léxico de Lewis.

Por todo lo dicho, y por nuestra propia experiencia docente, se estima que diez unidades es una cantidad adecuada para que resulte una muestra representativa del estudio fraseológico-contrastivo (español-inglés) y para la propuesta didáctica que aquí se presenta, pues no sería posible ni recomendable exigir a los alumnos el aprendizaje de un número mayor de unidades léxicas.

Finalmente, más que una pura cuestión cuantitativa, esta propuesta pretende demostrar la importancia de la enseñanza y aprendizaje de estas unidades léxicas desde un punto de vista sociolingüístico, sociocultural y contrastivo, apoyándose en metodologías apropiadas como el enfoque léxico y el ABD.

3.2.2. Metodología y herramientas de análisis

Se ha llevado a cabo un análisis cualitativo de las diez unidades fraseológicas españolas que contiene la [Tabla 2](#) y sus equivalentes en inglés (veinte UF en total), extrayendo distintos tipos de información semántico-cognitiva, pragmático-discursiva, sociolingüística, sociocultural, etnolingüística, etc. mediante el uso del ABD (véase [2.4.](#)). No obstante, aunque el ABD es una metodología basada en el uso de corpus lingüísticos, en este estudio, además, se incorporan otras TIC y TAC, por lo que estaríamos hablando de ABD+ (aprendizaje basado en datos ampliado).

Por otro lado, las herramientas que se van a emplear en el estudio contrastivo —y que se van a presentar más tarde al alumno como recursos a su alcance para acceder a toda esa información— se pueden ver concentradas en la siguiente tabla⁷:

Tabla 3. Herramientas de análisis

	ES	EN
HERRAMIENTAS LEXICOGRÁFICAS	<i>DLE</i>	<i>Cambridge Dictionary</i>
	<i>DiLEA</i>	<i>Oxford Dictionary</i>
	<i>DDFH</i>	<i>Collins Dictionary</i>
	<i>Refranero multilingüe (IC)</i>	<i>Merriam-Webster</i>
	<i>WordReference</i>	<i>WordReference</i>
CORPUS	<i>CORPES XXI</i>	<i>NOW</i>
	<i>CdE</i>	<i>enTenTen21</i>
SRGI	<i>Google</i>	<i>Google</i>
	<i>Google Ngram Viewer</i>	<i>Google Ngram Viewer</i>
	<i>Google Books</i>	<i>Google Books</i>
OTROS	<i>Wikipedia</i>	<i>Wikipedia</i>
	<i>ChatGPT</i>	<i>ChatGPT</i>

En primer lugar, se debe hablar de herramientas lexicográficas, comúnmente conocidas como «diccionarios». Los diccionarios que se han seleccionado para analizar las UF son:

- El *DLE* es el *Diccionario de la lengua española* es una obra de referencia publicada por la Real Academia Española (RAE)⁸. Este diccionario recoge y define las palabras y expresiones de la lengua española, proporcionando información sobre su significado, uso, etimología y variantes. Asimismo, establece normas sobre el uso correcto del español, se revisa y actualiza

⁷ Algunas de las herramientas seleccionadas difieren en español y en inglés, principalmente las herramientas lexicográficas y los corpus, puesto que se trata de herramientas específicas de cada lengua.

⁸ Disponible en: <https://dle.rae.es/>

periódicamente para reflejar los cambios y evoluciones en la lengua e incluye un vasto repertorio de vocabulario, desde términos arcaicos hasta neologismos y tecnicismos de los distintos países hispanohablantes.

- ii. El *DiLEA* o *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* de Inmaculada Penadés es una obra lexicográfica especializada que recoge y define un gran número de locuciones idiomáticas del español (véase [2.2.2.2.](#))⁹. Se centra específicamente en locuciones verbales (aunque se están incorporando locuciones adverbiales, adjetivas, nominales y pronominales), ofreciendo definiciones claras y precisas de estas locuciones, explicando su significado figurado y cómo se utilizan en el lenguaje cotidiano. También incluye ejemplos que ilustran cómo se usan las locuciones en contextos reales y documenta las variaciones regionales en el uso de locuciones idiomáticas.
- iii. El *DDFH* o *Diccionario de dichos y frases hechas* es una obra lexicográfica creada por Alberto Buitrago que recopila y explica una amplia variedad de dichos y frases hechas del español¹⁰. Este diccionario se centra en las expresiones idiomáticas que son comunes en el habla cotidiana y en la literatura, proporcionando su significado y, a menudo, el origen o historia detrás de ellas.
- iv. El *Refranero multilingüe* del Instituto Cervantes es una obra lexicográfica digital que recopila una amplia colección de refranes y proverbios en español, junto con sus equivalentes en otros idiomas¹¹. Esto permite ver cómo expresiones similares se utilizan en diferentes culturas. Además, ofrece ejemplos de cómo se usan estos refranes en contextos reales, ayudando a los usuarios a entender mejor cuándo y cómo utilizar estas expresiones.
- v. *WordReference* es una plataforma en línea que ofrece diccionarios bilingües entre muchos idiomas, como español-inglés¹². Estos diccionarios proporcionan traducciones precisas y ejemplos de uso. También incluye diccionarios monolingües, como el diccionario de inglés y español, que proporcionan definiciones detalladas, sinónimos y ejemplos de uso dentro del mismo idioma.

⁹ Disponible en: <http://www.diccionariodilea.es/inicio>

¹⁰ Disponible en:

https://www.academia.edu/38477242/DICCIONARIO_DE_DICHOS_Y_FRASES_HECHAS_Alberto_Buitrago_pdf

¹¹ Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>

¹² Disponible en: <https://www.wordreference.com/es/>

Además, tiene una comunidad de foros donde los usuarios pueden hacer preguntas y recibir respuestas sobre traducciones, usos idiomáticos y diferencias culturales en el uso del lenguaje.

- vi. El *Cambridge Dictionary* de la Universidad de Cambridge es un importante recurso lexicográfico para el aprendizaje de la lengua inglesa¹³. Ofrece una variedad de diccionarios especializados (monolingües y bilingües, incluyendo inglés-español, diccionarios de sinónimos y antónimos, etc.) y herramientas de aprendizaje para estudiantes de inglés (incluye guías de pronunciación en inglés británico y americano, guías sobre gramática, puntuación y estilo y ejemplos contextuales).
- vii. El *Oxford English Dictionary* (OED) de la Universidad de Oxford es una de las obras lexicográficas más prestigiosas por su profundidad histórica y su meticulosa documentación del desarrollo y uso de palabras en el idioma inglés¹⁴. Este diccionario ofrece una cobertura del inglés desde sus orígenes hasta la actualidad, proporcionando definiciones detalladas de palabras, con ejemplos de uso real que ilustran cada acepción. Incluye citas de textos literarios, científicos y de otros ámbitos y traza la evolución de las palabras, mostrando cómo han cambiado a lo largo del tiempo. Además, documenta la variedad diatópica en detalle, incluyendo inglés británico, americano, australiano, canadiense, entre otros.
- viii. El *Collins Dictionary* es otro recurso lexicográfico, publicado por Harper Collins, que ofrece una amplia gama de recursos para diferentes idiomas y está diseñado para ser útil tanto para hablantes nativos como para estudiantes de lenguas extranjeras¹⁵. Ofrece diccionarios bilingües y multilingües, proporciona definiciones concisas y fáciles de entender e incluye ejemplos de uso real en frases.
- ix. El *Merriam-Webster* de Noah Webster es un diccionario ampliamente utilizado en el mundo de habla inglesa, especialmente en Estados Unidos¹⁶. Destaca por reflejar un uso moderno del inglés, proporciona información sobre el origen y la historia de las palabras y ofrece ejemplos de uso en contexto. También cuenta con

¹³ Disponible en: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>

¹⁴ Disponible en: <https://www.oed.com/>

¹⁵ Disponible en: <https://www.collinsdictionary.com/>

¹⁶ Disponible en: <https://www.merriam-webster.com/>

recursos adicionales como diccionarios de sinónimos, médicos, de inglés para estudiantes y una enciclopedia.

En segundo lugar, debemos hablar de los corpus lingüísticos, que son las herramientas que constituyen la base del ABD, metodología que se emplea en el estudio contrastivo y que los alumnos tendrán la oportunidad de poner en práctica en la propuesta didáctica que se ofrece en este trabajo:

- i. El *CORPES XXI* o *Corpus del Español del Siglo XXI* es un corpus de referencia desarrollado por la Real Academia Española (RAE) en colaboración con la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)¹⁷. Este corpus se propone ofrecer una representación exhaustiva del español actual, abarcando las diferentes variedades geográficas y sociales del idioma en el siglo XXI. Cubre el uso del español desde el año 2001 hasta la actualidad e incluye textos que provienen de todos los países hispanohablantes en modalidad escrita y oral. Contiene una amplia gama de géneros textuales y registros lingüísticos y la última versión (1.1. de abril de 2024) suma más de 410 millones de formas¹⁸.
- ii. Otro corpus de obligada mención es el *Corpus del Español* o *Spanish Corpus* (*CdE*) de Mark Davies, que recopila y analiza grandes cantidades de textos en español que provienen de diversas fuentes, incluyendo libros, periódicos, revistas, blogs y sitios web, complementando así los corpus de la RAE-ASALE¹⁹. Incluye textos en español de diferentes épocas, variedades geográficas y registros lingüísticos. Abarca desde textos históricos hasta contemporáneos y cubre el español en diversos países y regiones. Asimismo, recopila textos de una amplia gama de géneros y fuentes para ofrecer una visión rica y variada del uso del español contemporáneo en contextos reales. Tiene sobre unos 7.600 millones de palabras.

¹⁷ Disponible en: <https://www.rae.es/corpes/>

¹⁸ Se ha seleccionado este corpus y no otros de la Academia, como el *Corpus Diacrónico del Español* (*CORDE*) porque registra documentos desde los inicios del idioma hasta el año 1974 (<https://www.rae.es/banco-de-datos/corde>) o el *Corpus de Referencia del Español Actual* (*CREA*), que lo hace desde 1975 hasta 2004 (<https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>), siendo el *CORPES XXI* el corpus del español más actual (acoge registros desde 2001 hasta la actualidad), junto con el de Mark Davies (desde 2012 hasta la actualidad).

¹⁹ Disponible en: <https://www.corpusdelespanol.org/now/>

- iii. El *NOW Corpus* o *News on the Web Corpus* es un corpus del inglés desarrollado igualmente por Mark Davies²⁰. Este corpus recopila textos de noticias publicadas en línea en inglés, que provienen de una amplia variedad de fuentes noticiosas en la web. Incluye registros de diversos países y regiones y se centra en noticias actuales, proporcionando datos lingüísticos actualizados. Contiene más de 19.200 millones de palabras de periódicos y revistas de la web desde 2010 hasta la actualidad²¹.
- iv. El *English Web Corpus (enTenTen)* es un corpus del inglés desarrollado por Sketch Engine, una plataforma especializada en lingüística de corpus²². Este corpus se centra en recopilar textos en inglés contemporáneo de diversas fuentes (incluyendo páginas web, foros, blogs, redes sociales y otros medios digitales) utilizando tecnología especializada en recopilar solo contenido web lingüísticamente valioso. La versión más reciente (*enTenTen21*) consta de 10.000 millones de palabras.

En tercer lugar, se han empleado diversos Sistemas de Recuperación y Gestión de la Información (SRGI), que permiten recuperar información relevante de grandes cantidades de datos almacenados. Estos sistemas se utilizan para encontrar información específica dentro de textos, bases de datos u otros tipos de contenido textual. En nuestro estudio se utilizan los siguientes:

- i. El motor de búsqueda de *Google* es una herramienta informática diseñada para buscar información en la *World Wide Web (WWW)*²³. Proporciona acceso rápido y eficiente a una vasta cantidad de información disponible en Internet. Utiliza algoritmos complejos y sistemas automatizados para rastrear, indexar y clasificar millones de páginas web y otros tipos de contenido en línea. De este modo, *Google* devuelve una lista de resultados relevantes cuando los usuarios realizan búsquedas utilizando palabras clave o frases.

²⁰ Disponible en <https://www.english-corpora.org/now/>

²¹ De los diversos corpus para el inglés disponibles (recogidos en <https://www.english-corpora.org/corpora.asp>) se ha seleccionado el *NOW Corpus (News on the Web)* debido a que, frente al resto (por ejemplo, el *British National Corpus*, *BNC*, o el *Corpus of Contemporary American English*, *COCA*) es el más amplio, tanto en el número de palabras recogidas (más 19.200 millones) como en la extensión geográfica (20 países). Igualmente, es el corpus más actual, pues incluye registros desde 2010 hasta la actualidad.

²² Disponible en: <https://www.sketchengine.eu/ententen-english-corpus/>

²³ Disponible en: <https://www.google.com/?hl=es>

- ii. *Google Ngram Viewer* es una herramienta proporcionada por *Google* que permite visualizar y analizar la frecuencia de palabras y frases a lo largo del tiempo en los libros digitalizados que forman parte del corpus del Proyecto *Google Books*, un corpus que abarca varios siglos de literatura en varios idiomas²⁴. La herramienta genera gráficos que muestran la frecuencia relativa (en forma de porcentaje de la frecuencia del término en un momento determinado) de los ngramas —o secuencias de unidades léxicas— buscados en el corpus. El usuario puede ajustar los parámetros de búsqueda (rango de fechas, idioma, etc.) para explorar diferentes períodos de tiempo y contextos lingüísticos.
- iii. *Google Books* es un servicio en línea proporcionado por *Google* que permite a los usuarios buscar y visualizar libros digitales²⁵. Los usuarios pueden buscar libros por título, autor, tema o texto específico dentro de los libros. La herramienta proporciona resultados de búsqueda que incluyen fragmentos de contenido relevante y, por ende, ejemplos de uso en contextos reales.

Finalmente, se ha hecho uso de otras herramientas como *Wikipedia*²⁶, que es una enciclopedia en línea gratuita y colaborativa que permite a los usuarios crear, editar y consultar artículos sobre una amplia variedad de temas, desde eventos históricos, biografías, ciencia, tecnología, cultura, etc. en múltiples idiomas. Además, se han hecho algunas búsquedas en *ChatGPT*²⁷, un modelo de lenguaje avanzado desarrollado por OpenAI que utiliza redes neuronales, permitiendo procesar y generar texto coherente y mantener conversaciones en lenguaje natural. Supone una gran fuente de conocimiento gracias a la vasta cantidad de texto disponible en Internet de la que hace uso esta herramienta.

A continuación, se discutirá qué tipo de información se obtiene de las herramientas que se acaban de describir.

²⁴ Disponible en: <https://books.google.com/ngrams/>

²⁵ Disponible en: <https://books.google.es/>

²⁶ Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>. Aunque la mayoría de artículos incluyen referencias y citas a fuentes externas verificables, siempre se ha consultado con cierta cautela, puesto que se trata de una herramienta de libre edición.

²⁷ Disponible en: <https://chatgpt.com/>

3.2.3. Parámetros de comparación interlingüística

Por medio de las herramientas descritas en el apartado anterior, se ha recopilado información lexicológica, lexicográfica, lexicométrica y etnolingüística que ha servido para este estudio fraseológico-contrastivo (ES-EN) y que servirá al alumno como llave para acceder al vasto conocimiento que encierran estas unidades léxicas, al tiempo que se propicia el desarrollo de la competencia léxica de forma autónoma.

Este análisis abarca todos los aspectos necesarios para comprender y utilizar correctamente el vocabulario de una lengua. Para facilitar su descripción, el conocimiento obtenido de estas herramientas se ha dividido en información semántico-cognitiva, sobre variedades lingüísticas, pragmático-discursiva, sociolingüística y sociocultural, y, finalmente, se ofrecen ejemplos de uso.

Tabla 4. Parámetros de comparación interlingüística

PARÁMETROS DE COMPARACIÓN INTERLINGÜÍSTICA	
1. PARÁMETROS SEMÁNTICO-COGNITIVOS	1.1. Definición
	1.2. Sinónimos/antónimos
	1.3. Base cognitiva
	1.4. Idiomaticidad
	1.5. Frecuencia
	1.6. Equivalencia
2. VARIEDADES LINGÜÍSTICAS	2.1. Variedad diacrónica
	2.2. Variedad diatópica
	2.3. Variedad diastrática
	2.4. Variedad diafásica
3. PARÁMETROS PRAGMÁTICO-DISCURSIVOS	3.1. Modalidad
	3.2. Función comunicativa
	3.3. Proxemia y kinesia
4. ELEMENTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES	
5. EJEMPLOS DE USO	

En primer lugar, se ofrece una imagen representativa de la metáfora que se esconde tras la UF tanto en español como en inglés (ya que esta tiende a diferir en los distintos idiomas) y, después, se determina el tipo de UF del que se trata. Para la clasificación en español se ha seguido a Corpas Pastor (1996)²⁸ y para el inglés, a Rojo

²⁸ Esta clasificación se puede consultar en el epígrafe [2.2.2.](#) de este trabajo.

López (2009), cuya clasificación está basada en la de la misma autora y distingue entre *collocations*, *idioms* y *phraseological statements*.

En lo que concierne al primer criterio de análisis (información semántico-cognitiva), se ha recogido información lexicológica, lexicográfica y lexicométrica sobre los siguientes subcriterios:

- i. Definición: partimos de la definición (el significado) de cada UF, contrastando las diferentes definiciones que ofrecen las herramientas lexicográficas que se pueden observar en la [Tabla 3](#).
- ii. Sinónimos y antónimos: de la misma fuente (diccionarios) se recogen sinónimos y antónimos de las UF, estrategia que se utilizará en la propuesta didáctica con el fin de que el alumno amplíe, organice y estructure su lexicón.
- iii. Base cognitiva: se estudia la base cognitiva de las UF, es decir, si en su composición se dan figuras tropológicas, por ejemplo, si existe una base metafórica o si se observan relaciones de metonimia, si la expresión está basada en colores, animales, somatismos, partes del cuerpo, etc. Este criterio es de suma importancia, ya que las UF seleccionadas poseen idiomatidad alta, y, por tanto, tienen altas probabilidades de contener una metáfora o hacer uso del lenguaje figurado. De esta manera, conocer la base cognitiva puede servir al alumno para comprender mejor el significado (y el uso) de la UF en cuestión.
- iv. Idiomatidad: también se recoge el grado de idiomatidad (alto/medio/bajo) basándonos en un estudio previo de Leal Riol (2011) y en la taxonomía de Moon (1998), que clasifica las metáforas en transparentes, semitransparentes y opacas.
- v. Equivalencia: alude al grado de equivalencia que se produce entre la UF española y la inglesa. Para determinar este grado de equivalencia seguimos a Nida (1964). El autor distingue entre equivalencia formal, que se centra en reproducir la forma y contenido del texto original lo más cerca posible, y equivalencia dinámica (o funcional), que busca reproducir el efecto que el texto original tiene en sus lectores. De este modo, la equivalencia puede ser total, parcial o nula.
- vi. Frecuencia: gracias al uso de corpus lingüísticos se obtiene información lexicométrica sobre el grado de frecuencia de las UF, en concreto, sobre la frecuencia absoluta, la frecuencia normalizada y la dispersión.
 - a. Frecuencia absoluta: se refiere al número de apariciones de la UF, es decir, cuántas veces aparece esa UF en el corpus (p. ej. 80 casos).

- b. Frecuencia normalizada: se refiere al número de veces por millón (p. ej. 0,21 casos/mill.). Se toma como referencia el millón de palabras porque los primeros grandes corpus tenían un millón de palabras. Hoy tienen cientos de millones, pero se ha mantenido ese dato para poder comparar entre distintos corpus. Es por ello que emplearemos este dato para guiar nuestro comentario sobre el grado de frecuencia de las UF.
- c. Dispersión²⁹: se refiere al número de apariciones (frecuencia absoluta) en un número de documentos (p. ej. 80 casos/75 textos). Eso significa que ha encontrado 80 veces la UF, pero solo en 75 textos, por lo que en algún texto aparece la UF más de una vez³⁰.

Con respecto al segundo criterio (las variedades lingüísticas) aludimos al apartado [2.3.](#) del marco teórico. La información lexicométrica y etnolingüística recogida en este criterio se ha obtenido casi en su totalidad de los corpus agrupados en la [Tabla 3](#), así como de algunos SRGI, como *Ngram Viewer*. Así, se han estudiado los siguientes subcriterios:

- vii. La variación diacrónica: involucra cambios a lo largo del tiempo en una lengua. Las lenguas evolucionan y cambian a lo largo de las generaciones. En ese sentido, es conveniente que el alumno sea consciente de aquellas expresiones que quizá no sean propias de un español actual.
- viii. La variación diatópica: se refiere a las diferencias regionales en el uso de la lengua. Para que el alumno sepa cuándo usar una expresión, es importante que sea consciente de las zonas lingüísticas donde se usa.
- ix. La variación diastrática: hace referencia a las variaciones lingüísticas asociadas con diferentes grupos sociales, como diferencias entre el lenguaje utilizado por personas de diferentes edades, clases sociales, niveles educativos, etc. Es necesario que el alumno tenga en cuenta estas diferencias culturales para evitar malentendidos y así, adecuarse al contexto sociolingüístico.

²⁹ No todos los corpus ofrecen información sobre la dispersión. Por ejemplo, de los corpus que se han utilizado en este estudio, *enTenTen21* no ofrece el número de documentos en los que aparecen las UF, dato necesario para calcular dicho valor.

³⁰ Sobre la dispersión, Davies (2006) afirma que una palabra que aparece en más tipos de obras y de registros debe considerarse más útil que otra que sea más frecuente, pero que aparezca en menos obras y registros. Esto se explica así: ¿qué es más frecuente, una palabra que encontramos 100 veces en un corpus, pero que solo aparece en 10 obras, o una palabra que encontramos 70 veces, pero en 40 obras? En el segundo caso, decimos que la palabra tiene una mayor dispersión, y, por tanto, es más útil.

- x. La variación diafásica: alude a las variaciones según el contexto comunicativo. La lengua puede variar según si se está hablando en un entorno formal, informal, académico, familiar, etc. Es importante que el alumno sea consciente de estas diferencias en el registro, con el fin de que sea capaz de adaptarse a la situación comunicativa.

El tercer criterio versa sobre información pragmático-discursiva y comprende los siguientes subcriterios, a saber:

- xi. Modalidad: se refiere a los dos principales modos de comunicación en los que se puede encontrar la lengua (oral/escrito). De este modo, resulta útil para el alumno conocer si una expresión se utiliza más en el lenguaje oral o escrito.
- xii. Función comunicativa: se refiere a la intención o propósito que tiene un hablante al usar el lenguaje en un acto de comunicación. Se ha recogido información del inventario de *Funciones* de los niveles B del *PCIC* (2006). Cuando no ha sido posible encontrar la UF en ese inventario, se ha descrito su función aludiendo a su significado, a la base cognitiva y al conocimiento sociocultural. Para el inglés, se ha conformado a partir de la definición, la base cognitiva y los aspectos sociolingüísticos y socioculturales. Resulta vital que el alumno tenga clara la función comunicativa (informar, persuadir, entretener, expresar emociones, etc.) que cumple una UF para usarla correctamente.
- xiii. Proxemia y kinesia: son conceptos clave en la comunicación no verbal. Se refieren a distintas formas en las que los seres humanos utilizan el espacio y los movimientos y gestos corporales para comunicarse. Es conveniente que el alumno tenga en cuenta si una UF lleva asociado un gesto en particular o si se reproduce más en algunos espacios que en otros.

El cuarto criterio trata aspectos sociolingüísticos y socioculturales que se encuentran en el seno de la cultura de la L2 (español, en este caso) y que forman parte del acervo cultural de los hablantes nativos. En este criterio se trata información etnolingüística, sociocultural e histórica referente al origen de las UF. Para entender y aprender las expresiones, conviene que el alumno investigue y conozca el origen y la historia que da nombre a una determinada expresión.

Finalmente, el último criterio que incluye el análisis son ejemplos de uso de las UF en contextos reales. Se ofrecen tres ejemplos de cada UF (tres en español y otros tres

en inglés). Estos ejemplos de uso han sido extraídos de herramientas lexicográficas, de los distintos corpus que se han utilizado y de *Google Books*, entre otras. Incluir estos ejemplos permite ver el uso real y contextualizado de toda la información descrita anteriormente.

3.3. *Comentario del corpus de expresiones*

En este apartado, se va a describir la información que proporcionan las herramientas de análisis que se han empleado en función de los distintos criterios de análisis que hemos comentado anteriormente. En primer lugar, comenzaremos describiendo y estableciendo una comparación entre las dos culturas que nos ocupan: la española y la británica.

3.3.1. Breve caracterización de las culturas española y británica

En los estudios culturales, existen diversas tipologías para caracterizar las distintas culturas en función de distintos parámetros. Nosotros abordaremos las más usuales, y nos centraremos en aquellos aspectos relacionados con el ámbito temático de nuestra propuesta, esto es, las relaciones personales.

Así, uno de los elementos que emplea Hall (1959, 1976) para describir y caracterizar culturas es la distancia social, distinguiendo entre «culturas de acercamiento» y «distanciamiento». Las primeras, de acercamiento, tienden a mostrar cercanía social, a reducir los espacios interpersonales, a interferir directamente en la esfera privada de los demás y a establecer puentes de relación y confianza entre los interlocutores. En cambio, en las culturas de distanciamiento, se respeta el ámbito y el espacio personal de los demás, y se mantiene la deferencia y precaución en las relaciones sociales.

La cultura española europea se inclina más hacia el acercamiento. Los españoles, por lo general, reducen los espacios interpersonales, interfieren directamente en la esfera privada de los demás y tienden a crear vínculos en sus relaciones, lo que refleja un fuerte sentido de afiliación y confianza. Por su parte, la cultura británica se caracteriza por mantener una distancia más marcada en las interacciones sociales. Los británicos suelen ser más reservados y muestran una mayor preferencia por el espacio personal. A diferencia de las culturas de acercamiento, como la española, en las que se reducen los espacios interpersonales y se establecen vínculos rápidamente, en la cultura británica

existe una tendencia a mantener una distancia más formal y respetuosa. Esto refleja una valoración de la privacidad y una actitud más reservada en las relaciones sociales.

Otra caracterización ampliamente reconocida es la de Hofstede (2011), que identifica seis dimensiones para explicar las diferencias culturales: distancia del poder, individualismo frente a colectivismo, motivación hacia el logro y el éxito, evitación de la incertidumbre, orientación a largo plazo frente a orientación a corto plazo, e indulgencia. En la [Ilustración 1](#), se pueden observar las diferencias entre España y el Reino Unido en estas dimensiones, aunque solo profundizaremos en aquellas que están directamente relacionadas con las relaciones personales.

