



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS CON NÚCLEOS SOMÁTICOS. PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE ELE: ENCERRADOS EN DESENGAÑO 21

Alumno/a: Mateu Antón, Tania

Tutor/a: Prof. D. Francisco Pla Colomer
Dpto: Filología Española

Febrero, 2024

Resumen

La competencia comunicativa tanto en la lengua materna como en la extranjera está presente en el proceso educativo y en todos los ámbitos de nuestra vida. Por ende, el siguiente trabajo responde a una propuesta didáctica basada en el edificio de la famosa serie española “Aquí no hay quien viva” con el fin de ampliar el léxico y habla coloquial del alumnado ELE a través de la fraseología sobre núcleos somáticos y así mejorar las habilidades comunicativas mediante el uso de metodologías activas y centros de interés del alumnado.

Palabras clave: fraseología, núcleos somáticos, ELE, habla coloquial, competencia comunicativa

Abstract

Communicative competence in both the mother tongue and the foreign language is present in the educational process and in all areas of our lives. Therefore, this final project responds to a didactic proposal based on the famous Spanish series “Aquí no hay quien viva” to expand the ELE student's lexicon and colloquial speech through phraseology about somatic nuclei and thus improve communication skills by active methodologies and centers of interest of the students.

Key words: communicative competence, TBL, somatic nuclei, colloquial speech, ELE.

Índice de abreviaturas

Abreviatura	Significado
UF	Unidad fraseológica
L2	Segunda lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
TBL	Task-Based Learning
TPR	Total Physical Response

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	2
2.	OBJETIVOS.....	3
3.	METODOLOGÍA.....	4
4.	APROXIMACIÓN A LA FRASEOLOGÍA.....	5
4.1.	Clasificación y características de las unidades fraseológicas	5
4.1.1	<i>Los somatismos: una categoría semántica.....</i>	8
4.2	Fraseodidáctica.....	10
4.2.1	<i>Dificultades en la enseñanza-aprendizaje de la fraseología.....</i>	12
5.	PROPUESTA DIDÁCTICA.....	14
5.1.	Marco legislativo.....	14
5.2.	Contexto del aula.....	15
5.3.	Metodología.....	16
5.4.	Cronograma.....	20
5.5.	Secuencia de tareas.....	22
6.	EVALUACIÓN	33
7.	ALCANCES Y LIMITACIONES.....	34
8.	CONCLUSIONES.....	35
9.	BIBLIOGRAFÍA.....	37
10.	ANEXOS.....	40

1. INTRODUCCIÓN

Hoy más que nunca los futuros adultos muestran gran interés en adquirir conocimientos de idioma extranjeros. Quieren comprender lo que ocurre más allá de sus propias fronteras, explorar las posibilidades de estudiar en el extranjero y sumergirse en otras culturas. Los adolescentes de hoy día aspiran a integrarse en un mundo donde el español se reconoce como una lengua global y un medio de comunicación efectivo.

La lengua española y su expansión constante desde hace cinco siglos ha suscitado mucho interés en su aprendizaje como segunda lengua o lengua extranjera, disputando el segundo puesto con el francés y el chino mandarín. Además, el español ocupa el tercer puesto entre los idiomas más empleados en Internet, siendo utilizado por el 7,8% de los usuarios, asegura un estudio de la BBC del año 2019.

El Instituto Cervantes (1999) apunta que aprender un nuevo idioma supone aproximarse a otra cultura con diferentes valores que podrán ser enseñados y comprendidos a partir del enfoque comunicativo. Así pues, el estudio lingüístico de la fraseología es una opción para mostrar la forma en que la lengua representa a la cultura. Para los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE a partir de ahora) el aprendizaje de las expresiones fijas es de los contenidos con mayor dificultad. La fraseología forma parte la cultura y la realidad diaria de los hablantes españoles al estar presente en todo tipo de situaciones comunicativas, de hecho, expresiones como “meter la pata”, “cerrar el pico o “por la cara” inundan las redes sociales que los adolescentes consumen y además aprenden, se relacionan y disfrutan de su tiempo libre. Gracias a las nuevas investigaciones lingüísticas, el campo de la fraseología en el aula que recibe el nombre de fraseodidáctica se está desarrollando cada vez más a lo largo de los últimos años dada la importancia de estas unidades en el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa del usuario de una segunda lengua (L2 a partir de ahora). No obstante, todavía no se cuenta con la atención necesaria en las pautas que orientan la enseñanza y el diseño de materiales utilizados en el aula, y esto es evidente en los libros de texto de ELE.

Precisamente, todas estas razones me llevan a dar un paso más allá dentro de la fraseología y presentar una situación de aprendizaje basada, concretamente, en fraseología con base somática, es decir, en fraseologismos que contienen lexemas referidos a partes de la anatomía humana. El objetivo de la propuesta de aprendizaje será ampliar el léxico del alumnado por medio de estas Unidades Fraseológicas (UF a partir de ahora) a fin de aproximarlos a distintas y variadas situaciones comunicativas. Así lo

subrayan Rufat y Jiménez (2015), el léxico ofrece significado y forma la base de nuestra comunicación. Cuanto más vocabulario se trabaje y aprenda, más rica será la competencia comunicativa, pero ello no significa que los estudiantes deban memorizar listas interminables de UF, sino no que sobre todo los docentes de ELE sean capaces de dar con la metodología más acorde para que el español traspase las cuatro paredes de su aula.

El termino *Competencia Comunicativa* (a partir de ahora CC) fue acuñado por el lingüista Americano Dell Hymes (1972) para describir a una persona que sabe utilizar la lengua socialmente, siendo capaz de interactuar adecuadamente en situaciones diferentes e impredecibles. Asimismo, el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCERL a partir de ahora), elaborado por el Consejo de Europa, señala que un estudiante de C1 “tiene buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales frecuentes; juega con las/los palabras/signos bastante bien, aunque cometa esporádicos deslices sin errores importantes” (p. 145). Si los docentes tenemos como fin promover la comunicación y estimular el intercambio e interacción entre pares, deberíamos empezar a contemplar el enfoque comunicativo para un desarrollo favorable de la competencia lingüística comunicativa. Este enfoque asegurará mantener al grupo-clase mucho más comprometido dado que las tareas se fundamentan en situaciones prácticas relevantes y cercanas en sus vidas.

2. OBJETIVOS

Antes de adentrarnos en los objetivos específicos del trabajo final, es importante contextualizar la importancia de establecer metas claras y alcanzables. Los objetivos de este proyecto constituyen los pilares fundamentales que guiarán la investigación y determinarán la metodología y la propuesta didáctica. A través de este trabajo, se propone no solo explorar un tema de interés particular, sino también contribuir al cuerpo de conocimiento existente en este campo. Por tanto, en las próximas secciones detallaremos con precisión los objetivos que orientarán la labor de investigación y que ayudarán a alcanzar resultados significativos y pertinentes.

El objetivo general y principal que se pretende alcanzar con la siguiente propuesta didáctica es el siguiente:

- Diseñar una propuesta didáctica para ELE a partir de nueve somatismos para el aprendizaje de Unidades Fraseológicas.

Mientras que los objetivos específicos que le suceden son:

- Mejorar la competencia léxica de estudiantes ELE a través de la fraseología sobre núcleos somáticos.
- Trabajar en el desarrollo y eficacia de las habilidades comunicativas para comunicarse de más efectiva.

3. METODOLOGÍA

Para cumplir con los objetivos previamente nombrados, el presente estudio se inicia con un marco conceptual dividido en dos subapartados: aproximación a la fraseología y fraseodidáctica. Por una parte, en el primero se hace un breve recorrido sobre la fraseología como disciplina, se define qué se entiende por unidad fraseológica, sus características, cómo se clasifican y sus funciones para dar paso al siguiente bloque referido específicamente a la fraseología somática. Por otra parte, en el segundo subapartado dedicado a la fraseodidáctica se analiza el tratamiento de esta rama dentro de las aulas de ELE y las dificultades halladas en su enseñanza-aprendizaje en la L2.

A continuación, se lleva a cabo la aplicación de toda la teoría recopilada presentándose la propuesta didáctica diseñada para alumnado de nivel C1 de español de un instituto ubicado a las afueras de la ciudad de Dublín, Irlanda. En primer lugar, se ha mencionado un breve marco legal que nos proporciona las bases por las cuales las instituciones construyen y determinan los principios teórico-metodológicos para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en todos los niveles. De aprendizaje. Seguidamente, se ofrece un contexto de aula específico para conocer al alumnado y poder basar la propuesta didáctica. Una vez conocida la situación del aula y el entorno educativo de los alumnos, se presentan diferentes metodologías en las que se basan el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de las once sesiones. El siguiente subapartado da entrada a las tablas creadas para cada sesión las cuales recogen los objetivos a cumplir, contenidos, metodología y materiales utilizados, secuenciación y explicación de las tareas, competencias trabajadas y evaluación llevada a cabo por el docente. Se ha de aclarar que previo a ello se ha hecho una breve selección de nueve somatismos basada en la serie “Aquí no hay quien viva”.

En el apartado número seis se han recogido los diferentes tipos de evaluación realizados a lo largo del curso y los instrumentos con sus respectivos porcentajes en los que se va a apoyar nuestra labor de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En penúltimo lugar, se menciona las limitaciones encontradas a la hora de

comenzar a diseñar la propuesta didáctica y se cierra destacando los puntos clave abordados a lo largo del documento, sintetizando y reafirmando de manera concisa la información y ofreciendo una reflexión final sobre la relevancia de la investigación.

Finalmente, se recogen todas las referencias bibliográficas, ordenadas alfabéticamente, en las que se ha basado el estudio teórico del presente trabajo, incluyendo así libros, artículos digitales, noticias de periódicos hasta incluso podcasts y vídeos de *YouTube*. En las últimas páginas se pueden encontrar todos los materiales diseñados a través de la aplicación *Canva* para el desarrollo de las tareas, así también las rúbricas utilizadas en ciertas actividades.

4. APROXIMACIÓN A LA FRASEOLOGÍA

Durante las últimas décadas, los lingüistas han prestado considerable atención a la fraseología, lo que ha llevado a diversas clasificaciones y descripciones de las secuencias que componen lo que se conoce como repertorio fraseológico. Si consultamos en el diccionario de la Real Academia Española la definición de *fraseología* encontramos tres diferentes acepciones:

1. “Conjunto de modos de expresión peculiares de una lengua, de un grupo, de una época, actividad o individuo”.
2. “Conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo”.
3. “Parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija”.

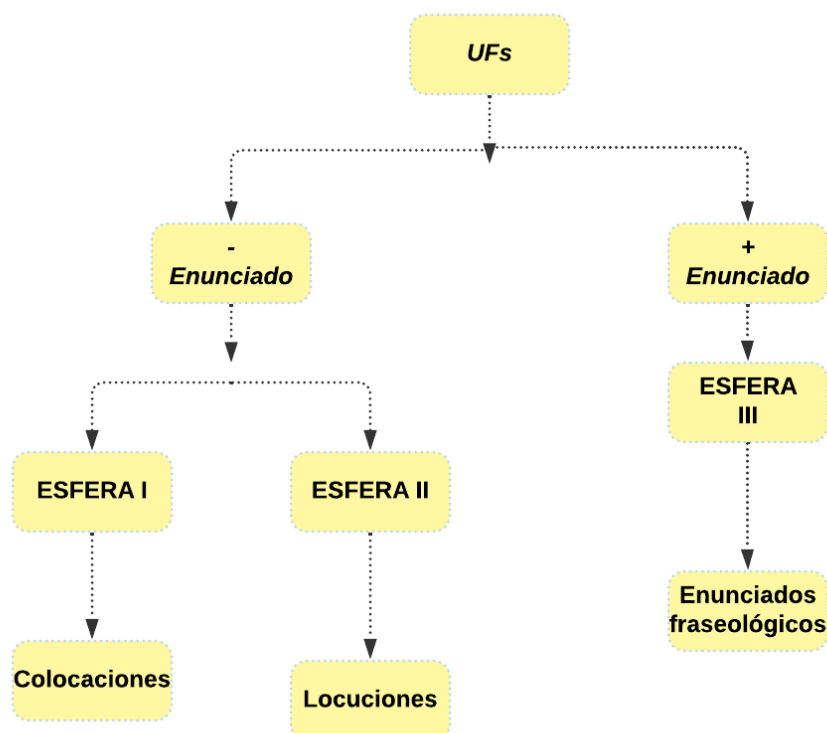
Siguiendo estas definiciones, podríamos resumir que un fraseologismo es una combinación de palabras en la que al menos una de ellas es semánticamente significativa por sí misma y además esa construcción está muy arraigada a la cultura del grupo de hablantes.

