



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Centro de Estudios de Postgrado

**LOS DICCIONARIOS
ELECTRÓNICOS COMO
HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE
EN ELE: PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA LAS UF EN LOS GYMNASIEN**

Alumno/a: Sanz Posadas, Ana

Tutor/a: Camacho Niño, Jesús

Dpto: Filología Española

RESUMEN

El léxico desempeña un papel fundamental en el estudio de las lenguas. Por este motivo, resulta importante proporcionar un espacio adecuado dentro del aula para su enseñanza y aprendizaje, sin remitirlo a un segundo plano. Esto mismo sucede con la enseñanza de las unidades fraseológicas. Sin embargo, el estudio de estas unidades resulta esencial en los niveles iniciales, tanto para el desarrollo de la competencia comunicativa, como del conocimiento cultural.

Por otro lado, gracias al avance de la tecnología, observamos un mayor uso y predilección por los diccionarios electrónicos frente a sus antecesores, los diccionarios de papel. Debido a esto, creemos que es una buena opción trabajar con estas herramientas en el aula de ELE, ya ofrecen numerosas ventajas para el alumnado.

El presente trabajo tiene como objetivo crear una propuesta didáctica cuya finalidad es la enseñanza-aprendizaje del léxico en el ámbito de español como lengua extranjera (ELE). Nuestro propósito es que los estudiantes amplíen sus conocimientos en cuanto a las unidades fraseológicas, comprendan su significado y puedan hacer uso de ellas de manera adecuada. Para ello, haremos uso de una serie de herramientas electrónicas, más concretamente, de tres diccionarios electrónicos en línea (RAE, PONS, LEO). Por último, esta propuesta será llevada a cabo en el instituto de secundaria *Kardinal-von-Galen-Gymnasium* en Alemania.

Palabras claves: léxico, unidades fraseológicas, expresiones, diccionarios electrónicos, ELE, Alemania

ABSTRACT

Lexicon has a key role in the study of languages. Thus, it is important to provide an appropriate place within the classroom for its teaching and learning, without relegating it to the background. The same applies to the teaching of phraseological units. However, the study of such units is essential at the initial levels for the development of both communication skills and cultural knowledge.

Therefore, thanks to the technological improvements, we can observe a greater use and predilection for electronic dictionaries over its predecessors, paper dictionaries. Consequently, we consider working with these tools in Spanish as a Foreign Language (SFL) classroom a good option, since it offers many advantages to students.

This project aims to create a didactical proposal with the purpose of teaching-learning lexicon in the field of SFL. Our purpose is to allow students to broaden their

knowledge regarding phraseological units, to understand their meaning and to enable them to use them in an appropriate manner. In order to do that, we will be using a range of electronic tools, in particular three online electronic dictionaries (RAE, *PONS*, *LEO*). Finally, this proposal will be implemented in the *Kardinal-von-Galen-Gymnasium* Secondary School, in Germany.

Key words: lexicon, phraseological units, expressions, electronic dictionaries, SFL, Germany

ÍNDICE

1	Presentación	1
1.1	Introducción	1
1.2	Objetivos y metodología	1
2	Enseñanza del léxico en el ámbito de ELE y su importancia	2
2.1	El español como lengua extranjera en Alemania	10
2.1.1	Diferentes enfoques metodológicos para el tratamiento del léxico	11
3	Unidades fraseológicas	14
3.1	Introducción a la fraseología y definición	15
3.2	Tipología de las UF	18
3.2.1	Locuciones.	18
3.2.2	Paremias	19
3.2.3	Fórmulas rutinarias	19
3.2.4	Expresiones	20
3.3	El estudio de las UF en el ámbito de ELE	20
3.3.1	La dificultad que suponen estas unidades para un estudiante de ELE	22
4	Los diccionarios electrónicos como herramienta de aprendizaje	23
4.1	Ventajas y desventajas de su uso en el aula	28
4.2	El uso de los diccionarios electrónicos aplicado a la enseñanza de las unidades fraseológicas	30
5	Propuesta de materiales didácticos	31
5.1	Contextualización y justificación	31
5.1.1	Contenidos y objetivos	33
5.1.2	Competencias y destrezas	33
5.1.3	Metodología	34
5.2	Actividades y tareas propuestas	34
5.3	Evaluación	51
5.4	Espacios y recursos	52
6	Conclusiones	52
7	Bibliografía	53
8	Anexos	59

1 PRESENTACIÓN

1.1 Introducción

En nuestra vida diaria hacemos uso de las unidades fraseológicas de manera constante y, casi de forma automática, repetimos las estructuras que escuchamos o leemos. Sin embargo, por lo general, no somos conscientes de la dificultad que supone para los estudiantes de una lengua extranjera el uso de estas unidades, debido a su carga idiomática. Por estas razones, consideramos necesario la introducción y el estudio de estas dentro del aula de E/LE desde los niveles iniciales.

El presente trabajo tiene como objeto de estudio analizar cómo es la enseñanza y aprendizaje de léxico del español para los estudiantes germanoparlantes y, más concretamente, de las unidades fraseológicas en los institutos alemanes. Para ello, nos centraremos en el centro de secundaria *Kardinal-von-Galen-Gymnasium* y en la lectura obligatoria que los estudiantes deben realizar este año: *La tierra de las Papas* (1996) escrita por Paloma Bordons.

De este modo, hemos creado una propuesta didáctica que tiene como finalidad que los alumnos puedan conocer más acerca de las unidades fraseológicas a través de los diccionarios electrónicos en línea. Así, serán capaces de reconocer estas unidades, comprender su significado y les ayudará a entender mejor la obra y su contexto. Además, el conocimiento de estas unidades les facilitará la interacción comunicativa con otros hispanohablantes en posibles futuras situaciones y, de la misma forma, los alumnos ampliarán sus conocimientos sobre la cultura de diferentes países de habla hispana.

1.2 Objetivos y metodología

De esta manera, a través de *La tierra de las Papas* (1996), llevaremos a cabo un proyecto de investigación-acción, que tiene como objetivo el análisis de esta obra y la creación de material didáctico. Para lo cual:

- Hemos comenzado con una primera lectura de la obra.
- El segundo paso ha sido la selección de unidades fraseológicas con las que queremos trabajar.
- Después, hemos elegido los diccionarios electrónicos en línea, teniendo en cuenta el nivel de los alumnos, sus edades e intereses.
- Por último, hemos procedido a crear una serie de actividades didácticas.

A la hora de elaborar este trabajo, hemos decidido dividirlo en dos partes: una teórica y otra práctica. La primera, que pertenece al apartado teórico, está compuesta por

tres subapartados, el primero, habla sobre el papel que el léxico desempeña en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) y su importancia. En el segundo, encontramos una introducción a la fraseología y su definición. En el tercer y último capítulo del apartado teórico, hemos realizado una breve explicación sobre el uso de los diccionarios electrónicos como herramienta en el aula. En cuanto a la parte práctica, encontramos la propuesta didáctica que hemos creado, con las unidades fraseológicas más interesantes que aparecen en la obra y seleccionado tres diccionarios electrónicos en línea con los cuales trabajaremos.

2 ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN EL ÁMBITO DE ELE Y SU IMPORTANCIA

Pese a que existen numerosos estudios dedicados a la historia del léxico, en los últimos años se aprecia un notable crecimiento, no solo de la producción de monografías y diccionarios, sino también de nuevas perspectivas de estudio que promueven un cambio significativo en la investigación de este complejo componente gramatical (Clavería, 2012).

Es cierto que durante mucho tiempo se dio prioridad al estudio y el aprendizaje de la gramática por encima del léxico, ya que este siempre ha ocupado un papel fundamental en la enseñanza de una lengua, ya sea materna o lengua extranjera. El interés por la enseñanza y por el aprendizaje del léxico siempre ha estado presente, pero es en los últimos años cuando esta preocupación ha ido aumentando. Esto se ha reflejado en las diversas publicaciones relacionadas con el estudio y la ampliación del vocabulario o los diversos obstáculos que aparecen, si nos referimos, como es nuestro caso, al estudio de una lengua extranjera (Santamaría, 2008).

Muchas personas consideran que la enseñanza del léxico se basa en memorizar palabras y no se trata de una tarea especialmente complicada. No obstante, esta idea no es correcta. La enseñanza de vocabulario no se trata de proporcionar simples listas de vocabulario a los estudiantes para que estos las aprendan. El estudio del léxico no se centra exclusivamente en la forma (pronunciación y grafía) de una palabra, sino también en su función (propiedades y relaciones morfosintácticas) y su significado (denotado o connotado), así como el uso de estas unidades dentro de situaciones comunicativas específicas (Santamaría, 2008).

El léxico es un componente básico de la comunicación verbal y tanto los docentes como los alumnos son conscientes de la importancia del vocabulario en el aprendizaje de una lengua. Los profesores son conocedores de lo que esto implica y tratan de incluirlo

en sus lecciones, sin embargo, en muchas ocasiones se trata de una tarea complicada, ya que no es sencillo decidir qué léxico es el adecuado para cada nivel y en qué momento debe hacerse (Santamaría, 2008). Para poder comprender la importancia del léxico en el ámbito de ELE, lo primero que debemos hacer es determinar qué se entiende por léxico.

Aunque en algunas disciplinas lingüísticas se distingue entre los términos *léxico* y *vocabulario*, en la didáctica de la lengua ambos son equivalentes. El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) define el término *vocabulario* como: “el conjunto de unidades léxicas de una lengua” (s.v. *vocabulario*). Estas están integradas por unidades léxicas simples (lo que generalmente interpretamos como palabras) y, a su vez, por unidades léxicas pluriverbales o complejas (unidades mayores compuestas por al menos dos o más palabras con un sentido unitario), como es el caso de las locuciones, elementos gramaticales, fórmulas fijas o modismos. Por otro lado, el léxico está formado por un gran número de unidades y sus múltiples dimensiones (ortografía, fonología, morfología, relaciones paradigmáticas, etc.). Por estos motivos, a partir de este momento, utilizaremos de igual manera los términos *léxico* o *vocabulario*, ya que consideramos ambos como sinónimos.

El vocabulario es independiente del conocimiento individual que cada hablante posee, puesto que pertenece al sistema lingüístico. Esto hace que se diferencie del *lexicón mental* y de los principios de *vocabulario receptivo* y *productivo* (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008, s.v. *vocabulario*). El lexicón mental se trata de “una especie de almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica” (Higueras, 2012, p.13). Así, las palabras que aprendemos se dirigen al lexicón y forman una serie de redes, es decir, las palabras se relacionan con otras de diferentes tipos y esto permite que su número aumente gracias al *input*¹ (Higueras, 2012).

Al igual que ocurre con el resto de lenguas, el léxico en el ámbito de ELE es esencial. No basta con que el alumno conozca únicamente el vocabulario, sino que este debe saber pronunciar y escribir las palabras de forma correcta, reconocerlas cuando las escucha, saber utilizarlas dentro de un contexto adecuado, etc. Es entonces cuando se

¹ El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) define al *input* o *caudal lingüístico* como: “las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.” (s.v. *caudal lingüístico*).

considera que una persona posee *competencia léxica*². Si esto no sucede, nos encontraríamos con uno de los problemas que se producen debido a la enseñanza o aprendizaje de manera inadecuada del léxico (Loureiro, 2007).

En muchas situaciones, queremos hablar, pero no encontramos la palabra adecuada, es por esto que estamos totalmente de acuerdo con la afirmación de Loureiro (2007) que expresa las dificultades de no poseer una competencia léxica adecuada.

No existe nada peor que querer hablar y que nos falten las palabras... pero por lo menos tenemos los gestos. Cuantos detalles no perdemos cuando muchas palabras de un texto nos parecen desconocidas... pero por lo menos captamos la Idea central. Pero cuando el problema de vocabulario está en la redacción, ahí, se vuelve un problema si no podemos consultar un diccionario o ser ayudados por alguien que sepa más que nosotros, pues tendremos que dejar de mencionar lo que nos parecía tan importante (Loureiro, 2007, p. 457).

Cuando leemos un texto, no es necesario comprender y conocer el significado de todas y cada una de las palabras que aparecen. Sin embargo, cuando hablamos o escribimos, nos damos cuenta de lo necesario que es tener un vocabulario rico y variado para poder expresar exactamente lo que deseamos.

Aprender o enseñar léxico se trata de un proceso complejo y no se llega a ello únicamente a través de una explicación o traducción, sino que se necesita tiempo e interés por parte de los estudiantes para poder adquirir los significados y comprender las formas y estructuras de la nueva lengua. Por tanto, podemos decir que una persona conoce una palabra o posee un léxico adecuado cuando (Loureiro, 2007):

- Puede pronunciarla y escribirla de manera correcta.
- Sabe su categoría gramatical. Es decir, sabe si se trata de un verbo, un sustantivo, adjetivo...
- Es capaz de identificar una palabra al oírla o verla escrita, ya sea de forma aislada o dentro de un contexto.
- Conoce los significados de las palabras que utiliza. Así como las connotaciones que posee esa palabra y la utiliza de manera adecuada dentro de un contexto.

² Entendemos el término *competencia léxica* (o *lexicón mental*) como: “la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras.” (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008, s.v. *competencia léxica*).

Además, se deben mencionar las competencias generales del individuo, que desempeñan un papel fundamental. Si consultamos *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas* (2002), en lo sucesivo, *MCER*, podemos observar que las competencias generales están formadas por los conocimientos, las destrezas, la competencia existencial y la capacidad de aprender. Los conocimientos hacen referencia al *savoir*, es decir, a los conocimientos declarativos que el alumno posee procedentes de sus experiencias o sus creencias y son fundamentales en la comunicación intercultural. Cuando aprendemos algo nuevo, ese conocimiento está condicionado a todo lo previo que ya hemos aprendido. Por tanto, nuestras ideas, conocimientos y pensamientos se encuentran estrechamente relacionados al estudio de una lengua (*MCER*, 2002; *CEFR*, 2020).

Las destrezas y *habilidades* hacen referencia a la capacidad que una persona tiene para realizar una serie de acciones, a través de la adquisición de determinados conocimientos. De este modo, el hablante necesitará al principio un nivel bastante alto de concentración, pero cuando controle sus destrezas y el alumno gane seguridad en ese ámbito, puede llegar a realizar algunas acciones de manera casi automática. Un ejemplo de estas destrezas o habilidades en el plano lingüístico, podría ser la pronunciación. Cuando una persona comienza a estudiar una lengua, tiene que pensar cómo se pronuncia una palabra, sin embargo, con la práctica y a medida que su nivel aumenta, el hablante no se centra tanto en cómo debe pronunciar, sino que simplemente lee (*MCER*, 2002; *CEFR*, 2020).

Por otro lado, la *competencia existencial* hace referencia a las características y actitudes personales de un individuo, cómo son adquiridas y modificadas, teniendo en cuenta su relación con el uso y aprendizaje de una lengua. La competencia existencial tiene una estrecha relación con la cultura (*MCER*, 2002; *CEFR*, 2020). Por ejemplo, en muchas culturas occidentales, levantar el pulgar hacia arriba significa “todo bien” o “vale”, sin embargo, en otro país, como es el caso de Irán, el mismo gesto puede ser recibido como una ofensa o insulto (Ramírez, 2010).

El último elemento que forma parte de las competencias generales del individuo es la *capacidad de aprender*. Esta activa los conocimientos declarativos, las destrezas y la competencia existencial y utiliza algunos tipos de competencia. La capacidad de aprender se puede entender como una forma de explorar las diferencias que existen entre algunos elementos, como es el caso de las lenguas o las culturas u otros tipos de conocimientos (*MCER*, 2002; *CEFR*, 2020).