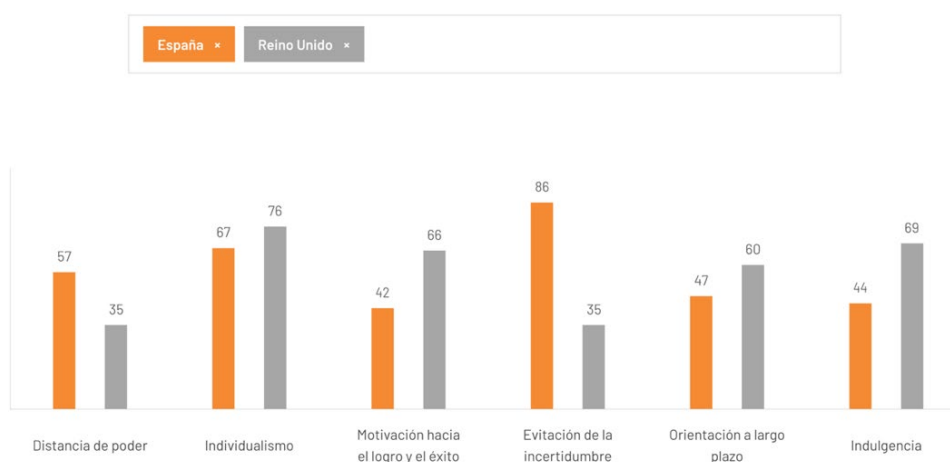


Ilustración 1. Comparación dimensiones culturales España-Reino Unido

Tomado de: <https://n9.cl/c6vs4g>

Por ejemplo, en la dimensión de individualismo frente a colectivismo, la cuestión central es el grado de interdependencia entre los miembros de una sociedad. Esta dimensión examina si las personas se identifican más con el «yo» o con el «nosotros». En las sociedades individualistas, se espera que las personas se preocupen únicamente por sí mismas y por su familia inmediata. En contraste, en las sociedades colectivistas, las personas forman parte de «grupos» que los protegen a cambio de lealtad.

En esta dimensión, España, con una puntuación de 67, se considera una sociedad con un grado medio de individualismo. Esto indica una preferencia significativa por un marco social menos cohesionado, donde se espera que los individuos se ocupen únicamente de sí mismos y de sus familias inmediatas. Los españoles se relacionan con relativa facilidad con ciertas culturas, principalmente no europeas, mientras que otras pueden ser percibidas como agresivas y contundentes. Además, el trabajo en equipo es

algo natural; los empleados suelen colaborar de manera conjunta sin necesidad de una fuerte motivación por parte de la dirección.

Con una puntuación de 76, el Reino Unido es una sociedad altamente individualista. Los británicos son conocidos por su fuerte individualismo y reserva. Desde una edad temprana, se enseña a los niños a pensar de manera independiente y a descubrir su propósito único en la vida, así como a contribuir de manera singular a la sociedad. Se considera que la realización personal es clave para alcanzar la felicidad. Con el incremento de la riqueza en el Reino Unido a lo largo de la última década, también ha surgido un debate intenso sobre el aumento del consumismo desenfrenado y el fortalecimiento de la cultura del «yo».

En cuanto a la dimensión de «motivación hacia el logro y el éxito», una puntuación alta en esta dimensión indica que la sociedad está orientada hacia la competencia, los logros y el éxito, los cuales están definidos por un sistema de valores que se inculca desde la escuela y perdura a lo largo de la vida. Por otro lado, una puntuación baja (orientada al consenso) en esta dimensión significa que los valores predominantes en la sociedad son el cuidado de los demás y la calidad de vida. En una sociedad orientada al consenso, el éxito se percibe como una buena calidad de vida, y destacar entre los demás no es admirable. La cuestión fundamental aquí es qué motiva a las personas: el deseo de ser los mejores o el gusto por lo que hacen.

En esta dimensión, España obtiene una puntuación de 35, lo que la caracteriza como un país donde predomina el consenso. No se valora la polarización ni se fomenta una competencia excesiva. Los niños españoles son educados en el valor de la armonía, evitando tomar partido o destacar individualmente. Existe una preocupación genuina por las personas más vulnerables o necesitadas, lo que fomenta naturalmente la empatía. En el ámbito de la gestión, los directivos prefieren consultar a sus subordinados para conocer sus opiniones y, con base en estas, tomar decisiones. En política, se considera deseable la participación de todas las minorías para evitar la dominación de un solo partido. Esta sociedad se opone al concepto de «el ganador se lo lleva todo».

Con sus 57 puntos, el Reino Unido es una sociedad decidida y altamente orientada hacia el éxito. Una fuente de posible confusión para los extranjeros radica en la aparente contradicción entre la cultura británica de modestia y eufemismo, que contrasta con el sistema de valores subyacente que promueve el éxito en esta cultura. Para comprender a

los británicos, es crucial poder interpretar lo que se dice implícitamente: las palabras no siempre reflejan exactamente lo que se quiere transmitir. En comparación con las culturas de consenso, como las encontradas en los países escandinavos, en el Reino Unido la gente tiende a vivir para trabajar y muestra una clara ambición por el rendimiento.

3.3.2. Análisis contrastivo de las UF

Tras haber examinado las diferencias culturales de las que parte nuestro estudio, a continuación, se discutirán los aspectos que se han analizado en función de los criterios mencionados anteriormente. Por motivos de espacio, solo se va a discutir el análisis de una UF española (y su equivalente en inglés). El análisis del resto de las UF se puede encontrar en el [Anexo II](#). Así, vamos a analizar la segunda UF del corpus: *cantar las cuarenta* y su equivalente *to haul someone over the coals*.

En primer lugar, se puede observar una imagen que describe la imagen mental que representan estas UF. En la imagen de *cantar las cuarenta*, vemos a un hombre aparentemente gritando el número cuarenta (esto hace referencia al significado metafórico de la UF) con semicorcheas y símbolos musicales alrededor, lo cual está relacionado con la idea de «cantar». En la UF inglesa, *haul over the coals* (literalmente «arrastrar sobre las brasas») la imagen mental es radicalmente distinta; esta vez, se observan unas brasas quemándose o ardiendo. Esta imagen evoca la idea de un castigo severo y doloroso, trasladando la intensidad y severidad de las brasas quemándose con el acto de echar una reprimenda.

Seguidamente, se precisa el tipo de UF del que estamos hablando siguiendo la taxonomía de Corpas Pastor (1996) para el español y la de Rojo López (2009) para el inglés. De este modo, *cantar las cuarenta* es una locución verbal y *haul over the coals* sería el equivalente de una locución verbal para Rojo López (2009), es decir, un *idiom*. Las dos expresiones coinciden en la clasificación porque ambas poseen una alta idiomatidad y no composicionalidad semántica, no son enunciados completos y equivalen a un verbo (se podrían sustituir por el verbo «regañar»).

3.3.2.1. Parámetros semántico-cognitivos

En cuanto al primer criterio de análisis (semántico-cognitivo), todas las herramientas lexicográficas coinciden con el significado básico de *cantar las cuarenta* como regañar o

echar una reprimenda a alguien. No obstante, el *DLE* recoge una segunda acepción; la de lograr un triunfo resonante en una actividad. Debemos mencionar que, al no tratarse de un refrán, no está recogido en el *Refranero multilingüe* del Instituto Cervantes. Por su parte, todos los diccionarios consultados coinciden en la definición de *haul over the coals*.

En lo que respecta a las relaciones de sinonimia y antonimia, son imprescindibles para que el alumno organice, estructure y «ancle» las unidades léxicas en las redes de su lexicón mental. Acerca de estas dos UF se recogen muchas posibilidades en los diccionarios que se han consultado. Algunos ejemplos de sinónimos de *cantar las cuarenta* incluirían *echar(le) una bronca (a alguien)* o *echar una reprimenda (a alguien)*; y algunos antónimos incluirían *alabar (a alguien)* o *encomiar (a alguien)*. Por su parte, algunos sinónimos de *haul over the coals* incluyen *to tell (someone) off* o incluso, respetando parte de su morfosintaxis, *rake* o *grab (someone) over the coals*.

En atención a la base cognitiva, en ambas unidades se utiliza el tropo o figura retórica de la metáfora que, a su vez, es un rasgo común —aunque no excluyente— de las unidades fraseológicas. En *cantar las cuarenta*, por un lado, «cantar» significa «decir en voz alta» y el uso del lenguaje figurado o metafórico reside en el juego de cartas del tute, donde «cantar» simboliza que el jugador ha perdido y quien canta, lo hace con fuerza, incluso dando un golpe en la mesa. Este «cantar con fuerza» estaría relacionado con ese uso metafórico de «cantar» en el sentido de «regañar a alguien». Por su parte, *haul over the coals* evoca la imagen de un castigo severo y doloroso que, a pesar de no ser físico, conserva la connotación de tener que rendir cuentas de manera humillante.

Además de la base cognitiva, otros dos aspectos cruciales a considerar en el análisis de las unidades fraseológicas son el grado de idiomatidad y de equivalencia. Atendiendo a la idiomatidad, como ya mencionamos, ambas unidades poseen una idiomatidad alta, pues su significado no se puede deducir de las partes que las componen. Por lo que se refiere a la equivalencia, siguiendo la taxonomía de Nida (1964), la relación de equivalencia que se establece entre estas dos unidades puede ser formal o funcional. En cuanto a equivalencia formal, la relación es nula, porque las formas no son coincidentes; la morfosintaxis difiere completamente. En cambio, la equivalencia dinámica o funcional es total, ya que ambas unidades causarían el mismo efecto en los hablantes.

El último aspecto a discutir dentro del criterio semántico-cognitivo es el grado de frecuencia, para lo que se han revisado distintos corpus. A primera vista, la UF española parecería menos frecuente que la inglesa por los datos que arroja tanto el motor de búsqueda de *Google* (casi cuatro millones en el caso de la española frente a los más de seis y medio de la inglesa), como la frecuencia absoluta del *CORPES XXI* (85 casos) y del *CdE* (468 casos) para la UF española, frente a los 534 casos en el *NOW Corpus* y los 488 casos en *enTenTen21* de la inglesa.

No obstante, si profundizamos en los datos, la frecuencia normalizada (índice de comparación entre corpus) indica que la UF española supera en frecuencia normalizada a la inglesa (0,2 casos/mill. en el *CORPES XXI* y 0,04 casos/mill. en el *CdE* frente a 0,03 casos/mill. en el *NOW Corpus* y 0,01 casos/mill. en *enTenTen21*). Esto mismo lo confirma la dispersión, mayor en la UF española (85 casos/75 doc. en *CORPES XXI* y 468 casos/244 doc. en el *CdE*) que en la inglesa (534 casos/511 doc. en *NOW Corpus*). Por lo tanto, se puede concluir que la UF española es algo más frecuente que la inglesa.

3.3.2.2. Variedades lingüísticas

El segundo criterio de análisis versa sobre la variación lingüística. En lo que respecta a la variación diacrónica, *Ngram Viewer* marca la aparición de la UF española a comienzos del siglo XX, incrementándose su uso moderadamente hasta 1990, cuando se aprecia un notable incremento hasta la actualidad ([Ilustración 2](#)).

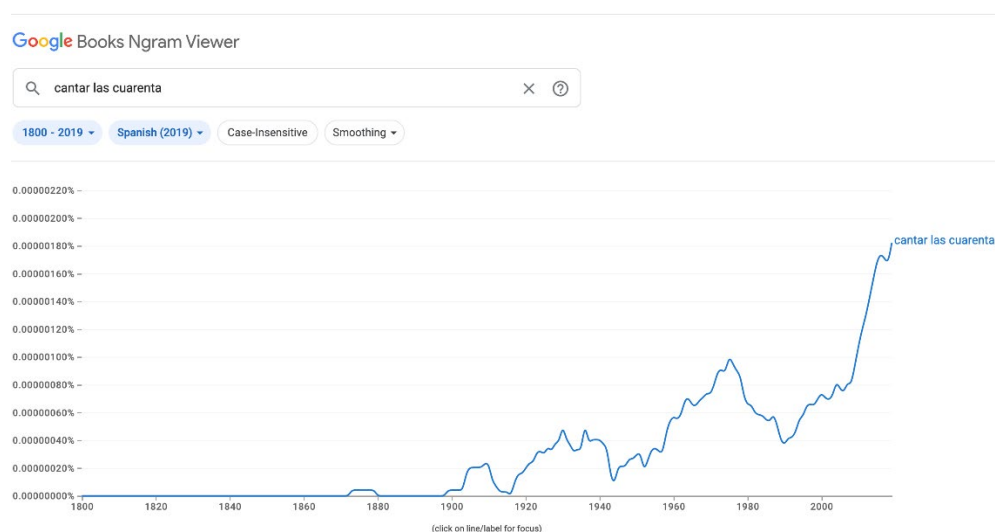


Ilustración 2. Ngram Viewer. Variación diacrónica «cantar las cuarenta»

Por su parte, la UF inglesa presenta una frecuencia baja durante la primera mitad del siglo XIX. En el siglo XX, se aprecia un incremento hasta mediados de siglo, cuando desciende notablemente, aunque a partir de ese momento vuelve a incrementarse su frecuencia hasta la actualidad (*Ilustración 3*).

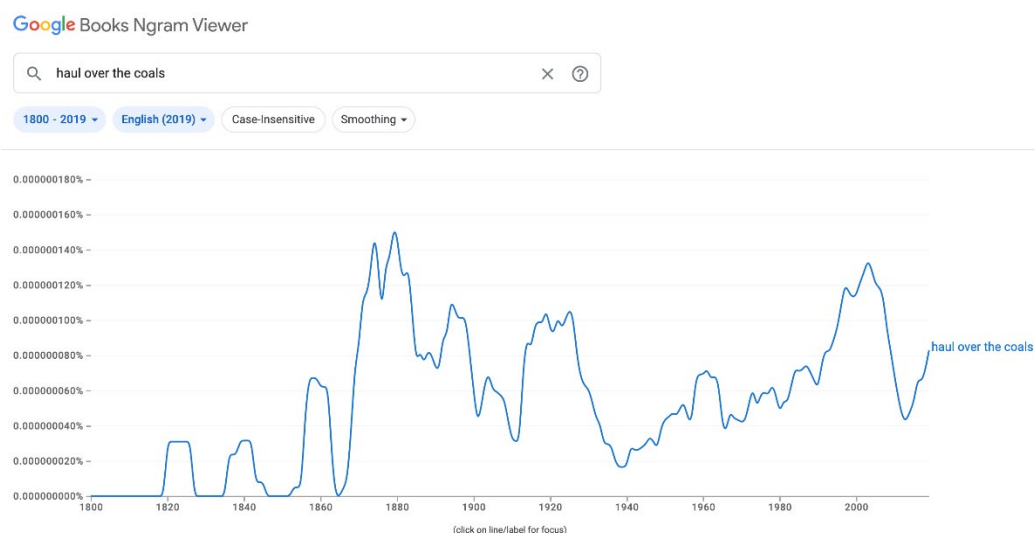


Ilustración 3. Ngram Viewer. Variación diacrónica «haul over the coals»

Precisando estos datos, y por lo que se refiere a la UF española, *CORPES XXI* (*Ilustración 4*) muestra que el periodo de mayor uso de la expresión es entre 2011 y 2015 (0,3 Fnorm.) mientras que en el resto de periodos la frecuencia es similar (entre 0,14 y 0,19 Fnorm.). Finalmente, en el último periodo hasta la actualidad, se observa un repunte en su frecuencia (0,25 Fnorm.), algo que confirma el *CdE* (0,08 Fnorm. a partir de 2018) (*Ilustración 5*).

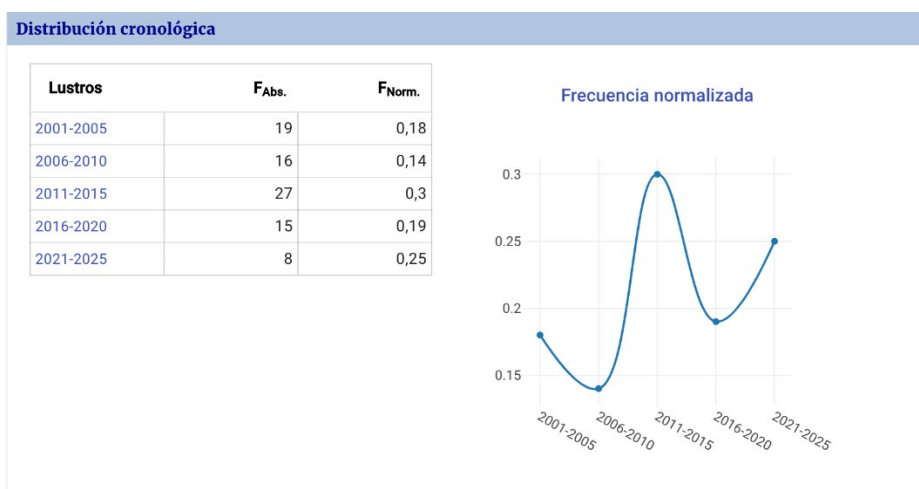


Ilustración 4. CORPES XXI. Variación diacrónica «cantar las cuarenta»

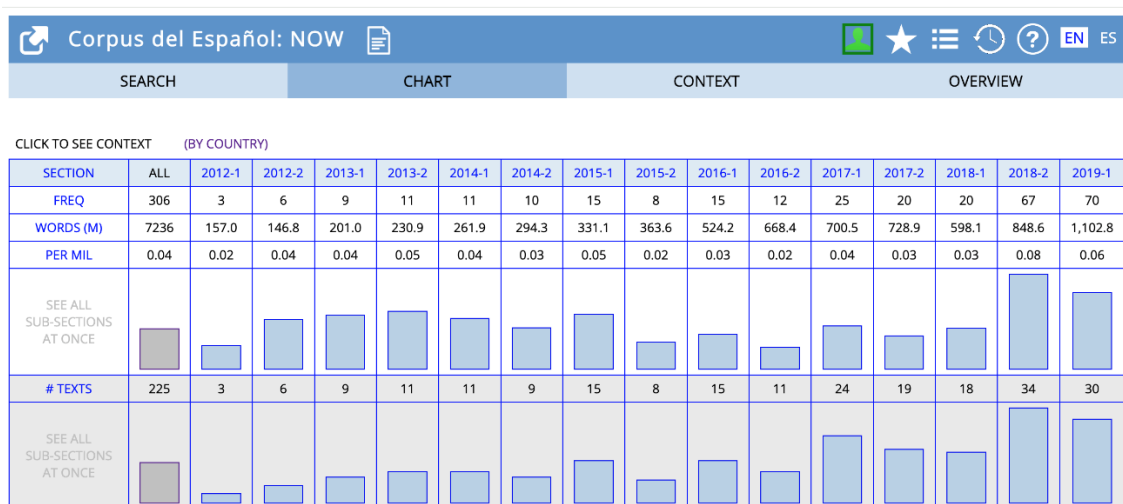


Ilustración 5. CdE (NOW). Variación diacrónica «cantar las cuarenta»

Por su parte, la frecuencia de la UF inglesa mantiene un nivel bajo según el *NOW Corpus* (*Ilustración 6*), descendiendo desde 2011 (0,07 Fnorm.) hasta el presente (0,02 Fnorm.).

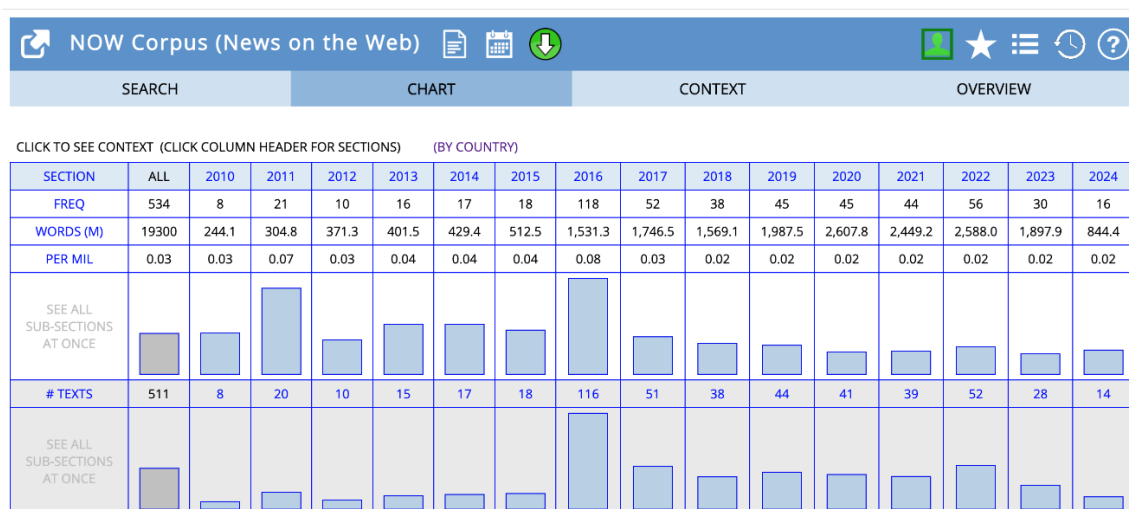


Ilustración 6. NOW Corpus. Variación diacrónica «haul over the coals»

Atendiendo a la variación diatópica, la expresión española es típicamente peninsular de acuerdo con el *CORPES XXI* (0,44 Fnorm.), aunque su uso es también habitual en Hispanoamérica (0,23 Fnorm. en Antillas o 0,18 Fnorm. en Río de la Plata) (*Ilustración 7*). Por su parte, el *CdE* confirma el uso típico en España (0,12 Fnorm.), Cuba (0,09 Fnorm.) y Uruguay (0,08 Fnorm.) (*Ilustración 8*).

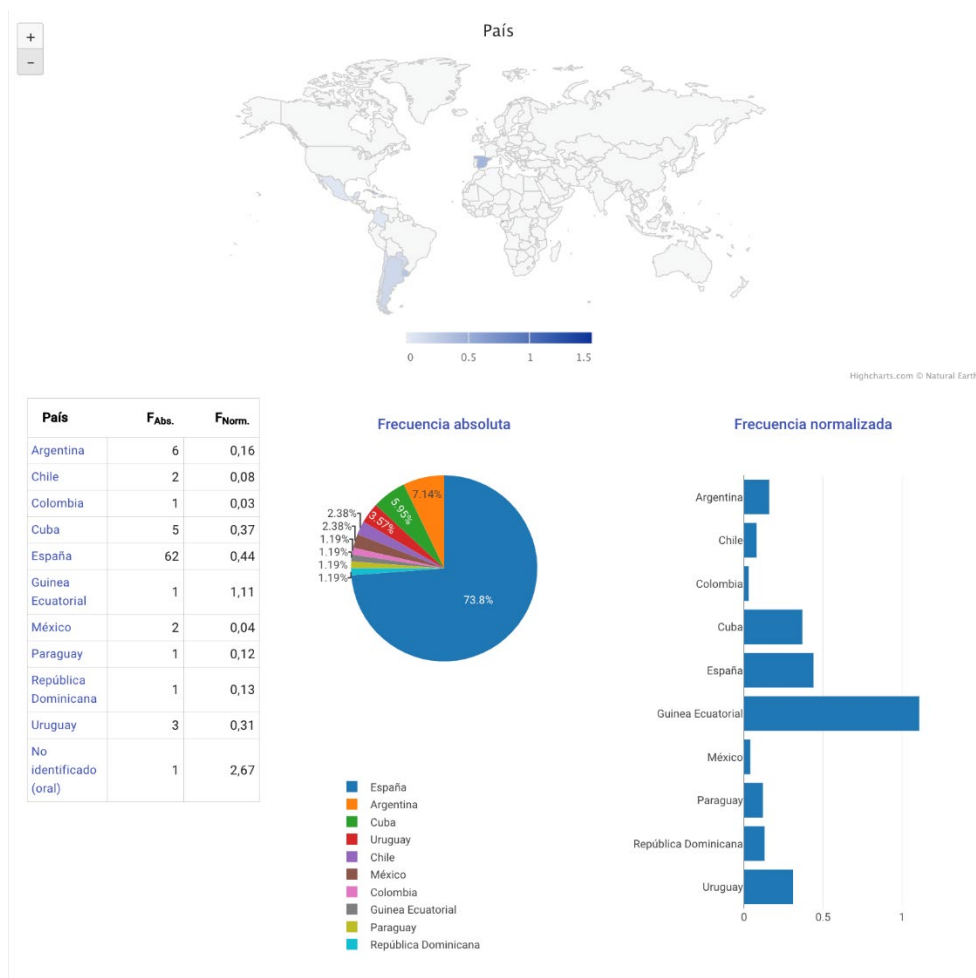


Ilustración 7. CORPES XXI. Variación diatópica «cantar las cuarenta»

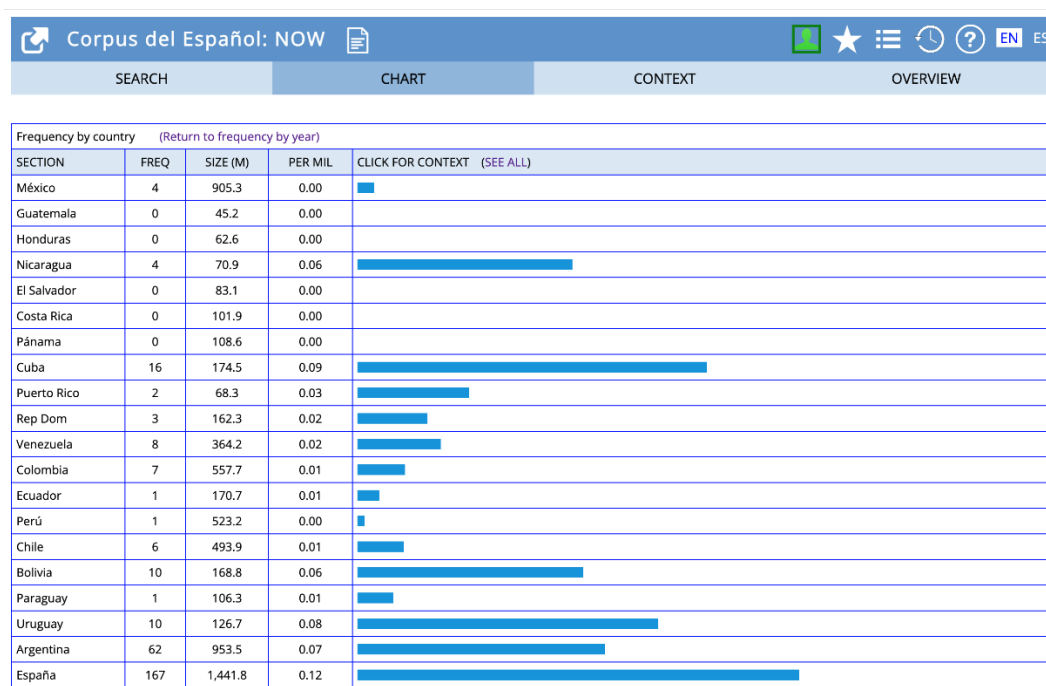


Ilustración 8. CdE (NOW). Variación diatópica «cantar las cuarenta»

En lo que respecta a la expresión inglesa, es mucho más usual en Gran Bretaña (97 casos) que en Irlanda (48 casos), Australia (47 casos), Nueva Zelanda (37 casos) o Estados Unidos (12 casos)³¹ (*Ilustración 9*). Por otro lado, es interesante precisar que existe una variante mucho más común en Estados Unidos, que respeta parte de la morfosintaxis de la variante británica (*to haul over the coals* [UK]; *to rake over the coals* [US]).