4.1 Clasificación y características de las unidades fraseológicas

La definición y clasificación de las unidades fraseológicas es uno de los aspectos más disputados en el campo de la fraseología. A continuación, se va a dar una breve descripción de ellas, tomando como referencia la clasificación por excelencia propuesta por Corpas Pastor (1996), quien describe las UF como grupos de palabras formados por más de dos términos, cuya complejidad puede llegar hasta el nivel de una oración

compuesta. La autora divide el universo fraseológico en tres esferas: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos cuyos representantes prototípicos son las fórmulas rutinarias y los refranes. Estos últimos constituyen enunciados completos, mientras que las expresiones que no son enunciados equivalen a sintagmas y requieren ser combinadas con otros elementos lingüísticos. Estas últimas se subdividen en dos grupos según su fijación en la norma (colocaciones) o en el sistema (locuciones).

Figura 1: *Clasificación de las UF's conforme a los criterios de Corpas Pastor (1996).*



A continuación, se va a centrar el foco en las locuciones ya que son las UF que nos atañen para nuestra propuesta a llevar al aula de E/LE. Una locución es un conjunto de palabras que actúa tanto semántica como discursivamente como una sola unidad léxica que ejercen la misma función sintáctica que la categoría que les da nombres. (Timonfeeva, 2012). A continuación, se va a hacer un breve recorrido a estas categorías mostrando ejemplos:

Nominales. Estas locuciones binarias equivalen a un sustantivo. Algunos ejemplos *‘piel de gallina’*, *‘menor de edad’*, *‘pintura al óleo’*.

Adverbiales. Es un dato para resaltar que el número de locuciones adverbiales en español supera significativamente al de adverbios primarios.

Adjetivas. *‘Como niño con zapatos nuevos’* podría clasificarse como adjetiva ya que se podría sustituir por adjetivos como orgulloso, contento o feliz.

Verbales. Estas locuciones indican una acción o estado y pueden conjugarse. *‘Arrimar el hombro’* sería conmutar por el verbo *‘ayudar’*.

Prepositivas. Este tipo de locuciones presentan un alto grado de fijación y el español cuenta con una amplia variedad de locuciones que se utilizan con frecuencia: *‘a la altura de’*, *‘a raíz de’*, *‘en caso de’*, *‘por parte de’* son algunos ejemplos.

Conjuntivas. Muchas locuciones conjuntivas presentan la misma forma que las anteriores, sin embargo, muchas de estas se forman con adverbios y participios seguidos de la conjunción *que*, como *‘ahora que’*, *‘puesto que’*, *‘luego que’*.

Causales. *‘Hacersele a uno la boca agua’* está relacionada con la ley del Reflejo Condicional de Pávlov. La causa de segregar saliva se vincula a estímulos positivos como emoción y alegría.

Por lo que corresponde a las características de las UF, todas comparten tres mismos rasgos en diferentes medidas: carácter compuesto, fijación e idiomatidad. Este último rasgo presenta leves diferencias entre UF y sirve para agruparlas en UF idiomáticas, relacionadas con la etimología popular y/o lenguaje figurado como *‘partir peras’* y, por otro lado, UF poco o no idiomáticas (*‘pasar en las mejores familias’*) es una expresión que, aunque un estudiante de español no la haya escuchado anteriormente, puede deducir su significado global de manera relativamente fácil. La comprensión de una unidad fraseológica por parte de un hablante extranjero y su percepción de su transparencia de entendimiento pueden verse influenciadas por la similitud entre la unidad fraseológica en español y su equivalente en la lengua materna.

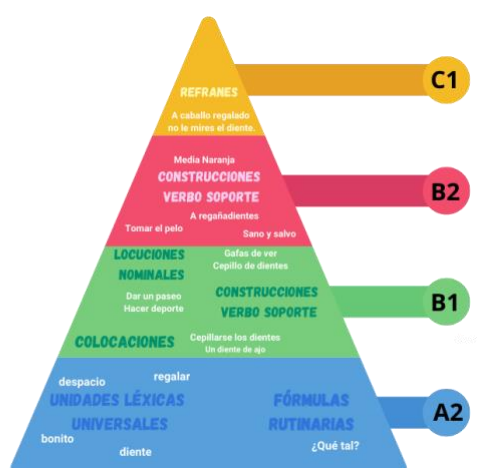
A pesar de la estrecha conexión entre el significado de una unidad fraseológica y el bagaje cultural compartido por los hablantes nativos, no se deberá percibir las UF como obstáculo, sino más bien como una solución. Esto se debe a que a través de ellas se logra acceso directo a muchos y diversos aspectos culturales que podrían perfectamente abordarse en el aula de E/LE destaca Timofeeva (2013). Es decir, para que su enseñanza sea efectiva, es fundamental que el docente primero comprenda el fenómeno fraseológico

y adquiera conocimientos para luego desarrollar habilidades que permitan utilizarlas correctamente con el alumnado. En definitiva, podemos corroborar que los desafíos en el aprendizaje de la fraseología afectan tanto a la comprensión del significado fraseológico como la capacidad de producción lingüística, donde el estudiante se ve expuesto a utilizarlas en situaciones comunicativas reales con su propio contexto. Por todas estas razones, la presencia de la fraseología en aulas con estudiantes de E/LE es tanto esencial como ineludible.

4.1.1. Los somatismos: una categoría semántica

Dentro del amplio conjunto de expresiones idiomáticas, existe un tipo específico que se caracteriza por incluir el nombre de una parte del cuerpo en su estructura. Estas son las locuciones somáticas, las cuales poseen un interés particular debido a su carácter antropocéntrico y presencia en todas las lenguas, convirtiéndolas en un fenómeno universal y en algunos casos, manteniendo significados generalmente muy próximos y semitransparentes. En cambio, no es hasta niveles más altos donde el MCER reconoce su puesta en práctica en las aulas, así también se puede observar en la figura 2 basada en la bibliografía trabajada en el estudio la cual muestra que las locuciones idiomáticas como por ejemplo “tomar el pelo” serían adecuadas empezar a trabajarse a partir del nivel intermedio-alto (B2) de español. Desde una óptica semántico-funcional, estas UF concretas no solo cumplen la función de intensificar expresivamente nuestras descripciones de situaciones o comportamiento, sino que también se distinguen comúnmente por resaltarlas principalmente los aspectos negativos asociados con ellos.

Figura 2: Modelo de la pirámide léxica en el aula ELE conforme con Martín (2021).



Leal Riol (2013) propone diversos criterios para la selección fraseológica en el aula E/LE. Estos incluyen consideraciones de frecuencia, nivel de dificultad y facilidad de aprendizaje, factores culturales, rentabilidad y productividad, así como el criterio de necesidad e intereses. A pesar de las dificultades en su aprendizaje, este proceso permite a los estudiantes adentrarse y conocer mejor la cultura, la historias y las costumbres del español, sirviendo como una motivación que impulsara a aprender más UF y alcanzar niveles más avanzados. Según constata García-Page (2008), en la lengua española la presencia de las UF somáticas es muy abundante. ¿Cuántas veces hemos escuchado e incluso utilizado: “irse de la lengua”, “morderse la lengua”, “hasta las narices” o “tirarse de los pelos”? Estas expresiones son ejemplos de cómo las sensaciones corporales y las experiencias emocionales a menudo se entrelazan en el lenguaje cotidiano presente en contextos coloquiales. El término *embodiment* defiende la idea de que nuestras experiencias sensoriales y motrices están conectadas a la comprensión y producción del lenguaje por lo que la mente no sólo está conectada al cuerpo, sino que el cuerpo también influye en la mente.

Afirmamos así que la potencia de los somatismos radica en su capacidad para establecer vínculos entre las emociones y experiencias físicas que pueden variar según la cultura y el idioma. Es por ello por lo que la lingüística cognitiva se destaca como la disciplina más adecuada para explicar los procesos involucrados en la formación de fraseologismos, según defiende Martínez (1999). Esta rama de la lingüística ha demostrado cómo la mente humana utiliza el lenguaje como herramienta para procesar la información y construir significados. Asimismo, los somatismos no solo cumplen la función de intensificar expresivamente nuestras descripciones de situaciones o comportamiento, sino que también se distinguen comúnmente por resaltarlas principalmente los aspectos negativos asociados con ellos. Como acentúa Martines (2021): “el símbol lingüístic connecta amb els conceptes l’elaboració dels quals és resultat de l’experiència humana i, cosa no menys important, del processament que n’ha fet cada societat”.

De esta manera, la enseñanza de fraseología somática en el aula ELE además de enriquecer el idioma también proporciona una nueva ventana a las experiencias y la cultura de los hablantes de una L2. Así lo respaldan educadores, lingüistas y profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera. Estas expresiones, vinculadas a aspectos culturales, permiten a los discentes comprender la vida cotidiana de los hispanohablantes de manera más precisa y fomentar la empatía cultural al conocer y

valorar las diversas formas en que los españoles nos expresamos. Además, incrementa el nivel de vocabulario, brindándoles más recursos para expresar emociones y sensaciones, mejorando las habilidades comunicativas al permitirles utilizar expresiones más auténticas en conversaciones cotidianas. La conexión emocional con el idioma se fortalece, pues estas expresiones están intrínsecamente relacionadas con la experiencias emocionales y físicas y al tratarse también de enunciados metafóricos, ayudan a estimular la creatividad lingüística de los aprendientes, alentándoles a ser más expresivos e ingeniosos en el uso del español como medio de interacción.

4.2 LA FRASEODIDÁCTICA

Si nos paramos a pensar en este término, lo más seguro es que afirmemos que la fraseodidáctica es la didáctica de la fraseología; sin embargo, se introduce unos claros matices entre ambos términos. Mientras que, en la didáctica de la fraseología, paremiólogos y fraseólogos muestran interés por el estudio de los fraseológicos en el seno de una lengua de enseñanza; en la fraseodidáctica se permite a docentes y especialistas situar la didáctica de la fraseología en el centro del estudio con el fin de dar respuestas a las dificultades (González 2012).

Ettiger sostiene que la fraseodidáctica no debe verse como el fin, sino como el medio para alcanzar ese fin el cual debería ser: mejorar la competencia comunicativa en el alumnado ELE y que así estos reconozcan, aprendan y utilicen correctamente las UF en diferentes situaciones comunicativas (2008).