Al igual que ocurre en el *MCER* (2002) y en el *CEFR* (2020), estos elementos también son tratados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) de forma específica para el español como lengua extranjera. Al mismo tiempo, a través de estos objetivos generales se busca que el alumno se convierta en *agente social*, *hablante intercultural*³ y *aprendiente autónomo*.

Los usuarios que tienen interés en aprender un idioma no deben centrarse únicamente en realizar actividades relacionadas con la lengua, sino que también tienen que conocer estas actividades dentro de un contexto social y, de este modo, se convertirán en agentes sociales. Entendemos por *agente social*, cuando el estudiante es capaz de desenvolverse en diferentes situaciones (ámbito público, personal, profesional, etc.) según sus necesidades. Además de usar los diversos tipos de textos (orales y/o escritos), tanto creándolo, como siendo receptor de ellos. El *PCIC* (2006), así como el *MCER*, divide los objetivos en tres etapas: inicial (A1 y A2), avanzado (B1 y B2) y, por último, el estado superior (C1 y C2). Sin embargo, en las dimensiones de *hablante intercultural* y de *aprendiente autónomo*, los objetivos no se presentan por etapas, sino que se considera que el usuario de los Niveles de Referencia para el español habrá de hacer las valoraciones oportunas a la hora de establecer los criterios de distribución.” (*PCIC*, 2006; Pascale *et al.*, 2009).

Por estos motivos, los hablantes de una lengua deben desarrollar una serie de competencias generales, así como la *competencia comunicativa* (*MCER*, 2002; *CEFR*, 2020). Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), la *competencia comunicativa* se trata de: “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (s.v. *competencia comunicativa*). Por otro lado, el hablante debe conocer una serie de reglas gramaticales y del uso de la lengua. Estas últimas están relacionadas con el contexto histórico y social y con la cultura. La *competencia comunicativa* según Hymes (1972) está relacionada con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”. No se trata de que el hablante consiga realizar frases gramaticalmente correctas, sino que también tenga la capacidad de adaptarse al momento y la situación en la que se encuentra y sea capaz de formar enunciados socialmente adecuados (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008, s.v. *competencia comunicativa*). La *competencia comunicativa* está formada

³ El *hablante intercultural*: “[...]ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.” (*PCIC*, 2006).

por una serie de elementos: la competencia lingüística o gramatical, la sociolingüística y la pragmática.

En la actualidad, cuando hablamos de la enseñanza de una lengua, ya sea lengua materna o extranjera, debemos tener en cuenta la competencia comunicativa. Esta competencia muestra no solo los conocimientos que un hablante tiene de una lengua, sino que manifiesta la capacidad que el alumno tiene para mostrar dichos conocimientos dentro de diferentes situaciones o contextos reales. Como ya hemos comentado previamente, este conocimiento puede verse reflejado en la competencia gramatical, pero también en gran medida en la competencia sociolingüística. Esta última hará que el hablante pueda interpretar los diferentes significados de las palabras y expresiones según su significado social (Gómez, 1997).

A su vez, la *competencia lingüística* está integrada por la competencia léxica, la fonológica, la gramatical, la ortográfica, la semántica y, por último, la competencia ortoépica (MCER, 2002; CEFR, 2020). En este trabajo, nos centraremos en la importancia de la competencia léxica, ya que consideramos que es imprescindible en el estudio y la enseñanza del vocabulario.

El MCER (2002) define la *competencia léxica* como: “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (p. 108). Por su parte, dentro de los elementos léxicos se distinguen únicamente dos tipos: expresiones hechas y polisemia. En el primer grupo, encontramos las expresiones hechas (fórmulas fijas, modismos, etc.) y, en el segundo, las palabras que pueden tener más de una acepción. Dentro de los elementos gramaticales se encuentran las palabras cerradas, como es el caso de los artículos, demostrativos, conjunciones, etc. Así pues, la competencia léxica permite:

- Analizar los principios que regulan la adquisición del vocabulario.
- Descubrir si existe un orden sistemático reflejado en etapas de adquisición de este componente.
- Comprobar si dichas etapas son diferentes en lengua materna (L1) y en L2.
- Averiguar si en dicho aprendizaje influyen determinados factores contextuales e individuales como el tipo de input, el modo de enseñanza, la edad, el sexo, la motivación o la aptitud lingüística (Jiménez, 2002, p. 150).

A su vez, esta definición proporciona criterios de referencia para poder evaluar el aprendizaje. Es por esto que tiene gran importancia para los docentes de idiomas, ya que ayuda a comprender y determinar las dificultades que supone la adquisición de

vocabulario. Por tanto, entendemos que no se trata de la capacidad mental que un individuo posee para inventar o crear palabras, sino de un conocimiento donde estas se guardan (almacén mental). El objetivo principal de esta competencia es la palabra y se basa en el conocimiento de una serie de supuestos, sin embargo, no se atiende a los procesos de aprendizaje necesarios para alcanzar dicho conocimiento. Estos supuestos se fundamentan básicamente en la gramática y la semántica y también, aunque en menor medida, en la sociolingüística y la psicolingüística. Por otro lado, es transitoria, es decir, el número de palabras que encontramos en la competencia léxica se transforma de manera constante. Por último, esta competencia no difiere entre los diversos niveles y grados de una palabra (Jiménez, 2002).

Por esto, consideramos que las expresiones hechas deben de tener cabida dentro del aula de ELE, ya que no solo se trata de entender la gramática de estas expresiones, sino que también están unidas a la cultura del idioma que se aprende y, por tanto, a su sociedad. A su vez, el alumno podrá desarrollar sus capacidades interculturales y podrá relacionar la L2 con su lengua materna y observar las diferencias y similitudes que estas presentan (Baralo, 2015).

Por otro lado, no es tarea fácil determinar qué elementos léxicos debemos enseñar en clase o qué cantidad deben aprender nuestros alumnos para poder comprender y hacer uso de estas expresiones de forma adecuada. Es por esto que, los profesores deberán reflexionar sobre los temas, las necesidades y situaciones que quieren enseñar a sus alumnos y cómo van a evaluar su competencia léxica (Baralo, 2015). El objetivo principal de la enseñanza del vocabulario es que los elementos léxicos se transfieran a la competencia comunicativa del hablante. En cambio, la competencia léxica implica, no solamente el dominio que el alumno tiene del léxico que ha adquirido, sino también del proceso de aprendizaje (Gómez, 1997).

La enseñanza o el aprendizaje de una palabra es un procedimiento en el cual tanto el alumno como el docente deben invertir tiempo y dedicación.

El docente, por su parte, será el encargado de determinar qué léxico va a enseñar y cómo. Es por esto que estamos de acuerdo con la afirmación de Loureiro (2007): “lo primero en lo que debemos pensar es en no sobrecargar a los estudiantes con palabras poco rentables y trabajar aquellas que ellos más puedan necesitar; se debe escoger cuidadosamente el léxico que se va a enseñar” (p.459). De este modo, se podría dividir el vocabulario en dos clases: *productivo* y *receptivo*. El *vocabulario productivo* contiene el

léxico usado de forma activa, ya sea escrito u oral. Por otro lado, el *vocabulario receptivo* trata de todo lo que percibimos, es decir, lo que leemos o escuchamos (Loureiro, 2007).

Una vez hecha esta división, debemos tener en cuenta que esto no solo ayudará al docente a elegir el léxico, sino que influirá en la forma de trabajar con él. De esa manera, el vocabulario receptivo se puede trabajar de diversas formas, por ejemplo, el docente puede crear campos semánticos entendiendo el vocabulario como un elemento principal en el aula. Otra opción es realizar repasos de manera frecuente del léxico estudiado. Igualmente, se debe tener en cuenta cuándo trabajar el léxico, es decir, antes, durante o después de una actividad. Por ejemplo, es conveniente enseñar el vocabulario nuevo antes de un ejercicio cuando se trata de una actividad donde el léxico desempeña una función muy importante. Si decidimos trabajar el léxico durante la actividad, se acudirá al vocabulario que los alumnos necesiten en un momento determinado, de forma más improvisada, como, por ejemplo, si tienen interés por saber cómo se dice una palabra que no conocen. Por último, si hemos realizado una actividad cuyo contenido léxico resulta interesante, será una buena oportunidad para trabajar con él después, ya que resultará más sencillo, tanto para el docente, como para el alumno, puesto que se encuentra contextualizado (Loureiro, 2007).

Para la mejora del aprendizaje del vocabulario, es necesario la comprensión de las nuevas unidades léxicas y no únicamente aprender palabras de memoria. Este proceso debe ser progresivo y por esto es importante repetir y practicar el léxico estudiado, para que el alumno incorpore estas unidades de manera adecuada a su lexicón mental. Es aquí donde reside la importancia de fomentar el aprendizaje lingüístico basado en la creación de una red léxica o campo semántico, que se adecuen al nivel de los alumnos y a la interacción comunicativa. Así, el alumno podrá realizar un análisis contrastivo y reconocer palabras, o en su defecto, alguno de sus componentes de estas a través de su propia lengua materna o de otras lenguas que conozca (Gómez, 1997). Si queremos que el alumno goce de un vocabulario adecuado, el aprendizaje del léxico debe desarrollarse de manera simultánea en diferentes planos: visual, semántico, pragmático y motórico. Una vez que el alumno conoce el significado del léxico con el que se quiere trabajar o el que el alumno debe aprender, lo ideal es presentar el nuevo vocabulario en situaciones reales comunicativas y dentro de un contexto. Además, debemos intentar no trabajar con demasiadas unidades léxicas al mismo tiempo, para que el alumno pueda comprenderlas

bien y prestar mayor atención a los elementos que puedan suponer mayor dificultad para el aprendiz (Gómez, 1997).

Si ya hemos podido comprobar que aprender léxico no se trata de un proceso demasiado sencillo por diferentes motivos, otro factor importante que afecta a este aprendizaje es la memoria, es decir, la rapidez y facilidad con la que se olvidan las palabras. Esto hace que se convierta en una de las partes más complicadas de una lengua. Cuando estudiamos una palabra, nuestra intención es que se mantenga en nuestra memoria mucho tiempo, sin embargo, la realidad es otra, ya que, en muchas ocasiones, el nuevo léxico aprendido caerá en el olvido. Esto supone un reto tanto para el estudiante como para el docente, porque ambos desean que esa información se mantenga en la memoria a largo plazo. Una buena forma de evitar este problema es establecer una serie de relaciones para crear redes de significados y comparar o relacionar estas palabras con otras ya aprendidas. Además, debemos inculcar al alumno la importancia del repaso del vocabulario, ya sea dentro del aula mediante ejercicios, juegos, etc., o de forma individual (Higueras, 2012).

Por tanto, el estudiante deberá, al igual que ocurre en su lengua materna, aplicar a los elementos léxicos estudiados el principio de idiomatidad. De este modo, tendrá que combinar los segmentos léxicos para adecuarse a las diferentes situaciones comunicativas (Higueras, 2012).

2.1 El español como lengua extranjera en Alemania

El interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera en Alemania ha aumentado considerablemente en los últimos años. De este modo, el español se ha convertido en una lengua en auge tanto en la enseñanza de adultos, que seleccionan el español como segunda lengua extranjera, como en la enseñanza secundaria, donde este idioma se sitúa como tercera lengua extranjera, solamente detrás del inglés y del francés (Olmos, 2007). Según el Instituto Cervantes (2020), se estima que un total de 820.544 personas fueron estudiantes de español en Alemania el año pasado (2020), de los cuales 584.617 pertenecen a la enseñanza PRIMARIA, SECUNDARIA y a la FORMACIÓN PROFESIONAL. Este aumento puede deberse a que muchos alemanes ya no piensan en el español únicamente como una lengua de destino turístico, sino como un idioma de alcance internacional muy unido al mundo profesional. Si nos fijamos en la enseñanza del español en SECUNDARIA, podemos observar que cuenta con una gran presencia

entre los centros alemanes, especialmente en los *Gymnasien*⁴ ámbito donde vamos a centrar nuestro trabajo (Olmos, 2007).

2.1.1 Diferentes enfoques metodológicos para el tratamiento del léxico

Alemania siempre ha sido consciente de la importancia del aprendizaje de idiomas extranjeros, aunque, en un primer momento se estudiaran principalmente las lenguas clásicas como el latín o el griego. En estas clases, el aprendiz apenas participaba, sino que su papel se basaba en escuchar las lecciones del profesor, es decir, la metodología se basaba en lo que en la actualidad entendemos como método “tradicional”⁵. Sin embargo, a partir del siglo XVII se comenzó a reflexionar sobre la idea de introducir y priorizar el estudio de las lenguas vivas frente a las clásicas (Alcalde, 2011).

A lo largo de los años, se han utilizado diversos métodos didácticos de diferentes características, pese a que todos compartían el mismo objetivo: “tratar de transmitir, de la mejor forma posible, los conocimientos necesarios de una lengua ajena a la del discente, con la pretensión de que resulte suficiente para la comunicación” (Alcalde, 2011, p.9).

Esto ha supuesto que el país germano haya colaborado de forma activa en la investigación de materiales de enseñanza de idiomas y, a su vez, ha contribuido a la producción de múltiples metodologías que han transformado la historia de la enseñanza de idiomas extranjeros, en cuanto a su forma de enseñanza y de aprendizaje (Alcalde, 2011).

Por lo tanto, algunos de los métodos más utilizados y conocidos para la enseñanza de lenguas extranjeras en los institutos de Alemania, y, por consiguiente, para el aprendizaje de su léxico, son:

1. *Grammatik-Übersetzungsmethode* (método de “gramática y traducción”) también conocido como método tradicional, basado en el aprendizaje a través de la memorización o deducción de las reglas gramaticales y la traducción de textos escritos. En cuanto al aprendizaje del vocabulario, por lo general, el estudio del léxico se realiza palabra a palabra o por frases, es decir, el alumno se enfrentará a listas de palabras descontextualizadas o divididas por temas, que deberá memorizar según aparezcan en los textos estudiados (Alcalde, 2011; Núñez, 2019).

⁴ Institutos de BACHILLERATO, donde se prepara a los alumnos para que puedan acceder a la universidad (Berengueras, 2015).

⁵ De esta forma se domina, comúnmente, al método de gramática y traducción (Alcalde, 2011).

2. *Direkte oder natürliche Methode* (método “directo” o “natural”) se originó en Francia y Alemania a finales del siglo pasado, como oposición al método “tradicional”. Su objetivo es que la lengua meta (L2) se aprendiese de igual forma que la lengua materna, mediante la imitación. Para ello, las clases se basaban en la comunicación oral y el docente debía hacer uso exclusivamente de la lengua meta dentro del aula. Después, se introducían los textos (la comprensión lectora y expresión escrita) y la gramática, mediante el método inductivo. El léxico se estudiaba de manera asociativa y dentro de un contexto de uso diario (Alcalde, 2011; Núñez, 2019).
3. *Audio-linguale Methode* y *Audiovisuelle Methode* (método audiolingual y audiovisual). Aunque se trate de dos métodos diferentes, están relacionados muy estrechamente. Ambos están influenciados por el estructuralismo lingüístico, se basan en la repetición de estructuras y priorizan la comunicación oral (y la pronunciación) frente al resto de destrezas. La prioridad de estos métodos es la comprensión “global”, dejando en un segundo plano las estructuras lingüísticas. Por su parte, el método audiovisual se apoya en los elementos visuales, es decir, la lengua oral vinculada a imágenes (Alcalde, 2011; Núñez, 2019).
4. *Kommunikative Methode* (método comunicativo). Como bien sugiere su propio nombre, el objetivo de este método es la comunicación. Hemos podido comprobar que los métodos anteriores contaban con una serie de carencias. De este modo, surgió la necesidad de crear un método mediante el cual, el aprendiz fuera capaz de relacionarse con otros hablantes. Para ello, se deben tener en cuenta las cuatro competencias lingüísticas (la comprensión lectora, la oral y la expresión escrita y oral). Esto también afectó al léxico, ya que se entiende como un instrumento integrado junto al resto de elementos gramaticales y no como una finalidad. A diferencia de otros métodos, que tienen como objetivo el estudio del léxico más culto, el método comunicativo se basa en situaciones reales y la comunicación diaria y, por tanto, el vocabulario que predomina es el coloquial. La selección del léxico atiende a las necesidades y objetivos del alumno y fomenta la agrupación de las unidades léxicas dentro de un contexto, en áreas temáticas y campos nocio-funcionales (Alcalde, 2011; Núñez, 2019).