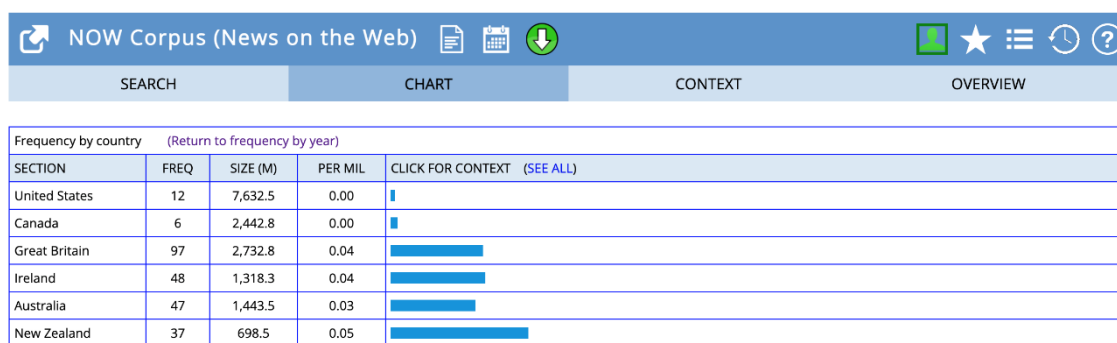


Ilustración 9. NOW Corpus. Variación diatópica «haul over the coals»

En lo tocante a la variación diastrática, ninguna de las UF está específicamente asociada con una variedad diastrática en particular. Finalmente, con respecto a la variación diafásica, tanto la UF española como la inglesa serían más propias de contextos informales o coloquiales y ambas se usarían para indicar que alguien está siendo severamente reprendido o criticado. En cuanto a la UF inglesa, aunque es generalmente más propia de un registro informal o coloquial, sería aceptable en algunos contextos más formales.

3.3.2.3. Parámetros pragmático-discursivos

El tercer criterio de análisis trata de aspectos pragmático-discursivos. En primera instancia, se tratará la modalidad o canal del discurso, que puede ser oral o escrito. De acuerdo con las herramientas que se han consultado, *cantar las cuarenta* es más comúnmente utilizada en un contexto oral. Aunque podría ser utilizada en un contexto escrito, su naturaleza coloquial y su alta carga emocional hacen que sea más frecuente en conversaciones informales o discursos hablados. Por su parte, *haul over the coals* puede utilizarse tanto en contextos orales como escritos, aunque tiende a ser más frecuente en

³¹ Se debe precisar que el *NOW Corpus* no ofrece la frecuencia normalizada para la variación diatópica, por lo que se ofrecen los datos de la frecuencia absoluta.

la comunicación escrita. Respecto a la oral, se usa especialmente para enfatizar la gravedad de la reprimenda.

Referente a la función comunicativa, la expresión española está recogida en el repertorio de funciones de los niveles B del *PCIC* (2006) y se incluye en el apartado 4. *Incluir en el interlocutor, 4.21. Reprochar*. Se utiliza para comunicar una reprimenda o crítica severa a alguien. Al usar esta expresión, el hablante busca expresar su descontento, desaprobación o enfado hacia el comportamiento o las acciones de otra persona. La función comunicativa de la expresión inglesa es la misma. Por ello, y como ya se ha comentado anteriormente, se establece una relación de equivalencia funcional total entre estas dos UF.

Finalmente, en relación con la proxemia y la kinesia, ambas UF presentan las mismas características. Por lo que se refiere a la proxemia, en situaciones donde la reprimenda es intensa, puede haber una tendencia a invadir el espacio personal del otro, aumentando la sensación de confrontación e intensidad. En cuanto a la kinesia, las expresiones faciales suelen ser serias, con el ceño fruncido o enfadadas. Entre los gestos, destacan movimientos enfáticos con las manos, señalar con el dedo o movimientos bruscos de las manos hacia adelante.

3.3.2.4. Elementos sociolingüísticos y socioculturales

Como hemos venido comentando, las cuestiones de tipo sociolingüístico y sociocultural son fundamentales desde el punto de vista de la fraseodidáctica, pues contribuyen al desarrollo de la competencia léxica e intercultural del alumnado y, además, están íntimamente relacionadas con la base cognitiva y la función comunicativa de las UF.

De este modo, el origen de la expresión española proviene de un juego de cartas español llamado «tute», en el que gana el jugador que obtiene más puntos. En este juego, a cada carta se le asigna un número determinado de puntos y las cartas con más puntos son el caballo y el rey ([véase Anexo II](#)). Si uno de los jugadores consigue reunir estas dos cartas, este obtiene cuarenta puntos, y en ese momento, debe «cantar» los puntos. Por tanto, «cantar» en este contexto adquiere el significado de «decir en voz alta» y para el resto de los jugadores supone una amenaza que otro de ellos les «cante las cuarenta», lo que significaría que han perdido. Por otro lado, el que canta las cuarenta lo hace con

fuerza e incluso golpeando la mesa o el tapete, de donde podría haberse derivado el significado actual de la expresión.

Por su parte, el origen de la UF inglesa se remonta a la época medieval, especialmente en Europa, donde existía un castigo conocido como *ordeal by fire* (calvario por fuego). Durante ese castigo, el acusado era obligado a caminar descalzo sobre brasas o a sostener un objeto de metal candente. Existía la creencia de que la persona era inocente si resultaba ilesa, mientras que la culpabilidad se demostraba si se quemaba. Por tanto, la expresión *to haul over the coals* evoca esa imagen de un castigo severo y doloroso, aunque, con el paso del tiempo, se ha convertido en una metáfora que describe una reprimenda fuerte o una crítica intensa.

3.3.2.5. Ejemplos de uso

Finalmente, en el apartado 5 de la tabla que se puede consultar en el [Anexo II](#), añadimos un breve repertorio de ejemplos con el objetivo de mostrar el uso contextualizado de cada UF, y que ayudan al alumno tanto a comprenderlas como a emplearlas adecuadamente en el discurso. Estos ejemplos son reales y se han extraído de las distintas herramientas que se han empleado para la recopilación de los datos, como, por ejemplo, las líneas de concordancia de los corpus, donde es posible apreciar las UF en su contexto lingüístico, lo que se denomina *Key Word in Context (KWIC)* ([Ilustraciones 10, 11, 12 y 13](#)).

☐		Doc.	País	Año	Contexto izquierdo	Término	Contexto derecho
☐	ⓘ	LE2001_0007	Esp.	2001	... ahí bien cómoda, que le vamos a	cantar	las cuarenta.
☐	ⓘ	PE2002_8966_013	Esp.	2002	...storia de una separada que le está	cantando	las cuarenta a un hombre que me p...
☐	ⓘ	LA2003_0233_012	Ur.	2003	...ba al ancho río, y su muchacha le	cantó	las cuarenta y se marchó con sus pr...
☐	ⓘ	LE2003_0009_002	Esp.	2003	... se les fue en ver quién conseguía	cantar	las cuarenta -de sota y rey, no de c...
☐	ⓘ	LE2003_0048	Esp.	2003	...os. Y allá que me fui, dispuesto a	cantar	le las cuarenta. Era, de momento, u...
☐	ⓘ	LE2003_0088	Esp.	2003	...o me he puesto en mi sitio y le he	cantao	las cuarenta.
☐	ⓘ	LE2003_0088	Esp.	2003	...saba ir a buscar a sus colegas para	cantar	te las cuarenta si no le das el dinero...
☐	ⓘ	PE2003_0835_016	Esp.	2003	...del Valencia Joan Manuel Serrat «	cantó	las cuarenta» a Gaspart y Van Gaal...
☐	ⓘ	PE2003_8943_004	Esp.	2003	...ay que cantar ante una guerra, se	cantan	las cuarenta.
☐	ⓘ	LA2004_0004	Par.	2004	...dos del pabellón número cuatro le	cantó	las cuarenta al minúsculo hombreci...

Ilustración 10. CORPES XXI. Líneas de concordancia «cantar las cuarenta»

Corpus del Español: NOW

SEARCH FREQUENCY CONTEXT OVERVIEW

(SHUFFLE)

57 ENTRIES: 40 TEXTS

LIMITS: NONE

SORTING: DATE, COUNTRY

CLICK FOR MORE CONTEXT

SAVE TRANSLATE ANALYZE HELP

1	19-06-16 US	EL PAÍS	auxilio en la cultura ". El músico y exministro costarricense Manuel Obregón canta las cuarenta . " la cultura no es gasto es inversión, está calculado que cada c
3	19-01-08 ES	Mundo Deportivo (1)	su hija en' GH DÚO'. # Paz Padilla le canta las cuarenta a Maite Galdano en' Sálvame'. (Telecinco) # MundoDeportivo. com
5	19-01-08 ES	El Nacional.cat (1)	INMIGRACIÓN VÍDEO: El viral mensaje de un inmigrante que canta las cuarenta a Vox # El Nacional Barcelona. Martes, 8 de enero de 2019 1
7	19-01-30 ES	El Español (1)	un joven que el mismo año que opta a el Goya le canta las cuarenta a la corrupción y, cómo no, el autor que ha encontrado en dos
9	19-01-05 AR	El Sol digital (1)	AR_32526558 Maratón de Reyes: El pueblo te canta las cuarenta # La prueba más emblemática de nuestra ciudad cumple 40 años y hoy lo festeja
13	19-05-18 AR	Ser Argentino (3)	tener la partida en la mano. Pero, además, quien canta las cuarenta suele hacer lo efusivamente, con fuerza, y a veces incluso golpeando la mesa
14	19-05-18 AR	Ser Argentino	y el caballo de el palo de el pinto o triunfo. Quien canta las cuarenta suele ser quien más posibilidades tiene de ganar o, por lo menos, quien
16	19-05-18 AR	Ser Argentino (1)	tener la partida en la mano. Pero, además, quien canta las cuarenta suele hacer lo efusivamente, con fuerza, y a veces incluso golpeando la mesa
17	19-02-27 CU	CubaDebate	# Una cosa me faltó por decir y es que nuestro Presidente le canta las cuarenta a los yanquis llamando las cosas por su nombre sin rodeos ni diplomacia bara
19	18-09-07 ES	El Español (1)	directo ES_62010702 Rivera le canta las cuarenta a TV3: " Sois un aparato de propaganda separatista " # " Ustedes
21	18-10-29 ES	TeleCinco.e (1)	ES_62253919 M* Jesús Ruiz canta las cuarenta a la ex de Gil Silgado: " Ten narices y ponte frente a mí

Ilustración 11. CdE (NOW). Líneas de concordancia «cantar las cuarenta»

NOW Corpus (News on the Web)

SEARCH FREQUENCY CONTEXT ACCOUNT

FIND SAMPLE: 100 200 500

PAGE: 1 / 6

521 ENTRIES: 498 TEXTS

LIMITS: NONE

SORTING: DATE, COUNTRY

CLICK FOR MORE CONTEXT

SAVE TRANSLATE ANALYZE HELP

1	24-06-24 NG	footballlive.ng	down on policies that don't work: people on benefits routinely hailed over the coals to meet with advisers to be grilled on their suitability to employ
2	24-07-08 NG	independent.ng	" I got into so much trouble for that; I got hailed over the coals . # " That's the one episode that everyone loves the most and talks
3	24-01-11 ZA	dispatchlive.co.za	of the ad hoc committee on Nkandla in that they might be hailed over the coals for perjury. # Three NEC sources said Mbalula's insistence on contin
4	24-01-25 ZA	talkofthetown.co.za	without the necessary qualification vetting or reference checks, need to be hailed over the coals . # I have come to learn, that not all positions requir
5	24-03-11 PK	geosuper.tv	to deliver food – a disgrace for which those companies should be hailed over the coals . # He expressed his gratitude for America's generosity by cor
6	24-06-24 NZ	theinformant.co.nz	down on policies that don't work: people on benefits routinely hailed over the coals to meet with advisers to be grilled on their suitability to employ
7	24-02-05 AU	au.sports.yahoo.com	end with them. The annual pilgrimage these billionaires make to get hailed over the coals by lawmakers (whilst entertaining viewing and ironically gr
8	24-02-09 AU	examiner.com.au	fact is both the government and the opposition richly deserve to be hailed over the coals for this policy debacle. # It is now clear Labor never intend
9	24-01-13 IE	bigissue.com	Harvard and MIT – among America's most storied universities – were hailed over the coals by a congressional committee. 105059560 7 Ayurvedic
10	24-03-08 IE	thejournal.ie	housemates after their chat was exposed. # Lauren and Louis were hailed over the coals for discussing nominations and didn't get away with the tra

Ilustración 12. NOW Corpus. Líneas de concordancia «haul over the coals»

CONCORDANCE

English Web 2021 (enTenTen21)

simple haul* over the coals • 102 ...

less than 0.01 • 1.7e-7%

Details Left context KWIC Right context

1	2mf.net	particularly stressful environment, particularly when we were being hailed over the coals for the position of the Australian Government."</s></s>Saleh told tr
2	pets.ca	very time a dog bite, or attack happens, the breed in question gets hailed over the coals . </s></s>If they succeed in banning Pits & Staffys, next time it migt
3	hvk.org	country's highest seat of justice.</s></s>This newspaper has been hailed over the coals on such charges and it is not a pleasant experience.</s></s>Despit
4	hvk.org	</s></s>In a private enterprise, the chief executive would have been hailed over the coals by shareholders if his policies had cost the company the huge loss
5	hvk.org	uble by judicial process.</s></s>But if the VHP says that, it will be hailed over the coals and told to await the verdict, and abide by it, whatever it be and wh
6	foot.ie	retrospectively punished for this considering how Roy Keane was hailed over the coals for the Haaland comments.</s></s>I have only heard good things ε
7	6pr.org	same with a self-employed UK provider, they ran the risk of being hailed over the coals by the taxman.</s></s>Luckily, the coalition government understan
8	itf.org	</s></s>"Currently our members are more concerned about being hailed over the coals on Media Watch [a weekly national television program that regulard
9	for3.org	the investigation been more wide-ranging Bashir would have been hailed over the coals & sacked and the matter would now be old news.</s></s>As it is, a
10	ufppc.org	ng Jewish students who stood up for Israel.</s></s>Columbia was hailed over the coals , but a faculty committee which was assigned to investigate the chi

Ilustración 13. enTenTen. Líneas de concordancia «haul over the coals»

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación, se va a ofrecer una propuesta didáctica que se ha llevado a cabo para trabajar las unidades fraseológicas de este estudio en el aula de E/LE, desde una perspectiva sociocultural y etnolingüística, en un contexto de enseñanza anglosajón³². Esta secuencia didáctica es parte de una unidad didáctica o situación de aprendizaje más amplia, en la cual se trabaja un tipo de relación interpersonal en cada una de las sesiones que la componen hasta culminar con el producto final.

Tabla 5. Unidad didáctica: Vínculos estrechos

UNIDAD DIDÁCTICA: VÍNCULOS ESTRECHOS	
Sesión 1. <i>De tal palo, tal astilla</i>	Introducción y presentación del tema
Sesión 2. <i>Quien tiene un amigo, tiene un tesoro</i>	Amistad
Sesión 3. <i>La oveja negra de la familia</i>	Familia
Sesión 4. <i>Amor a primera vista</i>	Amor
Sesión 5. <i>La mano derecha del jefe</i>	Trabajo
Sesión 6. <i>En la flor de la vida</i>	Nuestros mayores
Sesión 7. <i>La gente mayor se conserva muy bien</i>	

Seguidamente, se detallará y describirá la primera sesión de la unidad didáctica diseñada para trabajar las unidades fraseológicas en el aula de E/LE. Esta secuencia didáctica se puede encontrar maquettata en el [Anexo III](#).

SESIÓN 1. DE TAL PALO, TAL ASTILLA	
Área: Español como Lengua Extranjera	
Nivel: B2	
Introducción y contextualización	En la red de la existencia humana, las relaciones son los hilos que nos unen. Ya sea en el ámbito personal, profesional o social, estas conexiones constituyen el tejido mismo de nuestras vidas. Esta secuencia didáctica está diseñada para un curso general de lengua española de nivel B2 (MCER, 2002) del Instituto Cervantes de Londres (Reino Unido) y se enmarca dentro de una unidad didáctica más amplia que explora la importancia de las relaciones en la vida y en la sociedad. Esta sesión es la primera de la unidad y se impartirá en una sesión de 60 minutos. El

³² Se puede encontrar un ejemplo de propuesta didáctica aplicando la metodología del ABD para enseñar cuasisinónimos a aprendientes de E/LE en un contexto anglosajón en Abad Castelló y Álvarez Baz (2021).

	número de alumnos por clase es de veinte, con un nivel de español B2 y con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años.
Justificación: reto inicial y descripción del producto final	La unidad didáctica en la que se enmarca esta secuencia didáctica tiene como objetivo abordar un problema social real, desarrollando, para ello, un producto final. De acuerdo con Amnistía Internacional, 35.000 ancianos de todo el mundo «mueren en silencio y a solas» en residencias de ancianos cada año. Para abordar esta cuestión, los alumnos escribirán una carta a un abuelo español que apadrinarán a través de la asociación <i>Adopta un abuelo</i> como producto final ³³ . El objetivo es proporcionar compañía a nuestros mayores y aliviar sus sentimientos de soledad.
Retos del siglo XXI y ODS ³⁴	La unidad didáctica en la que se enmarca esta secuencia didáctica contribuye al 10º de los 17 <i>Objetivos de Desarrollo Sostenible</i> establecidos por Naciones Unidas: «reducir las desigualdades», ayudando a los mayores a integrarse mejor en la sociedad y reduciendo los sentimientos de abandono y exclusión social. Del mismo modo, aborda retos del siglo XXI como la aceptación de la discapacidad, el desarrollo de la empatía y la valoración de la diversidad, demostrando la importancia de la cooperación y la convivencia en sociedades abiertas, multiculturales y cambiantes.
Objetivos generales (Relación de objetivos B1-B2, PCIC, 2006)	El alumno como <i>agente social</i> : -El alumno utiliza un repertorio lingüístico amplio, suficiente para expresarse con argumentos y matices y sin dificultades. -El alumno intercambia opiniones y puntos de vista sobre temas de interés personal o general a través de distintos canales. -El alumno desentraña el sentido de la información que aparece de forma implícita. -El alumno comprende textos para los que se requiere cierta familiaridad con rasgos comunes de la cultura extranjera.
	El alumno como <i>hablante intercultural</i> : -El alumno toma conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de las culturas de los países hispanos.

³³ Disponible en: <https://adoptaunabuelo.org/una-carta-para-un-abuelo/>

³⁴ ONU (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible* [en línea]. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

	-El alumno toma conciencia de que los distintos sistemas culturales contienen elementos entre los que pueden establecerse similitudes y diferencias. -El alumno incorpora nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como nuevas destrezas y actitudes que proporcionan claves de interacción e interpretación. -El alumno toma la iniciativa en la búsqueda, incorporación y activación de nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, destrezas y actitudes para interpretar la nueva realidad desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural. -El alumno desarrolla el interés por incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como nuevas destrezas que contribuyan al desarrollo de las actitudes de apertura, curiosidad y empatía. -El alumno identifica aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos a las relaciones personales, con objeto de considerar el alcance de las similitudes y diferencias respecto a la cultura de origen y abrir gradualmente la perspectiva intercultural. -El alumno analiza y valora los elementos de la realidad de los países hispanos que constituyen su modo de entender las relaciones sociales.
	El alumno como <i>aprendiente autónomo</i>: -El alumno toma conciencia del grado de control que puede ejercer sobre su propio proceso de aprendizaje. -El alumno gestiona de forma consciente y autónoma el aprendizaje del español. -El alumno toma conciencia de la posibilidad de gestionar por sí mismo los recursos para el aprendizaje. -El alumno selecciona los recursos adecuados para consultar una duda, practicar o reforzar un contenido. -El alumno contribuye activa y eficazmente en las tareas que se realizan en grupo con intervenciones, respuestas, sugerencias, evaluaciones, etc.
Objetivos específicos	-Hacer al alumno consciente de la influencia de la cultura a la hora de aprender unidades léxicas pluriverbales y del riesgo de interferencias sociopragmáticas. -Emplear los corpus y otras herramientas TIC y TAC para explorar el uso de unidades léxicas pluriverbales.

	-Formular hipótesis, debatir e intercambiar ideas oralmente, desarrollando la capacidad de trabajar en equipo y potenciando sus habilidades sociales. -Comprender información específica en textos escritos sobre relaciones interpersonales. -Valorar y apreciar la lengua extranjera como medio de comunicación, cooperación y entendimiento entre personas de diferentes orígenes y culturas.
Competencias generales (MCER, 2002)	El conocimiento declarativo (<i>saber</i>): -Explorar el conocimiento del mundo hispano necesario para comprender el uso de un número de expresiones pluriverbales. -Conocer la sociedad y la cultura de la comunidad donde se habla el idioma, en concreto, todo aquello que refiere a las relaciones personales; por ejemplo, relaciones en situaciones de trabajo, estructuras y relaciones familiares, relaciones entre sexos, etc.
	Las destrezas y habilidades (<i>saber hacer</i>): -La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. -La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, abordando con eficacia los malentendidos interculturales.
	La competencia existencial (<i>saber ser</i>): -Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas ideas, pueblos, sociedades y culturas. -Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.
	La capacidad de aprender (<i>saber aprender</i>): -Desarrollar sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, más concretamente, el lenguaje figurado. -La capacidad de utilizar materiales disponibles para el aprendizaje independiente. -La capacidad de aprender con eficacia (tanto desde el punto de vista lingüístico como sociocultural) mediante el desarrollo de destrezas perceptivas, analíticas y heurísticas.

	-La capacidad que tiene el alumno (sobre todo a la hora de usar recursos de referencia de la lengua meta) de encontrar, comprender y, si es necesario, transmitir nueva información. -La capacidad de utilizar nuevas tecnologías (por ejemplo, para buscar información en bases de datos, etc.).
Competencias comunicativas de la lengua (MCER, 2002)	Competencias lingüísticas: -La competencia léxica: en esta secuencia didáctica el centro del léxico lo constituyen las unidades fraseológicas o unidades pluriverbales, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Incluyen fórmulas fijas que comprenden exponentes directos de funciones comunicativas, refranes, proverbios, modismos y otras frases hechas. -La competencia gramatical: se trabajan clases; en concreto, conjugaciones (el presente de subjuntivo). -La competencia semántica: cuando se explora el significado de las unidades léxicas pluriverbales, están presentes las relaciones de sinonimia/antonimia y la equivalencia de traducción. Competencia sociolingüística: -En esta secuencia didáctica se trabajan expresiones de sabiduría popular como refranes, modismos, expresiones de creencias, actitudes o valores; como, por ejemplo, <i>Dios los cría y ellos se juntan</i>. -También se promueve la reflexión sobre las diferencias de registro formal e informal, los marcadores lingüísticos de clase social u origen nacional y el lenguaje corporal respecto a estas unidades léxicas. Competencias pragmáticas: -Comprende los modelos de interacción social (pregunta-respuesta, afirmación-acuerdo/desacuerdo). -Utiliza la lengua para formar el grupo de trabajo y establecer relaciones entre los participantes. -Se acuerdan roles para realizar la acción y se establece un acuerdo común sobre los objetivos y la acción requerida para cumplirlos.
Contribución a la tarea final	En la tarea final de la unidad didáctica en la que se enmarca esta secuencia didáctica los alumnos van a escribir una carta al abuelo que han “adoptado”. En esta carta, tienen que hablar, por un lado, de sí mismos y, por otro lado, elegir entre su familia y sus amigos (y contar una anécdota con ellos). La mini tarea de esta secuencia didáctica

	contribuye a la consecución de ese producto final, ya que los alumnos adquieren práctica cuando tienen que hipotetizar sobre cómo están relacionadas las personas de las imágenes y contar una anécdota sobre ellas en las actividades 4 y 5 de la sesión.
Destrezas (MCER, 2002)	-Comprensión lectora -Expresión e Interacción orales -Expresión escrita
Contenidos (PCIC, 2006)	Nociones específicas: <i>4. Relaciones personales, 4.1. Relaciones familiares y 4.2. Relaciones sociales.</i>
	Funciones: <i>1. Dar y pedir información, 1.6. Describir, 1.7. Narrar. 2.1. Pedir opinión, 2.2. Dar una opinión, 2.14. Expresar falta de certeza y evidencia, 2.15. Invitar a formular una hipótesis.</i>
	Saberes y comportamientos socioculturales: <i>2. Relaciones interpersonales, 2.1. En el ámbito personal y público, 2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad; 2.2. En el ámbito profesional, 2.2.1. Relaciones con compañeros de trabajo.</i>
	Procedimientos de aprendizaje: <i>1.2. Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua, 1.2.2. Elaboración e integración de la información. 1.4. Regulación y control de la capacidad de cooperación, 1.4.1. Participación eficaz en grupos de trabajo, 1.4.2. Interacción social y gestión de conflictos grupales. 2.3. Evaluación y control, 2.3.1. Aplicación de procedimientos de evaluación del producto, 2.3.2. Valoración de la contribución de la tarea al logro de los objetivos de comunicación y de aprendizaje.</i>
	Gramática: <i>9.2. Tiempos verbales de subjuntivo, 9.2.1. Presente.</i>
Metodología	Esta secuencia didáctica emplea el enfoque por tareas (TBA, por sus siglas en inglés), un tipo de enfoque comunicativo que promueve el «aprendizaje experiencial» o «aprender haciendo», haciendo hincapié en el uso práctico de la lengua para lograr la comunicación. Así, esta sesión seguirá este modelo, estructurándose de la siguiente manera: a) una fase de pretarea, donde se presenta el tema a los alumnos y donde estos discuten ideas oralmente, explorando vocabulario que aparecerá más