Tal y como se ha mencionado en el punto anterior, el MCER en su volumen complementario señala que es a partir de entre los niveles B2 alto y C1 cuando el alumnado: "Reconoce una amplia variedad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro" (p. 168), por lo que se puede afirmar que la necesidad de haber alcanzado un nivel intermedio-superior es absolutamente imprescindible para comprender ciertos matices semánticos y emplear expresiones idiomáticas de manera apropiada en contextos lingüísticos específicos. Así también lo afirman varios de los estudios realizados a manuales de ELE durante la última década ya que, aunque en los niveles de iniciación abundan las fórmulas rutinarias, son en los manuales de niveles C los que presentan UF más completas, aunque desatienden la habilidad de producirlas puesto que las actividades contextualizadas y significativas donde los estudiantes deben reutilizar las expresiones no están presentes. Vázquez (2011) también coincide en que en

ningún momento en estos materiales de texto se hace referencias a los posibles contextos de usos como, por ejemplo, si hacer uso de ellas en registro orales o en registros escritos.

A pesar de las dificultades en su aprendizaje, este proceso permite a los estudiantes adentrarse y conocer mejor la cultura, la historias y las costumbres del español, sirviendo como una motivación que les impulsará a aprender más UF y alcanzar niveles más avanzados. Las UF resultan ser esenciales en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y Muruais (1998) presenta los siguientes motivos:

- En primer lugar, las UF realizan tanto la función referencial (transmitir información concreta a partir de la realidad objetiva) como la expresiva (expresar sentimientos, emociones, estados de ánimos y deseos asociados a la subjetividad del emisor), además de poder ser aplicadas en diferentes contextos.

- Estas ayudan a los hablantes en su fluidez y autenticidad en el discurso oral y también a proporcionales mayor espontaneidad.

- Reflejan aspectos de la personalidad de los españoles, los cuales nos resultan obvios como nativos, pero no lo son tanto para los extranjeros.

Investigaciones más recientes demuestran que la competencia fraseológica tiene una gran importancia en los intercambios comunicativos de cualquier comunidad lingüística y, en consecuencia, el componente fraseológico debe ocupar un lugar fundamental en la adquisición de una lengua extranjera, aunque sea cierto que las expresiones fijas han sido tratadas tradicionalmente como un fenómeno anecdótico y, por lo tanto, de poco interés a la hora de aprender una nueva lengua. Adquirir una competencia fraseológica implicaría una mejora directa de la competencia lingüística general del aprendiz. Esta competencia es un componente de la competencia léxica y la competencia comunicativa y se caracteriza por la habilidad de reconocer, ajustar y producir diferentes UF de un idioma adaptándolas al texto y/o contexto, a la relación entre emisor y receptor y sus intenciones comunicativas y a las normas sociales establecidas (Vázquez, 2011).

El psicólogo James Asher ideó en los años sesenta el enfoque Total Physical Response (TPR) el cual se basa en la teoría de que los seres humanos somos capaces de aprender cualquier lengua de forma natural. Cuando los niños/as se encuentran en sus primeros estadios, los padres mandan órdenes y estos contestan físicamente a sus instrucciones: - “lleva el plato a la mesa”. Una vez que los pequeños han recibido suficiente input y se sienten preparados, son capaces de reproducir el lenguaje por ellos mismos. Lo más seguro es que un niño/a que está aprendiendo español, si le ordenas

- “cierra la puerta” a la misma vez que señalas la puerta complete la acción correctamente, aunque no haya entendido las palabras exactas de la orden. Aunque hay estudios que prueban que sólo es adecuado para niveles principiantes, al aplicar el método TPR para enseñar fraseología, se pueden incorporar actividades y técnicas específicas para facilitar la interiorización de estas expresiones en el repertorio lingüístico y las utilicen de manera más efectiva dada la estrecha relación entre somatismos y emociones anteriormente expuestas. Además, funciona adecuadamente en clases de habilidades mixtas. Las acciones físicas transmiten el significado de manera efectiva para que todos puedan comprender y utilizar el idioma de destino, pero sobre todo con aquellos alumnos kinestésicos que necesitan estar en constante movimiento y actividad durante la clase.

Asimismo, Krashen (1992), confirma que la lengua meta se adquiere cuando el aprendiz se siente relajado y confiado en sí mismo. La clave es proporcionar oportunidades prácticas para que los discentes internalicen y utilicen las expresiones somáticas de manera significativa. El cerebro suele tender a almacenar mejor y a usar luego con más eficacia, los aprendizajes transversales y contextualizados (Bueno, 2018).

4.2.1 Dificultades de la enseñanza-aprendizaje de la fraseología española como L2

Tal y como es mencionado en un artículo publicado por la Doctora Inmaculada Penadés Martínez en 2011, la enseñanza-aprendizaje de la fraseología plantea muchas dificultades debido a que, en la mayoría de las veces, el significado de estas expresiones fijas no puede ser deducidas partiendo del significado de los elementos.

Cualquier persona que no haya escuchado antes este famoso *idiom*: “spill the beans” en inglés lo más seguro es que no conecte “derramar o verter las alubias” con su significado de “irse de la lengua”. Por esta razón, tampoco el estudio de la fraseología puede reducirse a la simple relación entre la L1 y la L2 de los estudiantes de ELE, ya que se habría de establecer no solo una mediación entre las dos lenguas, sino también entre dos culturas y contextos comunicativos distintos. Si algún día visitáis o tenéis la oportunidad de mantener una conversación con un latino, os cercioraréis de que por mucho que compartamos la lengua española, ambas culturas distan una de la otra y por tanto muchas expresiones no cobrarán sentido.

En primer lugar, se corrobora que las dificultades de aprendizaje de la fraseología atañen tanto al nivel de decodificación del significado como al nivel de producción lingüística donde el estudiante debe “ajustarlas” al contexto comunicativo en el que se encuentre. Kühn propuso un procedimiento llamado los tres pasos fraseodidácticos con

el objetivo de ayudar a los estudiantes a reconocer, descifrar y emplear las UF tanto en la enseñanza de una LE como la LM. Años después, Ettinger mejoró el procedimiento justificándolo de la siguiente manera. Primeramente, el profesor debe encargarse de seleccionar las UF dentro de un contexto concreto para así explicar sus restricciones gramaticales, y dar información sobre el registro y funciones que estas desempeñan. Es clave que entre docente-alumnado se parta de un esquema onomasiológico para a continuación ir desglosando y reuniéndolas de acuerdo con temáticas, lexemas en común, sinónimos, etc. (2008). Al tratarse de expresiones fijas tan concretas en su uso y que están delimitadas por cuestiones pragmáticas y situacionales, debemos trabajarlas a partir de textos (textos periodísticos, canciones, anuncios, chats, etc.), vídeos (series españolas, redes sociales...) y hasta quizá conversaciones cotidianas entre hispanohablantes las cuales permitan a los estudiantes descubrir nuevos contextos correspondientes a ellas para así, finalmente, emplearlas en contextos comunicativos semejantes, de este modo los aprendices desarrollarán su competencia fraseológica siendo esta parte esencial en la competencia comunicativa tanto de un nativo como de un aprendiz.

Otra de las dificultades a resaltar es sin duda la organización y enfoque de las sesiones. El profesor en vez de utilizar listas aisladas de expresiones o ejercicios huecos debería recurrir a herramientas más innovadoras que hagan de este proceso algo menos tedioso, arduo y pasivo de forma que logren aumentar el grado de dominio del estudiante de ELE. Es complicado llevar a cabo propuestas didácticas concretas enfocadas a las UF, pero se puede recurrir a herramientas semántico-cognitivas o metodologías activas como lo es la metodología TPR que puedan ayudar a amenizar su aprendizaje. A menudo los docentes de ELE carecen de una formación teórica adecuada para reconocer las limitaciones del ámbito fraseológico. Como resultado, no pueden otorgarles la importancia debida en el aula. Es cierto que en ocasiones los contenidos fraseológicos aparecen de manera accidental durante la clase, sin un plan específico ni un deseo consciente de que determinadas unidades estén presentes para cumplir con la meta de enseñanza-aprendizaje. Este proceso constituye un aspecto problemático dada las complejas peculiaridades formales y semánticas de las UF y la ausencia de referencias claras acerca de los tipos de unidades que deben trabajarse en los distintos niveles de enseñanza (Saracho, 2002).

Por el contrario, no todo son desafíos y retos en el camino. Diferentes autores a lo largo de los tiempos apuntan que la idiomatidad está presente en todas las lenguas y que una vez que se conoce el proceso, el alumnado ELE va relacionando con más frecuencia

y facilidad las expresiones idiomáticas de la LE con el sentido figurado que tiene algunas palabras y expresiones de su propia lengua. Imagina que tu amiga extranjera acaba de romper con su pareja y te dice - “I’m in bits”. ¿Nos está queriendo decir que está contenta o triste? Si como estudiantes de inglés sabemos que “bits” significa “poco o pedazos” y es una situación de tristeza... ¿Está quizá hecha pedazos?

Siguiendo con este ejemplo, en los años 80 el americano lingüista Stephen Krashen desarrolló la hipótesis del input la cual postula que los aprendices de idiomas progresan en el dominio de una lengua cuando se les presenta un input lingüístico que es ligeramente más avanzado a su nivel actual. Krashen la dominó “ $i + 1$ ”, representando “ i ” el nivel de competencia lingüística actual de la persona y “ $+1$ ” un nivel ligeramente más avanzado. Por otro lado, la hipótesis de adquisición-aprendizaje sostiene que la adquisición de una lengua dista del proceso de aprendizaje tradicional del estudio de reglas gramaticales y largas listas de vocabulario. Este aprendizaje no es tan efectivo como la adquisición que ocurre inconscientemente cuando se nos expone a un *input* comprensible. En este sentido, ese necesita alumnos interesados en el *input* ya que la atención es uno de los componentes esenciales en el proceso de aprendizaje y para ello se va a presentar la siguiente propuesta didáctica con el fin de despertar esa motivación y lograr nuestros objetivos propuestos.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. CONTEXTO LEGAL

La relevancia de la fraseología está reflejada en los dos documentos fundamentales para la enseñanza del español como lengua extranjera y es en ellos donde hemos basado nuestra propuesta didáctica. Ellos son el MCER el cual incluye un apartado dedicado a las "expresiones de sabiduría popular", y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), donde, en la sección de "Funciones" del inventario se menciona por primera vez la intención de incorporar la fraseología en el plan. Se especifica que a partir del nivel B2 se introducen expresiones idiomáticas y frases hechas. Aunque esto podría sugerir que la enseñanza de la fraseología no se contempla en niveles inferiores al B2, el PCIC reconoce la presencia de expresiones fijas desde los niveles más básicos (A1 y A2). Estas expresiones son aprendidas de manera holística y sintética, ya que, en estos niveles iniciales, los alumnos aún no tienen los conocimientos necesarios para analizar estos fragmentos de lengua de manera específica.

5.2. CONTEXTO DEL AULA

El centro al que se dirige la siguiente propuesta didáctica está ubicado en el corazón de la ciudad de Dublín, Irlanda. Se trata de un centro grande que alberga 868 niños desde infantil hasta bachillerato. La propuesta didáctica está dirigida al grupo de 1º de bachillerato del centro formado por solamente 16 adolescentes. A partir de quinto de Primaria, los estudiantes tienen la opción de elegir un tercer idioma, aparte del inglés y el gaélico y cada vez son más quienes optan por la lengua española durante estos últimos años. Muchas de las familias tienen segunda residencia en la costa española y los adolescentes sienten la necesidad y motivación de aprender el idioma por lo que se afirma que se trata, en su gran mayoría, de familias pertenecientes a una clase medio-alta socioeconómicamente. Es por esto por lo que el docente intenta trasladar más competencias al aula que logren acercar a los adolescentes al habla del día a día español. A lo largo del curso en la asignatura de español, se priorizan los productos finales grupales con el fin de que se puedan enriquecer unos de otros alcanzando un objetivo común de aprendizaje.