2.1.1.1 El español en institutos de secundaria en Alemania: *Kardinal-von-Galen-Gymnasium*

Tras realizar un breve recorrido y conocer los enfoques más comunes utilizados en Alemania, procederemos a analizar qué método utiliza el instituto *Kardinal-von-Galen-Gymnasium* (Münster, Alemania), en el que basaremos nuestro trabajo.

El centro de secundaria *Kardinal-von-Galen-Gymnasium* ofrece español como lengua extranjera a partir de la clase 7⁶. Debido a esto, los alumnos deben decidir qué idioma quieren estudiar como tercera lengua extranjera⁷ y pueden elegir entre: francés, español o italiano. Muchos de los estudiantes se decantan por el español como lengua extranjera.

Si recurrimos a la página oficial del centro *KvG-Gymnasium* (2021) donde describe su método de enseñanza, comprobamos que su objetivo principal es: “Selbstständigkeit im Denken und Handeln zu fördern”⁸ (Schulprogramm, 2012-2014, p.12). Podemos observar que su currículo de aprendizaje se basa en el método comunicativo: estudio de las lenguas basado en la comunicación e interacción, la importancia del trabajo tanto de forma individual, como por parejas o grupos, planteamiento de situaciones de la vida cotidiana o ambientados en contextos reales. A pesar de esto, se trata de una enseñanza que combina diferentes métodos de aprendizaje y, muchas veces, se recurre al uso de materiales audiovisuales, lo cual enriquece y facilita el aprendizaje. A su vez, en los cursos 7, 8 y 9 desarrollan sus clases en torno al libro *Apúntate*, sin embargo, para el resto de los cursos, el docente es el encargado de crear el material basándose en el currículo. Es cierto que, sobre todo en los niveles iniciales (clase 7 y 8), se hace uso, en numerosas ocasiones, del método tradicional, pues los alumnos deben realizar de forma semanal un examen de vocabulario en el que deben traducir palabras o conjuntos de palabras del alemán al español.

Sin embargo, en la *EF*⁹, clase donde hemos fundamentado el presente trabajo, tanto el profesor como los estudiantes se comunican en español, haciendo uso de la L1 únicamente en situaciones necesarias, por ejemplo, en algunas explicaciones sobre un elemento gramatical. Dentro del aula se promueve el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas a través de diversas actividades como textos de lectura,

⁶ La clase 7 en Alemania equivale a 1º de la ESO en España.

⁷ Todos los alumnos del centro estudian inglés como primera lengua extranjera de forma obligatoria.

⁸ Traducción propia: “Fomentar la autonomía del pensamiento y de forma de actuar”.

⁹ El curso *EF* (*Einjährige Einführungsphase*) en Alemania equivale a cuarto de la ESO en España.

diálogos, presentaciones, comprensiones auditivas, etc. A su vez, se presta atención a los aspectos interculturales. En este curso, los alumnos poseen un nivel B1 según el *MCER*.

La finalidad es que el alumno sepa: “[...]die spanische Sprache als Arbeitssprache schriftlich und mündlich verwenden”¹⁰ (KvG, currículo II, 2021, p.6), es decir, comunicarse de manera oral y escrita en diferentes situaciones. Por tanto, en cuanto a la comprensión oral, el alumno deberá de ser capaz de comprender el mensaje que se quiere transmitir de forma general, así como informaciones más concretas. De igual manera ocurre con la comprensión lectora, donde los alumnos leerán textos de uso diario, noticias y también textos literarios como novelas (fragmentos o completas) y poemas. Además, los alumnos deberán realizar ejercicios de producciones escritas, como, por ejemplo, escribir una carta o correo electrónico, un diario, etc., teniendo en cuenta las características básicas específicas según el tipo de texto. Por último, a través de la expresión oral se busca que el alumno sepa desenvolverse en situaciones de la vida diaria, así como poder hablar sobre los temas específicos tratados a lo largo del curso (KvG, currículo II, 2021).

En cuanto a la selección del léxico, este se selecciona conforme a los objetivos que deben ser tratados en el curso, en este caso, vocabulario relacionado con Bolivia y España. La finalidad es que alumno aprenda el vocabulario presentado en clase, pueda escribirlo y pronunciarlo de manera correcta. A diferencia de lo que ocurre en los primeros cursos, en este nivel los alumnos deben estudiar el léxico de manera independiente, ya no se proporcionan listas de vocabulario que el estudiante debe aprender de memoria, sino que el aprendizaje del léxico se entiende como un punto de vista más amplio, integrado en los ejercicios, donde aparece contextualizado y en situaciones concretas (Núñez, 2019).

3 UNIDADES FRASEOLÓGICAS

Como ya sabemos, a menudo, cuando pensamos en vocabulario lo relacionamos con una palabra, pero no debemos olvidar que no solo el léxico son palabras, sino que también debemos tener en cuenta las *locuciones idiomáticas*, *expresiones fijas*, etc. (Gómez, 1997). En este apartado estudiaremos el segundo tipo, las unidades léxicas pluriverbales o complejas¹¹.

¹⁰ Traducción propia: “utilizar la lengua española como lengua de trabajo, tanto de forma oral como escrita”.

¹¹ Apartado reformulado de Sanz (2020).

3.1 Introducción a la fraseología y definición

A partir de la década de los 70, se originó un crecimiento en el ámbito de la fraseología en Alemania. Junto a Harald Burger encontramos una de las primeras obras sobre este tema: *Idiomatik des Deutschen* (1973), en el que el autor trata de hacer un estudio exhaustivo de la fraseología de las lenguas escandinavas. En 1981, Klaus Dieter Pilz presenta *Phraseologie. Redensartenforschung*, una evaluación de la nueva disciplina lingüística. Un año más tarde, Wolfgang Fleischer publica *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, y también en 1982, hallamos *Handbuch der Phraseologie* escrita por Harald Burger, Annelies Häcki Buhofer y Ambros Sialm, los cuales pueden ser usados para orientarse dentro de los campos de investigación de la fraseología.

En lo relativo a la lengua española, es en los años 50 cuando aparecen algunos estudios de fraseología de la mano de Julio Casares. Más tarde, con Gloria Corpas (1996), se publicó una de las obras más importantes sobre la fraseología y, a partir de ese momento, se comenzó a entender como una disciplina científica. No obstante, desde entonces, no se ha ahondado demasiado en este tema y no encontramos una clasificación concreta. Sin embargo, aunque se trata de un tema bastante abstracto, en la actualidad sigue suscitando el interés y la curiosidad de los lingüistas.

Aunque existen otros estudios más recientes sobre este campo, como es el caso de Mario García-Page (2008), debido a los motivos anteriores, hemos optado por basar nuestra clasificación de acuerdo con las ideas de Gloria Corpas (1996).

La formación, el funcionamiento y el desarrollo del lenguaje están determinados no sólo por las reglas libres del sistema, sino también por todo tipo de estructuras prefabricadas de las que se sirven los hablantes en sus producciones lingüísticas. Dentro de este aspecto más fijo tienen cabida las combinaciones estables de palabras, muy generalizadas en la lengua, y de importancia capital en la adquisición y el procesamiento de la L1(lengua materna) y la L2 (segunda lengua) (Corpas, 1996, p.14).

Estas estructuras prefabricadas son utilizadas en algunos aspectos y situaciones sociales a causa de economía o rapidez en el lenguaje. “Aunque el hablante vaya formando sus frases libremente, hay mucho de automático e inconsciente en dicho proceso” (Corpas, 1996, p.14). De manera prácticamente automática, el hablante tras escuchar dichas estructuras las aprende de memoria y repite de forma natural.

Igualmente, el término *fraseología* no está exento de controversia. Los lingüistas tienen opiniones dispares y no hay un acuerdo sobre cómo delimitar este concepto. A pesar de ello, sí que están de acuerdo en que se trata del estudio de combinaciones de

palabras y que es subdisciplina de la lexicología. Según la RAE (*DLE*, 2020 [2014]: s.v. *fraseología*) se trata de: “conjunto de modos de expresión peculiares de una lengua, de un grupo, de una época, actividad o individuo”.

Sin embargo, para hacer referencia a este término, encontramos multitud de formas para denominarlo, lo que genera una sobreabundancia, como, por ejemplo: *unidad fraseológica* o *fraseologismo*, *expresión pluriverbal*, *expresión fija*, etc. En este documento hemos decidido descartar el término *expresión fija*, ya que consideramos que estas unidades no son totalmente invariables. A su vez, Gloria Corpas prefiere hacer uso del término *unidad fraseológica* (UF) ya que está muy aceptado en España, así como en Europa continental.

Aunque apenas existen caracterizaciones globales de las unidades fraseológicas, algunas indicaciones diseminadas por los trabajos sobre el tema permiten vislumbrar las características lingüísticas más sobresalientes de estas unidades:

- a) Se trata de una expresión formada por varias palabras.
- b) Ésta se caracteriza por estar institucionalizada.
- c) Por ser estable en diverso grado.
- d) Por presentar cierta particularidad sintáctica o semántica.
- e) Y por la posibilidad de variación de sus elementos integrantes, ya sea como variantes lexicalizadas en la lengua o como modificaciones ocasionales en contexto. (Corpas, 1996, p.19).

Gloria Corpas (1996, p.26) afirma que: “el término *idiomaticidad* se viene reservado para denominar aquella especialización o lexicalización semántica en su grado más alto”.

Se pueden diferenciar dos tipos de significado dentro de las UF: *significado literal* y *significado denotativo o traslaticio* (idiomático). El *significado denotativo* es una característica especialmente llamativa de las unidades fraseológicas, pese a no ser esencial, este significado está ligado a la metáfora o metonimia (o bien al nexo entre ambas), como ocurre con: *Vaya con Dios* (p.27).

Según Zuluaga (1975b, 1980) citado por Corpas (1996, p.28):

Para que dos unidades fraseológicas sean consideradas variantes, éstas deben darse dentro de una misma lengua funcional, no presentar diferencias de significado, ser libres e independientes de los contextos en que aparecen, ser parcialmente idénticas en su estructura y en sus componentes, y ser fijas, en el sentido de que formen parte de una serie limitada y estable.

Por su parte, Casares (1992 [1950]) distingue entre locuciones y fórmulas pluriverbales (frases hechas y refranes) y, a su vez, define *locución* como: “una

combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes” (Casares, 1992 [1950], p. 170). En numerosas ocasiones, las UF pueden ser modificadas, es decir, se construyen con un sinónimo (variación léxica), como es el caso de, *alzarse/cargar con el santo y la limosna*. (Corpas, 1996, p.29).

Sin embargo, J. Martínez Marín (1996) y Zuluaga (1975) sí que hablan de *expresiones fijas* (EF), unidades formadas por al menos dos palabras, que pueden determinar de forma sencilla una serie de situaciones complejas, de no ser así, encontraríamos enunciados más largos y, posiblemente, más abstractos. Un ejemplo de EF sería: *dormirse en los laureles* (Martínez, 1996, p. 27).

Entre los elementos lingüísticos se han delimitado toda una serie de formas locucionales o fraseológicas de distinta categoría gramatical-, a la que pertenecen las expresiones fijas que nos van a ocupar en este sentido, es decir, las que tienen como núcleo estructurador a un verbo, y dentro de ellas, y más en particular, las que presentan la estructura formal “verbo + preposición + sustantivo (Martínez, 1996, p. 17).

En muchas ocasiones, las EF, además de tener un sentido literal, poseen también un sentido figurado que va unido a una interpretación o matiz tradicional. El núcleo de estas EF está formado por un verbo pronominal y va acompañado por un *complemento prepositivo*¹². Este matiz tradicional, en algunos casos, ha perdurado en el tiempo, llegando hasta la actualidad. No obstante, otras UF tienen su procedencia, ya sea de forma total o parcial, en una serie de lugares o grupos característicos¹³.

Como regla general, cada EF cuenta con unas características propias en cuanto a número y persona, como es el caso de *dale que dale*, (tercera persona, singular). Estas son repetidas siempre con las mismas estructuras, de este modo, los hablantes nativos que, aunque no tienen por qué ser capaces de identificar las EF, sí que pueden reconocen cuando han sufrido una modificación.

Por norma general, las unidades fraseológicas no presentan numerosas posibilidades de cambios. Ahora bien, en una secuencia libre con adverbios el orden puede variar¹⁴ (Zuluaga, 1975).

¹² El complemento prepositivo se forma con una preposición y un sustantivo.

¹³ Como ocurre con el vocabulario específico de gremios, colectivos o referencias a ciudades, personas, etc.

¹⁴ Estas transformaciones no se producen muy a menudo, solamente encontramos algunos casos concretos donde esto ocurre. Si los elementos de las unidades fraseológicas se formaran con numerosos elementos, sería muy difícil que el receptor lo reconociera como una frase hecha, dicho, refrán....

Para algunos autores toda secuencia de palabras debe ser no sólo estable o fija, sino también idiomática para poder constituir una unidad fraseológica. Esto significa que en una tal secuencia el contenido semántico total o bien no puede ser derivado de la significación de sus partes, o bien puede ser derivado sólo indirecta o parcialmente. [...] En otras palabras: de la suma de los elementos de la frase no se sigue necesariamente la significación total. En algunos casos puede hablarse de unidades parcialmente idiomáticas, pues uno de sus elementos conserva su significación primitiva; [...] En otros casos puede hablarse de unidades indirectamente idiomáticas, y ello ocurre cuando la significación puede derivarse de una comparación o imagen en sí mismas comprensibles, como en el caso de caer como una bomba o ponerse de mil colores. Varela y Kubarth (1994, p. 9).

Dentro de las unidades fraseológicas, encontramos las locuciones, las paremias, las fórmulas rutinarias y las expresiones.

3.2 Tipología de las UF

3.2.1 Locuciones.

Entendemos las locuciones como conexiones de palabras, que necesitan ser completadas con otras para poder crear una oración gramatical. Debido a esto, forman parte de la oración, a pesar de que conservan la *idiomaticidad y estabilidad*, como rasgos distintivos (Varela y Kubarth, 1994, p.11).

Corpas (1996) afirma que la *estabilidad* se trata de la característica principal de estas unidades, a lo que hay que añadir los aspectos léxico-semántico¹⁵ y los morfosintácticos¹⁶. De este modo, para comprobar que nos encontramos ante una locución, podemos realizar las siguientes pruebas aducidas:

1. Sustitución: se considera la más significativa. Consiste en intercambiar un elemento de la locución por un sinónimo. Como resultado, obtenemos una oración gramaticalmente correcta, sin embargo, ya no mantiene la cohesión semántica precedente.
2. Eliminación: Se suprime uno de los componentes, de este modo, sigue siendo una oración, pero no conserva el significado¹⁷.
3. Deficiencias transformantes: No es posible realizar cambios en cuanto a los elementos u ordenarlos de forma diferente, aunque gramaticalmente seguiría siendo correcto.

¹⁵La cohesión semántica muestra el significado de la unidad, con un sentido completo. Este significado puede ser, o bien compositivo (por ejemplo, *sano y salvo*) o bien translativo (*meterse en camisa de once varas*) (Corpas, 1996, p. 89).

¹⁶El criterio semántico va unido a la cohesión morfosintáctica, así, se asegura la estabilidad formal de las locuciones y la integridad semántica (Corpas, 1996, p. 89).