	tarde en la sesión; b) el ciclo de la tarea, que se divide en tres mini etapas: una primera etapa donde los alumnos reciben un <i>input</i> (una comprensión lectora o una comprensión auditiva, por ejemplo), una segunda, de preparación para la tarea, donde se les presenta el problema o reto y el mini producto que van a realizar (cada mini producto contribuye a la tarea final de la unidad didáctica). La última etapa es la del <i>output</i>, donde el alumno produce lengua, sea a través de una expresión escrita o de una expresión/interacción oral. Finalmente, una postarea que normalmente trabaja algún aspecto gramatical que ha aparecido a lo largo de la sesión, de manera inductiva, haciendo que el alumno reflexione y deduzca su funcionamiento. Se trata de una secuencia de actividades posibilitadoras que servirán de apoyo al alumno para realizar el producto final. Por otro lado, atendiendo a las premisas del <i>lexical priming</i> de Hoey (2013), las expresiones aparecen en distintos momentos de la sesión para provocar esos encuentros necesarios para una mejor «imprimación» en el lexicón mental del estudiante.	
Materiales y recursos	El material necesario incluye ordenadores, cuadernos, bolígrafos y un aula equipada con recursos TIC.	
Secuencia didáctica	Pretarea	Actividad 1. <i>Lluvia de ideas</i> (5 minutos) Se va a presentar una serie de expresiones (UF) del ámbito de las relaciones interpersonales en contexto a los alumnos y estos van a hacer una lluvia de ideas respondiendo a una serie de preguntas (p. ej. <i>¿habéis escuchado alguna de estas expresiones antes?; prestando atención al contexto, ¿qué creéis que significan?</i>).
		Actividad 2. <i>¡Hora del vocabulario!</i> (10 minutos) En esta actividad, los estudiantes deben asociar cada expresión con su imagen mental, su función comunicativa y el ámbito (dentro de las relaciones interpersonales) al que pertenecen.
	Ciclo de la tarea	Input o Recepción
		Actividad 3. <i>Comprensión lectora</i> (15 minutos) La tercera actividad consiste en una comprensión lectora de tres extractos. Cada extracto versa sobre un tipo de relación (amorosa, laboral y familiar). Los alumnos deben unir cada

		extracto a su imagen y a una declaración, infiriendo gracias al contexto.
		Preparación de la tarea
		Actividad 4. <i>Ciclo de historias I</i> (10 minutos) En esta actividad, el alumno se prepara para la mini tarea que va a llevar a cabo más tarde. En este caso, la tarea consiste en un ciclo de historias. Para ello, los alumnos van a elegir una imagen de las tres que se presentaron en la actividad anterior y van a hipotetizar, en grupos de cuatro personas, cómo están relacionadas esas personas. Después, estos grupos van a pensar una frase para, finalmente, obtener una historia que cuente una anécdota sobre las personas de la foto. Deben utilizar las expresiones que se han visto en actividades anteriores. En este punto, pueden anotar ideas.
		Output o Producción
		Actividad 5. <i>Ciclo de historias II</i> (15 minutos) En esta actividad, los alumnos van a llevar a cabo el ciclo de historias hasta conseguir construir una anécdota sobre las personas de la imagen.
	Postarea	Actividad 6. <i>El presente de subjuntivo</i> (10 minutos) En la última actividad de la sesión, se van a mostrar a los alumnos algunos ejemplos de la actividad anterior para enfatizar el tiempo verbal que han empleado para hipotetizar (el presente de subjuntivo) y se va a pedir que reflexionen sobre su uso y lo comparen con el presente de indicativo, discutiendo sus diferencias. En la segunda parte de esta actividad, deben rellenar huecos con la forma verbal adecuada.
	Tarea para casa	Actividad para casa. <i>Detectives lingüísticos</i> Como tarea para casa, se va a pedir a los alumnos que, en cinco grupos de cuatro personas, profundicen en el uso de las diez expresiones que se han visto en clase (dos expresiones por grupo). Para ello, se va a emplear la metodología del ABD+ y se va a pedir a los alumnos que rellenen una ficha lingüística (véase Anexo IV) con la

		información que encuentren. En la próxima sesión, se pondrá en común la información recopilada.
Evaluación		La evaluación de la unidad didáctica en la que se enmarca esta secuencia didáctica es global, formativa y sumativa; tendrá en cuenta todos los elementos y procesos que contribuyan a la adquisición de competencias (global), se iniciará en esta primera sesión para identificar áreas de mejora (formativa) y se recopilarán evidencias de diferentes fuentes, y que provengan de diferentes fuentes (sumativa). Para ello, en esta secuencia didáctica, se va a promover la autoevaluación. Los alumnos van a evaluar mi práctica docente y la secuencia didáctica utilizando diez tickets de salida diferentes (véase Anexo V), que han sido diseñados con el fin de suscitar la reflexión sobre los retos encontrados y los logros alcanzados. Cada ticket tiene un número de estrellas relativo a la dificultad. Si el ticket tiene más de tres estrellas, pueden pedir ayuda a un compañero.
Atención a la diversidad		En el aula, tenemos a un alumno con altas capacidades y a otro con TDAH. Para garantizar la inclusividad y atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, se han integrado los siguientes principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): -Principio 1: <i>Proporcionar múltiples formas de representación.</i> Se ofrecerá apoyo visual vinculado a los textos que se trabajan en la sesión, haciendo hincapié en los conceptos clave de los inputs proporcionados y ofreciendo soporte visual. Siempre que sea posible, se van a destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre unidades léxicas. -Principio 2: <i>Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.</i> Ajustaremos los entornos y los tiempos de las actividades según sea necesario. Durante la tarea que incluye el uso de ABD, se proporcionarán diversas herramientas para que el alumno explore y decida cuáles prefiere utilizar. Además, se comunicarán los objetivos claros de la sesión y se realizarán preguntas periódicas para garantizar la comprensión. -Principio 3: <i>Proporcionar múltiples formas de implicación.</i> Las actividades de producción se conectarán, siempre que sea posible, con los intereses y la vida personal de los estudiantes para aumentar la motivación y vamos a instar a los alumnos a que se retroalimenten entre ellos.

5. CONCLUSIONES

Tras todo lo expuesto, se pueden inferir las siguientes conclusiones:

En primer lugar, ha quedado demostrado el papel central que tiene el léxico en el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes y, más específicamente, de las unidades fraseológicas, un tipo de lenguaje figurado muy común que enriquece el discurso, facilita la interacción y la comprensión, y favorece la fluidez y la naturalidad.

En segundo lugar, hemos observado que la relación de equivalencia que se establece entre las distintas UF analizadas está estrechamente ligada al conocimiento del mundo que tienen los hablantes. De esta relación indivisible entre lengua, cultura y sociedad, podemos inferir que no basta con enseñar las reglas que rigen las estructuras lingüísticas —esto es, con conocer el significado y la forma de estas unidades léxicas—, sino que es necesario indagar en su uso contextual. En otras palabras, de poco sirve conocer una gran cantidad de palabras si no sabemos en qué contextos sería apropiado usarlas (el *dónde* y el *cuándo*).

Por tanto, resulta fundamental proporcionar al alumno herramientas para que explore los distintos tipos de información (semántico-cognitiva, pragmático-discursiva, sobre variedades lingüísticas, aspectos sociolingüísticos y socioculturales, etc.) necesarios para acceder a ellas. En este sentido, los corpus y el resto de herramientas utilizadas en el marco del aprendizaje basado en datos han demostrado ser de gran valor tanto para el docente de lenguas extranjeras como para el alumno, que se sabe dueño de una vasta red de conocimiento sobre la forma, el significado y el uso de estas expresiones, pudiendo investigar de forma autónoma, fomentando un aprendizaje significativo centrado en el alumno.

Además, para un completo y adecuado desarrollo de la competencia comunicativa que posibilite también la comunicación intercultural, debemos hacer conscientes a los aprendientes de las diferencias culturales a través de la reflexión sobre su propia cultura y la cultura meta. Esto favorece una actitud de apertura y respeto y ayuda a prevenir y evitar posibles malentendidos o interferencias sociopragmáticas que pudieran dañar su imagen social o incluso impedir la comunicación.

Por lo que se refiere a las limitaciones del estudio, estimamos que, en general, se han alcanzado los objetivos del trabajo. No obstante, por motivos de tiempo, no se ha

podido llevar la propuesta didáctica al aula, lo cual habría sido interesante para realizar un análisis de errores que diera cuenta de los aspectos que influyen en la interpretación de las UF, así como de las dificultades más reseñables de los alumnos cuya lengua materna es el inglés.

En cuanto a la investigación ulterior, los corpus se han utilizado tradicionalmente en la lingüística de corpus para buscar y analizar patrones lingüísticos a través del tiempo. No obstante, dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, aún siguen siendo un campo de exploración con numerosas posibilidades. Entre ellas, podemos mencionar el paisaje lingüístico como recurso de enseñanza de una L2, donde el alumno explora muestras de lengua que encuentra en la calle, a través del uso del ABD y los corpus.

Por otro lado, ciertos tipos de información como la modalidad o la variación diastrática (sexo, edad, nivel sociocultural) fueron más complejos de analizar y de obtener, por lo que sería conveniente desarrollar otras herramientas que se centren en recabar información sobre estos aspectos, que en los corpus actuales no están tan desarrollados.

Asimismo, debemos tener en cuenta que los corpus orales están generalmente más anotados que los escritos, por lo que haría falta desarrollar más anotaciones en los corpus escritos, que a día de hoy no recogen tanta información sobre esta modalidad. Por ello, sería conveniente atender a la teoría metalexicográfica para seleccionar, desde un punto de vista funcional, las herramientas y los diccionarios más apropiados en función de los objetivos de nuestro estudio.

Otra línea de investigación que surge está relacionada con la fraseología histórica. Sería interesante llevar a cabo un análisis diacrónico desde el hecho histórico que motiva una expresión analizando la construcción de la base cognitiva y el desarrollo de su función comunicativa con el fin de contrastar su historia y origen cultural, por ejemplo, en unidades fraseológicas entre las que se establece una relación de sinonimia.

Por último, este Trabajo Fin de Máster constituye el germen de unos futuros estudios doctorales que sirvan para ampliar las líneas de investigación anteriormente mencionadas y para profundizar en el papel de la cultura en el aprendizaje de estas unidades fraseológicas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD CASTELLÓ, M. & ÁLVAREZ BAZ, A. (2021). Aprendizaje basado en datos y combinaciones léxicas: una propuesta didáctica con cuasisinónimos. *MLS Educational Research*, 5(2), 88-104. <http://doi.org/10.29314/MLSER.V5I2.562>
- AINCIBURU, M.^a C. & SANTANA, M.^a E. (2022). *Estrategias para la adquisición del léxico*. Anaya.
- ALVAR EZQUERRA, M. (2004). La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza de español como lengua extranjera. En M. A. Castillo Carballo *et al.* (Eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad* (pp. 19-39). Universidad de Sevilla.
- ALVARADO ORTEGA, M. B. (2010). *Las fórmulas rutinarias del español: teoría y aplicaciones*. Peter Lang. <https://doi.org/10.14198/ELUA2011.25.14>
- AMENÓS PONS, J. & AHERN, A. (2017). La pragmática cognitiva: aportaciones para la formación de profesores de ELE. En D. G. Níkleva (Ed.), *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias* (pp. 177-202). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11686>
- BATISTA RODRÍGUEZ, J. J., & PÉREZ VIGARAY, J. M. (2005). Composición nominal y fraseología. En R. Almela, E. R. Trives y G. Wotjak (Eds.), *Fraseología contrastiva: con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano* (pp. 81-90). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- BATTANER ARIAS, P. & LÓPEZ FERRERO, C. (2019). *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Cátedra. <https://doi.org/10.34096/filologia.n52.10097>
- BENAVIDES D., MADRIGAL, V., & QUIROZ, A. (2009). La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo, *ITESO. Centro de Documentación sobre Educación*. <https://blogs.iteso.mx/ote/>
- BRUNER, J. S. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Uteha.
- BRUNER, J. S. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- BITRAGO, A. (2007). *Diccionario de dichos y frases hechas. 5 000 dichos y frases hechas diferentes y 3 000 variantes de los mismos*. Espasa.

- BUYSE, K. (2017). Los corpus como herramientas de aprendizaje del léxico. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (pp. 121-141). Difusión. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.50>
- BYRAM, M. (1995). Acquiring intercultural competence. A review of learning theories. En L. Sercu (Ed.), *Intercultural Competence. The Secondary School* (vol. I., pp. 53-69). Aalborg University Press.
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS (s.f.). *Cambridge Dictionary (CD)* [en línea]. Cambridge University Press. <https://dictionary.cambridge.org/>
- CANALE, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Edelsa.
- CASARES, J. (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- CASTILLO CARBALLO, M.^a A. (1998). El concepto de unidad fraseológica. *Revista de Lexicografía*, 4, 69-74. <https://doi.org/10.17979/rlex.1998.4.0>
- CHAMORRO GUERRERO, M.^a D. (2012). El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 30, 26-33.
- COLABORADORES DE WIKIPEDIA (s.f.). *Wikipedia. La enciclopedia libre* [en línea]. <https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>
- COLLINS (s.f.). *Collins online Unabridged English Dictionary* [en línea]. Collins. <https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles>
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya, Instituto Cervantes y Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://n9.cl/3wjhs>
- CONSEJO DE EUROPA (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Secretaría General Técnica del MEFP/Instituto Cervantes. <https://n9.cl/pvhka>

- CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. (2020). Tradición e innovación: el aprendizaje basado en datos (ABD) para el estudio del léxico de muestras lingüísticas orales en su contexto sociocultural. En VV. AA. (Comps.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 93-108). Dykinson.
- CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. (2021a). El ethos comunicativo en el tratamiento de las secuencias formulaicas en ELE. En M.^a Á. Moreno Moreno & M. Martínez Torres (Coords.), *Estudios del léxico en el ámbito universitario del siglo XXI* (pp. 75-101). Octaedro.
- CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. (2021b). El alumno como investigador: el aprendizaje basado en datos (ABD) para el estudio de aspectos lingüísticos y socioculturales en el nivel léxico. En VV. AA. (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 77-91). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3whg.8>
- CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. (2023). El paisaje lingüístico (PL) como recurso sociocultural en ELE. En M.^a V. Galloso, M. Cabello & M.^a Heredia (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 79-104). Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783968693569-005>
- CONTRERAS IZQUIERDO, N. M., & REY ARRANZ, R. M. (2018). Hacia un modelo de análisis multidimensional de las secuencias formulaicas para su aplicación en ELE/EL2. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 17(1), 20-44. <http://www.aesla.org.es/ojs/index.php/RAEL/article/view/340/231>
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- COULMAS, F. (1979). On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of pragmatics*, 3(3-4), 239-266. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(79\)90033-X](https://doi.org/10.1016/0378-2166(79)90033-X)
- COWIE, A. P. (2005). Phrases and Phraseology—Data and Descriptions. *International Journal of Lexicography*, 18(1), 103-106. <https://doi.org/10.1093/ijl/eci008>
- CRUZ PIÑOL, M. (2017). *Lingüística de corpus y enseñanza de español como 2/L*. Arco Libros.

- DAVIES, M. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. Routledge.
- DAVIES, M. (2010-). *News on the Web (NOW)* [en línea]. <https://www.english-corpora.org/now/>
- DAVIES, M. (2012-). *Corpus del Español NOW* [en línea]. <https://www.corpusdelespanol.org/now/>
- ESCORZA WALKER, J. (2017). Crear puentes entre neurociencia y educación. *Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 37, 89-96.
- FLEISCHER, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110947625>
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2008). *Introducción a la fraseología española*. Anthropos.
- GILQUIN, G. & GRANDER, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? En A. O’Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 359-370). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367076399>
- GLÄSER, R. (1998). The stylistic potential of phraseological units in the light of genre analysis. En A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp. 125-143). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198294252.003.0006>
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004). Los contenidos léxico-semánticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (Dir.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 789-810). SGEL.
- GOOGLE INC. (s.f.). *Google* [en línea]. <https://www.google.com/>
- GOOGLE Inc. (s.f.). *Google Books* [en línea]. <https://books.google.es/>
- GOOGLE INC. (s.f.). *Google Ngram Viewer* [en línea]. <https://books.google.com/ngrams>
- HALL, E.T. (1959). *The Silent Language*. Doubleday.
- HALL, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Anchor Press/Doubleday.

- HIGUERAS GARCÍA, M. (2006). *Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/03_higueras.pdf
- HOEY, M. (2013). Lexical Priming. En Carol A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 3342-3347). Blackwell Publishing Ltd. Published. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0694>
- HOFSTEDE, G. (2011). Dimensionalizing cultures: the Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva. <https://goo.gl/1NSGc>
- INSTITUTO CERVANTES (2023). *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2023.pdf
- JOHNS, T. (1990). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *CALL Austria*, 10, 14-34. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524605.014>
- JOHNS, T. (2002). Data-driven Learning: The Perpetual Challenge. En B. Kettemann & G. Marko (Eds.), *Teaching and Learning by Doing Corpus Linguistics* (pp. 107-117). Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789004334236_010
- JOHNSON, L., ADAMS, S., ESTRADA, V., & FREEMAN, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. The New Media Consortium. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559357.pdf>
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.

- LEAL RIOL, M. J. (2011). *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera: estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- LEWIS, M. (1993). *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward*. Teacher Training.
- LEWIS, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Teacher Training.
- MARTÍNEZ PASAMAR, C. (2006). El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual. En VV. AA. (Eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 460-468). Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- MARTOS ELICHE, F., & CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. (2018). El empleo de corpus para el aprendizaje de secuencias formulaicas en ELE/EL2. La frecuencia de uso en el nivel B2 del PCIC. *Chimera. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 5.1., 1-26. <https://doi.org/10.15366/chimera2018.5.1.001>
- MCGEE, I. (2008). Word frequency estimates revisited – A response to Alderson (2007). *Applied Linguistics*, 29(3), 509-514. <https://doi.org/10.1093/applin/amn026>
- MERRIAM-WEBSTER (s.f.). *The Merriam-Webster Dictionary* [en línea]. Merriam-Webster. <https://www.merriam-webster.com/>
- MOON, R. (1998). *Fixed Expressions and Idioms in English*. Clarendon Press.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva: proposiciones, escolios y debates*. Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865278814>
- MUÑOZ NÚÑEZ, M. D. (2010). El uso figurado en algunos casos de unidades plurilexemáticas: colocaciones y compuestos sintagmáticos. *ELUA: Estudios de Lingüística*, 24, 253-270. <https://doi.org/10.14198/ELUA2010.24.10>
- NIDA, E. A. (1964). *Toward a Science of Translating*. Brill.
- OBERG, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182. <https://doi.org/10.1177/009182966000700405>

- ONU (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible* [en línea]. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- OPENAI (s.f.). *ChatGPT* [en línea]. <https://openai.com/chatgpt/>
- OXFORD UNIVERSITY PRESS (s.f.). *Oxford English Dictionary (OED)* [en línea]. Oxford University Press. <https://www.oed.com/>
- PAIVIO, A. (2014). Intelligence, Dual Coding Theory, and the Brain. *Intelligence*, 47, 141-158. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.09.002>
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE. *Carabela*, 56, 51-67. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_051.pdf
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (ed.) (2019). *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)* [en línea]. <http://www.diccionariodilea.es/inicio>
- PÉREZ DE HERRASTI, N. (2010). *Gramática de la cultura (I). Estilos de conversación. Teoría y práctica a través de los textos, imágenes y tareas*. Book on Demand.
- PÉREZ PAREDES, P. (2021). *Corpus Linguistics for Education. A Guide for Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429243615-3>
- PÉREZ SERRANO, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Arco/Libros.
- PÉREZ TORNERO, J. M., & PI, M. (2014). *Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en España*. Universidad Autónoma de Barcelona/Planeta. <http://doi.org/10.13140/2.1.4183.5844>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)* [en línea]. <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*, 23.^a ed. (DLE) [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es>
- ROJO, G. (2021). *Introducción a la lingüística de corpus en español*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003119760-2>

- ROJO LÓPEZ, A. M. (2009). *Step by step: A course in contrastive linguistics and translation*. Peter Lang.
- ROMERO GANUZA, P. (2007). La delimitación de las unidades fraseológicas (UF) en la investigación alemana y española. *Interlingüística*, 17, 905-914.
- SÁNCHEZ RUFAT, A. (2011). Léxico gramaticalizado y lengua formulaica: algunas precisiones al enfoque léxico. *Sintagma*, 23, 85-98.
<https://raco.cat/index.php/Sintagma/article/view/250096>
- SÁNCHEZ RUFAT, A. (2017). Estrategias para la enseñanza de secuencias formulaicas en el aula de español como lengua extranjera. En D. G. Níkleva (Ed.), *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias* (pp. 257-282). Peter Lang. <http://hdl.handle.net/10662/19845>
- SAUSSURE, F. DE. (1916). *Course in General Linguistics* (C. Bally & A. Sechehaye, eds.; W. Baskin, Trans.). McGraw-Hill.
- SCHMITT, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.
<http://doi.org/10.1017/9781108569057>
- SECO, M. (2005). *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Santillana.
- SEVILLA MUÑOZ, J. & ZURDO RUIZ-AYÚCAR, M. I. T. [dir.] (2009). *Refranero multilingüe*. Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes) [en línea].
<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>
- SEVILLA MUÑOZ, M. M. (2015). Las unidades fraseológicas del discurso científico-técnico y su traducción (inglés-español). En VV. AA. (Eds.), *Enfoques actuales para la traducción fraseológica y paremiológica: ámbitos, recursos y modalidades* (pp. 239-259). Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n6_conde/sevilla.htm
- SINCLAIR, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- SKETCH ENGINE (s.f.). *English Web Corpus (enTenTen)* [en línea].
<https://www.sketchengine.eu/ententen-english-corpus/>

- SZYNDLER, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 197-216.
https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50867
- VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (vol. I.). Council of Europe Publishing.
- VELÁZQUEZ PUERTO, K. (2018). *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*. Arco/Libros.
- VIVAS MÁRQUEZ, J. (2008). Un acercamiento a la pragmática intercultural en la clase de ELE. *Revista Electrónica Elenet*, 4.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163492>
- VV. AA. (2008a). Competencia sociocultural. *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm
- VV. AA. (2008b). Competencia sociolingüística. *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Investigaciones filosóficas* (Trad. A. García Suárez). UNAM.
- WORDREFERENCE.com (s.f.). *Diccionarios de español, inglés, francés y portugués* [en línea]. <http://www.wordreference.com>
- WRAY, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511519772>
- WRAY, A. (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford University Press. <http://doi.org/10.1017/S027226310999009X>
- ZULUAGA OSPINA, A. (1975). La fijación fraseológica. *Thesaurus*, 30(2), 225-248.
https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/30/th_30_002_017_0.pdf
- ZULUAGA OSPINA, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter Lang.

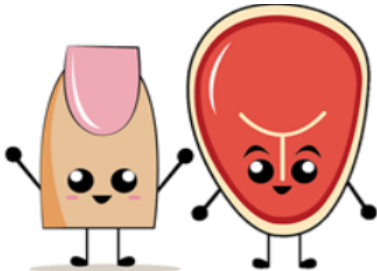
ANEXOS

Anexo I. Relación de UF previo análisis

RELACIÓN DE UF	
A enemigo que huye, puente de plata	Mandar (a alguien) a freír espárragos/a hacer puñetas/a la mierda/a la porra/ a paseo
A quien Dios no le da hijos, el diablo le da sobrinos	Meter la pata (con alguien)
Andar con pies de plomo	Nacer con un pan debajo del brazo
Apuñalar (a alguien) por la espalda	Nacer en una cuna de oro
Beber los vientos (por alguien)	No muerdas la mano que te da de comer
Cantar(le) las cuarenta (a alguien)	Pasar página
Casarse de penalti	Pegar la hebra
Contigo, pan y cebolla	Pelar la pava
Correr en la familia/venir de familia	Poner (a alguien) verde/tibio/a parir
Cortar por lo sano	Poner a caer de un burro
Cría cuervos y te sacarán los ojos	Poner de patitas en la calle (a alguien)
Criar (a los hijos) con mano dura	Poner de vuelta y media/como un trapo/como hoja de perejil
Dar calabazas (a alguien)	Poner la mano en el fuego (por alguien)
Dar boleta/pasaporte	Poner(le) los cuernos (a alguien)
Dar la cara (por alguien)	Quien con niños se acuesta, mojado amanece
De casta le viene al galgo	Romper el hielo
De tal palo, tal astilla	Sacar/poner/dar la cara (por alguien)
Dejar (a alguien) en la estacada	Ser como dos gotas de agua
Dime con quién andas y te diré quién eres	Ser como uña y carne
Dios los cría y ellos se juntan	Ser el garbanzo/la oveja negro/a
Donde hay patrón no manda marinero	Ser el ojito derecho (de alguien)
Echar raíces	Ser el vivo retrato (de alguien)
Echar una mano (a alguien)	Ser la mano derecha (de alguien)
El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija	Ser la media naranja (de alguien)
En las buenas y en las malas	Ser tal para cual
Enterrar el hacha de guerra	Ser un lobo con piel de cordero
Estar colado (por alguien)	Ten a tus amigos cerca y a tus enemigos aún más cerca
Estar cortado por el mismo patrón	Tener (a alguien) atravesado
Estar en la misma onda	Tener (a alguien) frito
Estar verde de envidia	Tener (a alguien) en el bote

Estar/llevarse como el perro y el gato	Tener enchufe (con alguien)
Guárdame de mis amigos, que de mis enemigos me guardo yo	Tener un flechazo (con alguien)
Hacer (buenas) migas (con alguien)	Tener un roce (con alguien)
Hacer las paces (con alguien)	Tirar(le) (a alguien) los tejos/los trastos
Hacer piña	Tirarse a degüello
Hacer(le) el vacío (a alguien)	Trabajar codo con codo (con alguien)
Hacer(le) la pelota (a alguien)	Traer (a alguien) por la calle de la amargura
Ir cada uno por su lado	Tratar (a alguien) a patadas/como a un perro

1/10

AMISTAD (+)	
ES: Ser (como) uña y carne (dos o más personas)	EN: To be (as) thick as thieves
IMAGEN	
	
TIPO UF	
Locución adjetival	Idiom
1. SEMÁNTICO Y COGNITIVO	
1.1. DEFINICIÓN	
DLE: haber estrecha amistad entre ellas. DiLEA: tener una estrecha amistad con una persona. DDFH: ser dos personas inseparables. Refranero (IC): - WordReference: ser inseparables.	Oxford: (of two or more people) very friendly, especially in a way that makes other people suspect that something wrong, illegal or dishonest is involved in the situation. Cambridge: to be very close friends and share secrets, etc. Merriam-Webster: very close and secretive. Collins: if two or more people are as thick as thieves, they are very friendly with each other. WordReference: very close friends.
1.2. SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS	
SIN.: como uña y mugre; como carne y uña; culo y calzón [AR]; parecer uña y carne. ANT.: ser como el agua y el aceite.	SIN.: to be joined at the hip. ANT.: unfriendly, estranged, distant. *NOTA: En WordReference aparece como sinónimo de <i>two peas in a pod</i>, lo cual es un error, porque esa UF equivale a «ser como dos gotas de agua».
1.3. BASE COGNITIVA	
Se utiliza una metáfora para describir una relación muy estrecha o íntima entre dos personas. La metáfora compara la relación entre las dos personas con la relación entre una uña y la carne de un dedo, destacando su cercanía y conexión inseparable. Esta expresión se basa en la imagen de la uña y la carne, que están físicamente unidas y son inseparables. *NOTA: la base metafórica de ambas UF (EN-ES) es la misma imagen mental: «el trozo de algo».	Se emplea una metáfora para describir una relación muy estrecha entre dos personas. La metáfora hace referencia a la idea de que los ladrones que trabajan juntos en un crimen suelen tener una relación muy estrecha y de confianza mutua, ya que dependen el uno del otro para llevar a cabo sus actividades ilícitas. Por lo tanto, cuando se dice que dos personas son <i>as thick as thieves</i>, se está comparando su relación con la de estos cómplices criminales, destacando su cercanía y complicidad.
1.4. IDIOMATICIDAD	
Alto	Alto

1.5. EQUIVALENCIA

Formal: Nula

Funcional: Parcial

1.6. FRECUENCIA

GOOGLE: aprox. 335.000.000 resultados

CORPES XXI

Frecuencia absoluta: 101 casos

Frecuencia normalizada: 21,44 casos/mill.