Es relevante destacar que el aula está equipada con cuatro tabletas y dos ordenadores de mesa, lo que proporciona un extra-estímulo durante las lecciones. Recordemos así que trabajamos con alumnado adolescente y que el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en múltiples aspectos de la vida diaria ha acelerado cambios profundos en la comprensión de la realidad y en la forma de involucrarse y participar en ella. Por consecuente, es vital que los sistemas educativos respondan a esta realidad social e incluya enfoques más renovados y vanguardistas.

Con relación al aula de español, por suerte del profesorado de lenguas, dentro de los edificios de primaria, secundaria y bachillerato encuentran un aula de español. De esta forma, el profesor de ELE puede adaptar y personalizar el espacio según las necesidades específicas del aprendizaje del español, almacenar materiales educativos, libros, recursos multimedia, juegos etc., lo que facilita la planificación y preparación de las clases. Mantener la decoración del aula de forma continua crea un ambiente más familiar y un impacto positivo en la comodidad y bienestar del grupo-clase. De esta forma, se puede utilizar para reflejar la diversidad cultural de los países de habla hispana incorporando elementos culturales sumergiendo a los estudiantes en la riqueza de la lengua y la cultura. Además, este espacio propio ayuda a reflejar tu estilo de enseñanza e identidad como docente de ELE creando relaciones más estrechas con los grupos de estudiantes.

El hecho de que los estudiantes se sientan motivados y entusiasmados facilita la

creación de un ambiente de aprendizaje positivo y participativo. Bueno (2019) sostiene que la educación ha de ser personalizada a cada estudiante ya que cada persona es única y diferente, aclarando que lo necesario es crear ambientes de trabajo cooperativo que propicien la integración de todos los miembros del grupo. Cabe resaltar que, dentro de los dieciséis alumnos, uno de los estudiantes tiene un Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad lo cual no debe verse como un inconveniente o ardua tarea extra para el docente. Las metodologías activas descritas en el siguiente apartado ayudarán al crecimiento y avance de todo el alumnado y darán respuesta también a este alumno en específico, brindándole dinamismo a las tareas, interés visual e instrucciones claras, sencillas y concretas.

5.3. METODOLOGÍA DEL AULA

La aparición del Método Gramática-Traducción provocó toda una revolución en la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde que surgió este enfoque en el siglo XIX, un gran número de lingüistas y pedagogos desarrollaron sus teorías y principios sobre cómo enseñar una L2, lo que hoy llamamos metodologías tradicionales.

La sociedad actual ha cambiado drásticamente y los educadores han visto la necesidad de preocuparse por el método para fomentar la *competencia comunicativa*. A continuación, voy a describir metodologías centradas en el estudiante que tienen en cuenta sus necesidades, intereses y orígenes socioculturales como principios pedagógicos principales en los que se basan la propuesta didáctica.

En primer lugar, el aprendizaje significativo. Este enfoque educativo fue propuesto por el psicólogo estadounidense David Ausubel en el año 1963, quien destaca la importancia de relacionar nuevos conocimientos con la estructura cognitiva ya existente en el bagaje del individuo. El autor afirma que el aprendizaje es mucho más efectivo cuando se conecta el nuevo input con el conocimiento previo y la comprensión que se tiene del mundo. En este enfoque son clave los organizadores previos, es decir, las ideas o conceptos clave que sirven como puntos de anclaje para la nueva información para asegurar la comprensión y aplicación real de la información, dejando de lado el aprendizaje mecánico el cual implica memorización sin comprensión profunda y poco duradera. Es más, la aplicación práctica de los nuevos conceptos hará que el grupo-clase se sienta más motivado a seguir aprendiendo ya que encuentran la utilidad y la conexión de lo que están aprendiendo en su vida cotidiana.

Seguidamente, tenemos el enfoque comunicativo basado en la teoría de Noam Chomsky sobre el aprendizaje del lenguaje y en el concepto de *competencia comunicativa* del antropólogo Dell Hymes entre los años 1960 y 1970. El enfoque comunicativo pone fuerte énfasis a la comunicación funcional y efectiva y la interacción social capacitando a los estudiantes para que utilicen el idioma de manera práctica y significativa, por lo que la siguiente propuesta didáctica no se va a centrar en que aprendan solamente palabras y/o reglas gramaticales, sino que también adquieran la suficiente capacidad de utilizar el idioma de manera apropiada en su día a día y eso mismo será reflejado en la evaluación. Por último y no menos importante, esta ayudará a que se desarrollen de manera integral todas las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir y también las habilidades interpersonales, una de las ocho inteligencias descritas por Gardner, durante la interacción entre estudiante-estudiante y estudiante-profesor de tal modo que el docente se convierte en facilitador del lenguaje y divide y guía el aprendizaje en dos fases: la fase controlada y la práctica libre.

En tercer lugar, el aprendizaje cooperativo enraizado con el concepto de zona de desarrollo próximo del psicólogo Vigotsky y la teoría del desarrollo cognitivo del también conocido psicólogo suizo Piaget. Este enfoque pedagógico se basa especialmente en la colaboración entre estudiantes con el fin de alcanzar objetivos comunes tanto académicos como sociales. Los aprendices trabajan en grupos pequeños para lograr metas compartidas, aprovechando todas sus habilidades y aprendiendo de los otros. Trabajar conjuntamente ayuda a aquellos que tienen dificultades con las habilidades sociales, brindándoles un ambiente de trabajo seguro y fomentando así la diversidad y la inclusión en el aula dándole al alumnado el papel principal y activo que se merece en su propio recorrido de aprendizaje. Asimismo, esta técnica de aprendizaje tiene una estrecha relación con el aprender el mundo real y laboral debido a que, en el futuro, como trabajadores, tendrán que cooperar con personas desconocidas que se convertirán en compañeros de trabajo. En definitiva, los estudiantes serán organizados por grupos heterogéneos, pero homogéneos entre ellos, teniendo en cuenta las capacidades individuales de cada miembro y estos irán cambiando a lo largo del curso con el objetivo de adaptarse y trabajar con diferentes compañeros. En este sentido, la evaluación se realizará tanto a nivel grupal como individual lo que significa que los miembros del grupo serán evaluados por su contribución y comprensión y asimilación de los contenidos.

En cuarto lugar, situamos el aprendizaje basado por tareas (Task-Based Learning, TBL) fue popularizado por el especialista idioma en idioma inglés N.S. Prabhu en el siglo

XX, sin embargo, no fue popularizado en España hasta el año 2000. En este enfoque el alumnado se centra aprender a través de la acción, en la realización de tareas prácticas y significativas como medida principal de aprendizaje activo. Muchas de las actividades de la propuesta didáctica se basan en tareas concretas que los estudiantes podrían enfrentar en situaciones de la vida real como enviar un audio de WhatsApp o responder con un correo electrónico, promoviendo de este modo las habilidades del siglo XXI. Las tareas se diseñan adaptándose al contexto e interés de los alumnos para ser relevantes y auténticas haciendo el aprendizaje aplicable fuera del aula. En cuanto a las habilidades comunicativas, el énfasis lo recibe el lenguaje siendo este el instrumento para realizar la tarea, pero no el fin. Así mismo, la evaluación formativa se realiza de manera continua durante el proceso hasta llegar al producto final.

Por último, el método Respuesta Totalmente Física (Total Physical Response, TPR) desarrollado por el profesor de psicología James Asher en la década de 1960. Este método se fundamenta en la idea de combinar el habla con la acción y por ello proponer enseñar la nueva lengua a través de la actividad física sin olvidar materiales y recursos visuales para reforzar significado. Basándonos en ella, los docentes son los encargados de dar órdenes físicas a los estudiantes en el idioma meta, implicando la asociación directa de las palabras con las acciones, por lo que las lecciones suelen ser interactivas, dinámicas y muy participativas ya que el movimiento forma parte de ellas. Además, fomenta un ambiente más relajado y lúdico dejando de lado el estrés y la ansiedad que muchos adolescentes sienten cuando es momento de hablar en otro idioma, centrándose en la comprensión del lenguaje para así después pasar a la producción verbal tal y como ocurre en el proceso natural de adquisición del lenguaje con los más pequeños. El TPR es particularmente efectivo en los primeros niveles de aprendizaje de una lengua, pero algunos principios pueden aplicarse a lo largo de diferentes niveles. Es importante adaptar las actividades a las edades y niveles de habilidad específicos de los estudiantes para obtener los mejores resultados.

Dado que la clase está compuesta por dieciséis estudiantes se organizarán cuatro grupos de cuatro miembros durante todo el curso. A lo largo de cada trimestre, los equipos irán variando para que así los discentes puedan relacionarse y beneficiarse del resto de pares. Para las agrupaciones, se tendrá en cuenta el aprendizaje cooperativo definido por Stephen Kagan mencionado con anterioridad. El autor estadounidense sugiere crear grupos estructurados de capacidades mixtas, es decir, estos deben ser homogéneos entre

ellos, pero heterogéneos dentro de sí mismos. Para su consecución, las actividades deben cumplir una serie de principios propuestos:

- El refuerzo positivo, es decir, si yo tengo éxito, mi equipo tiene éxito.
- La responsabilidad individual ya que todos los alumnos son responsables de su propio empleo
- La participación igualitaria con el fin de que todos los componentes del grupo se involucren en la tarea.
- La interacción simultánea ya que los miembros del grupo deben estar conectados y comunicados entre ellos.

Las sesiones de ELE en el centro tienen una duración de una hora y se estructurarán siguiendo el enfoque TBL, es decir, los primeros cinco-diez minutos se dirigirán a la actividad previa con el fin de activar el conocimiento general del grupo sobre un determinado tema o hacer un breve repaso de contenidos anteriormente vistos en las sesiones ayudándoles a anticipar el tipo de lenguaje y/o herramienta que necesitarán para realizar la tarea propuesta. Tras ello, realizarán la tarea junto con los miembros de sus grupos prevaleciendo la comunicación entre pares y realizando el profesor el papel de guía y brindando apoyo siempre que se necesite. Para concluir la sesión, tendrán la oportunidad de trabajar en gran grupo y poner en práctica todo lo que se ha aprendido con anterioridad a través de actividades digitales, activas y contextualizadas.

Es necesario remarcar que, en una de las sesiones, en la cinco exactamente, se llevará a cabo la metodología activa estaciones de aprendizaje. Su puesta en marcha implica estructurar el espacio de modo que los estudiantes puedan participar en diversas actividades al mismo tiempo creando así un circuito de aprendizaje donde los grupos de trabajos van rotando para completar todas las actividades propuestas. A través de las estaciones de aprendizaje, los aprendices tienen la oportunidad de manejar y organizarse por ellos mismos con el fin de llegar a un objetivo común en un tiempo estimado. Para que se desarrollen los aprendizajes de este modo se deben considerar aspectos como los siguientes:

- Exponer las actividades al comienzo de la sesión para que los objetivos de cada estación queden claros y no se pierda tiempo. A lo largo de la sesión, el docente actuará como guía de aprendizaje ofreciendo ayuda o resolviendo las dudas pertinentes.
- Establecer un tiempo límite para cada estación es fundamental y este dependerá del número de estaciones planificadas. En nuestro caso se hará uso de la pizarra y se usará un cronómetro.

- Cambiar de estación. Una vez agotado el tiempo asignado, los grupos se moverán entre las diferentes estaciones. Este cambio implica que los estudiantes se desplacen por el aula, lo que les permite descansar mentalmente y relajarse.
- Presentar actividades variadas tanto en su formato (manipulativas, gráficas, digitales o juegos) como en su enfoque (trabajo en parejas, individual o en grupo).