¹⁷De este modo tampoco se permite añadir más elementos.

Habitualmente se han ordenado las locuciones según su forma oracional: locuciones nominales, adjetivas, adverbiales, verbales, prepositivas, conjuntivas y causales (Corpas, 1996).

3.2.2 Paremias

Se tratan de unidades que construyen enunciados completos, definidos por los actos del habla y presentan una fijación interna (tanto material como de contenido) y externa.

Las paremias tienen significado referencial, autonomía textual y surgen dentro de un contexto concreto. En muchas ocasiones, resulta difícil diferenciar entre una paremia y una locución¹⁸. No obstante, las paremias están muy relacionadas con la cultura de una lengua. Estas unidades se pueden dividir en una serie de subcategorías, como sería el caso de los refranes¹⁹ (Corpas, 1996, p. 132-133).

“El refrán es la paremia por excelencia, pues en él se dan las cinco características definitorias mencionadas anteriormente: lexicalización, autonomía sintáctica y textual, valor de verdad general y carácter anónimo” (Corpas, 1996, p.148).

Además, encontramos algunos ejemplos de paremias que creemos que son dignos de mención, como: *agua que no has de beber, déjala correr* o *al pan pan y al vino vino* (Corpas, 1996, p. 148 y 154).

3.2.3 Fórmulas rutinarias

Estas unidades han sido investigadas de una manera muy superficial dentro de la lengua española, sin embargo, si observamos su tratamiento en otros idiomas, como es el caso del inglés o del alemán, este tema ha sido estudiado de una forma más profunda (Corpas, 1996). “Se trata de UFS del habla, con carácter de enunciado, 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” (Corpas, 1996, p. 170).

Por lo general, su significado está relacionado a un contexto concreto, que se aparta de su significado denotativo originario, como, por ejemplo: *¡No faltaría más!, abróchense los cinturones* o *gracias por todo, ha sido un placer* (Corpas, 1996, pp. 181, 182 y 189).

¹⁸ Como es el caso de: *¡Buenos días!*

¹⁹ Al igual que las citas o los eslóganes, por ejemplo.

Tanto el factor social, como el cultural son elementos que desempeñan un papel muy importante en lo relativo a estas UF. Además, podemos incluir las expresiones que transmiten sentimientos que el emisor quiere manifestar, como es el caso de: *¡habráse visto!* (Corpas, 1996, p. 175) o las fórmulas de cortesía, por ejemplo: *buenas tardes*.

Si nos paramos a comprobar las características en cuanto al grado de fijación de las locuciones y las paremias frente a las fórmulas rutinarias, estas últimas manifiestan un grado menor. Estos complejos fraseológicos son construcciones con una estructura idiomática estable, pero habitualmente tienen lo que se conoce como casillas vacías, que pueden ser completadas por palabras de una categoría semántica o gramatical determinada (Varela y Kubarth, 1994).

En la frase a tiro limpio podemos advertir una estructura idiomática invariable (a...limpio), y una casilla vacía que puede ser rellenada por palabras como *golpazo*, *puñetazo*, *tiro*... El complejo verbo + *que* (te/le) + verbo puede ser rellenado por *habla que te habla*, *dale que dale*, etc. Tenemos que constatar una limitación: en el estrecho marco que ofrece un simple diccionario es preciso renunciar a complicados esquemas fraseológicos del tipo *sea lo que/ como/ donde sea*, *venga quien /como/cuando viniere*, etc. (Varela y Kubarth, 1994, p.11).

3.2.4 Expresiones

Varela y Kubarth (1994) definen las expresiones como: “secuencias que, en muchos casos, constituyen residuos de oraciones gramaticalmente completas y que aquí se encuentran reducidas a muy pocos elementos” (p.11).

Gracias a la utilización de las expresiones se facilita la comunicación, ya que fomenta la interacción social y resultan imprescindibles en numerosas situaciones sociales²⁰. Como ocurre con: *yo que tú...*, o *¡hasta más ver!* (Varela y Kubarth, 1994, p.12).

3.3 El estudio de las UF en el ámbito de ELE

En muchas de las situaciones de nuestra vida diaria hacemos uso de las unidades fraseológicas, sin pararnos a pensar cómo se forman, qué estructuras tienen o en su complejo sentido idiomático.

El hablante nativo utiliza estas unidades de forma constante y, así, proporciona a su discurso una mayor naturalidad y autenticidad (Timofeeva, 2013). A su vez, el uso de las UF favorece la economía del lenguaje, ya que estas unidades pueden ser utilizadas en diversos contextos y, gracias a su carácter eufemístico, permiten expresar opiniones de forma más aceptable dentro de la sociedad. Por último, el estudio de las UF ayuda al

²⁰ Saludos, formas de cortesía o se encargan de dar énfasis.

aprendiz a desarrollar su competencia comunicativa y sociolingüística. Estas unidades están relacionadas estrechamente con los aspectos sociales y culturales, lo que permitirá al alumno no solo conocer más acerca de la lengua que estudia (estructuras, vocabulario, etc.), sino que promueve la ampliación de sus conocimientos culturales sobre la L2 (García,1997; Leal, 2013; Szyndler, 2015). Gracias a estas unidades, el estudiante podrá crear composiciones más auténticas, con una mayor carga de espontaneidad y fluidez (García,1997). De igual modo, el conocimiento de las UF contribuye a que la interacción social sea más sencilla y ofrece al aprendiz: “recursos útiles gracias a los cuales puede expresar o interpretar ciertas intenciones o connotaciones que van más allá de la mera denotación” (Szyndler, 2015, p.203).

Como ya hemos podido comprobar, si consultamos el *MCER* (2002) y el *CEFR* (2020) observamos que no se hace uso del término *fraseología*. A pesar de que no se hace referencia directa a estos elementos léxicos como unidades fraseológicas, estas sí se recogen como parte del vocabulario que el alumno de una lengua extranjera debe aprender. Es por esto que, dentro del apartado de competencia léxica del *MCER* (2002), encontramos *los refranes, las estructuras fijas, las frases hechas*, etc.

El objetivo principal es que el alumno sea capaz de reconocer estas unidades y que logre usarlas de forma correcta. Así, el aprendiz podrá crear un discurso natural y lo más parecido a un hablante nativo y, a su vez, alejarse de un diálogo “no idiomático” o que resulte forzado o poco natural (Szyndler, 2015; Timofeeva, 2013).

“[...] si el discente se expresa con fluidez en una LE, tiene muy buen conocimiento de las reglas gramaticales, así como sabe identificar las UF en un determinado tipo de texto (oral o escrito), pero, o bien no puede captar los diversos matices del significado fraseológico, o bien no posee la habilidad de seleccionar de manera adecuada las UF que se ajusten al contexto comunicativo determinado, nunca alcanzará una competencia comunicativa óptima” (Szyndler, 2015, p. 203).

De esta forma, resulta importante para el estudiante de ELE el conocimiento de estas unidades y entendemos, por lo tanto, las UF como base de la capacidad de comunicación y como una parte esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa (Timofeeva, 2013). Por estos motivos, coincidimos con la afirmación de Timofeeva (2013, p.325): “las UF, que constituyen una de las manifestaciones del holismo lingüístico, se presentan, por tanto, como procedimientos lingüísticos naturales e imprescindibles, por lo que no solo es necesaria su incorporación a la clase de LE, sino que, de hecho, resulta inevitable”.

El aprendizaje de estas UF dentro del aula permitirá que los alumnos puedan reconocerlas, comprenderlas e interpretarlas desde un plano receptivo. Debido a esto, es adecuado comenzar a introducir las UF en los niveles iniciales, por ejemplo, las unidades no idiomáticas o las que posean un nivel bajo o medio de idiomatización. De este modo, conseguiremos que los alumnos, ya desde los primeros niveles, entren en contacto con este tipo de unidades léxicas y les resulte más sencillo su uso y comprensión. A su vez, al enseñar a los estudiantes este tipo de unidades, no solo aprenden el sentido denotativo, sino que también se promueve la ampliación del conocimiento cultural (Leal, 2013).

3.3.1 La dificultad que suponen estas unidades para un estudiante de ELE

Uno de los obstáculos a los que cualquier docente de una lengua extranjera (LE) se enfrenta es la enseñanza de las unidades fraseológicas. Aunque en un primer momento estas unidades supongan un reto, tanto para el docente como para el discente²¹, el objetivo es que se trabajen estas unidades dentro del aula de manera eficaz y productiva (Szyndler, 2015).

En todas las lenguas existen las UF cargadas de una gran riqueza semántica y una serie de características propias. Debido a esto, resultan difícil sustituirlas o traducirlas por una sola palabra. A su vez, se plantea la cuestión de en qué niveles deben introducirse estas UF para que los aprendices, ya que muchos docentes no quieren trabajar las UF en los niveles iniciales (Timofeeva, 2013).

Por otro lado, una de las dificultades que encuentra el aprendiz de ELE cuando recurre al diccionario para conocer el significado de una UF es que la información que encuentra en la entrada lexicográfica, a menudo, no es suficiente para poder entender estas unidades. Esta dificultad se debe a que estas UF presentan sentidos metafóricos alejados de lo que se puede entender cuando realizamos una primera lectura literal (Timofeeva, 2013).

La gran carga cultural que poseen estas UF supone, en algunas ocasiones, un obstáculo para el alumno de ELE, ya que no pueden relacionarlas con sus experiencias personales o simplemente no existen en su propia cultura (Leal, 2013).

Así pues, los estudiantes deben comprender, además del significado de las UF, en qué tipo de contextos pueden ser utilizadas, ya que, dependiendo de la situación, puede referirse a su sentido literal o por el contrario metafórico, por ejemplo: “*usted y yo hablamos idiomas diferentes*” (Leal, 2013, p. 164). Es cierto que, en algunas ocasiones,

²¹ Debido a su dificultad interna y heterogeneidad conceptual.

si estas UF no se comprenden, pueden llegar a romper en un momento determinado la cortesía o provocar un malentendido. Lo que puede obstaculizar el proceso de comunicación en un momento determinado. Por estos motivos, es necesario enseñar las UF dentro de contextos y situaciones concretas, para que el alumno pueda comprender cuándo y cómo usarlas (Leal, 2013; Szyndler, 2015).

4 LOS DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

En las últimas décadas, el avance de la tecnología se ha implantado también en las herramientas destinadas a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Es por esto que encontramos numerosos servicios de traducción, bases de datos terminológicos y diversos diccionarios de acceso en línea, lo que conlleva el aumento del uso de estas herramientas frente a los diccionarios en versión *print*. No es de extrañar que la utilización de los diccionarios electrónicos se haya incrementado también dentro del mundo de la lexicografía (Onieva, 2019).

Los modelos de aprendizaje se encuentran desde hace décadas en continua evolución, influenciados por el continuo cambio de los métodos didácticos, formas de enseñar, manuales, etc., y el surgimiento de novedosas pedagogías (Cano, 2007). Gracias a las nuevas tecnologías, muchas disciplinas han sufrido una modernización, entre las cuales se encuentra la lexicografía. De este modo, podemos apreciar esta evolución en el formato de los diccionarios, desde el clásico diccionario en papel, pasando por los diccionarios en CD-ROM, hasta diccionarios electrónicos en línea que actualmente conocemos (Tang, 2002). A su vez, llama la atención especialmente el caso de la educación SECUNDARIA y SUPERIOR, donde los diccionarios de papel han sido remplazados casi completo por los recursos lexicográficos en línea (Onieva, 2019).

Si nos centramos en el ámbito de ELE, el aprendiz necesita (Cano, 2007, p. 89):

“[...]un diccionario que cubra el mayor espectro posible de necesidades, y que evite, en la medida de lo posible, las aproximaciones, las deducciones y las ausencias que el usuario cubre de manera intuitiva con elementos que pertenecen a su propio mundo particular sin poder refrendar su existencia en el español por la imperfección de la herramienta para los fines que persigue”.

A pesar de que, hasta hace unos años no existían numerosos estudios para poder constatar que la utilización del diccionario era provechosa para el aprendizaje del léxico, si nos fijamos en los trabajos realizados por Lew (2016)²², podemos comprobar que el

²² Lew (2016) realiza estudios sobre la utilización del diccionario de alumnos polacos que estudian inglés como LE (Gibert e Iglesia, 2017).

uso de este cumple una función muy importante en la enseñanza-aprendizaje de una LE o L2. (Gibert e Iglesia, 2017).

La disciplina encargada del diseño y el estudio de los diccionarios es la lexicografía²³(Tarp, 2013). Entendemos el término *lexicografía* como:

“[...] the science concerned with the theory and practice of dictionaries, that is, dictionaries, encyclopaedias, lexica, glossaries, vocabularies, terminological knowledge bases, and other information tools covering areas of knowledge and its corresponding language – in other words, reference and information tools dealing with “things”, “facts”, and “language” (Fuertes- Olivera, 2018, p. 1).

Tanto los diccionarios como el resto de las obras lexicográficas, por ejemplo, glosarios, enciclopedias, tesauros, etc., tienen una serie de características en común, lo que se denomina: *esencia de la lexicografía*²⁴. Algunos de estos aspectos y elementos que comparten estas obras son: su diseño y producción, su rapidez y facilidad en cuanto a su accesibilidad. A su vez, su función principal es que los usuarios puedan resolver sus necesidades lexicográficas en un momento determinado y cada una de estas obras cuenta con un tipo de público específico. Por tanto, la información que proporcionan estos artefactos no es *global*, sino *puntual*²⁵. Estas obras lexicográficas contienen *datos* (que los lexicógrafos han seleccionado) y es el usuario el encargado de seleccionar la *información* que necesite para resolver sus dudas a través de un proceso mental (Tarp, 2013).

Otro factor a tener en cuenta cuando hablamos sobre diccionarios es el tipo de *usuario* al que van dirigidos, ya que “dos personas con características diferentes no tienen las mismas necesidades en el mismo tipo de situación, y que una misma persona tampoco tiene las mismas necesidades en dos tipos distintos de situaciones” (Tarp, 2013, p. 120). Sin embargo, a la hora de crear o diseñar un diccionario solamente se debe atender a las necesidades o características lexicográficamente relevantes del usuario. Para poder conocer qué factores se consideran determinantes, se han establecido cuatro categorías: situaciones comunicativas, cognitivas, operativas e interpretativas. Las situaciones comunicativas son las más estudiadas por la lexicografía, donde puede surgir la necesidad

²³ “La lexicografía crea obras actualizadas y de calidad amparándose en los conocimientos de disciplinas como la economía y la lingüística” (Tarp, 2013, p. 118).

²⁴ Esto es “lo que le hace diferente a cualquier otra disciplina, y está constituido por lo que queda si se hace una abstracción de todos contenidos y conocimientos específicos incorporados de diversas disciplinas según el tema de las respectivas obras” (Tarp, 2013, p. 119).

²⁵ “Información sobre una parte de un todo donde parte y todo bien entenderse en una perspectiva lineal y no como una oposición absoluta” (Tarp, 2013, p. 119).

de atender a un posible dilema comunicativo. Se pueden dividir en subcategorías, como, producción y recepción de textos en la L1, revisión de textos, etc. Por otro lado, las situaciones cognitivas muestran la necesidad de acceder a algún tipo de información específica, por ejemplo, la lingüística, la economía, etc. En lo relativo a las situaciones operativas es “donde puede presentarse la necesidad de tener instrucciones para realizar una acción física, cultural o mental” (Tarp, 2013, p. 121). Por último, las situaciones interpretativas están relacionadas con la interpretación y la comprensión de una señal, un símbolo, etc. para decidir si se trata de algo significativo y se debe proceder sobre esta base (Tarp, 2013).