Dispersión: 101 casos/83 doc

CdE (NOW)

Frecuencia absoluta: 420 casos

Frecuencia normalizada: 0,05 casos/mill.

Dispersión: 420 casos/377 doc

GOOGLE: aprox. 13.700.000 resultados

NOW Corpus

Frecuencia absoluta: 205 casos

Frecuencia normalizada: 0,01 casos/mill.

Dispersión: 205 casos/200 doc

enTenTen21

Frecuencia absoluta: 368 casos

Frecuencia normalizada: 0,01 casos/mill.

2. VARIEDADES

2.1. VARIACIÓN DIACRÓNICA

CORPES XXI: antes del periodo 2011-2015 se aprecia un bajo índice de frecuencia en el uso de la expresión (0,22 en Fnorm.), produciéndose un notable incremento a partir de esa fecha, que se mantiene en la actualidad (0,51 Fnorm.).
CdE (NOW): en el periodo entre 2012 y 2019, el año en el que se observa un mayor uso es 2012 (0,1 en Fnorm.), descendiendo algo a partir de esa fecha.

Ngram Viewer: aunque apreciamos un uso abundante en el periodo 1800-1820, posteriormente decrece considerablemente hasta el año 2000, donde se produce un notable incremento.

Por tanto, podemos concluir que es una UF utilizada usualmente en la actualidad.

NOW Corpus: muestra un abundante uso, aunque fluctuante, entre los años 2010 y 2024, destacando el año 2018, con 25 casos.

Ngram Viewer: se aprecia un uso moderado en el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, cuando se observa un notable incremento en su empleo, sobre todo a partir del año 2000.

2.2. VARIACIÓN DIATÓPICA

CORPES XXI: se aprecia un uso mayoritario en España, ya que el 75 % de los casos (74) se encuentra en dicha zona, mientras que el 25% se reparte en el resto de zonas, destacando los 11 casos de las Antillas (10,9%) y los 6 de México y Centroamérica (5,94%).

CdE (NOW): confirma estos mismos datos, pues arroja 275 casos en España, con un número ampliamente inferior en el resto de países, destacando República Dominicana (9 casos) o Panamá (7 casos).

NOW Corpus: se observa un empleo bastante similar en los principales países anglófonos: Gran Bretaña (35), Estados Unidos (34 casos), Irlanda (25) Australia (24).

2.3. VARIACIÓN DIASTRÁTICA

-

-

2.4. VARIACIÓN DIAFÁSICA

Coloquial/informal, especialmente en conversaciones entre amigos, familiares o personas cercanas.

Coloquial/informal, en contextos donde se busca una conexión íntima o cómplice, como en relaciones personales estrechas o en descripciones de amistades muy cercanas.

3. PRÁGMÁTICO-DISCURSIVOS

3.1. MODALIDAD

Oral/Escrita

Oral

3.2. FUNCIÓN COMUNICATIVA

Se utiliza para describir una relación muy estrecha, íntima y sólida entre dos personas. Implica que esas personas están muy unidas, se apoyan mutuamente, comparten todo o casi todo, y tienen una conexión profunda que es difícil de romper.

Se utiliza para describir una relación muy estrecha entre dos personas o un grupo de personas. Implica que estas personas están muy unidas, tienen una relación de confianza profunda y comparten secretos o actividades de manera cercana.

3.3. PROXEMIA Y KINESIA

P.: Es posible que se use en espacios físicos de cierta intimidad.

K.: La expresión podría acompañarse de muestras de afecto.

P./K.: Podrían mostrarse gestos de complicidad o cercanía física que refuerzan la idea de una relación estrecha.

4. SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES

El origen de esta expresión se remonta a la idea de que la piel y las uñas están físicamente muy cerca en el cuerpo humano, lo que simboliza una proximidad y una unión inseparable. Esta expresión se ha utilizado durante siglos para denotar la intimidad y la cercanía emocional entre dos individuos. Al igual que las uñas y la carne están naturalmente unidas, las personas que son «uña y carne» están fuertemente unidas en su relación, ya sea como amigos cercanos, familiares o socios.

Tomado de: <https://n9.cl/kjiefs>

Thick se utilizó por primera vez en el siglo XVIII con el significado de «estrechamente relacionado con». Existen versiones anteriores a esta: *as thick as...* («tan grueso como...»), *peas in a shell* («guisantes en una cáscara») o *three in a bed* («tres en una cama»), que eran ejemplos de cosas especialmente íntimas. Estas variantes han desaparecido casi por completo, dejando el camino libre a *as thick as thieves*. *Thick as thieves* se puede utilizar en una gama más amplia de situaciones que «ser uña y carne», no solo para describir relaciones personales, sino también para describir la estrecha colaboración entre individuos en diferentes contextos, como en el trabajo o en actividades delictivas.

Tomado de: <https://n9.cl/4hjio>

5. EJEMPLOS DE USO

1. Mi abuelo y yo éramos uña y carne; solíamos pasar horas charlando y haciendo cosas juntos.
2. Estos dos hermanos son uña y carne: van juntos a todas partes.
3. María y Ana han sido amigas desde la infancia, son uña y carne.

*NOTA: Si no aparece el complemento [con/de alguien], el sujeto y la locución van en plural: José Ignacio solo me llevaba año y medio. Cuando salíamos de juerga, pasábamos por gemelos de lo que nos parecíamos”, rememora, con una media sonrisa. “Éramos uña y carne. Su asesinato me hizo mucho daño, mucho” (*DiLEA*).

1. Jones and Cooks have known each other since the age of ten - they're as thick as thieves.
2. They were (as) thick as thieves for weeks, which made us wonder what they were doing.
3. I'm sure she tells Ruth everything we say - they're as thick as thieves, those two.

AMISTAD (-)

ES: Cantar(le) las cuarenta (a alguien)

EN: To haul (someone) over the coals

IMAGEN



TIPO UF

Locución verbal

Idiom

1. SEMÁNTICO Y COGNITIVO

1.1. DEFINICIÓN

DLE: (1) decirle con resolución y desenfado lo que se piensa aun cuando le moleste; (2) lograr un triunfo resonante en cualquier actividad.

DiLEA: reprochar a una persona su actuación.

DDFH: reñir justamente a una persona. Decirle a alguien las verdades a la cara. Exponer cruda y sinceramente a una persona la opinión negativa que de él o ella se tiene.

Refranero (IC): -

WordReference: echar una bronca a alguien.

Oxford: to criticize somebody severely because they have done something wrong.

Cambridge: to speak angrily to someone because they have done something you disapprove of.

Merriam-Webster: to criticize (someone) very severely.

Collins: (1) to reprimand someone; (2) to speak to them severely about something foolish or wrong that they have done.

WordReference: strongly chastise someone.

1.2. SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS

SIN.: acusar(le) (a alguien) las cuarenta; echar(le) una regañina (a alguien); echar(le) una bronca (a alguien); echar una reprimenda (a alguien); regañar (a alguien).

ANT.: elogiar (a alguien); alabar (a alguien); encomiar (a alguien).

SIN.: to drag (someone) over the coals; to grab (someone) over the coals; to call (someone) over the coals; to rake (someone) over the coals [US]; to tell (someone) off; to scold (someone); to give a good-talking to (someone); to tick (someone) off; to give (someone) a ticking-off.

ANT.: to reward (someone), to compliment (someone), to praise (someone).

1.3. BASE COGNITIVA

Cantar, en este contexto, significa decir en voz alta. Para los jugadores de cartas, es una amenaza que alguno de ellos les cante las cuarenta, pues significará que han perdido. Además, quien canta las cuarenta lo hace con fuerza y muchas veces golpeando el tapete. De esta actitud enérgica podría haber salido el significado actual de la expresión.

Evoca la imagen de un castigo severo y doloroso, y con el tiempo, su significado se ha ido suavizando hasta convertirse en una metáfora para describir una reprimenda fuerte o una crítica intensa. Aunque ya no implica un castigo físico, la expresión conserva la connotación de ser llevado a rendir cuentas de manera rigurosa y posiblemente humillante.

1.4. IDIOMATICIDAD

Alto

Alto

1.5. EQUIVALENCIA

Formal: Nula

Funcional: Total

1.6. FRECUENCIA

GOOGLE: aprox. 3.940.000 resultados

CORPES XXI

Frecuencia absoluta: 85 casos

Frecuencia normalizada: 0,2 casos/mill.

Dispersión: 85 casos/75 doc.

CdE (NOW)

Frecuencia absoluta: 468 casos

Frecuencia normalizada: 0,04 casos/mill.

Dispersión: 468 casos/244 doc.

GOOGLE: aprox. 6.590.000 resultados

NOW Corpus

Frecuencia absoluta: 534 casos

Frecuencia normalizada: 0,03 casos/mill.

Dispersión: 534 casos/511 doc.

enTenTen21

Frecuencia absoluta: 488 casos

Frecuencia normalizada: 0,01 casos/mill.

2. VARIEDADES

2.1. VARIACIÓN DIACRÓNICA

CORPES XXI: el periodo de mayor uso de la expresión es 2011 y 2015 (0,3 Fnorm.), mientras que antes y después de ese periodo, la frecuencia es similar (entre 0,14 y 0,19 Fnorm.). En el último periodo se observa un repunte en el empleo (0,25 Fnorm.).

CdE (NOW): la frecuencia se mantiene estable desde 2012 (0,02 Fnorm.), apreciándose un ligero incremento a partir de 2018 (0,08 Fnorm.).

Ngram Viewer: aparece a comienzos del siglo XX, incrementando su uso moderadamente, hasta 1990, cuando se aprecia un notable incremento.

NOW Corpus: frecuencia baja, descendiendo desde 2011 (0,07 Fnorm.) hasta la actualidad (0,02 Fnorm.).

Ngram Viewer: frecuencia baja durante la primera mitad del siglo XIX. Se incrementa hasta mediados del siglo XX, cuando desciende notablemente, y se vuelve a incrementar hasta la actualidad.

2.2. VARIACIÓN DIATÓPICA

CORPES XXI: es una expresión típicamente española (0,44 Fnorm.), aunque de uso también habitual en Hispanoamérica (0,23 Fnorm. en Antillas o 0,18 Fnorm. en Río de la Plata).

CdE (NOW): se confirma el uso típico en España (0,12 Fnorm.), Cuba (0,09 Fnorm.) y Uruguay (0,08 Fnorm.).

NOW Corpus: más usual en Gran Bretaña (97 casos) que en Irlanda (48 casos), Australia (47 casos), Nueva Zelanda (37 casos) o Estados Unidos (12 casos).

To haul (someone) over the coals [UK]; to rake (someone) over the coals [US]

2.3. VARIACIÓN DIASTRÁTICA

-

-

2.4. VARIACIÓN DIAFÁSICA

Coloquial/Informal

Coloquial/Informal

3. PRÁGMÁTICO-DISCURSIVOS

3.1. MODALIDAD

Oral/Escrita

Comúnmente escrita, pero también oral, especialmente para enfatizar la gravedad de la reprimenda.

3.2. FUNCIÓN COMUNICATIVA

4. *Influir en el interlocutor*, 4.21. *Reprochar* (PCIC, 2006).

Se utiliza para describir una situación en la que se reprende o se critica severamente a alguien por algo que ha hecho mal. Implica una reprimenda en la que la persona es confrontada con sus errores o acciones equivocadas de una manera fuerte o contundente.

Se utiliza para comunicar una reprimenda o crítica severa hacia alguien por sus acciones, actitudes o comportamientos.

3.3. PROXEMIA Y KINESIA

P.: En situaciones donde la reprimenda es intensa, puede haber una tendencia a invadir el espacio personal del otro, acentuando la seriedad y la confrontación de la acción.

K.: Las expresiones faciales suelen ser serias, ceñudas o enfadadas. Los gestos pueden incluir movimientos enfáticos con las manos, señalar con el dedo, o movimientos de las manos hacia adelante para subrayar puntos importantes.

P.: En reprimendas más intensas, puede haber una tendencia a acercarse e invadir el espacio personal del otro, aumentando la sensación de confrontación e intensidad.

K.: Las expresiones faciales suelen ser serias, fruncidas o enfadadas. Los gestos pueden incluir movimientos enfáticos con las manos, señalar con el dedo o movimientos bruscos de las manos hacia adelante.

4. SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES

El origen de cantar las cuarenta está en un juego de cartas español llamado «tute». En este juego, gana el jugador que consigue más puntos. A cada carta se le asigna un número determinado de puntos. Las cartas que más puntos tienen son el caballo y el rey. Cuando uno de los jugadores consigue reunir estas cartas, gana cuarenta puntos. En ese momento, el jugador tiene que «cantar» los puntos, para informar a los demás jugadores. Cantar, en este contexto, significa decir en voz alta. Para los jugadores, es una amenaza que alguno de ellos les cante las cuarenta, pues significará que han perdido. Además, quien canta las cuarenta lo hace con fuerza y muchas veces golpeando el tapete. De esta actitud enérgica podría haber salido el significado actual de la expresión.

Tomado de: <https://n9.cl/zi2de>

Su origen se remonta a una práctica medieval. En la Edad Media, particularmente en Europa, había una práctica de castigo conocida como *ordeal by fire* o «juicio por fuego». Durante este juicio, se obligaba al acusado a caminar descalzo sobre brasas calientes o a sostener un objeto de metal candente. Se creía que si la persona resultaba ilesa, era una señal de su inocencia, mientras que si se quemaba, era culpable. Este tipo de prueba era un medio brutal y supersticioso de determinar la culpabilidad o la inocencia de una persona. La frase *to haul over the coals* evoca esta imagen de un castigo severo y doloroso, y con el tiempo, su significado se suavizó hasta convertirse en una metáfora para describir una reprimenda fuerte o una crítica intensa. Aunque ya no implica un castigo físico, la expresión conserva la connotación de ser llevado a rendir cuentas de manera rigurosa y posiblemente humillante (*ChatGPT*).



5. EJEMPLOS DE USO

1. Intenté copiar el el examen y el profesor me vio. Me cantó las cuarenta delante de toda la clase.

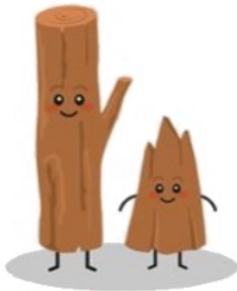
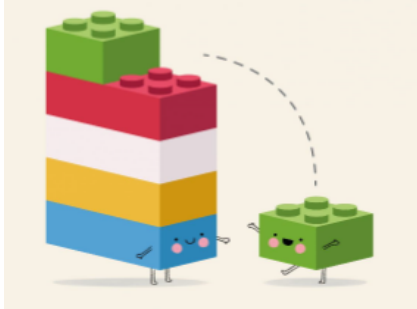
2. Este chico hace siempre lo que quiere, sale cuando le apetece, llega a las tantas; claro, como no tiene nadie que le cante las cuarenta bien cantadas.

3. El jefe le cantó las cuarenta al vendedor por su actitud del día anterior.

1. He was hauled over the coals for coming in late for work.

2. Don't haul him over the coals, he's just a kid.

3. The Headmaster was angry. So angry, indeed, that he did what in a more lucid interval he would not have done. He hauled a senior over the coals in the hearing of a number of juniors.

FAMILIA (+)	
ES: De tal palo, tal astilla	EN: A chip off the old block
IMAGEN	
	
TIPO UF	
Enunciado fraseológico (paremia, refrán)	Idiom
1. SEMÁNTICO Y COGNITIVO	
1.1. DEFINICIÓN	
DLE: - DiLEA: - DDFH: las tradiciones, cualidades o defectos, sean estos morales o físicos, suelen ser hereditarios, se transmiten de padres a hijos. Refranero (IC): por lo general, el carácter y las costumbres se transmiten de padres a hijos. Se puede aplicar también a todo lo que se parece a su origen. WordReference: el hijo es como sus padres.	Oxford: a person who is very similar to their mother or father in the way that they look or behave. Cambridge: someone who is very similar in character to their father or mother. Merriam-Webster: a child that resembles his or her parent. Collins: (1) a person who resembles one of his or her parents in behaviour [UK]; (2) a person much like his or her parent in appearance or characteristics [US]. WordReference: person: like parent.
1.2. SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS	
SIN.: de casta le viene al galgo; de padres cucos, hijos abubillos; de padres gatos, hijos michinos; hijo 'e tigre [AR]; cabra por viña, cual la madre tal la hija; cual el cuervo, tal el huevo; cual es el padre, tal es el hijo; cual es la madre, así las hijas salen; cual es la mama, tal es la hija que la mama; de padres gatos, hijos michinos; de tal árbol, tal ramo; de tal parra, tal racimo; de tal simiente, tal gente; la hija de la cabra, ¿qué ha de ser sino cabrita?; la sangre se hereda, y el vicio se pega; por los hijos se conocen los padres, y los criados por los amos; hijo de chuco, no yerra bejuco [VEN]; hijo de maguey, mecate [MX]. ANT.: -	SIN.: like father, like son; like mother, like daughter; the apple doesn't fall far from the tree [US]; cut out of the same cloth; son of his father; heir; offspring. ANT.: -
1.3. BASE COGNITIVA	
Se trata de una metáfora: si de un palo sacamos la astilla, la madera sigue siendo la misma (DDFH). Igualmente, la base cognitiva alude a la herencia genética y hace referencia a patrones y similitudes entre padres e hijos, tanto en términos de características físicas como de comportamientos y actitudes (Refranero, IC).	Es una metáfora que indica que alguien, generalmente un hijo, se parece mucho a uno de sus padres, ya sea en apariencia, personalidad o habilidades. Literalmente, la frase se traduciría como «un pedazo del viejo bloque». El «block» («bloque») se refiere al padre, y «chip off» (un pedazo) sugiere que el hijo es como un pedazo que se ha desprendido de ese mismo bloque, es decir, que comparte muchas características con él. Es una forma figurativa de decir que el hijo es muy similar al padre.

1.4. IDIOMATICIDAD	
Alta	Alta
1.5. EQUIVALENCIA	
Formal: Nula	
Funcional: Total	
1.6. FRECUENCIA	
GOOGLE: aprox. 1.520.000 resultados CORPES XXI Frecuencia absoluta: 79 casos Frecuencia normalizada: 0,19 casos/mill. Dispersión: 79 casos/74 doc. CdE (NOW) Frecuencia absoluta: 778 casos Frecuencia normalizada: 0,04 casos/mill. Dispersión: 778 casos/682 doc. Refranero (IC): muy usado.	GOOGLE: aprox. 122.000.000 resultados NOW Corpus Frecuencia absoluta: 719 casos Frecuencia normalizada: 0,04 casos/mill. Dispersión: 719 casos/704 doc. enTenTen21 Frecuencia absoluta: 1209 casos Frecuencia normalizada: 0,02 casos/mill.
2. VARIEDADES	
2.1. VARIACIÓN DIACRÓNICA	
CORPES XXI: el periodo de mayor uso es 2006-2010 (0,25 Fnorm.), apreciándose un ligero pero continuo descenso desde entonces (0,1 Fnorm. a partir de 2016). CdE (NOW): se aprecia el mismo descenso desde 2012 (0,11 Fnorm.) a 2019 (0,02 Fnorm.). Ngram Viewer: constante y moderado incremento desde 1800 hasta 1990, cuando se aprecia un notable aumento de la frecuencia.	NOW Corpus: la frecuencia desciende paulatina y constantemente desde 2010 (0,1 Fnorm) hasta la actualidad (0,03 Fnorm.). Ngram Viewer: comienza su empleo a finales del siglo XIX, incrementándose progresivamente hasta el año 2000, cuando se observan un notable incremento en la frecuencia.
2.2. VARIACIÓN DIATÓPICA	
CORPES XXI: los datos muestran un elevado empleo en Hispanoamérica (0,39 Fnorm. en Antillas; 0,23 Fnorm. en México y Centroamérica; 0,22 Fnorm. en Caribe continental), superior incluso a España (0,16 Fnorm.). CdE (NOW): las frecuencias en El Salvador y Cuba (0,14 Fnorm) y Perú (0,09 Fnorm.) supera la española (0,06 Fnorm.).	NOW Corpus: expresión más típica en Gran Bretaña (150 casos) que en el resto del ámbito anglófono, aunque es ampliamente empleada: Estados Unidos (122 casos), Irlanda (105 casos), Canadá (55 casos), Australia (43 casos).
2.3. VARIACIÓN DIASTRÁTICA	
-	-
2.4. VARIACIÓN DIAFÁSICA	
Coloquial/informal	Coloquial/informal
3. PRÁGMÁTICO-DISCURSIVOS	
3.1. MODALIDAD	
Oral	Oral
3.2. FUNCIÓN COMUNICATIVA	
Expresa la idea de que los hijos suelen tener características o comportamientos similares a los de sus padres.	Se utiliza para expresar que una persona se parece a sus padres en el aspecto y/o comportamiento.

3.3. PROXEMIA Y KINESIA

P.: En situaciones donde se usa esta expresión, es común que exista un espacio íntimo o personal compartido, ya que implica una relación estrecha y familiar.

K.: Puede manifestarse en la imitación inconsciente de gestos, expresiones o posturas de los padres por parte de los hijos.

P.: La proximidad en la comunicación puede reflejar una relación íntima y familiar.

K.: Los gestos y las posturas pueden reflejar similitudes entre el hijo y el padre o madre. También puede manifestarse en la imitación consciente o inconsciente de gestos, expresiones o posturas de los padres por parte de los hijos.

4. SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES

Los primeros registros de esta frase se encuentran en el latín (*Qualis pater talis filius*) y en una obra de José María de Pereda de 1885. El refrán proviene de la antigua costumbre de tallar palos para hacer astillas. En este contexto, «palo» se refiere al árbol o madera del que proviene el palo, y «astilla» es una pequeña pieza de este palo. Por lo tanto, el refrán sugiere que una astilla (hijo) sale de un palo (padre), es decir, los hijos suelen ser como sus padres en ciertos aspectos.

Tomado de <https://n9.cl/3ve01>

El origen de esta frase se remonta al siglo XVII. La frase original era *chip of the old block* y aparece en escritos del siglo XVII. Por ejemplo, en 1621, el clérigo inglés Robert Sanderson usó una versión de la expresión en uno de sus sermones: «*Am not I a child of the same Adam? a chip of the same block, with him?*» Aquí, Sanderson se refiere a que todos los seres humanos son descendientes de Adán, compartiendo la misma esencia. Con el tiempo, la frase se convirtió en *a chip off the old block* y se popularizó en la lengua inglesa, manteniendo su significado de alguien que es muy parecido a sus padres, especialmente en términos de personalidad o habilidades.

Tomado de: <https://n9.cl/gwyx5>

5. EJEMPLOS DE USO

1. Es tan cabezota como buena persona. Igual que su padre. De tal palo, tal astilla.
2. Al igual que su padre, Camilo odia la playa: de tal palo, tal astilla.
3. Miguel es guapísimo, igual que su madre. Como dicen, de tal palo, tal astilla.

1. He'll be a womanizer just like his father; he's a chip off the old block.
2. She smiled at Jimmy, a chip off the old block with his grey eyes and a bit of his dad's twinkle.
3. Mark just won the same sailboat race his father won twenty years ago; he's a chip off the old block.