Para cerrar este apartado, recapitemos el propósito final de la propuesta didáctica: ampliar el lexicon de los estudiantes ELE por medio de locuciones con base somática; sin embargo, diseñar una unidad didáctica completamente enfocada solo a ello carece de sentido ya que es inviable basar once horas de sesiones al mismo y único contenido. Por este motivo, a partir de diferentes competencias, el uso de metodologías activas y el aprendizaje a través de dinámicas cooperativas y de juego, se intentará dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta llegar al producto final donde el alumnado evidenciará la adquisición de las competencias trabajadas.

5.4. CRONOGRAMA

El siguiente calendario detalla las sesiones a realizar durante el mes de abril de 2024. Con este calendario, véase en la figura 3, y el siguiente itinerario (fig.4), el alumnado tendrá una visión clara y organizada de las actividades diaria de clase y los deberes enviados con el fin de permitirles gestionar su propio tiempo y recursos.

Figura 3. *Calendario del mes de abril para el desarrollo de la propuesta didáctica*

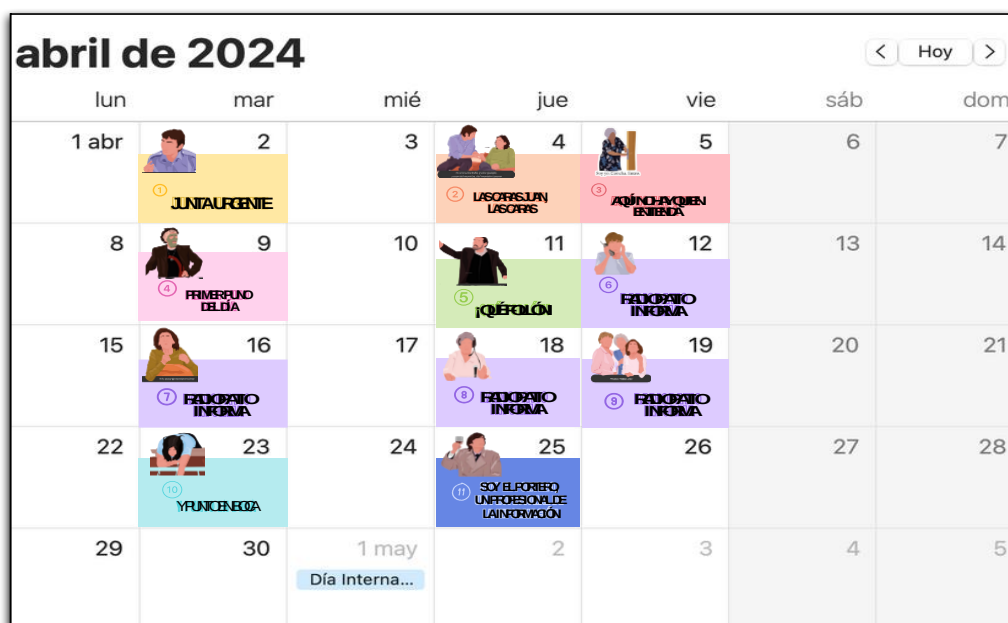
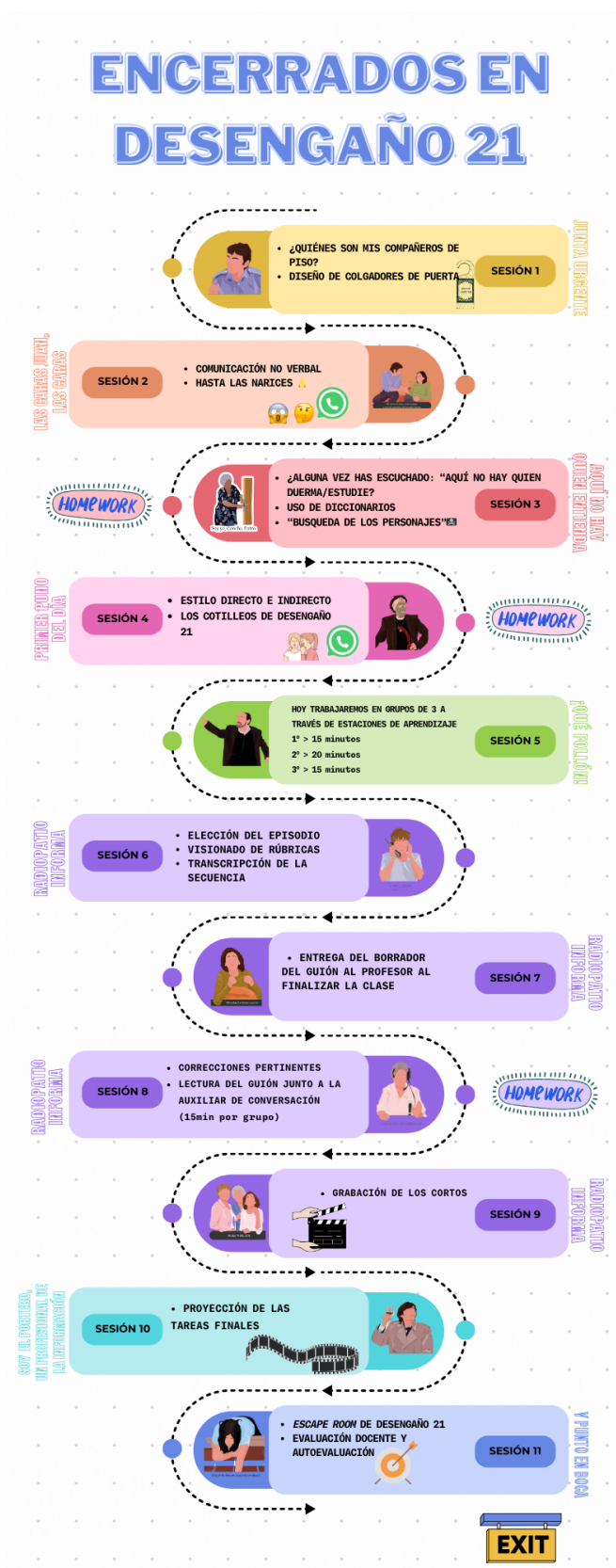


Figura 4. Itinerario visual de las sesiones y sus actividades que se encontrará en la pared de la clase la cual el alumnado podrá consultar.



5.5. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

SESIÓN 1 ¡JUNTA URGENTE!		2 de abril de 2024	
DESCRIPCIÓN			
El alumnado ha llegado a clase y lo primero que escuchan es un audio a través de la pizarra digital informándoles que se encuentran encerrados en el famoso edificio de Desengaño 21.			
OBJETIVOS		CONTENIDOS	
• Adentrar al alumnado en la temática del hilo conductor • Introducción a las UF coloquiales con base somática (Anexo 1)		- Habla coloquial: somatismos	
METODOLOGÍA	Grupos de 4		
MATERIALES Y RECURSOS	Una tablet por grupo, <i>Canva</i> , carpetas grupales, <i>Mentimeter</i>		
SECUENCIACIÓN			
¡Encerrados en Desengaño 21! El alumnado entrará a clase ese día y el mensaje anteriormente escrito será reproducido a través de la pizarra digital (Anexo 2) con el objetivo de adentrarles en la trama de las siguientes sesiones y así poder escapar a tiempo del edificio de la famosa serie española “Aquí no hay quien viva”. Tras ello, se dirigirán a la zona de buzones donde encontrarán una carpeta por grupo con la información de sus integrantes y una explicación al diccionario somático que servirá de portfolio grupal. A través de preguntas y con la creación de una nube de palabras creada a través de Mentimeter, el profesor se encargará de conocer cuánto conoce el alumnado sobre el tema. Antes de concluir y ya conocidos al resto de integrantes, cada grupo diseñará con <i>Canva</i> un colgador de puerta con un eslogan de grupo que se imprimirá y dispondrá en sus zonas de trabajado cooperativo.			
COMPETENCIAS		EVALUACIÓN	
 Competencia Digital		Evaluación diagnóstica	

SESIÓN 2		4 de abril de 2024	
LAS CARAS JUAN, LAS CARAS			
DESCRIPCIÓN			
Se dice que los españoles somos muy expresivos. ¿Por qué no sacar provecho para enseñar nuevos somatismos además también conectados con el cuerpo?			
OBJETIVOS		CONTENIDOS	
• Relacionar somatismos con situaciones de habla coloquial		Gramatical: Somatimos (Anexo 1) Comunicación no verbal	
METODOLOGÍA	TPR, grupos de 4		
MATERIALES Y RECURSOS	Pizarra digital, 1 tableta por grupo, 1 pulsador por grupo, aplicación PADLET.		
SECUENCIACIÓN			
Pretarea: Para dar comienzo a la sesión se va a utilizar la pizarra digital presentado un mapa conceptual con el contenido del día. Esto ayuda a activar sus previos conocimientos y anticipar los nuevos. Esta breve explicación irá acompañada de un sencillo juego donde pondremos en juego nuestra atención, escucha y el TPR método. Cada somatismo irá acompañado de una acción propuesta por el docente que se repetirán varias veces. El profesor intentará liar al alumnado realizando gestos que no se corresponden. Tarea: Cuarto de contadores (20min.) Una vez familiarizados con estos somatismos también tras la explicación del docente, los grupos deberán intentar reparar los cables del cuarto de contadores del edificio. Escucharán atentamente diferentes audios de la serie ANHQP a través de QR y los relacionarán con su correspondiente somatismo. Postarea: ¿Cómo escribirías estos somatismos con emojis? (10min.) A través del “grupo de WhatsApp” de la comunidad simulado con la aplicación PADLET, cada grupo tratará de interpretar cuatro somatismos previamente vistos en la clase con los emojis de WhatsApp. Tras ello, se proyectarán en la pizarra digital uno a uno dando 10 segundos para pensar la respuesta. A la misma vez, los equipos deberán usar los pulsadores para dar la respuesta.			
COMPETENCIAS		EVALUACIÓN: somatismos añadidos al diccionario común	

SESIÓN 3		5 de abril de 2024	
AQUÍ NO HAY QUIEN ENTIENDA			
DESCRIPCIÓN			
OBJETIVOS		CONTENIDOS	
• Reconocer somatismos a partir de un texto escrito. • Hacer uso de la construcción “Aquí no hay quien + verbo” en diferentes contextos de manera oral.		• Somatismos en un texto escrito. • Estructura “Aquí no hay quien + verbo”	
METODOLOGÍA	Individual en la primera tarea y grupos de 4 en el resto.		
MATERIALES Y RECURSOS	Pizarra digital, folios, bolígrafos		
SECUENCIACIÓN			
Pre tarea: construcción “Aquí no hay quien + verbo” ¿Alguna vez se habrán preguntado la estructura del título de la serie? Para adentrarles, se les mostrará diferentes vídeos de la red utilizando esta expresión. Después, les daremos diferentes contextos para que puedan utilizar expresiones. Por ejemplo: son las 4 de la mañana y tu vecino no para de mover muebles. Ej: Esto es insostenible. Aquí no hay quien duerma. Tarea: Buzones Cada grupo deberá dirigirse a los buzones de la portería del edificio donde encontrarán una carta distinta (Anexo 3). Tendrán 15 minutos para reconocer un somatismo y hacer uso del diccionario español. Una vez conocida la definición, buscarán en la red ejemplos escritos y audiovisuales. A continuación, escribirán cada UF con su ejemplo en 3 folios para dar al resto de equipos. Los grupos tendrán 10 minutos para llegar a un consenso de lo que pueden significar. Finalmente, se valorará qué grupo estaba más cerca de la verdadera definición y los grupos explicarán y pondrán ejemplos de sus UF. Post tarea: ¡Correo! Abre Para finalizar la sesión, se realizará una dinámica de juego con sobres. El portero se ha equivocado en la entrega de cartas y tiene que empezar de nuevo, pero los vecinos de Desengaño 21 no se lo van a poner fácil. Cada persona tendrá un personaje con características específicas (ser la mano derecha de alguien, ser bocazas...). Para conseguir las cartas correctas, deberán ir preguntando al resto de compañeros con el objetivo de completar la hoja lo antes posible (Anexo 5).			
COMPETENCIAS:		EVALUACIÓN: observativa	

SESIÓN 4
PRIMER PUNTO DEL DÍA

9 de abril de 2024

DESCRIPCIÓN

Los cotilleos vuelan y debemos ser capaces de manejar a la perfección los estilos directos e indirectos.