De Schryer (2003, p. 146)²⁶ propone una serie de preguntas para la creación de diccionarios electrónicos basada en las personas que van a hacer uso de este: “¿Quién accede a qué y dónde?” y “¿A qué se accede?”(p.146).

Estos factores deben ser sometidos a un filtro *lexicográfico* para conocer qué elementos pueden aplicarse, cuáles deben ser modificados o adaptados y cuáles no podrán ser utilizados. Por otro lado, se considera que un proceso lexicográfico es “normal” y fructífero, cuando se compone de las siguientes fases: *pre-consulta*, *consulta* y *post-consulta*. La primera es la fase extra-lexicográfica (*pre-consulta*), donde encontramos a un usuario que está en una situación o entorno concreto y toma la decisión de realizar una consulta lexicográfica. La segunda, se trata de la fase intra-lexicográfica (*consulta*), en esta fase, el usuario decide qué datos son más significativos e identifica la información que necesita a partir de esos datos obtenidos. Por último, la fase extra-lexicográfica (*post-consulta*) permite que el usuario pueda resolver un problema comunicativo o cognitivo, memorizar el elemento consultado, conocer su pronunciación... (Tarp, 2013).

Gracias al diccionario, el aprendiente de ELE o de cualquier otra LE podrá afrontar cualquier duda o cuestión léxica y hace que su uso sea imprescindible en su aprendizaje. El diccionario puede cumplir dos funciones esenciales: comprensión y producción. En cuanto a la primera, esta función hace que el usuario pueda descubrir el significado de un elemento o su equivalencia léxica, o, dicho de otro modo, actúa como decodificador. En la segunda, proporciona información acerca del uso de las palabras, es decir, su función es codificar (Cano, 2007).

Además de los diccionarios como recursos lexicográficos electrónicos, también encontramos los portales y las plataformas. Existen una serie de limitaciones que ayudan

²⁶ Citado por Dziemianko (2018).

a diferenciar entre los recursos según el número de lenguas y, también, a los diccionarios frente a portales y plataformas a través de diferentes parámetros cuantitativos²⁷ y cualitativos²⁸. En cuanto a los tipos de diccionarios, con respecto a su número de lenguas (criterio cuantitativo), creemos que la opción más adecuada sería clasificarlos como: monolingües, bilingües, plurilingües y multilingües (Domínguez, 2019).

1. Monolingües o unilingües (una lengua). En estos diccionarios solo se contempla una lengua. Esto hace que, por lo general, el número de entradas sea superior si lo comparamos con otros tipos y permite encontrar mayor cantidad de información sobre el término consultado (Onieva, 2019).

2. Bilingües (dos lenguas). “Es una herramienta en la cual aparecen las equivalencias léxicas entre la L1 y la L2 que se estén tratando” (Onieva, 2019, p. 148), es decir, son bidireccionales. Como ya hemos comentado, si comparamos los diccionarios unilingües frente a los bilingües, estos pueden llegar a limitar la capacidad de producción del usuario, ya que, en la mayoría de los casos, contienen menor información y suelen mostrar un equivalente léxico en la L2. Sin embargo, esto hace que este tipo de diccionarios sea uno de los preferidos por los estudiantes de lenguas extranjeras y son una fuente magnífica para que el estudiante pueda ampliar su vocabulario (Cano, 2007; Vicente y Meliss, 2017; Onieva, 2019).

3. Multilingües y plurilingües (más de dos lenguas). Ambos diccionarios están estrechamente relacionados y presentan una gran autonomía, pero también podemos contemplar una serie de diferencias. El número de lenguas no es un rasgo distintivo, ya que ambos recursos contemplan dos o más lenguas. Sin embargo, si nos fijamos en los términos interlingüísticos, podemos observar una desigualdad en cuanto a su cantidad y calidad en lo relativo a su acceso y búsqueda de información (unilateral, bilateral, multilateralidad y *cross-lingual*²⁹), la polifuncionalidad y la interrelación de los datos proporcionados. Por una parte, el número de metalenguas en las herramientas multilingües debe ser el mismo que el de lenguas descritas y si quisiéramos crear el diccionario ideal, el índice interlingüístico debe estar formado por conceptos (o acepciones) y no formas léxicas (*palabras*) y tener en consideración las tres estructuras

²⁷ Número de lenguas y metalengua(s).

²⁸ Estatus de las lenguas y grado de profundidad de análisis, índice interlingüístico y datos relacionales, tipos de acceso a los datos, interconexión de datos y tipos de búsqueda, integración de recursos y datos, grado de autonomía, etc.

²⁹ Multilingüe.

de acceso a los datos (CCI)³⁰: externa, exterior e interna. Esta última garantiza la relación multilateral y *cross-lingual*. Por tanto, el diccionario *multilingüe* hace un tratamiento jerárquico de todas las lenguas y también de su relación lingüística de todas ellas entre sí, es decir, todas las lenguas están vinculadas entre sí. El recurso *plurilingüe*, en cambio, no presenta una jerarquía equilibrada (Domínguez, 2019).

Con respecto a los portales y plataformas léxicas, no es sencillo realizar una clara delimitación entre ambos, ya que poseen numerosas características en común. Se podría definir a los *portales léxicos* como “una página de internet o un conjunto de páginas interconectadas, que permiten el acceso a diferentes diccionarios en internet o a los datos que estos contienen” (Domínguez, 2019, p. 62). Dentro de los portales lexicográficos se pueden distinguir cuatro clases:

1. Repositorios de recursos lexicográficos (*dictionary collection*): “se trata de compendios de diccionarios, que no tienen por qué contar con interconexión ni integración entre sí, y que pertenecen a autores o gestores de contenido diferentes a los del repositorio” (Domínguez, 2019, p. 62). Se trata de compilaciones de diccionarios que pueden estar o no interconectados, además, cuando accedemos a ellos debemos abandonar la interfaz de consulta. Podríamos entender los repositorios como una librería o biblioteca, es decir, los repositorios son capaces de proporcionarnos información, sin embargo, el propietario no tiene acceso directo al material lexicográfico (Domínguez, 2019; Engelberg y Müller-Spitzer, 2013).

2. Agregadores de diccionarios (*dictionary search engine*). Al igual que ocurre con la herramienta anterior, para acceder a ellos puede que debamos dejar la página de consulta (acceso externo). Los agregadores son metadicionarios que determinan la información a partir de otros diccionarios (Domínguez, 2019; Engelberg y Müller-Spitzer, 2013).

3. Redes de diccionarios (*dictionary net*). El portal y los contenidos digitales suelen tener el mismo propietario, lo que hace que los datos estén bastante integrados. Se caracterizan por su diseño unificado tanto en el portal como en los diccionarios. (Domínguez, 2019; Engelberg y Müller-Spitzer, 2013).

4. Portales virtuales. Presentan un grado muy alto de integración y sus recursos están sumamente conectados, sin embargo, su nivel de autonomía es bajo (Domínguez, 2019; Engelberg y Müller-Spitzer, 2013).

³⁰ Criterios cualitativos (Domínguez, 2019).

Por último, encontramos diferentes tipos de herramientas lexicográficas, según la persona que la crea o edita. Por ejemplo, existen diccionarios institucionales (gratuitos), colectivos o colaborativos, en cuanto a estos, su acceso normalmente es gratuito, sin embargo, también pueden ser de pago (Fuentes-Olivera, 2018).

Por estos motivos, es importante que el aprendiz conozca las diferentes herramientas de aprendizaje y haga uso de ellas de manera frecuente para que le ayuden en su proceso de aprendizaje. Además, los estudiantes deben ser conocedores de la existencia de diccionarios dirigidos específicamente a la adquisición de una LE. Por último, es necesario que conozcan el funcionamiento de estos *artefactos* para que sus consultas sean provechosas y puedan ser capaces de evaluar la calidad de los resultados que aparecen (Cano, 2007; Engelberg y Müller-Spitzer, 2013).

4.1 *Ventajas y desventajas de su uso en el aula*

El uso de las herramientas lexicográficas dentro del aula resulta de gran ayuda al estudiante de ELE, sin embargo, también encontramos algunos inconvenientes.

Por un lado, comenzaremos mencionando las ventajas de los diccionarios electrónicos y su uso en clase:

- Los aprendices podrán resolver de manera autónoma dudas en situaciones de codificación y decodificación (Vicente y Meliss, 2017).
- Rapidez, sencillez e inmediatez (Vicente y Meliss, 2017).
- Acceso fácil, no ocupa espacio y no pesa, a diferencia de las versiones *print* (Alonso y Palacios, 2013-2014).
- Existen muchos diccionarios en línea de acceso gratuito (Vicente y Meliss, 2017).
- El alumno se podrá beneficiar de la posibilidad de consultar un *input* auditivo o incluso visual (Dziemianko, 2018; Vicente y Meliss, 2017).
- Permite ampliar el vocabulario (Cano, 2007; Vicente y Meliss, 2017).
- Ayuda a resolver dudas ortográficas y a fijar estructuras (Alonso y Palacios, 2013-2014; Cano, 2007).
- Ofrece información relacionada con la pronunciación (Alonso y Palacios, 2013-2014).
- Búsqueda de sinónimos y antónimos o palabras relacionadas (Alonso y Palacios, 2013-2014).

Por otro lado, también existen una serie de desventajas:

- De la misma forma que ocurre con los diccionarios en papel, el usuario debe tener unos conocimientos lexicográficos mínimos, si no su búsqueda no será favorable (Vicente y Meliss, 2017).
- El usuario puede encontrarse perdido en el medio hipertextual y no podrá beneficiarse de todas las ventajas que este ofrece (Vicente y Meliss, 2017).
- Las numerosas acepciones que el diccionario presente pueden generar que el alumno no elija la adecuada (Alonso y Palacios, 2013-2014).
- En algunos diccionarios la primera acepción que aparece es la más parecida a la L1, por tanto, puede llevar a error (Alonso y Palacios, 2013-2014).
- En ocasiones, no presenta suficiente información (Alonso y Palacios, 2013-2014).
- La dificultad a la hora de elegir qué diccionario es el más adecuado, según el nivel, la consulta, etc. (Alonso y Palacios, 2013-2014).
- A veces puede hacer que los alumnos pierdan la motivación por aprender el nuevo vocabulario (Alonso y Palacios, 2013-2014).
- Puede limitar la capacidad del alumno (Alonso y Palacios, 2013-2014; Onieva, 2019).
- No se enseña, por lo general, al aprendiente a hacer un uso adecuado de estas herramientas y hace que no se saque el máximo partido a las posibilidades que este recurso ofrece (Gibert e Iglesia, 2017).

Gracias a estos motivos mencionados, podemos determinar que, aunque también encontramos una serie de desventajas, el uso de los diccionarios en el aula ayuda al estudiante a ser más independiente, promueve la asimilación de la información léxica y permite conocer en qué contextos se debe o puede hacer uso de ciertas palabras. Además, es suficiente con introducir una palabra clave o el principio de una palabra para comenzar la búsqueda. En ocasiones, incluso cuando la ortografía no es la correcta, es posible realizar una búsqueda, es decir, el diccionario identifica el término que más se asemeja. Por último, gracias a los recursos electrónicos el estudiante puede sentirse más motivado y su proceso de aprendizaje resultará más dinámico (Alonso y Palacios, 2013-2014; Dziemianko, 2018; Solano, 2012; Vicente y Meliss, 2017).

4.2 *El uso de los diccionarios electrónicos aplicado a la enseñanza de las unidades fraseológicas*

En la actualidad, la gran mayoría de los alumnos que cursan la ESO, o niveles de educación superior, han crecido rodeados de las nuevas tecnologías. Por lo tanto, podemos considerarlos *nativos digitales*. Los estudiantes están habituados a realizar búsquedas en internet o a través de herramientas *online*, como es el caso de los diccionarios electrónicos, los cuales cuentan incluso con aplicaciones para dispositivos móviles, lo que facilita al alumnado poder acceder a la información necesaria o realizar una traducción, de manera rápida, en cualquier momento y lugar. Por estas razones, resulta más interesante y sencillo el uso de herramientas *online*, frente a los diccionarios impresos, ya que los alumnos suelen relacionarlo con un formato más arcaico y les puede resultar incluso tedioso (Solano, 2012; Vicente y Meliss, 2017).

Sin embargo, en los diccionarios electrónicos, al igual que ocurre con los de formato impreso, las UF no reciben un tratamiento adecuado, ya que no muestran un patrón claro ni unificado, lo que supone una dificultad extra para los usuarios y más aún si se trata de estudiantes de una LE. Además, la consulta lexicográfica debe ir acompañada, en numerosas ocasiones, por la *competencia fraseológica* del estudiante, puesto que estas herramientas electrónicas no contemplan toda la información que el aprendiz necesita. Gracias a su *competencia fraseológica* el alumno será capaz de saber qué información necesita y para ello, seleccionar una herramienta u otra o buscar otras vías alternativas, por ejemplo, recurrir a diccionarios especializados, como es el caso del *Refranero multilingüe* del Centro Virtual Cervantes. Es decir, si necesita entender el significado de una UF, quizá la mejor opción sea un diccionario monolingüe, en cambio, si lo que busca es una equivalencia o poder traducir esta UF en otra LE, lo mejor sería consultar un diccionario bilingüe, multilingüe o plurilingüe (Cifuentes, 2015).

Dentro de estas herramientas, las UF pueden aparecer como lema, dentro de una acepción, como ejemplo, etc., sin que sea necesario hacer siempre referencia su categoría gramatical (Cifuentes, 2015).

Sevilla (2012), basándose en Corpas (2003), clasifica las fases de traducción de las UF en: identificación e interpretación y búsqueda y establecimiento de correspondencias. En primer lugar, el usuario deberá elegir dónde debe buscar la UF para que su consulta resulte satisfactoria. Cuando un estudiante debe buscar una UF, en muchos casos, resulta más fácil reconocerla como tal si estas presentan un mayor grado

de idiomática, aunque sean más difíciles de entender. En segundo lugar, encontramos la fase de búsqueda y establecimiento de correspondencias, que se encuentra estrechamente relacionada con la *competencia fraseológica latente*³¹ de los aprendientes. El alumno, a través de una herramienta unilingüe, podrá encontrar la definición de la UF. En esta fase, el usuario hará uso de un diccionario bilingüe, multilingüe o plurilingüe y su objetivo será buscar un equivalente en la LE. Para ello, tendrá que tener en cuenta la categoría gramatical (por ejemplo, si se trata de un verbo o una locución verbal) y también deberá saber elegir entre las acepciones que encuentre en caso de que exista más de una, fijándose en la que aporte el sentido principal. Es decir, deberá leer las acepciones y determinar sus correspondencias en el nivel lexicológico, textual y discursivo. De nuevo, el alumno tiene que recurrir a su *competencia fraseológica* y decidir qué acepción se adapta mejor al equivalente mostrado, en cuanto a sus aspectos semánticos, formales y pragmáticos dentro del contexto en el que se encuentra (si lo hubiera).

Por tanto, el aprendizaje o la enseñanza de las UF de las LE se puede ver beneficiado por estas herramientas electrónicas, ya que “pueden incidir de manera positiva en el aprendizaje de las UF de las LE” (p.169) y, además, estos *artefactos* pueden tener acceso a mayor información, si lo comparamos con los *print*. A su vez, se podrán integrar junto al resto de competencias, como la lingüística y la sociocultural (Solano, 2012).