FAMILIA (-)	
ES: (Ser) la oveja negra	EN: (To be) the black sheep
IMAGEN	
	
TIPO UF	
Locución verbal	Idiom
1. SEMÁNTICO Y COGNITIVO	
1.1. DEFINICIÓN	
DLE: persona que, en una familia o colectividad poco numerosa, difiere desfavorablemente de las demás. DiLEA: (1) persona que difiere desfavorablemente de las demás de su familia o de una colectividad; (2) cosa de un grupo o un conjunto que es diferente por ser poco respetable o despreciable. DDFH: se llama así a quien, por sus cualidades negativas, destaca de entre los miembros de un grupo. Refranero (IC): - WordReference: persona descarriada.	Oxford: a person who is different from the rest of their family or another group, and who is considered bad or embarrassing. Cambridge: a person who has done something bad that brings embarrassment or shame to his or her family. Merriam-Webster: a disfavored or disreputable member of a group. Collins: (1) a person who is regarded as a disgrace or failure by his or her family or peer group [UK]; (2) a member of a family or group regarded as not so respectable or successful as the rest [US]. WordReference: misfit, estranged family member.
1.2. SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS	
SIN.: (ser) el garbanzo negro. ANT.: -	SIN.: to be a misfit; disgrace; rebel; maverick; outcast. ANT.: to be one of the crowd; to blend in.
1.3. BASE COGNITIVA	
Hay una metáfora: las ovejas pueden ser o blancas o negras, o marrón oscuro. En general, hay muchas más ovejas blancas que negras (o marrones). Suelen verse una o dos ovejas negras (o unas pocas) en cada rebaño. De este modo, las ovejas de color negro tienen un carácter distintivo en medio de su grupo, que guarda cierta afinidad con hechos como el ser el único echado a perder, de una familia en la que dominan las personas de buenas costumbres, y es por ese motivo que «oveja negra» se utiliza en situaciones en las que una persona se hace notar (por malos motivos, normalmente) entre quienes le son allegados. Tomado de: https://n9.cl/adeli Además, el color negro tiene connotaciones negativas en nuestra lengua, en este caso quizá relacionadas con las de las habas o piedras blancas y negras que se empleaban en los sorteos, por ejemplo, «tener la negra» (DDFH).	La base cognitiva es la misma en que en el equivalente español. Las ovejas pueden ser o blancas o negras, o marrón oscuro. En general, hay muchas más ovejas blancas que negras (o marrones). Suelen verse una o dos ovejas negras (o unas pocas) en cada rebaño. De este modo, las ovejas de color negro tienen un carácter distintivo en medio de su grupo, que guarda cierta afinidad con hechos como el ser el único echado a perder, de una familia en la que dominan las personas de buenas costumbres, y es por ese motivo que «oveja negra» se utiliza en situaciones en las que una persona se hace notar (por malos motivos, normalmente) entre quienes le son allegados. Tomado de: https://n9.cl/adeli

1.4. IDIOMATICIDAD	
Alto	Alto
1.5. EQUIVALENCIA	
Formal: Total	
Funcional: Total	
1.6. FRECUENCIA	
GOOGLE: aprox. 9.680.000 resultados CORPES XXI Frecuencia absoluta: 145 casos Frecuencia normalizada: 0,35 casos/mill. Dispersión: 145 casos/128 doc. CdE (NOW) Frecuencia absoluta: 1265 casos Frecuencia normalizada: 0,16 casos/mill. Dispersión: 1265 casos/1138 doc.	GOOGLE: aprox. 94.800.000 resultados NOW Corpus Frecuencia absoluta: 2673 casos Frecuencia normalizada: 0,14 casos/mill. Dispersión: 2673 casos/2334 doc. enTenTen21 Frecuencia absoluta: 8.829 casos Frecuencia normalizada: 0,14 casos/mill.
2. VARIEDADES	
2.1. VARIACIÓN DIACRÓNICA	
CORPES XXI: la expresión muestra una alta frecuencia en todos los periodos (entre 0,28 Fnorm. a partir de 2021 y 0,41 Fnorm. en 2006-2010). CdE (NOW): alta frecuencia en todos los periodos, con una media de 0,16 Fnorm., destacando 2013 (0,26 Fnorm.) y 2017 (0,25 Fnorm.). Ngram Viewer: no se advierte apenas uso antes de 1900, aumentando la frecuencia de forma moderada hasta el 2000, cuando se produce un notable aumento.	NOW Corpus: frecuencia moderada y estable desde 2010 (0,23 Fnorm.), con un ligero descenso hasta la actualidad (0,1 Fnorm.). Ngram Viewer: frecuencia moderada y estable desde mediados del siglo XIX, con un notable aumento desde el año 2000.
2.2. VARIACIÓN DIATÓPICA	
CORPES XXI: uso elevado en Hispanoamérica (0,54 Fnorm. tanto en la zona Caribe continental como en la chilena; 0,45 Fnorm. en México y centroamérica), frente al 0,27 Fnorm. en España. CdE (NOW): se confirma el amplio uso en Cuba (0,49 Fnorm.), Chile (0,34 Fnorm.), Argentina (0,26) y España (0,17 Fnorm.).	NOW Corpus: expresión más usual en Gran Bretaña (0,14 Fnorm.), Canadá (0,13 Fnorm.) e Irlanda (0,14 Fnorm.) y algo menos en Australia (0,10 Fnorm.) y Estados Unidos (0,09 Fnorm.).
2.3. VARIACIÓN DIASTRÁTICA	
-	-
2.4. VARIACIÓN DIAFÁSICA	
Coloquial/informal	Coloquial/informal
3. PRÁGMÁTICO-DISCURSIVOS	
3.1. MODALIDAD	
Oral/escrito	Oral/escrito

3.2. FUNCIÓN COMUNICATIVA

Se utiliza para destacar a alguien que sobresale o es percibido como diferente de la norma, por sus características o por su comportamiento negativos, dentro de su familia, grupo o comunidad.

Se utiliza para destacar a alguien que sobresale o es percibido como diferente de la norma, por sus características o por su comportamiento negativos, dentro de su familia, grupo o comunidad.

3.3. PROXEMIA Y KINESIA

P.: -

K.: Las expresiones faciales podrían mostrar emociones como frustración, resignación o desapego.

P.: -

K.: Las expresiones faciales podrían mostrar emociones como frustración, resignación o desapego.

4. SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES

(1) El término «oveja negra» tiene su origen de las ovejas negras que nacen ocasionalmente en una familia de ovejas blancas, debido a un proceso genético de genes recesivos. Las ovejas negras no eran bien cotizadas en el mercado (*Wikipedia*). (2) Esta expresión tiene su origen en el mundo rural, donde las ovejas negras eran consideradas menos valiosas que las blancas y, por lo tanto, eran excluidas del rebaño. Esto se debe a que el criador, al tener una oveja negra, representaba una pérdida económica, ya que la lana de las ovejas negras no podía teñirse y por lo tanto estaba menos cotizada en el mercado. Tomado de: <https://n9.cl/rfnvw>

(1) Los pastores consideraban que una sola oveja negra en un rebaño daba buena suerte, sobre todo en Derbyshire, Kent, Somerset y Sussex. Pero en 1822, alguien acuñó el modismo «oveja negra» para denotar que un miembro de un grupo era diferente a los demás y tenía menos valor, supuestamente porque la lana de una oveja negra a veces tenía menos valor porque no se podía teñir. Tomado de: <https://n9.cl/hktw6>. (2) En Inglaterra durante los siglos XVIII y XIX, el color negro de las ovejas era visto como una marca del diablo (*Wikipedia*).

5. EJEMPLOS DE USO

1. Pedro es la oveja negra de su familia; siempre se mete en problemas y desobedece a sus padres.
2. Ángel, completamente acobardado, intentaba dar alguna vacua explicación sobre el estado de aquella Sección de Fomento que, por múltiples circunstancias, se había convertido en la oveja negra del Archivo.
3. Es la oveja negra de la familia. No da ni golpe, vive a costa de sus padres y encima presume de ello.

1. Among his friends, James was the black sheep because he didn't share their interest in partying and drinking.
2. Rachel is the black sheep in the family because she is an artist whereas everyone else is an economist.
3. In a family of doctors and lawyers, Sarah became the black sheep when she decided to pursue a career in art.

LABORAL (+)	
ES: Hacer(le) la pelota (a alguien)	EN: To kiss (someone's) arse/ass
IMAGEN	
	
TIPO UF	
Locución verbal	Idiom
1. SEMÁNTICO Y COGNITIVO	
1.1. DEFINICIÓN	
DLE: adularlo para conseguir algo. DiLEA: adular a una persona. DDFH: adular, halagar a una persona con el fin de obtener algún provecho. Refranero (IC): - WordReference: alabar, adular.	Oxford: to be very nice to somebody in order to persuade them to help you or to give you something. Cambridge: (1) to be very nice to someone in order to get an advantage (UK); (2) to be very nice to people in authority because you want them to help you (US). Merriam-Webster: to be nice to someone in order to be liked by or to get something from him or her. Collins: to be obsequious or fawning, as to gain an advantage or approval. WordReference: creep, toady.
1.2. SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS	
SIN.: adular (a alguien); bailar(le) (a alguien) el agua; dar coba; dar jabón (a alguien); lamer(le) el culo (a alguien) [vulgar]; dar betún (a alguien); dorar(le) la píldora (a alguien); hacer(le) la pelotilla (a alguien); hacer(le) la rosca (a alguien); hacer(le) la rueda (a alguien); ser un pelota; ser un pelotilla; ser un pelotillero; chupar(le) las medias (a alguien) [AR]; lambisconear (a alguien), lambisquear (a alguien) [AmC, CO, MX]. ANT.: -	SIN.: to kiss ass [US]; to suck up to (someone); to brown-nose (someone); to butter up (someone); to bootlick (someone); to curry favor (someone). ANT.: -
1.3. BASE COGNITIVA	
(1) La metáfora se basa en la imagen de alguien que «juega» con una pelota, es decir, que maneja la situación con habilidad para lograr un objetivo específico, que en este caso es obtener la aprobación o la benevolencia de otra persona. (2) Podría referirse al hecho de que una persona que adula a otra (el pelota), la tiene en sus manos, y la toca, la aprieta, trata de redondearla, de amoldarla a su gusto, como el alfarero que modela una pelota o pella de barro (DDFH).	La metáfora se basa en la imagen visual de alguien inclinándose y besando el trasero de otra persona, lo cual simboliza sumisión, servilismo y un intento de obtener beneficios personales a través de la adulación.

1.4. IDIOMATICIDAD	
Alto	Alto
1.5. EQUIVALENCIA	
Formal: Nula	
Funcional: Total	
1.6. FRECUENCIA	
GOOGLE: aprox. 81.200.000 resultados CORPES XXI Frecuencia absoluta: 92 casos Frecuencia normalizada: 0,22 casos/mill. Dispersión: 92 casos/82 doc. CdE (NOW) Frecuencia absoluta: 780 casos Frecuencia normalizada: 0,1 casos/mill. Dispersión: 780 casos/729 doc.	GOOGLE: aprox. 12.800.000 resultados NOW Corpus Frecuencia absoluta: 1073 casos Frecuencia normalizada: 0,06 casos/mill. Dispersión: 1073 casos/994 doc. enTenTen21 Frecuencia absoluta: 9.986 casos Frecuencia normalizada: 0,16 casos/mill.
2. VARIEDADES	
2.1. VARIACIÓN DIACRÓNICA	
CORPES XXI: frecuencia normalizada estable en todos los periodos, destacando el 0,32 en 2011-2015 y el 0,25 a partir de 2021. CdE (NOW): frecuencia normalizada estable entre 2012 y 2014 (0,22 Fnorm.), tras lo que se aprecia un continuo descenso (0,08 Fnorm.). Ngram Viewer: frecuencia baja e irregular desde 1840 hasta pasado el año 2000, cuando aumenta notablemente.	NOW Corpus: la frecuencia observada en 2010 (0,11 Fnorm.) comienza a descender progresivamente hasta 2024 (0,06 Fnorm.). Ngram Viewer: comienza su uso a mediados del siglo XX, con un notable incremento desde entonces.
2.2. VARIACION DIATÓPICA	
CORPES XXI: uso casi exclusivo en España (73 casos, 0,51 Fnorm.), con un empleo muy reducido en Hispanoamérica (por debajo del 0,1 Fnorm. en todas las zonas, excepto 0,14 Fnorm. en Río de la Plata). CdE (NOW): se aprecia el mismo uso casi exclusivo en España (480 casos, 0,28 Fnorm.), con un uso menor en Cuba (0,17 Fnorm.) y El Salvador (0,12 Fnorm.).	NOW Corpus: se emplea en todo el ámbito anglófono, aunque es algo más frecuente en Estados Unidos (0,08 Fnorm.) que en el resto de países: Canadá, Gran Bretaña y Australia (0,04 Fnorm.) e Irlanda (0,03 Fnorm.). Kiss someone's arse [UK]; kiss someone's ass [US]
2.3. VARIACIÓN DIASTRÁTICA	
-	Vulgar
2.4. VARIACIÓN DIAFÁSICA	
Coloquial/informal	Coloquial/informal
3. PRÁGMÁTICO-DISCURSIVOS	
3.1. MODALIDAD	
Oral	Oral

3.2. FUNCIÓN COMUNICATIVA

Se utiliza para halagar o adular excesivamente a alguien con el objetivo de ganarse su favor o conseguir algún beneficio personal.

Se utiliza para describir el acto de adular o complacer excesivamente a alguien con la intención de ganarse su favor o evitar conflictos. Tiene un matiz más directo y vulgar que «hacer la pelota».

3.3. PROXEMIA Y KINESIA

P.: -

K.: Podría acompañarse de gestos de sumisión y expresiones faciales que acompañen este tipo de comportamiento en la interacción social.

P.: -

K.: Podría incluir gestos o comportamientos que reflejen sumisión o servilismo.

4. SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES

El origen de esta expresión está en la prostitución. Vulgarmente la prostituta era conocida como «pelota» y por consiguiente «el chulo» era conocido como «el pelote». Muchas de las prostitutas a la hora de captar clientes recurrían a la adulación y al despliegue de diversos encantos. Es por esto por lo que coloquialmente se comenzó a expandir esta expresión con el significado de la labor de la prostituta y se utilizaba para ejemplificar ese intento de complacer o adular con el fin de obtener un beneficio.

Tomado de: <https://n9.cl/3utec>

Su origen exacto no está completamente documentado, pero la práctica de la adulación extrema y la sumisión servil se remonta a tiempos antiguos y la expresión refleja esta dinámica de poder y servilismo. El uso de «arse» o «ass» para referirse a las nalgas es una forma de lenguaje coloquial que ha existido durante siglos. La frase combina esta referencia con el acto de besar, que es un gesto de respeto, reverencia o afecto. En este contexto, besar las nalgas de alguien se convierte en una metáfora para una adulación degradante y humillante, que implica una falta de dignidad por parte del adulador. El concepto de besar para mostrar respeto o sumisión tiene raíces antiguas. Por ejemplo, besar los pies de una persona en una posición superior era una práctica común en varias culturas para demostrar sumisión o pedir perdón. Llevar esta idea al extremo de besar el trasero de alguien exagera el acto de sumisión hasta el punto de la humillación. La expresión *to kiss ass* comenzó a ser popular en el inglés americano a mediados del siglo XX. Apareció en contextos militares y laborales, donde las dinámicas de poder y la necesidad de ganar el favor de superiores eran comunes. Con el tiempo, la expresión se extendió a otros ámbitos y se consolidó en el lenguaje coloquial (*ChatGPT*).

5. EJEMPLOS DE USO

1. Dudo mucho que hacerle la pelota a tu profesor para que te suba la nota funcione.
2. Mario le hizo la pelota a su jefe porque quería un aumento.
3. Te hace tantos regalos no porque le caigas bien ni porque te quiera, sino por hacerte la pelota.

1. He says he doesn't want a promotion if he has to kiss his boss's arse to get it.
2. I don't want to hire someone who's just going to kiss my ass. I want honesty and hard work.
3. This girl is constantly kissing the professor's arse, so she can maintain her grade.

LABORAL (-)

ES: Hacer(le) el vacío (a alguien)

EN: To send (someone) to Coventry

IMAGEN



TIPO UF

Locución verbal

Idiom

1. SEMÁNTICO Y COGNITIVO

1.1. DEFINICIÓN

DLE: negarle o dificultarle el trato con los demás, aislarlo.**DiLEA**: aislar a una persona o dificultarle el trato con los demás.**DDFH**: aislar a una persona o rehuir su trato. Literalmente, dejar vacío todo lo que la rodea.**Refranero (IC)**: -**WordReference**: ignorar, aislar.**Oxford**: to refuse to speak to somebody, as a way of punishing them for something that they have done.**Cambridge**: if a group of people sends someone to Coventry, they refuse to speak to that person, usually as a punishment for having done something to upset the group.**Merriam-Webster**: ***Collins**: to ostracize or ignore.**WordReference**: not speak to someone.

**No se recoge en el diccionario de Merriam-Webster por tratarse de una unidad léxica propia de la variante británica. El diccionario Merriam-Webster solo trabaja voces propias de la variante estadounidense.*

1.2. SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS

SIN.: dar la espalda (a alguien); no hacer caso (a alguien); no dirigir(le) la palabra (a alguien); aislar (a alguien); ghostear (a alguien).**ANT**.: incluir (a alguien); integrar (a alguien); prestar atención (a alguien).**SIN**.: to give (someone) the silent treatment; to cold-shoulder (someone); to banish (someone); to ignore (someone); to shun (someone).**ANT**.: to include (someone); to engage (with someone); to embrace (someone).

1.3. BASE COGNITIVA

La metáfora sugiere que, al igual que en el vacío físico, la persona se encuentra rodeada por una falta de interacción y comunicación. Es como si las demás personas se retirasen, dejando un espacio vacío a su alrededor.

Se basa en una metáfora que compara el acto de ignorar a una persona con enviarla a un lugar distante o apartado (Coventry, Reino Unido).

1.4. IDIOMATICIDAD

Alto

Alto

1.5. EQUIVALENCIA

Formal: Nula

Funcional: Parcial

1.6. FRECUENCIA	
GOOGLE: aprox. 32.300.000 resultados CORPES XXI Frecuencia absoluta: 245 casos Frecuencia normalizada: 0,6 casos/mill. Dispersión: 245 casos/216 doc. CdE (NOW) Frecuencia absoluta: 451 casos Frecuencia normalizada: 0,11 casos/mill. Dispersión: 451 casos/439 doc.	GOOGLE: aprox. 18.200.000 resultados NOW Corpus Frecuencia absoluta: 48 casos Frecuencia normalizada: 0 casos/mill. Dispersión: 48 casos/44 doc. enTenTen21 Frecuencia absoluta: 539 casos Frecuencia normalizada: 0,01 casos/mill.
2. VARIEDADES	
2.1. VARIACIÓN DIACRÓNICA	
CORPES XXI: alto uso en todos los periodos desde 2001, con un leve descenso entre 2011 y 2015. CdE (NOW): uso moderado en todos los periodos desde 2010, con algo más de frecuencia entre 2012 y 2014. Ngram Viewer: frecuencia alta durante el siglo XIX y hasta mitad del siglo XX, cuando se observa un descenso hasta la actualidad.	NOW Corpus: la frecuencia es muy baja, aunque se observan más casos entre 2020 y 2022. Ngram Viewer: la frecuencia más alta se observa desde el inicio a mediados del siglo XIX, cuando comienza a descender, manteniendo una frecuencia baja hasta la actualidad. WordReference: dated/old-fashioned.
2.2. VARIACIÓN DIATÓPICA	
CORPES XXI: uso muy frecuente en todo el ámbito hispanohablante, destacando España (0,88 Fnorm.), Río de la Plata (0,59 Fnorm.) y México y Centroamérica (0,53 Fnorm.). CdE (NOW): uso muy frecuente en Paraguay (0,44 Fnorm.) y más moderado en España (0,18 Fnorm.), México (0,18 Fnorm.), aunque también se emplea en otros países hispanoamericanos (P. Rico, R. Dominicana, Argentina, Uruguay...).	NOW Corpus: la expresión es típicamente británica (25 casos), y muy poco empleada en el resto de países: Estados Unidos (8 casos), Australia, Canadá e Irlanda (3 casos).
2.3. VARIACIÓN DIASTRÁTICA	
-	-
2.4. VARIACIÓN DIAFÁSICA	
Coloquial/informal	Formal
3. PRÁGMÁTICO-DISCURSIVOS	
3.1. MODALIDAD	
Oral/Escrita	Escrita
3.2. FUNCIÓN COMUNICATIVA	
Se utiliza para transmitir la idea de exclusión social o ignorancia deliberada hacia una persona.	La expresión comunica la acción deliberada de ignorar o aislar a alguien dentro de un grupo social. Es utilizada para describir cómo una persona es excluida o evitada por los demás miembros del grupo.
3.3. PROXEMIA Y KINESIA	

P.: Quienes hacen el vacío a alguien tienden a mantener una distancia física mayor de lo habitual con esa persona.

K.: Las personas que hacen el vacío pueden adoptar posturas corporales cerradas o defensivas, como cruzar los brazos, que sugieren un rechazo o falta de interés hacia la persona.

P.: Existe una clara delimitación de las zonas personales, donde la persona excluida puede percibir que no es bienvenida en el espacio cercano de los demás.

K.: El hablante puede adoptar posturas corporales cerradas o desviar la mirada.

4. SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES

Esta acción puede tener raíces en comportamientos sociales y dinámicas grupales donde, históricamente, las comunidades o grupos han utilizado la exclusión como una forma de castigo social o para disciplinar comportamientos considerados inapropiados.

En la cultura española, esta actitud de ignorar puede resultar grave, pues en nuestra cultura se tiende más al acercamiento (Hall, 1959, 1976).

El origen de esta expresión se remonta a la ciudad de Coventry en Inglaterra durante la Guerra Civil Inglesa en el siglo XVII. Coventry era conocida por su apoyo al Parlamento y por su población que evitaba a los seguidores del Rey Carlos I, quienes eran enviados allí como prisioneros de guerra o para ser ignorados por la comunidad local. Por lo tanto, la frase se ha asociado históricamente con la exclusión social (*Wikipedia*).

5. EJEMPLOS DE USO

1. Todos mis amigos me hicieron el vacío cuando más los necesitaba.
2. He estado sin poder hablar por teléfono, sin recibir visitas que no fueran mi mujer y mis hijos. Nadie se me acercaba, porque había unas órdenes concretas de hacerme el vacío.
3. Como María es tan crítica y siempre se va de la lengua, sus amigos han decidido hacerle el vacío por una temporada, a ver si escarmienta.

1. When she returned home her mother and father sent her to Coventry.
2. I was used to being sent to Coventry at school and not having any friends.
3. When they found out he had reported the fraud, his coworkers decided to send him to Coventry, completely ignoring him at lunch and in team meetings.

ROMÁNTICA (+)	
ES: Contigo, pan y cebolla	EN: Through thick and thin
IMAGEN	
	
TIPO UF	
Enunciado fraseológico (paremia, refrán)	Idiom
1. SEMÁNTICO Y COGNITIVO	
1.1. DEFINICIÓN	
DLE: usado por los enamorados para ponderar su desinterés material. DiLEA: - DDFH: expresión con la que se da a entender que dos enamorados se prometen fidelidad a pesar de las posibles carencias o dificultades, especialmente las de tipo económico. Refranero (IC): cuando se quiere a alguien de verdad, se está dispuesto a vivir con él no sólo en época de felicidad sino también cuando sobreviene la desgracia. WordReference: amor desinteresado.	Oxford: even when there are problems or difficulties. Cambridge: if you support or stay with someone through thick and thin, you always support or stay with them, even if there are problems or difficulties. Merriam-Webster: through many difficult times over a long period. Collins: if you do something through thick and thin, you do it although the conditions or circumstances are very bad. WordReference: through all manner of difficulties.
1.2. SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS	
SIN.: contra viento y marea; en las buenas y en las malas; pase lo que pase; en la dicha y en la adversidad; en las duras y en las maduras; contigo hasta el final. ANT.: -	SIN.: through hell and high water; come rain or shine; in good times and bad; for better or for worse; through the ups and downs; in every eventuality; under favorable and unfavorable conditions; steadfastly. ANT.: fair-weather, feebly, lightly.
1.3. BASE COGNITIVA	
El refrán viene a dar a entender que cuando se quiere a alguien de verdad, se está dispuesto a vivir con él o ella, no sólo en época de felicidad, sino también cuando sobreviene la desgracia. Se trata de una frase tópica con la que los enamorados declaran preferir el amor a las riquezas, dado que la cebolla en el siglo pasado era alimento de pobres. Por tanto, cuando se quiere a alguien de verdad, se está dispuesto a vivir con él no sólo en época de felicidad sino también cuando sobreviene la desgracia. Tomado de: https://n9.cl/3g08y	La expresión parece estar basada en una metáfora que remite a la época medieval en Inglaterra, donde los caminos solían ser difíciles de transitar debido a las condiciones del terreno. Los caminos podían estar «gruesos» (<i>thick</i>) con barro o lodo durante la temporada de lluvias, o «delgados» (<i>thin</i>) y difíciles de transitar durante el invierno. La idea era que, independientemente de lo difícil que fuera el camino, uno estaría junto a alguien <i>through thick and thin</i>, lo que significa en los buenos y malos momentos. Tomado de: https://n9.cl/x2wls

1.4. IDIOMATICIDAD	
Alto	Alto
1.5. EQUIVALENCIA	
Formal: Nula	
Funcional: Parcial	
1.6. FRECUENCIA	
GOOGLE: aprox. 1.850.000 resultados CORPES XXI Frecuencia absoluta: 13 casos Frecuencia normalizada: 0,02 casos/mill. Dispersión: 13 casos/12 doc. CdE (NOW) Frecuencia absoluta: 189 casos Frecuencia normalizada: 0,01 casos/mill. Dispersión: 189 casos/113 doc. DLE: usada.	GOOGLE: aprox. 777.000.000 resultados NOW Corpus Frecuencia absoluta: 8157 casos Frecuencia normalizada: 0,43 casos/mill. Dispersión: 8157 casos/7873 doc. enTenTen21 Frecuencia absoluta: 50 casos Frecuencia normalizada: 0 caso/mill.
2. VARIEDADES	
2.1. VARIACIÓN DIACRÓNICA	
CORPES XXI: ligero incremento de la frecuencia desde 2001 hasta la actualidad. CdE (NOW): frecuencia irregular, con un pico alto entre 2014 (0,07 Fnorm.) y 2015 (0,03 Fnorm.). Ngram Viewer: uso moderado e irregular desde 1820, con un descenso desde 1970. Refranero (IC): de uso actual.	NOW Corpus: frecuencia alta desde 2010 (0,39 Fnorm.), que aumenta hasta la actualidad (0,54 Fnorm.). Ngram Viewer: alta frecuencia hasta la mitad del siglo XIX, con un descenso continuado hasta la actualidad.
CORPES XXI: frecuencia similar en las regiones en las que aparece (que no llega al 0,1 Fnorm.): España, México, Caribe, Antillas y Río de la Plata. CdE (NOW): destaca la alta frecuencia en Cuba (0,3 Fnorm.), con un bajo índice de frecuencia en el resto de países.	NOW Corpus: alta frecuencia en Gran Bretaña (0,41 Fnorm.), aunque también es muy frecuente en el resto de países anglófonos: Irlanda (0,53 Fnorm.), Australia (0,27 Fnorm.), Estados Unidos y Canadá (0,19 Fnorm.).
2.3. VARIACIÓN DIASTRÁTICA	
-	-
2.4. VARIACIÓN DIAFÁSICA	
Coloquial/informal	Coloquial/informal
3. PRÁGMÁTICO-DISCURSIVOS	
3.1. MODALIDAD	
Oral	Oral/Escrita
3.2. FUNCIÓN COMUNICATIVA	

Da a entender que dos enamorados se prometen fidelidad a pesar de las posibles carencias o dificultades, especialmente las de tipo económico.

Expresar compromiso, lealtad y apoyo incondicional a lo largo del tiempo aunque las circunstancias sean muy difíciles.

3.3. PROXEMIA Y KINESIA

P.: Puede ocurrir que los hablantes compartan un espacio físico común o estén cerca el uno del otro.