OBJETIVOS

- Diferenciar entre el estilo directo e indirecto
- Anticipar reacciones a través del visionado de secuencias de la serie
- Trabajar cooperativamente a través de la técnica 1-2-4
- Mostrar corrección y fluidez

CONTENIDOS

- Correlación de tiempos en el estilo indirecto referido al presente, al pasado o al futuro
- Corrección, fluidez, pronunciación
- Capacidad de trabajo individual y cooperativo

METODOLOGÍA

Técnica cooperativa 1-2-4

MATERIALES Y RECURSOS

Pantalla digital, Canva explicativo estilos directo e indirecto, plantilla de mensajes WhatsApp (Anexo), pulsador por grupo, temporizador digital

SECUENCIACIÓN

Pre tarea: El alumnado ya tiene adquirido el contenido de estilo directo e indirecto, pero todavía cometen errores en los tiempos verbales al realizar los cambios. Para ello, el profesor habrá recogido varias oraciones donde suelen cometer estos errores. Se proyectarán en la pizarra y el grupo que sepa la respuesta, deberá pulsar el pulsador. El docente aprovechará esta dinámica para corregir y explicar los posibles errores. Será imprescindible que el alumnado tome nota ya que necesitará el contenido para la tarea siguiente.

Tarea: A través de la técnica cooperativa 1-2-4, se le entregará a cada estudiante mensajes de WhatsApp. Individualmente, subrayarán los somatimos encontrados y tratarán de pasar el texto a estilo indirecto. A continuación, por parejas compartirán sus ideas y retroalimentarán. Finalmente, compartirán su trabajo con todo el grupo y elaborarán un texto común. El equipo que logre crear el texto correctamente, recibirá un sticker. Cada parte será temporalizada por lo que tendrán un total de 15 minutos por mensaje (5 minutos para cada parte). Cada equipo tendrá diferentes textos, de esta forma, aunque no trabajen todos ellos, están colaborando cooperativamente y empapándose de las correcciones del resto a través de la escucha.

Post tarea: Para cerrar la cuarta sesión, durante los últimos 15 minutos proyectaremos diferentes secuencias de la serie. Los grupos deberán debatir qué creen que va a pasar a continuación tratando de utilizar alguno de los somatismos ya estudiados.

Tarea para casa: Para repasar el contenido de la sesión, cada alumno/a elegirá su escena favorita de la serie, adjuntará el episodio y los minutos concretos y adjuntará un QR con un audio explicando en estilo indirecto la trama. Para el QR, podrán utilizar la herramienta de QR de *Canva* o la web gratis *QR Code Generator*.

COMPETENCIAS

-  Competencia Digital
-  Competencia Comunicativa

EVALUACIÓN

Tarea para casa

SESIÓN 5 ¡QUÉ FOLLÓN!		11 de abril de 2024	
DESCRIPCIÓN			
Tras cuatro sesiones y el trabajo fuera del aula junto con el diccionario somático, el alumnado ya maneja ciertos contenidos. Por ello, se han preparado tres estaciones de aprendizaje para trabajar todas las habilidades lingüísticas y repasar los contenidos.			
OBJETIVOS		CONTENIDOS	
• Repasar contenidos previos • Fomentar la autonomía en el aprendizaje		• Lectura intensiva y escucha activa	
METODOLOGÍA	Los alumnos serán organizados en grupos de tres		
MATERIALES Y RECURSOS	Temporizador digital, pizarra digital, auxiliar de conversación.		
SECUENCIACIÓN			
1. Correveidile (15 min.) Todos los grupos empezarán a la misma vez en esta primera estación. El <u>estudiante 1</u> sacará un papelito con una oración en estilo directo de una caja. La memorizará y dirá al <u>estudiante 2</u> al oído. El <u>estudiante 2</u> deberá escribirla en otro folio. El <u>estudiante 3</u> pasará la oración a estilo indirecto. El <u>estudiante 4</u> deberá volver a ponerla en directo y el <u>estudiante 1</u> se encargará de que ver si es o no correcta. Así hasta que todos los componentes hayan pasado por los puntos. 2. ¡Se acaba el tiempo! (20min.) ¡El famoso Time’s up traído a la clase de español para practicar los somatimos! Para esta prueba cada grupo se organizará por parejas y cada una de ellas tendrá un recipiente con papelitos con todos los somatimos ya estudiados. En la primera ronda, descripciones. Uno de los alumnos deberá definir la UF. En la segunda, solo se permite una palabra para definir (emoción, personaje, etc.). En la última TPR. Una vez se haya acabado la primera ronda, se volverá a empezar siendo el cuarto integrante quien empiece con la descripción así hasta acabar con los papelitos del recipiente. 3. Un poquito de por favor (15 min.) Cada grupo tendrá un texto, con la única condición de estar dividido en cuatro partes equitativas. Cada alumno deberá hacer una lectura intensiva, subrayar si fuese necesario y hacer un esquema. Tras ello, pondrán en común lo que han leído y reordenarán el texto. El profesor comprobará que es correcto.			

SESIÓN 6		12 de abril de 2024	
RADIOPATIO INFORMA (1)			
DESCRIPCIÓN			
En la clase anterior, el docente les habrá explicado que van a trabajar a partir de una secuencia de la serie por lo que cada grupo habrá traído una escena que les guste de la serie. Los grupos deberán cooperar para consensuar la escena que trabajarán. Es importante que el profesor les guíe a partir de un modelo de texto.			
OBJETIVOS		CONTENIDOS	
• Sustituir verbos por UF en un texto escrito. • Hacer cambios entre los estilos directos e indirectos		- Estilos directo e indirecto - UF sobre núcleos somáticos	
METODOLOGÍA	Trabajo en equipos		
MATERIALES Y RECURSOS	Tablet por grupo, folios, bolígrafos, aplicación <i>Animaker</i> para crear intro de series		
SECUENCIACIÓN			
Elección del episodio El profesor pondrá dar una lista con opciones para hacer la tarea más fácil. Es importante que tengan en cuenta que habrá varias variantes a tener en cuenta. El objetivo, además de interpretar, es poner en práctica todo lo visto. Para ello, a través de una rúbrica, se les enseñará qué deben añadir y modificar en sus guiones. Para ello, buscarán los episodios en Youtube y con la ayuda de <i>YouTube a texto</i>, extensión de Google Chrome, podrán tener la transcripción de la secuencia.			
COMPETENCIAS		EVALUACIÓN	
 Competencia comunicativa  Competencia digital		Este proceso se evaluará de manera observativa y a través de una rúbrica (anexo 6).	

SESIÓN 7 RADIOPATIO INFORMA (2)		16 de abril de 2024	
DESCRIPCIÓN			
El alumnado durante esta sesión marcará mostrará su autonomía a la hora de trabajar en su propio			
OBJETIVOS		CONTENIDOS	
• Sustituir verbos por UF en un texto escrito. • Hacer cambios entre los estilos directos e indirectos. • Entregar el borrador a tiempo.		- Estilos directo e indirecto - UF sobre núcleos somáticos	
METODOLOGÍA	Cooperativa		
MATERIALES Y RECURSOS	Tablet por grupo, folios, bolígrafos y todo material necesario por grupo.		
SECUENCIACIÓN			
Entrega del borrador del guión			
Al finalizar la clase, entregarán sus borradores al tutor para que haga las correcciones pertinentes y puedan seguir trabajando sobre él en la siguiente sesión.			
COMPETENCIAS		EVALUACIÓN	
 Competencia emprendedora		Este previo proceso a la tarea también es evaluado en la rúbrica del anexo 6.	
 Competencia comunicativa			
 Competencia digital			

SESIÓN 8

RADIOPATIO INFORMA  

17 de abril de 2024

DESCRIPCIÓN

¿Cuán de difícil puede ser copiar la entonación de los nativos? Nuestra auxiliar de conversación nos ayudará a darle esa afinación al español.

OBJETIVOS

- Reproducir un texto oralmente como si estuviesen interactuando a través de la lectura.

CONTENIDOS

- Lectura expresiva
- Fluidez en la lectura y entonación
- Dicción en la expresión oral

METODOLOGÍA

Cooperativa

MATERIALES Y RECURSOS

Tablet por grupo, folios, bolígrafos, aplicación *Animaker* para crear la intro de series, auxiliar de conversación.

SECUENCIACIÓN

Cada grupo seguirá trabajando en su borrador ya corregido. Con la ayuda de nuestra auxiliar de conversación española y a través de la interpretación y el lenguaje corporal, todos los miembros del grupo practicarán el guión de sus escenas para lograr ser lo más precisos y naturales posibles en la grabación.

COMPETENCIAS

-  Competencia lectora
-  Competencia comunicativa
-  Competencia digital

EVALUACIÓN

Rúbrica de lectura del guión del anexo 7.

SESIÓN 9
RADIOPATÍO INFORMATIVO

19 de abril de 2024

DESCRIPCIÓN

¡Luces, cámaras y acción! Nuestros/as alumnos/as tendrán la oportunidad de salir fuera y mostrar al mundo qué ocurre tras las cámaras de “Aquí no hay quien viva”.

METODOLOGÍA

Por grupos

MATERIALES Y RECURSOS

Teléfonos móviles o cámaras del alumnado, partes exteriores del centro

SECUENCIACIÓN

Durante el último viernes, el alumnado grabará sus representaciones en el patio del instituto a que la proyección de la tarea final será el martes de la semana siguiente. Previamente, se les habrá preguntando qué ideas tienen y qué espacios van a ser utilizados en sus grabaciones con tal de organizar los grupos y que puedan aprovechar y dedicar todo el tiempo de la sesión al proyecto sin tener que esperar al resto.

Se cuenta con que los componentes del grupo se hayan puesto de acuerdo entre ellos para la elección de material, escenarios donde grabar, etc. De este modo, se les ofrece autonomía y responsabilidades y confía en su toma de decisiones y autoconocimiento.

COMPETENCIAS



Competencia emprendedora



Competencia comunicativa



Competencia digital

SESIÓN 10 Y PUNTO EN BOCA		23 de abril de 2024
DESCRIPCIÓN		
Tras haber trabajado durante cuatro sesiones en sus productos finales, es hora de mostrar al resto qué ocurre en el vecindario de Desengaño 21 tras las cámaras. ¡ACCIÓN!		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	
Los objetivos y contenidos se recogen en la rúbrica utilizada para la evaluación de los productos finales en el anexo X.		
MATERIALES Y RECURSOS	Pizarra digital y los materiales que los grupos consideren oportunos.	
SECUENCIACIÓN		
El alumnado dispondrá de entre 12-15 minutos para el visionado de su grabación. Dentro de esa franja, podrán desvelarnos el proceso creativo del guión, los materiales utilizados, el porqué de la escena y la intro creada. El orden de presentación será aleatorio utilizando una ruleta digital.		
COMPETENCIAS	EVALUACIÓN	
 Competencia Comunicativa  Competencia Expresiva	Rúbrica (anexo 8)	

SESIÓN 11

EL PORTERO, UN PROFESIONAL DE LA INFORMACIÓN

25 de abril de 2024

DESCRIPCIÓN

Última sesión, últimos retos. Tras once sesiones dentro del vecindario de la calle Desengaño 21, el alumnado se enfrentará a unas últimas pruebas. ¿Estarán preparados para salir del edificio sanos y salvos?