5 PROPUESTA DE MATERIALES DIDÁCTICOS

5.1 Contextualización y justificación

Estas actividades se desarrollarán en la asignatura de español como lengua extranjera con 21 alumnos alemanes de la clase *EF* (15-16 años) lo que se correspondería con el curso de cuarto de la ESO en España y su nivel equivaldría a un B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. En este curso, como lectura obligatoria, los alumnos deben leer *La tierra de las papas* (1996[2018]). En este libro, se muestran las diferencias entre España y Bolivia, tanto culturales (eventos tradicionales, trajes típicos, gastronomía etc.), como el uso de diversas expresiones, distintos dialectos, etc. Por tanto, con estas actividades no solo se pretende que amplíen sus conocimientos sobre la gramática española, sino también sobre las diferentes culturas de países de habla hispana y puedan comprender mejor la lectura. A su vez, creo que, tanto la lectura como

³¹ “Competencia que poseen como usuarios de la lengua, aunque ellos mismos no lo sepan antes de saber de la existencia de las UF” (Sevilla, 2012, p. 288).

las actividades resultarán muy interesantes para los estudiantes, ya que, muchos de ellos tras terminar el instituto quieren realizar un año sabático en el extranjero, antes de comenzar la universidad. Dentro de las múltiples posibilidades que tienen como destino, muchos deciden vivir un año en Sudamérica. De este modo, los estudiantes podrán conocer más acerca de las diversidades que un idioma como el español ofrece. Todas las expresiones y refranes usados en esta actividad están sacados de dicha obra, lo que hará que los alumnos ya las hayan leído previamente, de este modo, podrán repasarlas y comprender mejor su significado.

A su vez, se pretende que aprendan a hacer un uso adecuado de los diccionarios, en este caso en línea y lo vean como una herramienta más para el desarrollo y aprendizaje de la L2.

Para la realización de estas actividades vamos a utilizar tres herramientas electrónicas en línea: *PONS*, *LEO* y el *Diccionario de la lengua española* (2020 [2014]) de la Real Academia Española.

Por un lado, haremos uso de dos conocidos portales bilingües de acceso gratuito: *PONS* (en línea), con antecedente en formato papel y *LEO*, muy utilizado entre los estudiantes alemanes. Ambos portales destacan por su carácter multimedial, hipertextual y participativo-colaborativo. Gracias a su carácter multimedial, los estudiantes pueden obtener, mediante estas herramientas, un *input* auditivo, lo que podrá favorecer a la asimilación de los conceptos léxicos. A su vez, consideramos adecuado el uso de estos diccionarios para tratar el tema de las UF ya que, entre otras funciones, proporcionan el significado en la lengua meta, así como información sobre en qué lugar geográfico se usan las palabras consultadas e indica el registro de las palabras.

Por otro lado, trabajaremos con la RAE, que se trata de una red de diccionarios, también de acceso gratuito y que posibilita a los estudiantes acceder a la información en formato monolingüe. En cuanto al estudio de las UF, la RAE permitirá conocer la categoría de estas unidades consultadas y proporciona una pequeña definición, lo cual facilitará al alumno la comprensión del sentido idiomático. Además, al igual que ocurre con las otras herramientas seleccionadas, la RAE permite conocer el registro de las palabras. Asimismo, al tratarse de una herramienta monolingüe encontramos más información, como, por ejemplo, su etimología y un mayor número de entradas relacionadas con el término consultado.

A su vez, todos ellos cuentan con aplicaciones para dispositivos móviles, esto hará que el alumno pueda acceder a ellas de forma rápida y sencilla.

5.1.1 Contenidos y objetivos

Para crear esta propuesta de actividades, nos hemos basado en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006). El aprendizaje de las UF en el aula de ELE, además de aumentar sus conocimientos sobre la lengua española, ayudará al estudiante a comprender mejor algunos comportamientos socioculturales de los hispanohablantes.

El objetivo principal de estas actividades es que los alumnos aumenten sus conocimientos sobre las UF y desarrollen tanto su competencia lingüística, como la competencia la intercultural. A través de estas, queremos alcanzar una serie de objetivos específicos:

- Desarrollar la competencia lingüística.
- Ampliar el léxico y conocer las diferencias que existen entre algunos de los países de habla hispana.
- Entrar en contacto con los diferentes acentos y dialectos del español.
- Introducir y promover el uso de las TIC en el aula.
- Utilizar los diccionarios electrónicos.
- Fomentar el uso de refranes y de expresiones entre los alumnos.
- Ampliar su conocimiento e interés tanto por una nueva lengua como por su cultura.
- Descubrir algunas expresiones hechas.
- Fomentar su creatividad.
- Fomentar el trabajo en equipo.

5.1.2 Competencias y destrezas

En cuanto a las competencias del alumno, como bien hemos comentado en apartados anteriores, es importante que el estudiante desarrolle su competencia comunicativa, sea capaz de trabajar de forma autónoma y se convierta en un hablante intercultural.

Gracias al estudio de las UF el estudiante podrá desarrollar su conocimiento sociocultural y comparar las culturas y registros, en nuestro caso, entre Bolivia y España; así como desarrollar su competencia lingüística, especialmente la léxica y sus destrezas sociales y de la vida.

A su vez, a través de la propuesta didáctica, nuestro objetivo es que el alumno se desenvuelva entorno a las diferentes destrezas comunicativas (escribir, hablar, escuchar y leer) haciendo especial hincapié en la comunicación oral, ya que consideramos que, por lo general, las UF seleccionadas se dan más a menudo en el ámbito oral. Debido a esto, es necesario que el estudiante pueda no solo comprender estas UF, sino también hacer uso de ellas para poder expresar sus pensamientos, sin que el idioma suponga una dificultad en una situación comunicativa real. Además, buscamos que el estudiante pueda mejorar su competencia fraseológica.

Por último, gracias a los diccionarios electrónicos en línea, el aprendiz podrá mejorar algunas de las destrezas lingüísticas, como, por ejemplo, la comprensión lectora y la auditiva, así como la competencia digital.

5.1.3 Metodología

Metodología activa y participativa, donde el estudiante construye su propio conocimiento mediante el trabajo en grupo e individual. A través de estas actividades, por una parte, se busca que el alumno conozca el significado de las UF que aparecen en el texto y, de este modo, pueda conocer su significado y hacer uso de ellas, amplíe sus conocimientos y vocabulario. Por otra, se espera que el estudiante emplee correctamente las herramientas electrónicas y, especialmente, de los diccionarios electrónicos, de manera que pueda los utilice, de forma adecuada, a lo largo de todo su aprendizaje.

El docente, por su parte, deberá proporcionar los materiales necesarios para el desarrollo del curso, como, por ejemplo, los libros de lectura y las actividades. A su vez, actuará como guía, moderador y apoyo para que se puedan alcanzar los objetivos planteados de manera adecuada y será el encargado de presentar a los alumnos los tres diccionarios con los que vamos a trabajar y mostrarles cómo funcionan. Aunque el profesor esté presente en todo momento para que los estudiantes puedan resolver sus dudas, este deberá dejar que los alumnos gocen de cierta libertad para poder pensar, mostrar sus ideas y trabajen de forma autónoma.

5.2 Actividades y tareas propuestas

1. Lee la tabla, ¿conoces alguno de estos alimentos?

Jitomate	Maíz
Palta	Cacahuete
Damasco	Fresa
Palomitas de maíz	Dulce de leche
Maracuyá	Cambur
Frutilla	Albaricoque
Plátano	Aguacate
Arequipe	Calabaza
Ayote	Pochoclo
Choclo	Tomate
Maní	Parcha

Como ya hemos comprobado, encontramos algunas diferencias en el español, según el lugar donde nos encontremos. Esto también ocurre con los alimentos, en esta actividad deberás unir las palabras con su sinónimo. ¿Dónde se usan estas palabras? Junto a tu compañero, une las palabras con el mismo significado, puedes ayudarte de *PONS*, para ver en qué país se utilizan.

Contenidos	Léxico relacionado con los alimentos. Diferentes nombres para el mismo alimento en países de habla hispana.
Objetivos	-Repasar el vocabulario previamente aprendido relacionado con los alimentos. -Ampliar el léxico y conocer las diferencias que existen entre algunos de los países de habla hispana. -Entrar en contacto con los diferentes registros del español.
Actividad de la lengua implicada	Comprensión lectora e interacción oral.
Competencias	Competencia lingüística (léxica y fonológica), sociolingüística y digital.
Duración aproximada	20-25 minutos.
Dinámica	Individual y por parejas.
Descripción de la actividad	En primer lugar, el aprendiz deberá leer la tabla y comprobar qué palabras conoce. A continuación, junto a su compañero y con la

	ayuda del diccionario electrónico tendrán que buscar las palabras que no conozcan para poder unirlos con su correspondiente. Por último, gracias a <i>PONS</i> podrán comprobar en qué países se utiliza cada palabra.
--	--

2. Con ayuda del diccionario *LEO*, responde a las siguientes preguntas: ¿Qué significa la expresión “ser una cholita”? ¿De dónde proviene? ¿A qué se dedican? ¿Aparece su definición de manera clara? ¿Qué opinas sobre las cholitas?

Contenidos	Dar una opinión, a favor o en contra, en cuanto la situación y estilo de vida de las cholitas en Bolivia. Verbos que expresan opinión: opino que, pienso que, creo que ...
Objetivos	-Conocer el significado y procedencia de la expresión señalada. -Aprender a realizar de manera adecuada la búsqueda del término propuesto en el diccionario <i>LEO</i> .
Actividad de la lengua implicada	Comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral.
Competencias	Competencia comunicativa lingüística, sociolingüística y digital.
Duración aproximada	20-25 minutos.
Dinámica	Individual.
Descripción de la actividad	Tras la lectura del libro, los estudiantes ya conocen el significado de la palabra “cholita”. Sin embargo, con esta actividad lo que queremos es que los alumnos aprendan a buscar este tipo de expresiones en los diccionarios electrónicos y que comprendan, que en algunas ocasiones no se muestra una definición o equivalente de forma clara. También nuestro objetivo es que conozcan de dónde viene esta expresión y dónde se utiliza normalmente. Además, con la última pregunta queremos que nos den su opinión sobre uno de los personajes principales del libro. Por tanto, de manera individual contestarán a las preguntas planteadas, para después comentar algunas de sus ideas con el resto de la clase.

3. A continuación, crea un mapa mental en *Padlet* con las características más típicas de una cholita (aspecto físico, carácter, expresiones que utilicen, etc.).

Contenidos	Concordancia de género y número, tiempos verbales, oraciones subordinadas, etc. Vocabulario relacionado con la cholita y su estilo de vida. Dar información. Describir el personaje con sus características típicas y dar una opinión a favor o en contra en cuanto a su situación. Exponer de forma breve y esquemática algunas de sus ideas.
Objetivos	-Aprender a seleccionar la información más importante. -Ampliar el léxico. -Ser capaz de relacionar diversos términos con una palabra, en este caso: cholita. -Comprender mejor uno de los personajes principales de esta obra, así como la carga cultural que este conlleva. -Promover el trabajo en equipo. -Introducir las TIC en el aula.
Actividad de la lengua implicada	Expresión escrita, comprensión lectora y expresión oral.
Competencias	Competencia comunicativa lingüística, sociocultural y digital.
Duración aproximada	65 minutos.
Dinámica	Individual o por parejas.
Descripción de la actividad	Los alumnos realizarán un mapa conceptual partiendo del término: cholita. Para ello, se proporcionará al alumno una <i>tablet</i> (si no dispone de una) y después, deberá comenzar a seleccionar los términos y expresiones que le parezca más importantes relacionados con las cholitas, sin poder repetir lo que sus compañeros escriban. Además, siempre que tenga cualquier tipo de duda, puede recurrir a uno de los tres diccionarios electrónicos preseleccionados, que el profesor ha presentado y explicado su funcionamiento previamente.

	Por último, el docente proyectará el mapa conceptual que los alumnos han creado y estos podrán dar su opinión sobre este personaje y comentar algunas de sus características. De este modo, los estudiantes obtendrán un <i>Padlet</i> que, por un lado, les ayudará a ampliar y repasar su vocabulario y, por otro, a comprender mejor el personaje de la cholita (cómo viste, habla, etc.). El docente decidirá si es conveniente que los alumnos trabajen por parejas, o si, por el contrario, serán más productivos de forma individual.
--	---

4. En el libro aparece la expresión: *llover a mares*. Consulta en *PONS* qué significa.

¿Conoces alguna otra expresión en español para decir lo mismo? ¿Existe también en alemán? Coméntalo con tu compañero.

Contenidos	Locuciones verbales (<i>llover + a</i>). Describir situaciones mediante el uso de las UF.
Objetivos	-Comprender el significado idiomático de la UF seleccionada. -Aprender a buscar en el <i>PONS</i> este tipo de unidades. -Ampliar su conocimiento sobre las UF. -Relacionar algunas UF en español con su lengua materna (alemán). -Fomentar el interés entre los alumnos para conocer más UF.
Actividad de la lengua implicada	Comprensión lectora e interacción oral.
Competencias	Competencia comunicativa lingüística (gramatical, fonológica y léxica), sociocultural y digital.
Duración aproximada	20 minutos
Dinámica	Individual y por parejas.
Descripción de la actividad	El alumno deberá buscar la UF propuesta en el diccionario <i>PONS</i>. Para ello, deberá recurrir a su competencia fraseológica y seleccionar la palabra que deberá introducir en el buscador.

	Además, con la segunda pregunta, pretendemos que se familiarice con la estructura de este tipo de locuciones verbales, que le ayudará a poder reconocerlas de manera más sencilla en situaciones futuras, ya que en <i>PONS</i> también aparecen expresiones como: <i>llover a cántaros</i>, <i>llover chuzos de punta</i>, etc. Después, por parejas, deberán hablar sobre qué expresiones conocen en español y buscarlas en el diccionario para comprobar su nivel de equivalencia.
--	---

5. Por parejas. Observad las siguientes fotografías, ¿de qué se trata? Después, debéis unir las imágenes con su expresión. ¿Qué significan? Podéis usar el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* (RAE) para comprobar su significado (Anexo 1).

- _____ Perder el hilo.
- _____ Ir al trono.
- _____ Tener monos en la cara.
- _____ Ser coser y cantar.
- _____ Pensar en las musarañas.
- _____ Ponerse rojo como un tomate.

Contenidos	Estructuras como: ir+ a, pensar en... Comprender el uso de las UF y su sentido idiomático.
Objetivos	-Comprender la carga idiomática de las UF seleccionadas. -Aprender algunas expresiones relacionadas con animales. -Identificar las imágenes con la UF adecuada.
Actividad de la lengua implicada	Comprensión lectora, expresión e interacción oral.
Competencias	Competencia comunicativa lingüística y sociocultural.
Duración aproximada	20-30 minutos.
Dinámica	Por parejas.

Descripción de la actividad	Por parejas, los alumnos deberán observar las fotografías y describirán que aparece en ellas. Después, deberán intentar adivinar qué es lo significan, no solo en cuanto a su significado literal, sino también en cuanto a su sentido metafórico. Tras verificar su significado en la RAE, deberán unir las expresiones con la fotografía correspondiente, para más tarde, comprobar sus resultados con el resto del grupo.
-----------------------------	--

6. ¿Qué crees que significa la siguiente expresión? Coméntalo con tu compañero. Después buscad su definición en el diccionario de la RAE, ¿habéis acertado?



Contenidos	Análisis de la UF. Expresar posibilidad, conocimiento o la falta de este.
Objetivos	-Comprender la carga idiomática de las UF seleccionadas. -Aprender algunas expresiones relacionadas con animales.
Actividad de la lengua implicada	Comprensión lectora e interacción oral.
Competencias	Competencia comunicativa lingüística, sociolingüística y sociocultural.
Duración aproximada	15 minutos.
Dinámica	Por parejas.
Descripción de la actividad	Por parejas, los alumnos comentarán que aparece en la fotografía y tratarán de adivinar qué es lo significa dicha expresión. Después,

	buscarán su significado en la RAE y comprobarán si han descubierto de qué se trataba o no. De este modo, los alumnos se darán cuenta de la gran carga idiomática que muchas expresiones españolas poseen.
--	---

7. ¿Qué significa *tener harta faena*? Busca esta expresión en *LEO*, *PONS* y la RAE. ¿Aparece en el alguno de los diccionarios? ¿Dónde y quién lo usa? ¿Es coloquial o formal?