K.: Pueden manifestarse muestras de afecto entre los interlocutores.

P.: No implica interacción física, aunque puede ocurrir que los hablantes compartan un espacio físico o estén cerca el uno del otro.

K.: Podrían manifestarse gestos simbólicos de apoyo o muestras de afecto entre los interlocutores.

4. SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES

La expresión «contigo pan y cebolla» tiene un origen histórico y se trata de una frase tópica con la que los enamorados declaran preferir el amor a las riquezas. Tiene sus raíces en el idioma español y se ha utilizado durante siglos para describir una relación en la que se está dispuesto a pasar por cualquier dificultad o adversidad con la persona amada. El origen de la expresión se remonta al siglo XVII en España, donde el pan y la cebolla eran considerados alimentos básicos y humildes. En ese contexto, la frase «contigo pan y cebolla» significaba estar dispuesto a compartir incluso lo más básico y modesto de la vida con la persona amada, indicando un compromiso total y una lealtad inquebrantable en la relación. Manuel Eduardo de Gorostiza publicó una comedia con este título en 1833. La cebolla ha sido tradicionalmente un alimento para simbolizar la pobreza, como confirman las *Nanas de la cebolla* de Miguel Hernández, quien las dedicó a su hijo a raíz de recibir una carta de su mujer, en la que le comentaba que no comía más que pan y cebolla (*Refranero*, IC).

La expresión *through thick and thin* en inglés se utiliza para describir un compromiso o lealtad incondicional hacia alguien o algo, especialmente durante momentos difíciles o adversos. El origen exacto de esta expresión no está completamente claro, pero tiene raíces antiguas en el idioma inglés. Una teoría sugiere que la expresión proviene de la época medieval en Inglaterra, donde los caminos solían ser difíciles de transitar debido a las condiciones del terreno. Los caminos podían estar llenos de barro o lodo (*thick*) durante la temporada de lluvias, o difíciles de transitar durante el invierno (*thin*). La idea era que, independientemente de lo difícil que fuera el camino, uno estaría junto a alguien independientemente de las dificultades, en los buenos y malos momentos. Otra teoría sugiere que la expresión podría tener raíces en la caza medieval, donde los perros de caza seguían a sus presas a través de bosques densos (*thick*) y terrenos difíciles, así como a través de áreas más abiertas y fáciles de transitar (*thin*). En este caso, la expresión significaría seguir a alguien o algo sin importar las condiciones del terreno.

Tomado de: <https://n9.cl/x2wls>

5. EJEMPLOS DE USO

1. No hace falta que me demuestres nada, cariño, contigo pan y cebolla.
2. Sí, sí... Mucho contigo pan y cebolla y cuando empezaron los primeros problemas la dejó plantada con dos hijos...
3. Claro que me quiero casar contigo. ¡Contigo, pan y cebolla!

1. For 30 years, my wonderful husband has stuck by me through thick and thin.
2. I will go on loving James through thick and thin no matter what happens.
3. Through thick and thin, we've been the best of friends.

ROMÁNTICA (-)	
ES: Dar calabazas (a alguien)	EN: To give (someone) the brush-off
IMAGEN	
	
TIPO UF	
Locución verbal	Phrasal verb (Idiom)
1. SEMÁNTICO Y COGNITIVO	
1.1. DEFINICIÓN	
DLE: rechazo de una proposición amorosa. DiLEA: - DDFH: (1) en el lenguaje estudiantil significa 'suspender'; (2) también, en ciertos contextos, cobra el significado de abandonar, 'romper una relación amorosa, dejar al novio o a la novia. Refranero (IC): - WordReference: rechazar un pretendiente.	Oxford: to rudely ignore somebody or refuse to listen to them. Cambridge: to refuse to talk or be pleasant to someone. Merriam-Webster: rude treatment or behavior by someone who is not interested at all in what another person wants or asks for. Collins: (1) an abrupt dismissal or rejection [UK]; (2) to dismiss or get rid of abruptly or rudely [US]. WordReference: (1) to snub (someone); (2) to reject, dismiss (idea).
1.2. SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS	
SIN.: (1) llevarse calabazas; mandar a paseo (a alguien); mandar a tomar viento (a alguien); rechazar (a alguien), no hacer caso (a alguien); (2) catear; suspender; cargar; reprobar; revolar. ANT.: (1) corresponder (a alguien); (2) aprobar.	SIN: to brush (someone) aside; to give (someone) the brushoff [US]; to brush (somebody) off; to snub (someone); to ignore (someone); to dismiss (someone); to spurn (someone); to reject (someone); to turn (someone) down; to give (someone) the cold shoulder; to shrug (someone) off. ANT.: to welcome (someone) with open arms; to embrace (someone); to accept (someone).
1.3. BASE COGNITIVA	
Se basa en la metáfora con base en la calabaza, que desde antiguo, simboliza lo vano, la frustración, lo que no vale nada. Al usar la metáfora, se visualiza el acto de rechazar a alguien como si se le estuviera ofreciendo una calabaza en lugar de algo deseado o valorado.	La metáfora radica en la imagen de apartar o descartar a alguien con la misma rapidez y eficiencia con la que se podría cepillar algo para deshacerse de polvo o suciedad.
1.4. IDIOMATICIDAD	
Alto	Alto
1.5. EQUIVALENCIA	
Formal: Nula	
Funcional: Parcial	

1.6. FRECUENCIA	
GOOGLE: aprox. 2.180.000 resultados CORPES XXI Frecuencia absoluta: 92 casos Frecuencia normalizada: 0,22 casos/mill. Dispersión: 92 casos/81 doc. CdE (NOW) Frecuencia absoluta: 173 casos Frecuencia normalizada: 0,15 casos/mill. Dispersión: 173 casos/158 doc.	GOOGLE: aprox. 5.800.000 resultados NOW Corpus Frecuencia absoluta: 31 casos Frecuencia normalizada: 0 casos/mill. Dispersión: 31 casos/31 doc. enTenTen21 Frecuencia absoluta: 109 casos Frecuencia normalizada: 0 casos/mill.
2. VARIEDADES	
2.1. VARIACIÓN DIACRÓNICA	
CORPES XXI: se aprecia un claro descenso en el uso desde 2001 (0,29 Fnorm.) hasta la actualidad (0,06 Fnorm.). CdE (NOW): se observa el mismo descenso desde 2012 (0,44 Fnorm.) hasta 2019 (0,05 Fnorm.). Ngram Viewer: uso moderado e irregular desde 1820.	NOW Corpus: baja frecuencia en general, con algo más de uso entre 2010 y 2014 (0,01 Fnorm.). Ngram Viewer: comienza a emplearse frecuentemente a mediados del siglo XX, manteniendo una frecuencia media hasta la actualidad.
2.2. VARIACIÓN DIATÓPICA	
CORPES XXI: es una expresión típicamente española (48 casos, 0,34 Fnorm.), aunque también es empleada en menor medida en Hispanoamérica, principalmente en las Antillas (0,31 Fnorm.) y el Río de la Plata (0,22 Fnorm.) CdE (NOW): destaca el amplio uso en España (0,39 Fnorm.), aunque también es empleada en Hispanoamérica: Puerto Rico (0,25 Fnorm.), México (0,18 Fnorm.) o Uruguay (0,11 Fnorm.).	NOW Corpus: aunque es poco frecuente en general, se usa tanto en Estados Unidos (9 casos) como en Gran Bretaña (8 casos), y esporádicamente en el resto de países.
2.3. VARIACIÓN DIASTRÁTICA	
-	-
2.4. VARIACIÓN DIAFÁSICA	
Informal/Coloquial	Informal/Coloquial
3. PRÁGMÁTICO-DISCURSIVOS	
3.1. MODALIDAD	
Oral	Oral/Escrita
3.2. FUNCIÓN COMUNICATIVA	
4. <i>Influir en el interlocutor.</i> 4.17. <i>Rechazar una propuesta. Rechazar una proposición amorosa (PCIC, 2006).</i> (1) Se utiliza para transmitir un rechazo amoroso o desdén hacia alguien en el ámbito romántico, así como para expresar falta de interés o consideración hacia la otra persona. (2) Se utiliza para enunciar que se ha suspendido un examen.	Se utiliza para describir el acto de rechazar o ignorar deliberadamente a alguien de manera abrupta o sin consideración, comunicando desinterés o desdén hacia la otra persona.

3.3. PROXEMIA Y KINESIA

P.: Al dar calabazas a alguien, es posible que la persona que rechaza mantenga una distancia física mayor para indicar claramente su falta de interés.

K.: Podrían usarse gestos como cruzar los brazos, apartar la mirada o moverse hacia atrás, simbolizando una barrera física o emocional.

P.: La expresión en sí misma no implica interacciones físicas, pero puede que el hablante mantenga cierta distancia al rechazar a alguien.

K.: Podrían usarse gestos que indican una actitud cerrada o de rechazo, como cruzar los brazos, inclinarse hacia atrás o apartar la mirada.

4. SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES

(1) Esta relación entre las calabazas y el rechazo amoroso aparece ya en la Antigua Grecia. La calabaza se consideraba anafrodisíaca, es decir que anulaba o moderaba el apetito sexual. De esta forma darle calabazas a alguien era invitarle a que dejara de pensar en devaneos amorosos.

Tomado de <https://n9.cl/8ztca>

(2) La calabaza es símbolo de lo vano, de lo que no vale nada, por estar muchas de ellas —como las de los peregrinos de Santiago, que sirven como depósito de líquidos o las que antiguamente se usaban como flotadores— vacías por dentro y porque, por lo general, son fruto de poca estima entre la gente. Desde antiguo se considera que la calabaza simboliza lo vano, la frustración (*Refranero*, IC).

El origen exacto de esta expresión no está completamente claro, pero hay algunas teorías: una teoría sugiere que la expresión podría provenir del siglo XIX, cuando se utilizaba el término *brush* para referirse a un gesto de desdén o desprecio. En esa época, era común que las personas usaran pequeñas brochas o cepillos para quitar el polvo o las pelusas de la ropa de manera rápida y desconsiderada. Por lo tanto, *give the brush off* podría haberse derivado de la idea de deshacerse de alguien o algo de manera abrupta y sin preocupación, similar a cómo se trataría un residuo de polvo o pelusa. Otra teoría sugiere que la expresión podría tener su origen en el mundo del teatro. Se dice que en el teatro, cuando un actor o actriz quería indicar que no tenía interés en una propuesta o sugerencia, podía dar la señal de *brush off*, que era un gesto rápido y despectivo con la mano. Esta señal indicaba que la sugerencia había sido descartada sin consideración (*ChatGPT*).

5. EJEMPLOS DE USO

1. Le pidió que fuera su novia y ella le dio calabazas.
2. En el examen de Física me han dado calabazas.
3. Raquel le ha dado calabazas a Joaquín... Era de suponer.

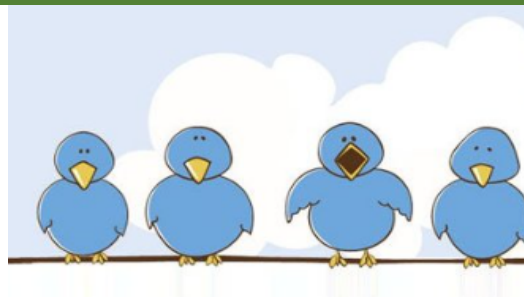
1. So she gave you the brush-off, did she?
2. I wanted to keep in touch, but when I called him he gave me the brush-off.
3. I got the brush-off when I asked her for help.

ENTABLAR / ROMPER (+)

ES: Dios los cría, y ellos se juntan

EN: Birds of a feather flock together

IMAGEN



TIPO UF

Enunciado fraseológico (paremia, refrán)

Phraseological statement (proverb)

1. SEMÁNTICO Y COGNITIVO

1.1. DEFINICIÓN

DLE: -**DiLEA:** -

DDFH: se indica con esta frase, usada por lo general con sentido peyorativo, que las personas especiales, extrañas o de baja catadura moral acaban siempre encontrándose.

Refranero (IC): alude con cierta ironía a la inclinación natural que lleva a juntarse a los de un mismo genio y temperamento. Se aplica más bien a personas de conducta censurable.

WordReference: expresa semejanza.

Oxford: people of the same sort (are found together).

Cambridge: said about people who have similar characters or interests, especially ones of which you disapprove, and who often spend time with each other.

Merriam-Webster: of the same kind or nature: very much alike.

Collins: said to mean that people from the same group or with the same interests like to be with each other.

WordReference: people who are similar form groups.

1.2. SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS

SIN.: Dios los cría y el viento los amontona; Dios los crea y ellos se juntan [COL, ECU]; Dios los crea y ellos se arrejunan; Cada oveja con su pareja.

ANT.: -

SIN.: Similar minds, think alike; Birds of a feather stick together; Birds of a feather fly together; Of like mind and kind; Kindred spirits; Like attracts like; Birds of a feather [US].

ANT.: Opposites attract; Mix and match.

1.3. BASE COGNITIVA

La metáfora se basa en la imagen de que Dios (o la naturaleza) crea a las personas con ciertas cualidades o características, y luego estas personas, por su naturaleza innata, se agrupan o se relacionan con otras que son similares.

La metáfora se basa en la observación del comportamiento de las aves (que se agrupan para buscar alimento, protegerse de depredadores y migrar) para ilustrar cómo las personas con características, intereses o comportamientos similares tienden a asociarse entre sí.

1.4. IDIOMATICIDAD

Alta

Alta

1.5. EQUIVALENCIA

Formal: Nula

Funcional: Total

1.6. FRECUENCIA	
GOOGLE: aprox. 163.000 resultados CORPES XXI Frecuencia absoluta: 23 casos Frecuencia normalizada: 0,05 casos/mill. Dispersión: 23 casos/22 doc. CdE (NOW) Frecuencia absoluta: 213 casos Frecuencia normalizada: 0,03 casos/mill. Dispersión: 213 casos/202 doc. Refranero (IC): muy usado.	GOOGLE: aprox. 10.500.000 resultados NOW Corpus Frecuencia absoluta: 467 casos Frecuencia normalizada: 0,02 casos/mill. Dispersión: 467 casos/455 doc. enTenTen21 Frecuencia absoluta: 1911 casos Frecuencia normalizada: 0,03 casos/mill.
2. VARIEDADES	
2.1. VARIACIÓN DIACRÓNICA	
CORPES XXI: se observa el incremento desde 2001 (0,01 Fnorm.) hasta la actualidad (0,06 Fnorm.). CdE (NOW): descenso en el uso desde 2013 (0,03 Fnorm.) hasta 2019 (0,02 Fnorm.). Ngram Viewer: baja frecuencia en el siglo XIX, con un fuerte incremento en el siglo XX, que se mantiene en la actualidad.	NOW Corpus: frecuencia moderada (entre 0,02 y 0,04 Fnorm.) en todo el registro diacrónico, desde 2010 hasta la actualidad. Ngram Viewer: frecuencia moderada en el siglo XIX y XX, con un notable aumento a partir del año 2000.
2.2. VARIACIÓN DIATÓPICA	
CORPES XXI: uso similar en España (0,07 Fnorm.), Caribe continental (0,08 Fnorm.) y Río de la Plata (0,05 Fnorm.). CdE (NOW): uso bastante similar en España (0,07 Fnorm.) y en varios países hispanoamericanos, como Paraguay (0,05 Fnorm.), Guatemala, Cuba, Venezuela, Colombia o Perú (todos ellos con 0,04 Fnorm.).	NOW Corpus: es de uso común y similar en todos los países anglófonos
2.3. VARIACIÓN DIASTRÁTICA	
-	-
2.4. VARIACIÓN DIAFÁSICA	
Coloquial/informal	Coloquial/informal
3. PRÁGMÁTICO-DISCURSIVOS	
3.1. MODALIDAD	
Oral	Oral/Escrita
3.2. FUNCIÓN COMUNICATIVA	
Se utiliza para expresar la idea de que las personas con características similares o comportamientos parecidos tienden a congregarse o asociarse entre sí.	Se utiliza para expresar la idea de que las personas que comparten características, intereses o comportamientos similares tienden a congregarse o asociarse entre sí.
3.3. PROXEMIA Y CINESIA	
P.: No está directamente ligada a un espacio en concreto. K.: Podrían manifestarse gestos de aceptación.	P.: No está directamente ligada a un espacio en concreto. K.: Podrían manifestarse gestos de aprobación.

4. SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES

La expresión tiene una base cultural que se remonta a tiempos antiguos y está profundamente arraigada en la tradición popular hispana. La frase menciona a Dios, lo que refleja la influencia de la religión en la vida cotidiana y en la cultura popular. La idea de que Dios tiene un papel en la creación de personas con ciertas características subraya la creencia en la providencia divina y en que todo en la vida tiene una razón y un propósito bajo el plan de Dios. La expresión capta una observación social común: la tendencia de las personas a buscar compañía entre quienes comparten sus gustos, valores, o características. Esto es un fenómeno universal y atemporal, lo que explica su relevancia y uso continuado (*ChatGPT*).

La idea de que las aves de la misma especie se agrupan es una observación antigua que ha sido registrada en varias culturas. Las aves a menudo se agrupan para buscar alimento, protegerse de depredadores y migrar, y es común ver especies similares juntas. La expresión en su forma actual aparece en la literatura inglesa del siglo XVI. Una de las primeras menciones documentadas es de Platón, quien en su diálogo *La República* menciona la idea de que «las personas semejantes se buscan entre sí». En el inglés moderno, la frase *birds of a feather flock together* aparece en la obra de William Turner de 1545, *The Rescuing of Romish Fox*, donde se utiliza la frase *Byrdes of on kynde and color flock and flye allwayes together*. La frase se popularizó y se mantuvo en uso a través de los siglos, apareciendo en diversas obras literarias, refraneros y en el habla cotidiana. Shakespeare también aludió a la idea en *The Winter's Tale* (1611) con la línea «You're a sheep and a calf, of a feather together».

Tomado de: <https://n9.cl/c9y4k>

5. EJEMPLOS DE USO

1. ¡Dios los cría y ellos se juntan! El hipócrita busca al hipócrita; el estafador se entiende con el desheredado; mis enemigos hacen las paces entre sí.
2. Eran los más raros de la clase...Ya me imaginaba yo que Carlos y Ana acabarían enrollándose...Dios los cría y ellos se juntan.
3. ¿Viste al novio de Ana? ¡Dios los cría y ellos se juntan!

*NOTA: Al estar en uso, se suele mencionar solo la primera parte.

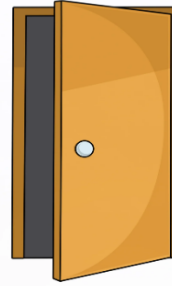
1. But in Venice, the pigeon is apparently an unofficial mascot, though not all Italians of a feather flock together in their love of the creatures.
2. Birds of a feather flock together. Basically, people seek out neighborhoods that are most congenial to them.
3. The idea is that birds of a feather flock together: prudent people befriend like-minded types, while the profligate hang out among themselves.

ENTABLAR / ROMPER (-)

ES: A enemigo que huye, puente de plata

EN: Don't let the door hit you on your way out

IMAGEN



TIPO UF

Enunciado fraseológico (paremia, refrán)

Idiom

1. SEMÁNTICO Y COGNITIVO

1.1. DEFINICIÓN

DLE: escapatoria o salida que, con alivio, se facilita a alguien.

DiLEA: -

DDFH: a veces es mejor facilitar la escapada del enemigo vencido, construirle un puente—de plata si es preciso— para que pueda vadear el río, que no perseguirlo para darle alcance y luchar contra él. Actualmente la frase se usa para expresar la satisfacción por perder de vista, sin esfuerzo o compromiso por parte de quien habla, a alguien desagradable o antipático.

Refranero (IC): recomienda evitar a toda costa a los enemigos. Cuando un contrincante abandona, conviene darle facilidades para que se marche y, de este modo, nos deje tranquilos. En general, se recomienda facilitar, incluso de manera obsequiosa, la partida de un competidor o de quien pueda causarnos daño.

WordReference: es mejor evitar al enemigo.

Oxford: -

Cambridge: -

Merriam-Webster: -

Collins: -

WordReference: -

Urban Dictionary: a metaphor for "I think you should leave. Do not pause or delay while you are leaving". Generally used when the addressed has been complaining about circumstances that the listener doesn't agree with.

Wiktionary: (derogatory) used as a command to leave or to indicate that one is glad, or at least unmoved, to see the addressed person leaving.

*NOTA: Se ha tenido que recurrir a un diccionario más especializado por encontrarse ausente en diccionarios generales.

1.2. SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS

SIN.: Al enemigo, si huye, la puente de plata; Al enemigo, si vuelve la espalda, la puente de plata; A enemigo que huye, la puente de plata; Al enemigo que huye, puente de plata; A enemigo que huye, golpe de gracia; A tu enemigo, puente de plata [P. RICO]; Al enemigo que huye, puente de oro [VEN]; Poner un puente de plata al enemigo; Cuando quiera ausentarse tu enemigo, quítale estorbos del camino.

ANT.: El que a su enemigo popa, a sus manos muere.

SIN.: Pave the way out for a fleeing enemy; Don't let the door hit you in the backside; Don't let the door hit you where the good Lord split you.

ANT.: Take your time on your way out; You're always welcome here; Come back anytime.

1.3. BASE COGNITIVA

La expresión «puente de plata» se utiliza metafóricamente para representar una salida o una vía de escape favorable y digna para el enemigo que decide retirarse. Un puente de plata es una construcción que facilita el paso y reduce los obstáculos, sugiriendo así una forma amistosa y beneficiosa de permitir que alguien se aleje sin mayores complicaciones o conflictos.

No contiene una metáfora en sí misma, sino que es más bien una expresión idiomática que se utiliza de manera figurativa para despedir a alguien de manera brusca o con falta de cortesía. La expresión implica que la persona no es bienvenida o no es deseada en el lugar donde estaba, y por lo tanto, la despedida se hace de manera rápida y sin sentimientos de afecto o aprecio.

1.4. IDIOMATICIDAD

Alta

Media

1.5. EQUIVALENCIA

Formal: Nula

Funcional: Parcial

1.6. FRECUENCIA

GOOGLE: aprox. 181.000 resultados

CORPES XXI

Frecuencia absoluta: 13 casos

Frecuencia normalizada: 0,03 casos/mill.

Dispersión: 13 casos/13 doc.

CdE (NOW)

Frecuencia absoluta: 32 casos

Frecuencia normalizada: 0 casos/mil.

Dispersión: 32 casos/29 doc.

GOOGLE: aprox. 20.200 resultados

NOW Corpus

Frecuencia absoluta: 325 casos

Frecuencia normalizada: 0,02 casos/mill.

Dispersión: 325 casos/304 doc.

enTenTen21

Frecuencia absoluta: 103 casos

Frecuencia normalizada: 0 casos/mill.

2. VARIEDADES

2.1. VARIACIÓN DIACRÓNICA

CORPES XXI: se observa un constante aumento en el uso desde 2001 (0,03 Fnorm.) hasta la actualidad (0,06 Fnorm.)

CdE (NOW): distribución irregular de la frecuencia, dentro de una media baja (0,01 Fnorm.).

Ngram Viewer: frecuencia inapreciable hasta comienzos del siglo XX, en el que se mantiene una frecuencia media hasta la actualidad.

Refranero (IC): de uso actual.

NOW Corpus: uso más frecuente en el periodo 2011-2015 (0,04 Fnorm.) que en el resto, apreciándose un descenso hasta la actualidad (0 Fnorm.).

Ngram Viewer: -

2.2. VARIACIÓN DIATÓPICA

CORPES XXI: expresión típicamente española.

CdE (NOW): uso mayoritario en España.

NOW Corpus: frecuencia similar en todos los países anglófonos, algo más usual en Australia (0,03) que en el resto.

2.3. VARIACIÓN DIASTRÁTICA

-

-

2.4. VARIACIÓN DIAFÁSICA

Coloquial/informal

Coloquial/informal

3. PRÁGMÁTICO-DISCURSIVOSA21:B29

3.1. MODALIDAD

Oral/Escrita

Oral

3.2. FUNCIÓN COMUNICATIVA

(1) Se usa para expresar la satisfacción por perder de vista, sin esfuerzo o compromiso por parte de quien habla, a alguien desagradable o antipático. (2) Se utiliza para aconsejar y persuadir a través de un refrán que destaca la importancia de la prudencia y la evitación de conflictos innecesarios.

(1) Se utiliza para decirle a alguien de una manera brusca y algo despectiva que se vaya, y que no importa si se va de una manera incómoda o apresurada. La frase sugiere que la persona que se va no será extrañada y que se espera que se vaya rápidamente. (2) Se utiliza para indicar que una persona que está dejando un lugar no es bienvenida o no es deseada allí.

3.3. PROXEMIA Y KINESIA

P.: La expresión puede ser utilizada en diversos entornos.

K.: El hablante podría acompañar la expresión con un gesto de mano que sugiera un camino libre o un gesto de alejamiento, indicando que se facilita la salida del enemigo.

P.: Se usa a menudo en contextos donde hay una confrontación o un desacuerdo. Puede ser en el trabajo, en una relación personal o incluso en una interacción social.

K.: El hablante podría usar un gesto de la mano que indique la dirección de la salida o hacer un movimiento de rechazo, como un empujón simbólico.

4. SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES

El origen está en el político y militar castellano, Gonzalo Fernández de Córdoba (1453-1515), conocido en la guerra como el *Gran Capitán*, conquistador de Nápoles. Este refrán quería decir que siempre que se pueda, hay que facilitar la salida de un enemigo, competidor o cualquier individuo que pueda causarnos daño, una vez vencido. Este refrán suele emplearse en situaciones donde se discute sobre cómo manejar conflictos o relaciones con personas problemáticas (*DDFH; Refranero, IC*).