OBJETIVOS

- Evaluar el contenido previamente aprendido.

CONTENIDOS

- Corregir informaciones erróneas
- Diferenciar somatismos

METODOLOGÍA

Grupos de trabajo en el Escape Room e individual en la evaluación con *Plickers*

MATERIALES Y RECURSOS

Una tablet por grupo, *trackers* evaluativos, un folio con el QR de *Plickers* por alumno/a para la evaluación final.

SECUENCIACIÓN

Para dar por concluida la unidad y hacerlo con dinamismo, recordar que los estudiantes están encerrados todavía en el edificio de Desengaño 21. Por ello, para salir, el profesor habrá preparado un Escape Room donde además de divertirse y cooperar con sus “compañeros de piso”, repasarán contenidos relacionados con la unidad y mostraran cuánto saben sobre la comunidad de vecinos de manera más dinámica. Este se realizará por grupos y tendrán 30 minutos para poder salir sanos y salvos de él. Este se compone de 4 pruebas y cada vez que se consiga una, deberán ir al tutor para así ser corregida y poder continuar con la siguiente. En caso necesario, se les dará pistas.

Durante esos 30 minutos, el profesor se encargará de realizar un rápido gráfico de barras digital en base a los “*trackers* evaluativos” que han ido completando individualmente en cada sesión. Tras el fin del Escape Room, se dará un premio a todos los nuevos inquilinos del edificio durante el mes y analizarán el gráfico de barras con el fin de compartir con el resto opiniones y sensaciones durante la unidad didáctica. Además, les daremos una diana (método de evaluación) para evaluar la tarea docente de forma anónima.

Finalmente, a través de la herramienta *Plickers* el proceso será más ameno, divertido y rápido y se evaluará individualmente aquello que el alumnado ha aprendido a lo largo de la unidad didáctica.

6. EVALUACIÓN

Una propuesta como la presente requiere constante orientación y evaluación por parte del docente que garantice la adquisición de las competencia y contenidos didácticos, es decir, la evaluación es un proceso de diagnóstico de recopilación, revisión y uso de datos con el objetivo de mejorar el desempeño actual proporcionando retroalimentación. La evaluación que se llevará a cabo a los estudiantes de ELE será continua y global. En este sentido, se distinguen tres tipos de evaluación que se deben cumplir a lo largo del curso escolar. Al inicio se realiza una evaluación inicial o diagnóstica para determinar los conocimientos previos de los estudiantes y las adaptaciones necesarias. El análisis se realiza a través de una prueba inicial para medir su dominio de las cuatro habilidades comunicativas básicas. Tras ello, a lo largo de las sesiones se deberá llevar a cabo una evaluación continua o formativa para comprobar la evolución y mejoras de los alumnos para realizar modificaciones y adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al final de cada unidad y del año escolar, se realiza una evaluación final o acumulativa para verificar los logros de los estudiantes.

En primer lugar, cada alumno tendrá una hoja que deberá rellenar una vez finalizada la sesión la cual servirá como evaluación docente una vez acabada la unidad y que tiene un peso del 5% en la nota final. Con esta herramienta, el alumnado valorará el trabajo del docente y su propio aprendizaje con el fin de que el profesor obtenga una retroalimentación en la que basar su labor y perfeccionar en caso de ser necesario.

En segundo lugar, si la sesión lo requiere, cada grupo deberá trabajar en casa y añadir a su diccionario fraseológico común las nuevas UF aprendidas en la clase anterior con los siguientes puntos: traducción al inglés, un dibujo (a mano, a través de emojis, digital...), una oración y el enlace a un vídeo de cualquier plataforma digital donde se utilice dicha expresión. De esta forma, nos aseguramos de que trabajan en casa, repasan el contenido y se empapan de español haciendo una búsqueda intensiva de ese somatismo en concreto. Apuntar que este diccionario es digital y es compartido con el profesor a través de *Google Docs*, por lo que habrá un seguimiento del trabajo a tiempo real para ver quién colabora en él dado que el principio de participación y cooperación constituye el pilar esencial de las metodología planteadas, lo que se espera

que todos los integrantes del equipo muestren una activa cooperación y contribución en la consecución de objetivos es por ello que un 30% de la nota irá al diccionario creado y un 25% a la participación.

Finalmente, un 40% se destinará a al proceso completo de la tarea final, desde la entrega del borrador del guion al profesor hasta el visionado del producto final junto con la rápida evaluación individual a través de *Plickers* de la última sesión.

Cabe resaltar que los últimos cinco minutos de cada sesión se dedicarán a los “tiques de salida”, herramienta de evaluación formativa que permite al docente comprobar si los estudiantes han comprendido y asimilado lo aprendido en la clase permitiendo así un rápido análisis de los datos, aunque no sea evaluado de manera numérica ni haga media.

Para cerrar este punto, me gustaría hacer mención de unas palabras de una charla de BBVAaprendemosjuntos: “Aprender no es solo memorizar una serie de cosas, es ser consciente de todo aquello que has aprendido” (Bueno, 2018, 5:07).

7. ALCANCES Y LIMITACIONES

Durante la planificación y diseño de las secuencias didácticas, se han presentado una serie de limitaciones que a continuación van a detallarse.

En un primer lugar, se tuvo la idea de analizar un estudio unidades fraseológicas somáticas presentes en diferentes soportes como textos narrativos, cómics, poesía, noticias, anuncios publicitarios, hasta incluso redes sociales como Tik Tok y Twitter. En cambio, mi objetivo era claro: aumentar el léxico del alumnado a través de las locuciones con base somática a partir de una propuesta didáctica. Al igual que en los libros de texto no encontramos suficiente material dedicado a ello, ¿era en realidad realista trabajar solamente léxico durante un mes de propuesta didáctica?

Como se ha ido justificando a lo largo de este escrito, la *competencia fraseológica* no cuenta con la atención necesaria dentro de las aulas de ELE. Precisamente, por esa razón, se desarrollan los contenidos basados en el aprendizaje por tareas y una vez conseguidos y afianzados, se espera que el alumno sea competente en su uso en situaciones y contextos reales. En vista de que, se optó también por

colocaciones con base somática ya que a través de metodologías activas como la TPR era evidente que sería mucho más sencillo de captar y trabajar con los adolescentes.

Además, como menciona Virginia González García, profesora del Departamento de Filología Española de la Universitat de València, en el Podcast LdeLengua la gran mayoría de los corpus están basados en textos periodísticos o novelas y no en conversaciones coloquiales, por lo que resulta complicado y poco frecuente encontrar unidades fraseológicas como los somatismos los cuales

la realidad diaria de los hablantes al estar presente en todo tipo de situaciones comunicativas, hecho confirmado si nos dirigimos a cualquier red social o seri televisiva.

Considero que el enfoque de las UF a partir de un hilo conductor, con actividades más innovadoras y dinámicas que versen repetición y asimilación del contenido y también ejemplos visuales del habla coloquial en las aulas de E/LE habría, sin duda alguna, un cambio sobresaliente en la ampliación de vocabulario que les permitirá mantener conversaciones más naturales y similares a las de un nativo a la vez que aumentan la confianza en sí mismos trabajando en un ambiente relajado y cómodo con sus iguales.

8. CONCLUSIONES

La evolución constante del ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera destaca la importancia fundamental de la fraseodidáctica. Esto implica la instrucción dedicada a las expresiones idiomáticas y al uso apropiado de UF en contextos cotidianos, siendo esencial una comprensión profunda de la cultura en el marco de la enseñanza de idiomas y para lograr una comunicación efectiva.

Como se ha ido mostrando a lo largo del trabajo y así confirma también Ettinger (2008), el docente ha de optar por metodologías más activas y enfocadas al tipo de alumnado y herramientas con enfoque más cognitivista que favorezcan la estimulación y el fortalecimiento del nivel de dominio de las UF, aunque sea cierto que las guías docentes no contengan las estrategias didácticas necesarias que describan y ayuden cómo enseñar y gestionar las UF en el aula de E/LE (Rodríguez, 2018). Por el contrario, por muy lento y complejo que resulte este proceso, el docente no debe dejar este aspecto

de la lengua de lado. Las expresiones idiomáticas representan lo más idiosincrásico de una lengua y es por ello por lo que cada vez más estudiantes se sienten interesados en sonar más naturales en español. Indudablemente, el conocimiento de expresiones idiomáticas contribuye de manera significativa al desarrollo integral de la competencia comunicativa de los estudiantes, facilitando que logren un desempeño lo más cercano posible al de un hablante nativo de español en su interacción social. Es por ello, la importancia de poder contar con la ayuda de un hablante nativo en el aula tal y como se dicta en el Decreto 165/2023, de 29 de septiembre, por el cual se establecen las normas especiales reguladores de la concesión directa de subvenciones a las personas auxiliares de conversación de lengua extranjera en centros educativos públicos durante el curso 2023-2024. La interacción entre hablantes nativos y no nativos proporciona modelos lingüísticos válidos para la revisión, modificación y progresión de la L2. Además, el uso inapropiado de las UFs puede romper normas de cortesía, generar malentendidos y perjudicar el proceso de comunicación (Martín, 2021).

En el marco de estas páginas, se reconoce la amplitud y complejidad del ámbito dentro de la fraseodidáctica. Los argumentos dados no son fijos y se comprende que la disciplina está en constante evolución. A pesar de la escasez de recursos, este trabajo pretende ser un recopilatorio de cómo llevar a cabo una unidad didáctica teniendo en cuenta fraseología y así facilitar también el desarrollo de otras competencias, pero sobre todo la competencia comunicativa.

Se dice que cuando la metodología es la idónea, y el hilo conductor tan interesante y cercano para el alumnado, uno se olvida de que está aprendiendo en otro idioma. Este debería ser siempre el objetivo personal que cumplir de cualquier profesor de idiomas. Seamos esos profesores que acepten este reto. Aquellos que crean puentes entre cultura y alumnado.

Las puertas de Desengaño 21 han sido exitosamente desbloqueadas.

8. BIBLIOGRAFÍA

A continuación, se van a citar los artículos, vídeos y podcasts que han sido empleados para la realización del trabajo final presente.

Alessando, A. (2015). Didáctica de la fraseología: ua experiencia desde el marco de la investigación en la acción educativa. *Zona próxima*, 22, 172-192.

Asher, J. (2021). TPR World. tpr-world.com

Ausubel, D. (2000). Adquisición y retención del conocimiento. Paidós. Barcelona.

BBC News Mundo. (2019, 7 septiembre). Español: los países en que más se estudia nuestro idioma. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo>

Bueno, D. (2018). Cómo cambia nuestro cerebro al aprender.

aprendemosjuntos.bbva.com

Camacho, M.B., L. Criterios para evaluar la expresión oral y escrita en la clase de E/LE.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. The M.I.T. Press. Cambridge, Massachusetts.

Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Corpas, G. (1996). Manual de fraseología española. Madrid, Cremos.

Decreto 165/2023, de 29 de septiembre, por el cual se establecen las normas especiales reguladores de la concesión directa de subvenciones a las personas auxiliares de

conversación de lengua extranjera en centros educativos públicos durante el curso 2023-2024.

Ettinger, S. (2008). Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación. *Cadernos de Fraseoloxía galega*, 10, 95-127.