¿Qué expresiones conoces con el verbo *tener*? Consulta la RAE y selecciona dos expresiones que más te han llamado la atención.

Contenidos	Unidades fraseológicas que contengan el verbo <i>tener</i> . Expresar sentimientos o emociones: tener hambre, sueño, miedo, etc. Registros y estilos de habla: coloquial y formal.
Objetivos	- Entender el significado de la locución verbal escogido. -Distinguir los registros del habla: formal y coloquial. -Ampliar su léxico a partir del verbo <i>tener</i> y conocer diferentes UF relacionadas con este verbo. -Descubrir qué información aporta cada diccionario para el mismo elemento.
Actividad de la lengua implicada	Comprensión lectora, expresión y comprensión oral.
Competencias	Competencia comunicativa lingüística, sociolingüística y sociocultural.
Duración aproximada	30 minutos.
Dinámica	Por parejas.
Descripción de la actividad	El profesor dividirá a los alumnos por parejas, para que realicen la actividad de forma conjunta y puedan intercambiar ideas. A partir de la UF proporcionada el alumno deberá descubrir su significado y contestar a las preguntas que se proponen. Con esta

	actividad el aprendiz comprobará si esta unidad aparece o no en todos los diccionarios o si dicha información es idéntica o, por el contrario, varía. Con la última pregunta queremos que el estudiante se familiarice con este tipo de locuciones verbales y expresiones que contienen el verbo <i>tener</i>, creando una red léxica, con el objetivo de que le sea más sencillo de recordar, así como de reconocer y utilizar en situaciones futuras.
--	---

8. Completa el siguiente texto:

Casilda, que estaba picando una cebolla con los ojos enrojecidos, _____ su clásico _____ (dar, un respingo) al verme. _____ (yo, pillar por sorpresa) al enemigo y eso era como ganar media batalla. [...] La campaña Conquista de la Cocina _____ (ser coser y cantar). Un día fue la tortilla. Otro día fui a hacerme un té, aunque no me gusta el té. Casilda y yo acabamos por _____ interesantes _____ (tener, diálogos de besugos). Eso de que me viera _____ (perder el tiempo) mientras ella....³²

¿Conocías todas las expresiones? ¿Aparecen en el diccionario? ¿Cómo? Junto a tu compañero, comprueba su significado en el diccionario *LEO*.

Contenidos	Concordancia (sujeto-verbo). Revisión de los tiempos de pasado y repaso de las UF que aparecen en la obra.
Objetivos	-Practicar los tiempos verbales y la concordancia entre sujeto y verbo. -Entender el matiz metafórico de las UF.
Actividad de la lengua implicada	Comprensión lectora, expresión escrita y oral.
Competencias	Competencia comunicativa lingüística y sociocultural.
Duración aproximada	20 minutos.

³² Texto adaptado de la obra *La tierra de las papas* (1996[2018], p.61).

Dinámica	Individual.
Descripción de la actividad	Primero, el estudiante tiene que rellenar los huecos que aparecen en el texto atendiendo a su concordancia del sujeto con el verbo y su tiempo verbal. Además, el docente invitará a los alumnos a intentar deducir el significado de las expresiones según su contexto. Después, si no conocen algunas de las expresiones que aparecen, el alumno tiene que acudir el diccionario para poder comprender el su sentido idiomático. Por último, se leerá el texto en voz alta y se corregirá para subsanar posibles errores, a su vez, si los alumnos aún tuvieran algún tipo de duda, el docente se encargará de resolverlas, explicando de nuevo las UF y si fuera necesario planteando algún otro ejemplo en un contexto más sencillo.

9. Por parejas, pensad dos o tres frases hechas o expresiones conocidas en alemán, ¿crees que existen también en español? Busca en el diccionario, podéis usar *PONS* o *LEO*.

Contenidos	A través de las UF los alumnos podrán expresar sentimientos, agradecer, conocimiento o la falta de este, etc.
Objetivos	-Descubrir las diferencias y similitudes entre la L1 y el español. -Conocer algunas de las expresiones más comunes en ambos idiomas. -Fomentar la creatividad.
Actividad de la lengua implicada	Comprensión lectora e interacción social.
Competencias	Competencia comunicativa lingüística y sociocultural.
Duración aproximada	20-30 minutos.
Dinámica	Por parejas.
Descripción de la actividad	Los estudiantes deberán pensar algunas expresiones típicas en alemán, de este modo, trabajaremos con expresiones que los alumnos conocen, ya sea porque son populares o porque les llaman

	la atención, así, se sentirán más motivados y confiados. A continuación, buscarán las expresiones que ellos mismos han seleccionado en uno de los dos diccionarios bilingües propuestos, donde encontraran su equivalente en español. La equivalencia puede ser total, parcial o nula. De este modo, los aprendices comprobarán que, en cuanto a su significado, en algunos casos existen UF que ambos idiomas comparten, sin embargo, en otros pueden ser mucho más difíciles de identificar dependiendo del grado de su equivalencia. Cuando ya tengan sus expresiones traducidas, los alumnos deberán de compartir con el resto de la clase las UF que han seleccionado. Cada una de las parejas leerá al menos una de sus expresiones en español y sus compañeros deberán decir de qué se trata. Esta dinámica se repetirá con cada una de las parejas, sin intentar repetir ninguna expresión, para que los estudiantes puedan ampliar su vocabulario.
--	---

10. En grupos. Leed las siguientes frases. A continuación, uno buscará su definición en el diccionario de la RAE y mediante mímica, intenta que tus compañeros adivinen cuál estás representando.

- *Mirar de reojo.*
- *Andar medio tomado.*
- *Quedarse embobado.*
- *Gruñir entre dientes.*
- *Dar un respingo.*
- *Clavar la vista.*

Contenidos	Los gestos como expresión de lenguaje no verbal. Relación de los gestos con la cultura.
Objetivos	-Comprender el matiz metafórico de las UF. -Favorecer el desarrollo de la imaginación y la expresión.
Actividad de la lengua implicada	Comprensión lectora, expresión e interacción oral.

Competencias	Competencia comunicativa lingüística y sociocultural.
Duración aproximada	15-30 minutos.
Dinámica	En grupos (3-4 alumnos por grupo).
Descripción de la actividad	Primero se leerán las expresiones en voz alta y, a continuación, se dividirá el aula en grupos. Uno de los participantes de cada grupo será el primero en realizar la mímica, para ello, si desconoce el significado de la frase, podrá acudir a la RAE para consultarlo. El alumno que adivine de qué expresión se trata, será el siguiente en realizar la pantomima y así sucesivamente hasta finalizar con el ejercicio. Si se observa que los alumnos están motivados y tienen ganas de participar, el docente podrá proponer algunas expresiones extras, o bien, dejar a los alumnos que piensen algunas para interpretarlas a sus compañeros.

11. Lee las siguientes frases, a continuación, deberás sustituir las palabras en **negrita** por las expresiones que aparecen en el cuadro. Para conocer bien su significado, puedes buscar en uno de los tres diccionarios que ya conoces. Ten en cuenta que debes de conjugar los verbos de las expresiones.

- Fui a la compra y **llovía mucho**.
- Me daba tanta vergüenza que **me puse muy rojo**.
- **Estoy harta** de comer todos los días sopa.
- Padre se pudo a **hacer el tonto** con mi gorro de ducha en la cabeza. Yo **me retorció** de la risa.
- **Me enfadé mucho**. Tijeras no entendía nada.
- Pero Casilda, que cada día **era** más **habladora** conmigo, se volvía muy tímida cuando se trataba de hablar de ella misma.
- Mi mamá no lo podía cuidar porque **tenía demasiado que hacer**: ayudaba a mi papá en el ganado, se ocupaba del resto del ganado....

Hacer el ganso	Tener harta faena
Ser charlatana	Ponerse furioso
Estar hasta las narices	Ponerse como un tomate
Partirse de la risa	Llover a cántaros

Contenidos	Concordancia (sujeto-verbo). Revisión de los diferentes tiempos verbales. Repaso de las UF que aparecen en la obra.
Objetivos	-Relacionar las palabras destacadas con la UF correspondiente. -Comprender el matiz metafórico de las UF. -Practicar los tiempos verbales y la concordancia entre sujeto y verbo.
Actividad de la lengua implicada	Comprensión lectora y expresión escrita.
Competencias	Competencia comunicativa lingüística y sociocultural.
Duración aproximada	20- 25 minutos.
Dinámica	Individual.
Descripción de la actividad	Este ejercicio se trata de una actividad individual, en la cual el alumno tendrá que leer un texto, para después sustituir las palabras en negrita con una de las expresiones correspondientes que aparecen en la tabla. En esta ocasión, se le deja libertad al alumno de elegir con qué diccionario quiere trabajar para la realización de la actividad. Por último, se corregirá de manera conjunta con el resto de la clase.

12. ¿Qué es lo que ha comprado Casilda en el mercado? ¿Qué es un aguayo? Busca con tu compañero las palabras en el diccionario *PONS*. ¿Dónde se usan?

Casilda descargaba el aguayo en la cocina y lo extendía en el suelo.

-A ver si está bien lo que he traído, mamita... Una libra de choclo, dos paltas, una cuarta de maní, una libra de yuca, zapallo y chuño para sopita... (p. 67).

Casilda se dirige a María como *mamita*, ¿por qué? Busca las acepciones de *mamita* en *LEO* ¿Te parecen correctas? Comenta con tus compañeros cuál crees que es la más adecuada para este contexto.

Contenidos	Léxico relacionado con los alimentos. Diferentes nombres para el mismo alimento en países de habla hispana. Diferenciar entre los diferentes registros del habla: formal y coloquial. Exponer una opinión.
Objetivos	-Repasar el vocabulario previamente aprendido relacionado con los alimentos -Ampliar el léxico y conocer las diferencias que existen entre algunos de los países de habla hispana. -Entrar en contacto con los diferentes registros del español.
Actividad de la lengua implicada/ competencias?	Comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral.
Competencias	Competencia comunicativa lingüística y sociocultural.
Duración aproximada	20-25 minutos.
Dinámica	Por parejas y en grupo.
Descripción de la actividad	Esta actividad se divide en dos partes: por parejas y en grupo. En la primera parte, los estudiantes leerán el fragmento del libro elegido y responderán (por escrito) a las cuestiones que se les presentan. Para lo cual, podrán hacer uso del diccionario <i>PONS</i>. En segunda parte, los alumnos consultarán el diccionario <i>LEO</i> para contestar a la pregunta. Una vez que la pareja tenga una opinión clara sobre si la información que aparece en el diccionario es correcta o insuficiente. Se creará un pequeño debate en clase para ver qué han entendido y qué opinan los alumnos sobre esto. El profesor actuara como moderador y responderá a las preguntas, en el caso de que hubiera.

13. Junto a tu compañero, crea un diálogo con algunas de las expresiones que aparezcan en el libro o que conozcas.

¡Recordad! Podéis consultar algunos de los diccionarios con los que hemos trabajado.



Contenidos	Repaso de contenidos estudiados previamente en clase. Creación de un diálogo: estilo directo o indirecto. Uso de signos de interrogación de forma adecuada.
Objetivos	-Repasar las expresiones que el alumno ya conoce. -Fomentar la creatividad.
Actividad de la lengua implicada	Comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita e interacción oral.
Competencias	Competencia comunicativa lingüística, pragmática y sociocultural.
Duración aproximada	-Conocer algunas de las expresiones más comunes en ambos idiomas. -Fomentar la creatividad.
Dinámica	Por parejas.
Descripción de la actividad	A través de esta actividad se busca que el alumno tenga la libertad de manifestar y escoger las expresiones que más le gusten o que mejor conozca para realizar un diálogo junto a su compañero. De este modo, el alumno introducirá las UF en un diálogo que él mismo ha creado dentro de un contexto en el cuál es capaz de desenvolverse. Esto hará que comprendan y asimilen mejor este tipo de unidades, sus estructuras y significado y puedan introducirlo en su léxico. Por último, se leerán algunos de los diálogos en voz alta.

14. En grupos, buscad en la RAE algunas expresiones que más te llamen la atención que incluyan las siguientes palabras: mono, dedo, paseo, ojo, negro, grito, horno.

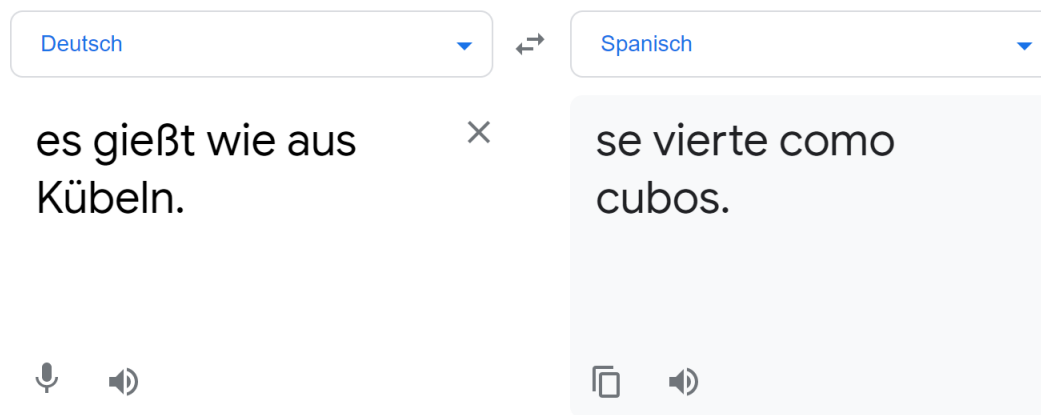
Después escribir algunas frases con ellas. ¿Cuál es la que más os ha parecido más interesante? ¿Por qué?

Contenidos	Creación de frases que incluyan expresiones hechas. Dar una opinión.
Objetivos	-Repasar algunas de las UF que aparecen en la obra. -Comprender su carga idiomática. -Fomentar la creatividad.
Actividad de la lengua implicada	Comprensión lectora, expresión escrita, expresión escrita e interacción oral.
Competencias	Competencia comunicativa lingüística y sociocultural.
Duración aproximada	30-40 minutos.
Dinámica	En grupos (4-5 alumnos).
Descripción de la actividad	En grupos, los estudiantes realizarán una búsqueda de los términos propuestos en el diccionario de la RAE. Una vez seleccionadas las expresiones, deberán conocer y comprender su significado, para, después, realizar al menos una frase con cada una de ellas. Por último, cada alumno comentará dentro de su grupo qué expresión le ha llamado más la atención y por qué.

15. Heike está aprendiendo español en el colegio, además escribe a menudo con su amiga Cristina, que es de España. Esta semana en Alemania ha llovido mucho y Heike le ha escrito un *WhatsApp*: *Cristina, hoy se vierte como cubos*. Sin embargo, Cristina no comprende muy bien lo que su amiga quiere decir, ya que esa expresión no es común en España.

Heike no entiende por qué, ya que ella ha traducido la expresión alemana en internet.

Ungefähr 1.550.000.000 Ergebnisse (0,44 Sekunden)



Übersetzungen von es gießt wie aus kübeln

33

¿Qué es lo que ha pasado? Por parejas, buscad en *PONS* el significado de esa expresión y comentad si es correcta o no.