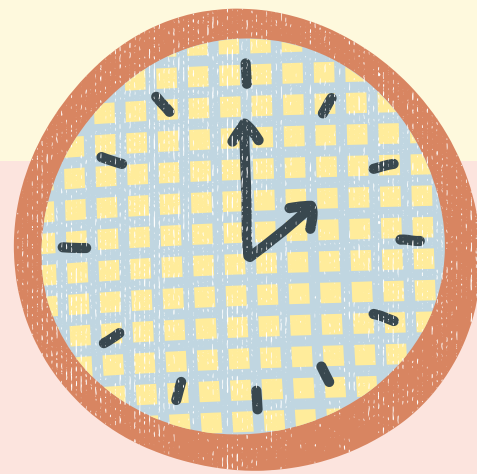
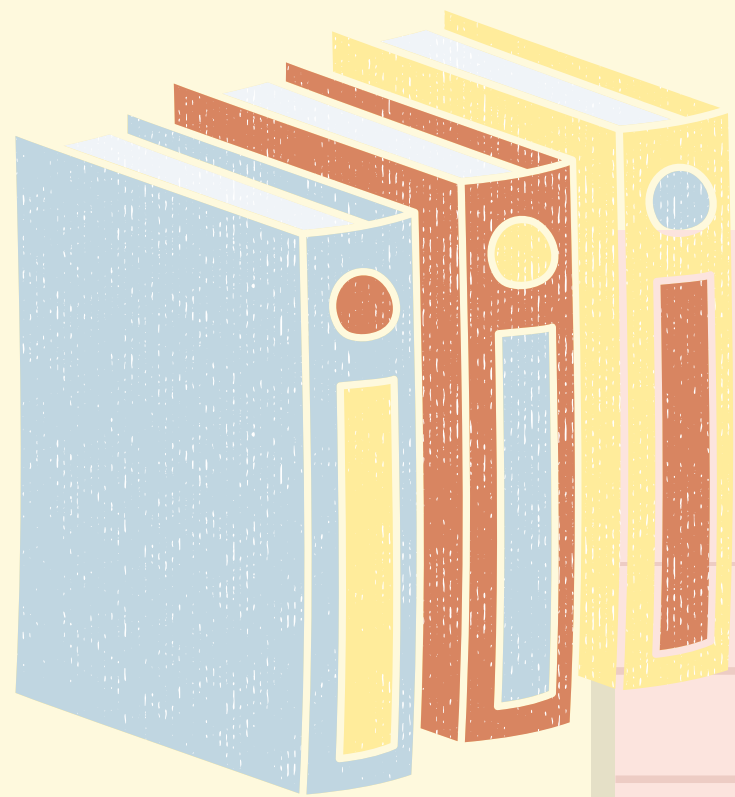
La expresión viene de una época en la que las puertas tenían bisagras de resorte y si te detenías en la puerta al salir, la puerta se cerraba detrás de ti y te golpeaba en la parte trasera. Es una forma de despedida que, aunque suena amable, en realidad es una forma bastante grosera de decir que no les importaría si la persona no regresara. La expresión se ha popularizado en el entorno laboral, especialmente en situaciones en las que un empleado es despedido o se va de una manera no tan amistosa. En este contexto, la frase puede ser una forma de mostrar desdén o indiferencia hacia la partida de esa persona con un toque de sarcasmo o burla.

Tomado de: <https://n9.cl/ogh0s>

5. EJEMPLOS DE USO

1. La verdad es que no aguanto a Maruja. Menos mal que dice que se va a vivir a Madrid. A enemigo que huye, puente de plata.
2. Nuestro equipo de fútbol estaba listo para el enfrentamiento, pero cuando los rivales decidieron retirarse, no insistimos en que se quedaran. A enemigo que huye, puente de plata.
3. María decidió cortar toda comunicación con sus antiguos amigos que la trataban mal. Al ver que ellos también se alejaban, pensó: A enemigo que huye, puente de plata.

1. If you can't follow our rules, then maybe you should leave. And don't let the door hit you on your way out.
2. If you think you'll be happier without me, then go. Don't let the door hit you on your way out.
3. If you're willing to work hard and put in the hours I ask, then I want you in my company. If not, well, then don't let the door hit you on the way out, as my grandmother used to say.



Nivel B2

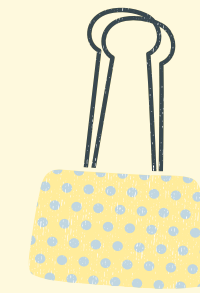
Sesión 1.

De tal palo, tal astilla





Actividad 1. Lluvia de ideas



En parejas, observad las siguientes expresiones y responded a las siguientes preguntas:

- Desde que empezaron a trabajar juntos en el proyecto, Ana y María se han vuelto uña y carne; siempre las ves juntas y se apoyan en todo.
- Después de la discusión, sus compañeros de clase empezaron a hacerle el vacío, y ahora se siente muy solo.
- María y Laura tienen los mismos intereses. Ambas son apasionadas por el arte y siempre están creando proyectos juntas. Dios los cría y ellos se juntan.
- Cuando el jefe conflictivo decidió renunciar, nadie intentó convencerlo de quedarse; como dice el dicho, a enemigo que huye, puente de plata.

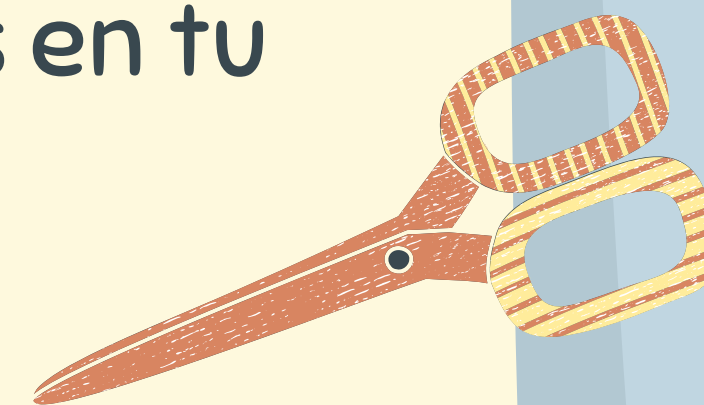


Actividad 1. Lluvia de ideas



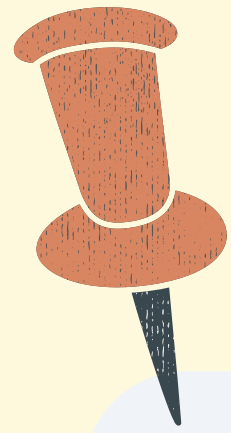
En parejas, observad las siguientes expresiones y responded a las siguientes preguntas:

1. ¿Habéis escuchado alguna de estas expresiones antes?
2. Prestando atención al contexto, ¿se os ocurre qué pueden significar? ¿en qué ámbitos se podrían utilizar?
3. ¿Sabes si existe algún equivalente de estas expresiones en tu lengua materna?
4. ¿Crees que estas expresiones se usan en España o en Hispanoamérica?
5. ¿Crees que se usan en la actualidad? ¿son formales o informales?



Actividad 2. ¡Hora del vocabulario!

- Asocia cada expresión con su imagen mental, con el tipo de relación y con su función comunicativa. Si lo necesitas, observa su contexto en la Act. 1.



1. Ser como uña y carne
2. Hacer el vacío a alguien
3. Dios los cría y ellos se juntan
4. A enemigo que huye, puente de plata

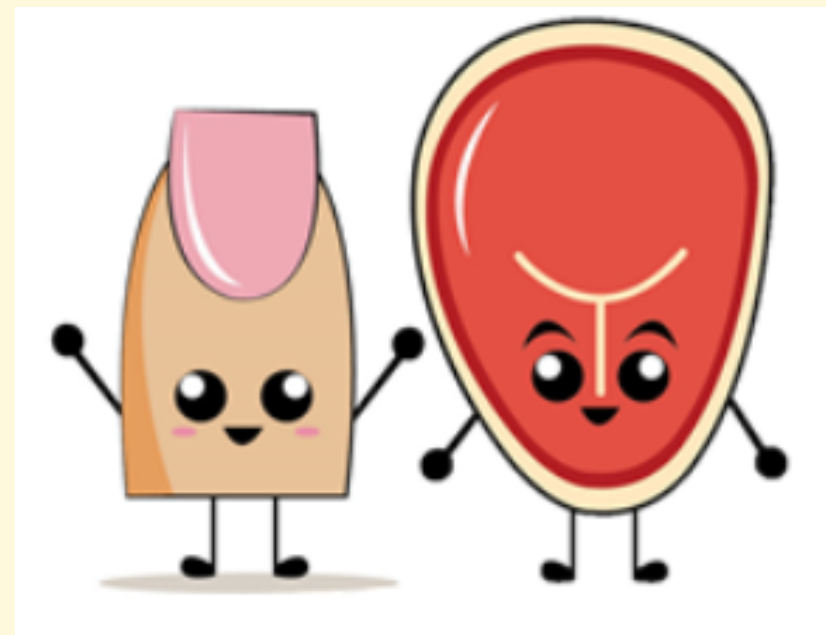
a)



b)



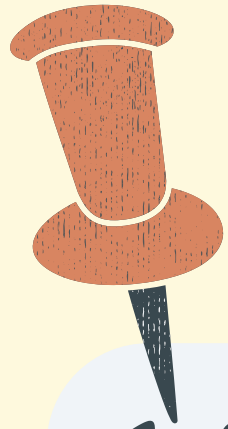
c)



d)



Actividad 2. ¡Hora del vocabulario!



- Asocia cada expresión con su imagen mental, con el tipo de relación y con su función comunicativa. Si lo necesitas, observa su contexto en la Act. 1.

1. Ser como uña y carne
2. Hacer el vacío a alguien
3. Dios los cría y ellos se juntan
4. A enemigo que huye, puente de plata

- a) Para ignorar deliberadamente a una persona, evitándola y no prestándole atención.
- b) Para indicar que las personas con características similares tienden a encontrarse y formar grupos.
- c) Para describir una relación extremadamente cercana y fuerte entre dos personas.
- d) Para sugerir que es conveniente facilitar la huida de un enemigo para evitar mayores conflictos o problemas.

Amistosa

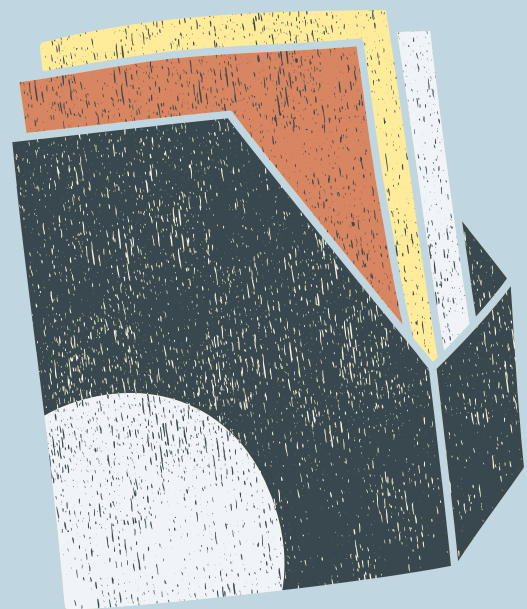
Laboral

Romántica

Familiar

¡ATENCIÓN!

Una expresión puede usarse en distintos tipos de relaciones



Actividad 3. Comprensión lectora



- Une las tres imágenes con los tres extractos y las tres aseveraciones. Cada una corresponde a un tipo de relación.



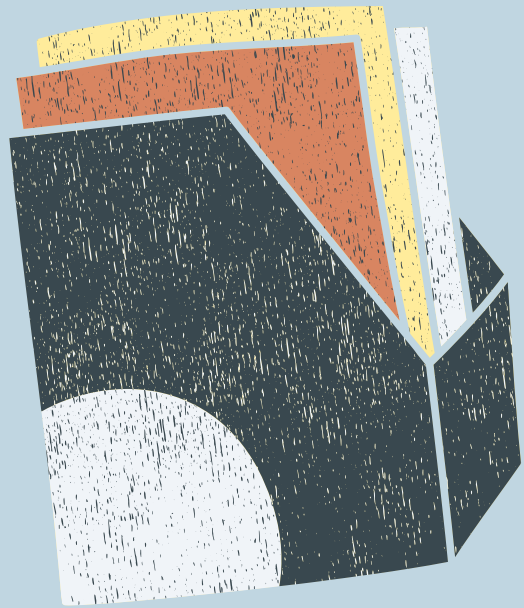
Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Actividad 3. Comprensión lectora

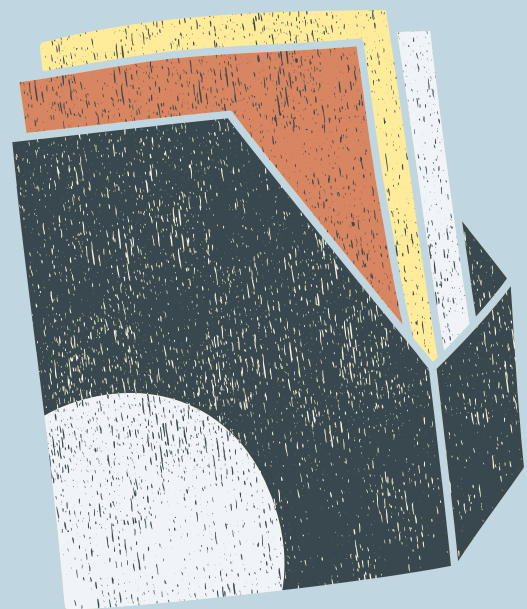


- Une las tres imágenes con los tres extractos y las tres aseveraciones. Cada una corresponde a un tipo de relación.

María siempre esperaba con ansias los domingos. Era el día en que toda su familia se reunía en la casa de sus abuelos para almorzar. María adoraba jugar con sus primos pequeños en el jardín, aunque a veces se sentía como la oveja negra de la familia porque tenía gustos diferentes. Todos decían que María era igual que su padre, ella sonreía y decía, "de tal palo, tal astilla".

Ana y Pedro se conocieron en la universidad. Los dos venían de familias humildes, pero aún así, decidieron emprender una vida juntos. Se apoyaban mutuamente y siempre decían "no pasa nada, contigo, pan y cebolla", indicando que estarían juntos en las buenas y en las malas. Sin embargo, antes de empezar a salir, Ana le dio calabazas varias veces porque tenía miedo de que le hicieran daño.

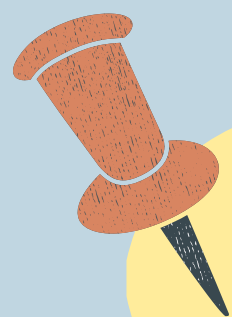
Laura llevaba dos años trabajando en la agencia de marketing. Su jefe, el Sr. Gómez, siempre la apoyaba mucho y la animaba a asumir nuevos proyectos. Laura nunca sentía la necesidad de hacerle la pelota para obtener su apoyo. Sabía que su trabajo y dedicación hablaban por sí mismos. Sin embargo, no dudaba en cantarle las cuarenta cuando algo no estaba bien o cuando alguna idea no funcionaba como esperaba.



Actividad 3. Comprensión lectora



- Une las tres imágenes con los tres extractos y las tres aseveraciones. Cada una corresponde a un tipo de relación.

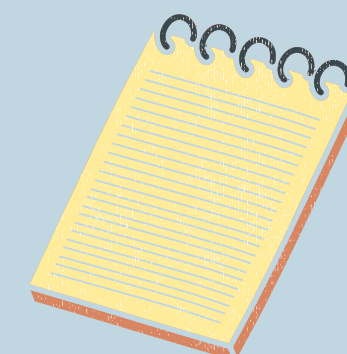


1. Tal vez me lo pida mañana por mi cumpleaños, no sé. Llevamos casi diez años juntos...



2. Finalmente decidí que necesitaba un cambio. Mi hermano siempre me dice: “puede que necesites nuevos retos”.

3. No me llevo bien con ellos, son demasiado ruidosos, aunque quizá yo sea demasiado exigente.



Actividad 4. Ciclo de historias I

- Fíjate en las imágenes de la actividad anterior. Vamos a crear una historia a partir de ellas.
1. En grupos de cuatro, elegid una imagen e hipotetizad sobre cómo están relacionadas esas personas.
 2. Después, vamos a contar una anécdota sobre ellos. Para ello, cada grupo debe pensar una frase que incluya alguna de las expresiones que hemos visto hasta ahora.



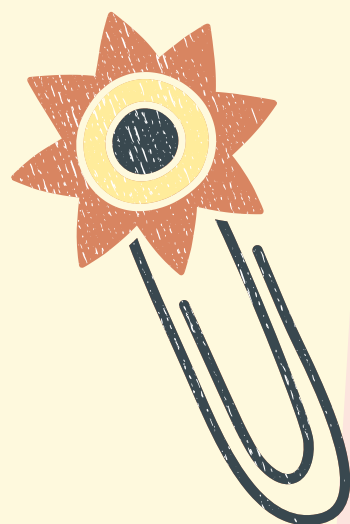
Imagen 1



Imagen 2

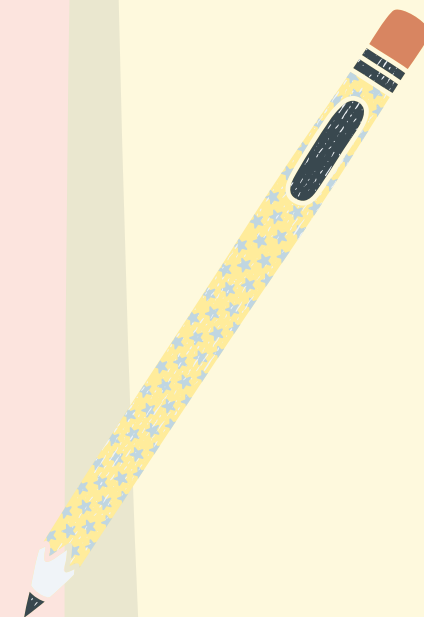


Imagen 3



Actividad 5. Ciclo de historias II

- Cada grupo elige una imagen e hipotetiza sobre cómo están relacionadas las personas de las imágenes.
- Después, el objetivo es construir una historia entre todos, contando una anécdota sobre las personas de las imágenes.



Actividad 6. El presente de subjuntivo

- Estas son algunas de las oraciones que habéis usado para hipotetizar en la actividad anterior. Fíjate en los verbos destacados y reflexiona sobre este tiempo verbal. ¿Cómo se forma? ¿Cuándo crees que se usa? ¿Qué expresamos con él? Compáralo con el presente que ya conoces.

1. Espero que el chico encuentre un nuevo trabajo pronto porque no sé si le gusta.

2. No creo que el jefe sea el hombre de la izquierda, parece simpático.

3. Si se conocieron en la universidad, quizá estén juntos para siempre.

4. Tal vez la pareja viva ahora en el extranjero por el paisaje de la foto.

5. Puede que la familia siempre juegue a juegos de mesa, lo cual, para mí, sería aburrido.



Actividad 6. El presente de subjuntivo

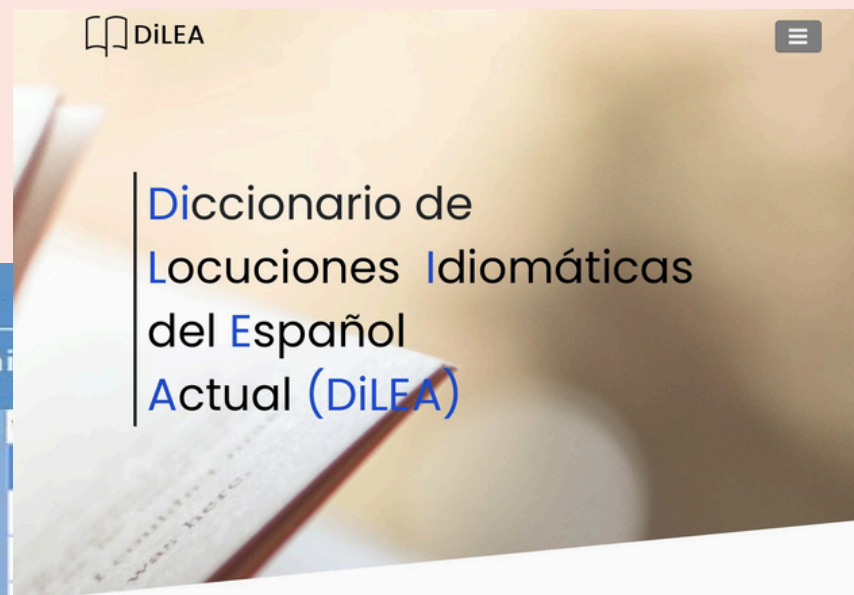
- Ahora te toca a ti. Rellena los huecos usando ese tiempo verbal: el presente de subjuntivo.

1. No creo que yo ____ (ser) la oveja negra en esta reunión familiar.
2. Si necesito ayuda con el proyecto, quizá le ____ (hacer) un poco la pelota a mi jefe.
3. Tal vez tu amigo te ____ (hacer) el vacío si le debes mucho dinero.
4. Os habéis entendido a la perfección. Quizá en un futuro ____ (ser) como uña y carne.
5. Puede que tu jefe te ____ (cantar) las cuarenta si no entregas el proyecto mañana.

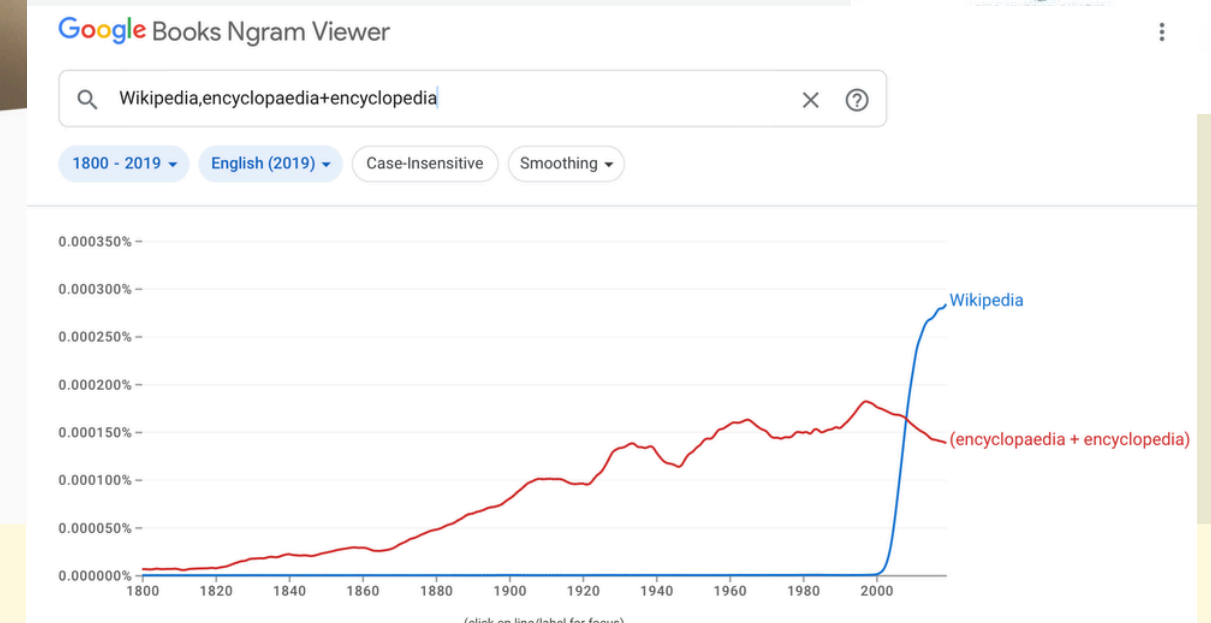


Detectives lingüísticos

- Para profundizar, en grupos de cuatro, vais a investigar sobre dos expresiones de las que hemos aprendido hoy en clase, completando una ficha lingüística sobre cada una.
- En la próxima clase, se pondrá en común la información recopilada.
- Para vuestra investigación, vais a utilizar las siguientes herramientas:



¿Qué es el DiLEA?
El DiLEA es el *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual*.
Ha sido realizado por Inmaculada Penadés Martínez.



Sesión 1. De tal palo, tal astilla
Español como Lengua Extranjera
Nivel B2

Detectives lingüísticos

Nombre/s:
Grupo:

Expresión nº :

Definición

¿Qué significa la expresión? Busca su significado en el DLE, DiLEA, DDFH, Refranero (IC) y WordReference.

Sinónimos/Antónimos

¿Se te ocurren sinónimos o antónimos de esta expresión?
¿Existe algún equivalente en tu lengua?

Frecuencia

¿Es frecuente esta expresión en la lengua española? Busca en Google, en el Refranero (IC), CORPES XXI y CdE.

Variación diacrónica

¿Se trata de una expresión de uso actual en la lengua española? Busca en el CORPES XXI, CdE y Google Ngram Viewer.

Variación diastrática

¿El uso de esta expresión está asociado a alguna clase social en específico? Busca en diccionarios o en el CORPES XXI.

Modalidad

¿Se usa más en un contexto oral o escrito? Busca en el CORPES XXI y pregunta a ChatGPT.

Proxemia/Kinesia

¿Crees que esta expresión se usa en un espacio concreto o lleva asociada determinados gestos?

Variación diatópica

¿Se utiliza más en España o en Hispanoamérica? Busca en el CORPES XXI y en CdE.

Variación diafásica

¿Es más propia de un registro formal o informal/coloquial? Busca en el DLE, DiLEA, DDFH y WordReference.

Origen e historia

¿Cuál es el origen de esta expresión? ¿Cuál es la historia detrás de ella? ¿Refleja algún aspecto de la cultura española? Busca en Google, Google Books, Wikipedia y pregunta a ChatGPT.

Ejemplos de uso

Indica al menos tres ejemplos que incluyan esta expresión. Busca en el CORPES XXI, CdE y Google Books.



**¿CÓMO PUEDES APLICAR LO QUE HAS
APRENDIDO HOY A TU VIDA?**



TICKET DE SALIDA



B2



**COMPARA EL TEMA DE HOY CON
OTRO PROBLEMA SOCIAL. ¿EN QUÉ
SE PARECEN Y EN QUÉ SE
DIFERENCIAN?**



TICKET DE SALIDA



B2



**EN 2-3 FRASES, EXPLICA LAS IDEAS
CLAVE DE ESTA SESIÓN**



TICKET DE SALIDA



B2



**¿CÓMO TE HA HECHO SENTIR LA
SESIÓN Y POR QUÉ?**



TICKET DE SALIDA



B2



ESCRIBE UNA PREGUNTA SOBRE
LA SESIÓN DE HOY PARA
HACÉRSELA A UN COMPAÑERO



TICKET DE SALIDA



B2



¿QUÉ PARTE DE LA SESIÓN TE HA
PARECIDO MÁS INTERESANTE Y
POR QUÉ?



TICKET DE SALIDA



B2



PON UN EJEMPLO DE CÓMO SE
PODRÍA UTILIZAR LO APRENDIDO
EN ESTA SESIÓN FUERA
DEL AULA



TICKET DE SALIDA



B2



¿QUÉ PARTE DE LA SESIÓN TE HA
COSTADO MÁS?
EXPLICA POR QUÉ



TICKET DE SALIDA



B2



BASÁNDOTE EN LA SESIÓN DE HOY,
¿QUÉ CREES QUE APRENDEREMOS
EN LA SIGUIENTE CLASE?
¿POR QUÉ?



TICKET DE SALIDA

B2



¿CUÁL DE ESTAS IMÁGENES DESCRIBE MEJOR LA SESIÓN?



a



b



c

TICKET DE SALIDA

B2