Ganuza, P.R. (2006). La delimitación de las unidades fraseológicas (UF) en la investigación alemana y española. *Interlingüística*, (17), 905-914.

González Rey, M. I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Parma*, 21.

Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence* (in Sociolinguistics). Penguin.

Instituto Cervantes (1994). Plan curricular del Instituto Cervantes. Madrid, Instituto Cervantes.

Krashen, S. (1992). The Input Hypothesis: An update. *Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*, 409-431.

Larreta Zulategui, J. P. (2001). Fraseología contrastiva del alemán y el español. Teoría y práctica a partir de un corpus bilingüe de somatismos. Frankfurt am Main: P. Lang.

Martín Ríder, A. (2021). El tratamiento de las unidades fraseológicas en el aula de ELE: análisis de manuales y propuesta didáctica. *Tonos Digital*, (0).

Martines, J. (2020). Cap a una semàntica cognitiva del català (I): la cognició, el cos, l'espai i el temps.

Martínez, I. P. (1999). La enseñanza de las unidades fraseológicas. Manual del profesor de ELE, 311.

Moreno García, C. (2004). La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar.

- Muruais, M. T. G. (1998). Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE. Del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997) (363-370). Editorial Universidad de Alcalá.
- Podcast LdeLengua. <https://eledelengua.com/>
- Richards, J. C. (2005). Communicative language teaching today. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Riol, M.J.L. (2013). Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera. *Paremia*, 22.
- Rodríguez, M. Á. S. (2018). Integrar la fraseología en unidades didácticas por tareas. In *Proyectos de fraseología integrada para la enseñanza de ELE* (pp. 9-24). Instituto Cervantes.
- Rufat, A., Jiménez, F. (2015). New perspectives on the acquisition and teaching of Spanish vocabulary/Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 99-111.
- Saracho Arnáiz, M. (2002). Enseñar léxico a aprendices de español: un reto para el profesor de ELE. *Marco ELE*, 1(1), 92-98. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0921.pdf
- Strathern, A., & Stewart, P. J. (2008). Embodiment Theory in Performance and Performativity. *Journal of Ritual Studies*, 22(1), 67–71. <https://www.jstor.org/stable/44368783>.
- Timofeeva, Larissa. El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado. Madrid, 2012.

Vázquez L. L. (2011). La *competencia fraseológica* en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE (pp. 531-542). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera- ASELE.

9. ANEXOS

Anexo 1. Tabla con las UF escogidas para trabajar durante las sesiones de la propuesta didáctica.

UF con núcleo somáticos	Sustitución
Echar una mano	Ayudar
Quedarse con la boca abierta	Sorprenderse
Ser un bocazas	Hablar de más
Tener la lengua larga	Hablar de más
Ser la mano derecha	Ser el favorito
Chupar el dedo	No ser tonto o ingenuo
No mover ni un pelo	No hacer nada
Estar hasta las narices	Estar harto
Morderse la lengua	Callarse

Anexo 2. Audio de presentación de la propuesta didáctica que los alumnos escucharían al entrar por primera vez en la sesión 1.



Anexo 3. Ejemplo de carta recibida para encontrar la UF y buscar en el diccionario.



Querido Emilio:

Espero que esta carta te encuentre bien. Quería comentarte que he sido por ahí que has estado hablando mucho sobre tus logros recientes en el trabajo.

Recuerda que es importante tener la boca muy larga, pero también saber cuándo callar y dejar que tus acciones hablen por ti. Te animo a seguir adelante con humildad y determinación.

Saludos cordiales.

Juan Cuesta, presidente de nuestra comunidad.



BÚSQUEDA DE LOS TESOROS DE *donde No Hay Quien Viva*

1. Encuentra a alguien que haya **echado una mano** a otra persona hace 5 días.

.....

2. Encuentra a la persona que no **mueve ni un pelo** cuando hay que limpiar entre todos.

.....

3. Encuentra al vecino que esté **hasta las narices** de los ruidos

.....

Anexo 5. Ficha simulando los mensajes de *WhatsApp* para trabajar los estilos directo e indirecto.

Has recibido mensajes por WhatsApp y necesitas informar a tu grupo sobre los nuevos cotilleos.



 Lucía ha dejado a Roberto	 ¡Me quedo con la boca abierta! Tenemos que pagar 100€ por el ascensor	 Emilio está hasta las narices de sacar las basuras.	 Mauri y Fernando han roto de nuevo. ¡Qué pena!
 Mañana van a ir a cenar juntos.	 Mariano no mueve ni un dedo para ayudar a su hijo	 ¡Alicia tiene que buscarse un nuevo trabajo	 Paloma tiene la boca muy larga. Cuenta todo a las vecinas.
 Carlos estuvo con Belén en el rellano ayer por la noche	 Ella es la mano derecha de su padre desde pequeña	 Cuidado con Concha, ¡es una bocazas!	 Esta noche hay fiesta en la portería. ¡Estáis invitadas!

Anexo 6. Rúbrica del borrador del guión.

	4	3	2	1
Organización	El guion está bien organizado, sigue una secuencia lógica.	El guion está organizado. Una idea o escena aparece fuera de lugar. Las transiciones son claras.	El guion es un poco difícil de seguir. Las transiciones no son muy claras en más de una ocasión.	Las ideas no aparecen claras plasmadas en el guion y este carece de organización.
Diálogo	Hay una cantidad apropiada para cada personaje y se ve claro siempre quien está interpretando.	Hay demasiado diálogo, pero queda claro qué personaje está hablando.	No hay suficiente diálogo en el guion, pero queda claro qué personaje está interpretando.	No está claro cuál de los personajes está hablando.
Ortografía y puntuación	No hay errores de ortografía y de puntuación en el borrador final.	Hay un error de ortografía o de puntuación en el borrador final.	Hay 2-3 errores de ortografía o puntuación en el borrador final.	El borrador tiene más de 3 errores ortográficos y de puntuación.

Elaboración propia basada en los criterios de evaluación de la expresión oral y escrita de Camacho (2017).

Anexo 7. Rúbrica de lectura del guión.

	4	3	2	1
Ritmo de lectura/ fraseo	El estudiante lee todo el texto con ritmo y continuadamente, prestando atención a todos los signos de puntuación y dividiendo el texto en frases con sentido.	El estudiante lee la mayor parte del texto con ritmo, prestando atención a todos los signos de puntuación.	La lectura del estudiante es, unas veces, rápida, y otras con pausas inesperadas.	El estudiante lee con grandes pausas, o muy lentamente.
Expresividad y entonación	El estudiante lee todo el texto con un adecuado cambio de entonación y expresividad, que permite comprender lo que está leyendo.	El estudiante lee la mayor parte del texto cambiando adecuadamente la voz y la entonación para buscar el significado.	El estudiante lee el texto con cambios en el tono y la expresividad que no se ajustan al significado del texto.	El estudiante lee el texto de un modo monótono, sin entonación ni expresividad.
Pausas para leer	El estudiante lee el texto realizando las correspondientes pausas para acabar frases, o atender a los signos de interrogación y admiración.	El estudiante lee la mayor parte del texto realizando las pausas correspondientes a los signos de puntuación, interrogación y admiración.	El estudiante realiza, en pocas ocasiones, las pausas correspondientes a los signos de puntuación, interrogación y admiración.	El estudiante no hace pausa alguna cuando se encuentra con signos de puntuación, interrogación o admiración.
Lectura acentuada de determinadas partes del texto	El estudiante lee todo el texto acentuando la lectura de aquellas palabras que le aportan significado.	El estudiante lee la mayor parte del texto resaltando el acento de algunas palabras que aportan significado al mismo.	El estudiante, en pocas ocasiones, resalta el acento de algunas palabras del texto.	El estudiante no atiende a ninguna palabra del texto para resaltar su lectura.
Seguridad al leer	El estudiante lee todo el texto relajado y confiado en su nivel de lectura, y corrige fácilmente cualquier error que comete.	El estudiante lee la mayor parte del texto de un modo relajado y confiado, y alguna vez se muestra confundido con sus errores.	El estudiante se muestra a veces nervioso y confundido con sus errores.	El estudiante se muestra nervioso al leer.

Elaboración propia basada en los criterios para evaluar la expresión oral y escrita de Camacho (2017).

Anexo 8. Rúbrica del producto final

	4	3	2	1
Contenido de la unidad	Aparecen 3 somatismos y el estilo indirecto. El conocimiento del tema es excelente.	Aparecen 3 somatismos y el estilo indirecto, pero tiene 1-2 errores. El contenido es bueno.	Incluye menos de 3 somatismos y no utiliza el estilo indirecto, tiene errores en los hechos.	El contenido es mínimo y tiene varios errores en los hechos.
Uso del lenguaje	No hay faltas gramaticales. El mensaje es claro.	Tres o menos faltas de corrección de uso. El mensaje es claro.	Cuatro errores y a veces el mensaje es confuso.	Más de cuatro errores gramaticales. No se entiende el mensaje.
Grabación y edición del vídeo. Interés	Diferentes tomas o ángulos de cámara, efectos de sonido e imagen proporcionando variedad al vídeo.	3-4 tomas diferentes o ángulos de cámara, efectos de sonido, imágenes, etc., proporcionando variedad al vídeo.	1-2 tomas diferentes o ángulos de cámara, efectos de sonido, imágenes, etc., proporcionando variedad al vídeo.	Poco esfuerzo para proporcionar variedad en el vídeo
Grabación y edición del vídeo. Calidad	La calidad del vídeo es excelente en todas sus partes. El resultado es interesante.	La calidad del vídeo es excelente en la mayor parte del vídeo. A veces el vídeo es algo lento o poco interesante.	La calidad no es muy buena, pero el resultado es interesante.	La calidad del vídeo y el resultado no son muy buenos.
Temporalización	Entregado en el plazo, completo y con versiones previas de borrador para corregir.	Entregado en plazo y completo.	Entregado en plazo, pero incompleto.	Fuera de plazo.

Elaboración propia basada en los criterios de evaluación de la expresión oral y escrita de Camacho (2017).

Anexo 9. Diapositivas del Escape Room de la última sesión





RETO 2.



Para encontrar la combinación de cinco letras, en profesores os deberéis transformar.

Correcta Incorrecta

- | | Correcta | Incorrecta |
|---|----------|------------|
| 1 Emilio dice que tienes mala hostia | S | E |
| 2 Los alumnos aprenden análisis sintáctico | N | D |
| 3 El alumno preguntó si "el alumno" era complemento directo | T | A |
| 4 Emilio sentenció: "Tú, fuera de la clase". | R | L |
| 5 "No os toquéis las narices y estudiad más" | P | O |

RETO 3.



¿Preparados para abandonar Desengaño 21?

Solo podéis abrir una puerta; si no abris la correcta, habréis perdido el reto y la viviréis encerrados en la comunidad de vecinos. Quizá necesitéis un subrayador para encontrar el código.



Albóndigas	Patata	Huevo	Gazpacho	Pimiento rojo	Mejillones
Lechuga	Cebolla	Ternera	Gambas peladas	Salsa de tomate	Peperoni
Aguacate	Colorante	Judías verdes	Sepia	Chorizo	Azúcar
Pizza	Sal	Aceite de oliva	Puerro	Pimiento verde	Caracoles
Pan	Brócoli	Arroz	Conejo	Dinte de ajo	Pasta italiana
Olivas	Calamar	Pechuga de pavo	Vino blanco	Zanahoria	Tomillo
Alioli	Salchichón	Levadura	Pera	Laurel	Alcachofas



RETO % ¡ÉCHAME UN CABLE"

1 Escucha el somatimo a través de un QR y lo dibuja

2 Lo adivina y escribe en un papel

3 Lo lee en voz alta

4 Une los cables

¡Es necesario rotar!