Contenidos	Expresiones comunes y de uso diario. Situaciones reales y cotidianas. Expresar opiniones.
Objetivos	-Aprender a seleccionar la herramienta según la consulta. -Comprender la importancia de escoger el equivalente adecuado. -Entender y saber resolver algunos de los posibles problemas que se puedan ocasionar a causa de la traducción literal.
Actividad de la lengua implicada	Comprensión lectora y expresión oral.
Competencias	Competencia comunicativa lingüística, sociolingüística, pragmática y sociocultural.
Duración aproximada	15-20 minutos.
Dinámica	Por parejas.
Descripción de la actividad	Tras leer el enunciado y observar la fotografía, los alumnos deber pensar qué ha podido ocurrir y, por parejas, poner sus ideas en común acerca de esta situación. Cuando hayan llegado a la conclusión de que el error se encuentra en que la

³³ Fuente: Google traductor (<https://translate.google.es/?hl=es>).

	traducción automática no es correcta, deberán buscar en el diccionario el significado de dicha expresión. Por último, el docente invitará a los alumnos a pensar si les ha sucedido alguna vez lo mismo a ellos y qué es lo que hacen para que esto no ocurra.
--	--

5.3 Evaluación

El docente será el encargado de evaluar tanto los exámenes, como las presentaciones y actividades realizadas por los alumnos en la asignatura de ELE. Para ello, se tendrán en cuenta los conocimientos que el alumno posee, su capacidad de aprender y su habilidad para reconocer, comprender y hacer uso de las UF.

A lo largo del semestre los alumnos deben realizar tres pruebas escritas obligatorias. Por tanto, la evaluación se llevará a cabo de la siguiente manera: 80% pruebas escritas y 20%, actividades y participación. El profesor observará la actitud del estudiante durante las actividades, la participación e interacción, el trabajo en clase (individual, por parejas y en grupos) y su evolución durante el curso, es decir, se trata de una evaluación continua, lo que supondrá el 20 % restante.

Mediante este tipo de evaluación, se busca que los alumnos progresen a lo largo del curso y, para esto, en esta propuesta didáctica, se valorará la capacidad de:

- Reconocer las UF cuando se ven o escuchan.
- Escribir de manera adecuada las UF estudiadas.
- Hacer uso adecuado de estas unidades dentro de un contexto concreto.
- Comprender las estructuras de las UF y su sentido idiomático.
- Diferenciar entre los diferentes tipos de habla.
- Mostrar los conocimientos que previamente aprendidos (elementos gramaticales, funcionales y nocionales).
- Buscar información en los diccionarios electrónicos de forma satisfactoria.

Por último, a través del método de evaluación continua, el docente podrá comprobar no solo la evolución de los alumnos, sino también qué dificultades encuentran y puedan ser solucionadas para que los estudiantes aprendan de forma correcta.

5.4 Espacios y recursos

En el instituto, los aprendices tienen acceso a internet en cualquier momento, a través del *WI-FI* del centro. Esto supone una ventaja a la hora de realizar actividades con diccionarios en línea, ya que garantiza que la actividad no se pueda llevar a cabo por cuestiones meramente tecnológicas. Si algún alumno no tuviera ninguna herramienta para poder realizar la actividad, por ejemplo, que el estudiante no tenga un dispositivo móvil o una *Tablet*, el centro cuenta con *iPad*, que mediante previo aviso los estudiantes pueden reservar para hacer uso de ellos dentro del centro.

Los estudiantes han recibido previamente un ejemplar del libro *La tierra de las papas*, el cual tendrán que leer y servirá al alumno para conocer el contexto de estas actividades y las UF le resultarán más familiar

Además de lo ya comentado, el alumno no necesitará ningún otro material especial, además del proporcionado por el docente. En la *EF* ya no se hace uso de libro de texto como ocurre en los cursos anteriores, sino que el profesor es el encargado de crear o elegir el material con el que quiere trabajar a lo largo del curso, siempre y cuando se atienda a los objetivos del currículo. El docente deberá crear las actividades basándose en los objetivos que aparecen dentro del currículo, sin embargo, deberá también tener en cuenta los intereses y gustos de los alumnos, para que se sientan motivados y tengan ganas de aprender y participar.

Por último, la clase *EF*, en nuestro caso, se imparte español dos veces a la semana y cada clase tiene una duración de 65 minutos, lo que habrá que tener en cuenta para organizar cómo vamos a trabajar con dicha lectura y realizar las actividades.

6 CONCLUSIONES

El principal objetivo de este trabajo ha sido analizar las unidades fraseológicas que aparecen en el libro *La Tierras de las papas* (1996[2018]) y crear una propuesta didáctica, para que, a través de la cual, los alumnos puedan comprender las UF que aparecen en la obra mediante el uso de tres diccionarios electrónicos en línea.

A su vez, hemos podido reflexionar sobre el papel del léxico y su importancia, ya que se trata de un elemento fundamental en la enseñanza de una lengua. Es por esto que consideramos necesario proporcionar el espacio adecuado para el aprendizaje del vocabulario, sin dejarlo en un segundo plano debido a la supremacía de otros elementos, como, por ejemplo, la gramática o la fonética.

A la hora de realizar las actividades, hemos intentado trabajar con las UF seleccionadas, no solo centrándonos en su forma, sino también en su función y significado y su uso dentro de diferentes situaciones comunicativas. Consideramos que es importante introducir las unidades fraseológicas en el aula de ELE, ya que el alumno no solo podrá ampliar sus conocimientos gramaticales, sino que también le proporcionará una mayor soltura en cuanto a su discurso, asemejándose a las estructuras usadas por un nativo y, además, le acercará a la nueva cultura, en este caso, a dos países de habla hispana: España y Bolivia.

Por último, gracias al uso de los diccionarios electrónicos en el aula de ELE, el alumno será capaz de trabajar de forma autónoma y podrá realizar cualquier consulta de manera rápida y sencilla. Además, consideramos que, a diferencia de lo que ocurre con los diccionarios de papel, la utilización de estos diccionarios en línea hace que los alumnos se sientan más motivados y su proceso de aprendizaje será más dinámico.

7 BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008). «Aducto». Diccionario de términos clave de ELE.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm
- AA. VV. (2008). «Competencia comunicativa». Diccionario de términos clave de ELE.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- AA. VV. (2008). «Lexicón mental». Diccionario de términos clave de ELE.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm
- AA. VV. (2008). «Vocabulario». Diccionario de términos clave de ELE.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm
- AA. VV. (2020). *El español una lengua viva*. Informe 2020. Edición digital. NIPO: 110-20-018-0,pp. 5-9. [Archivo PDF].
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf

- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, (6), pp. 9-24, ISSN 1886-2438
- Alonso, E. y Palacios, J. (2013-2014). El uso del diccionario en la clase de ELE. *Actas de las VI y VII Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*. Instituto Cervantes.
- Baralo, M. (2015). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Revista Carabela* (58), pp. 27-48.
- Berengueras, M. (2015). *El sistema educativo de Alemania*. Avances En Supervisión Educativa, (15). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/493>
- Bordons, P. (1996[2018]). *La tierra de las papas*. El barco de Vapor, SM, Madrid. ISBN: 978-84-9107-778-7.
- Burger, H., Häcki, A. y Sialm A. (1982). *Handbuch der Phraseologie*. Berlín, de Gruyter.
- Cano, A. (2007). Importancia y necesidad de la lexicografía orientada al español. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, (25) (Ejemplar dedicado a: Homenaje a Antonio Lorenzo), 89-96, ISSN 0212-4130.
- Casares, J. ([1950] 1992). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid, C.S.I.C.
- Cifuentes, P. (2015). Herramientas en línea para la traducción de UF diccionarios monolingües y bilingües. *Enfoques actuales para la traducción fraseológica y paremiológica: ámbitos, recursos y modalidades*. (Coord.) Germán Conde Tarrío, Pedro Mogorrón Huerta, David Prieto García-Seco, pp. 97-110. ISBN 978-84-608-1507-5.
- Clavería, G. (2012). *Historia del léxico: perspectivas de investigación*. Frankfurt am Main, Vervuert Verlagsgesellschaft, 13-14. ISBN: 9783865278784.
- Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Madrid, Anaya e Instituto Cervantes.
- Corpas, G. (1996). *Manual de Fraseología española*. Leganés, Madrid, GREDOS, S.A.
- Corpas, G. (2003). Diez años de investigación en la fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos. Madrid, Vervuert.
- Coser y cantar (2016) Academia Andaluza. [Fotografía]. <https://www.academia.andaluza.net/practicar/la-frase-de-la-semana/coser-y-cantar/>

- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr.
- De Schryver, G.-M. (2003): “Lexicographers’ Dreams in the Electronic-Dictionary Age”, *International Journal of Lexicography* 16(2), pp. 143–199.
- Domínguez, M.J. (2019). Recursos lexicográficos electrónicos multilingües y plurilingües: definición y clasificación tipológico-descriptiva. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (10), 49–74. ISSN: 2014-8100. <http://revistes.urv.cat/index.php/rile>
- Dziemianko, A. (2018). «Electronic Dictionaries». In *The Routledge Handbook of Lexicography*. Fuertes-Olivera, P. A. (Ed.). UK & USA: Routledge, 636-646 (Routledge Handbooks in Linguistics).
- Engelberg, S. y Müller-Spitzer, C. (2013). Dictionary portals. En R.H. Gouws, U. Reid, W. Schweickard y H.E. Wiegand (Eds.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography* (pp. 1023-1035). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110238136.1023>
- Fuertes-Olivera, P.A. (2018) «Introducción». In *The Routledge Handbook of Lexicography*. Fuertes-Olivera, P. A. (Ed.). UK & USA: Routledge, (Routledge Handbooks in Linguistics).
- García, M. (1997). Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE. *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, pp. 363-369.
- García-Page, M. (2008). *Introducción a la fraseología española*. Rubí (Barcelona). Anthropos.
- Gibert, I. e Iglesia, S. (2017). *El uso del diccionario como componente estratégico en las clases de ele para alumnado sinohablante*. Foro de Profesores de E/LE, (13), ISSN: 1886-337X.
- Gómez, J.R. (1997). El léxico y su didáctica. Una propuesta metodológica. *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, (7), pp. 69-94. ISSN 1133-6978.
- Hakenes, M. Köhnsen, A., Ruth Krüger, Rickert, H., Ruwe, F., Schmidt, K. y Dr. Zopes, H. (2012-2014) *Schulprogramm*. Kardinal-von-Galen Gymnasium [KvG],

- Münster. [Archivo PDF]. https://kvg-gymnasium.de/wp-content/uploads/2015/10/KvG_Schulprogramm_2016.pdf
- Higueras, M. (2004[2012]). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. Republicado . *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6(11), republicado. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/183>
- Hymes, D. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*. (Trad. J. Gómez). Pride and Holmes (Ed.) (1972), pp. 269-293, *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. [Archivo PDF]. <https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2017/05/hymes-competencia-comunicativa.pdf>
- Ichaso, M. (2016). *Siete realidades que sólo entenderás si tienes tendencia a ponerte colorado*. La Vanguardia. [Fotografía]. <https://www.lavanguardia.com/muyfan/20160817/403991664469/cara-roja-ponerse-colorado-tendencia.html>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
- Ir al trono*. (2017). La covacha. Twitter. [Fotografía]. <https://twitter.com/lacovachamx/status/846527917869875200>
- Jiménez, R. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*, vol. 24, (1), pp. 149-162 Universidad de La Rioja, Atlantis. ISSN 0210-6124.
- Kardinal-von-Galen Gymnasium[KvG] (2021) *Lernen*. <https://kvg-gymnasium.de/wir-lernen/>
- Kardinal-von-Galen Gymnasium[KvG] (s.f.) *Currículo II*. Español. <https://kvg-gymnasium.de/wir-lernen/faecher/sprachen/spanisch/>
- Kubarth, H. y Varela, F. (1994). *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid, Gredos, S.A.
- Leal, M.J. (2013). *Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera*. *Paremia*, (22), pp. 161-170. Hamline University, Estados Unidos.
- LEO. (s.f.) [en línea]. Recuperado en 2021 en : <https://dict.leo.org/spanisch-deutsch/>

- Lew, R. (2016). Can a dictionary help you write better? A user of an active bilingual dictionary for Polish learners of English, *International Journal of Lexicography*, 29 (3), 3 pp.53-366.
- López, A. (2013). *¿De dónde surge la expresión ‘estar pensando en las musarañas’?* Blogs. 20 Minutos. [Fotografía].
<https://blogs.20minutos.es/yaestaellistoquetodolosabe/de-donde-surge-la-expresion-estar-pensando-en-las-musaranas/>
- Martínez, J. (1996). *Estudios de fraseología española*. Málaga, Librería Ágora.
- Núñez, P. (2019). *Metodologías para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras un recorrido histórico*. Foro de profesores de E/LE, (15), pp. 1-17. Universidad de Granada. ISSN 1886-337X.
- Olmos, I. (2007). *El español en Alemania Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes*, pp. 258-261. ISBN 84-88252-64-1.
- Onieva, R. (2019). *El aprendizaje de español como lengua extranjera: la importancia de utilizar el diccionario adecuado*. Foro de profesores de E/LE, (15), pp. 1-14, ISSN-e 1886-337X.
- Pascale, E., Ramos, A. y Vallejo, S. (2009). *El estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo: Elaboración de materiales para B1/B2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes de São Paulo. Suplementos marco ELE, (9), V Encuentro brasileño de profesores de español ISSN 1885-2211.
- PONS. (s.f.) [en línea]. Recuperado en 2021 en : <https://de.pons.com/>
- Ramírez, C. (2010). Irán, crónica de viaje. *Letras libres*, 12(136), pp. 36-41.
- Real Academia Española. (2020 [2014].). « Fraseología ». *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado en 20 de junio de 2021, de <https://dle.rae.es/fraseolog%C3%ADa>
- Real Academia Española. (2020 [2014].). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Santamaría, M. I. (2008). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Digitalia, Inc. Alicante, Publicacions Universitat Alacant. ISBN: 84-7908-834-6
- Sanz, A. (2020). *Kika Superbruja. Fraseologismos en la literatura infantil*. [Trabajo de Fin de Grado. No publicado]. Universidad de Valladolid, Valladolid.

- Sevilla, M. (2012). «Utilización de recursos en línea en la enseñanza/aprendizaje de traducción de unidades fraseológicas». *Unidades fraseológicas y TIC*. (Coord.) María Isabel González Rey, ISBN 978-84-695-6413-4.
- Loureiro, V. J. S. (2007). *¿Por qué y para qué enseñar vocabulario?* Presentado en el IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes, Rio de Janeiro, pp. 457- 465.
- Solano, M.Á. (2012) «Fraseodidáctica basada en tecnologías digitales». *Unidades fraseológicas y TIC*. Coord. por María Isabel González Rey, ISBN 978-84-695-6413-4.
- 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* vol. 27,197-216, Universidade Gama Filho. Faculdade Geremário Dantas. Centro Universitário de Volta Redonda.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50867
- Tang, Y. (2002). La utilización de diccionarios electrónicos para el aprendizaje de la lengua española en Taiwán. *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE* (Coord.) Ana Gimeno Sanz, pp. 225-238. ISBN 84-9705-172-6.
- Tarp, S. (2013). *Necesidad de una teoría independiente de la lexicografía: el complejo camino de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Círculo de la Lingüística Aplicada a la Comunicación, (56), pp.110-154.
- Tener monos en la cara*. (2014) Academia Andaluza. [Fotografía].
<https://www.academia.andaluza.net/practicar/tener-monos-en-la-cara/>
- Timofeeva, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? *ONOMÁZEIN. Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, pp. 320-336, Universidad de Alicante, España.
- Vicente, M. y Meliss, M. (2017). ¿Cómo usar diccionarios bilingües en línea? Ejemplos para el desarrollo de las competencias lexicográficas en la enseñanza del alemán como lengua extranjera. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras. International Journal of Foreign Languages*, (7), pp. 31-53, ISSN-e 2014-8100,
- Zuluaga, A. (1975). La fijación fraseológica. *Thesaurus: Boletín del instituto Caro y Cuervo*, Tomo 30, (2), pp. 225-248.

8 ANEXOS

Anexo 1. Ejercicio 5.

