

PROPUESTA METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE ALGUNAS LOCUCIONES VERBALES EN ELE

BIODATA

Débora López es graduada en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona (2016, UB) y cuenta con una mención especial en Lengua y Literatura peruanas por la Universidad Pontificia Católica del Perú (2016). Tras finalizar sus estudios de maestría en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (2019, UB), empieza a desarrollar su carrera profesional en Corea del Sur donde ejerce como profesora en la Universidad Nacional de Jeonbuk. Actualmente, es doctoranda en el campo de las actitudes hacia las variedades del español como parte del grupo de investigación *PRECAVES S. XXI*.

.....

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la enseñanza de las unidades fraseológicas (UFS) en las clases de español como lengua extranjera (ELE) han quedado relegadas a meros ejemplos anecdóticos y esporádicos, hecho que se manifiesta en la falta tanto de manuales como de materiales de ELE diseñados bajo un enfoque fraseodidáctico. Asimismo, la enseñanza de este tipo de expresiones idiomáticas se suele introducir en clase a partir los niveles intermedios y, especialmente, se profundiza en los niveles superiores, por lo que no son normalmente incluidas en las primeras etapas de aprendizaje. Sin embargo, es indudable el valor funcional y la carga pragmática que estas construcciones presentan en los actos comunicativos y que, por tanto, son necesarias para el estudiante de ELE de cualquier nivel.

En consecuencia, este trabajo, por un lado, tiene como objetivo principal proporcionar al

docente de ELE una serie de criterios para la enseñanza, selección e implementación de las UFS. Por otro lado, y como objetivos secundarios, fomentar la enseñanza-aprendizaje de estas expresiones idiomáticas desde una perspectiva pragmática, en particular, desde los niveles iniciales.

En vista de las particularidades que presentan estas construcciones, planteamos nuestro trabajo en los siguientes apartados. En primer término, el marco teórico en el que se explican los conceptos de unidades fraseológicas, locuciones verbales, sus características y la relevancia de estas en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas (L2). En segundo término, se presenta una propuesta metodológica diseñada para la enseñanza de las UFS, en concreto, de algunas locuciones verbales, en la que se ha hecho hincapié en aquellos estudiantes de español adultos cuyas lenguas maternas no sean romances. Además, se ha diseñado una propuesta didáctica creada a partir de en un total de tres materiales de consulta. En primer lugar, la investigación de Cabezas (2001), en el que hace una revisión de los modismos en el *Corpus CREA* y analiza un total de 336 modismos en manuales específicos de ELE. En segundo lugar, el *Refranero multilingüe* del Instituto Cervantes. Finalmente, una encuesta realizada en el foro de docentes de español *Red de profesores de español, ProfedeELE.es*. En último término, se tratan las conclusiones obtenidas sobre la necesidad de seguir investigando el tema de estudio y, en futuros trabajos, comprobar los resultados de la propuesta metodológica y didáctica en contextos de enseñanza reales.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS

Cuando se definen las *unidades fraseológicas* se suele caer en el problema del cajón de sastre donde todo o casi todo cabe, ya que resulta difícil su limitación y, por tanto, su clasificación. Se

las puede definir como “combinaciones estables de dos o más términos que funcionan como elemento oracional y cuyo sentido unitario no se justifica como la suma del significado normal de sus componentes” (Casares, 1950, p. 170).

Dicho de otro modo, las UFS, *palabras idiomáticas* (Sánchez, 1995) o *modismos* (Giró, 1990) son aquellas construcciones compuestas por más de dos palabras ortográficas con una alta frecuencia de aparición y cierto grado de lexicalización cuyos significados individuales no son la suma del significado conjunto. Si tomamos el ejemplo *ser pan comido*, cualquier hablante nativo de español entiende que las connotaciones de esta construcción se encuentran muy alejadas del significado literal de “haberse comido un pan”. Por el contrario, si le preguntamos a un estudiante de ELE sobre esta oración, quizá piense que le estamos hablando de nuestro desayuno o de algún plato de comida tradicional.

Asimismo, en relación con su estructura, las UFS no son ni totalmente libres ni totalmente cerradas, ya que admiten algunas modificaciones dependiendo de cada UF y de la intención del emisor. Además, no son una categoría única de tipos de palabras o estructuras, sino que encierran diferentes construcciones y estas pueden ser “refranes, rezos, adagios, dichos, frases proverbiales, locuciones” (Ruiz, 1997, p. 13).

2.1.1. CLASIFICACIONES RELEVANTES

Durante la historia del estudio de las UFS, estas han sido clasificadas de diversas maneras dependiendo del objeto investigado, por lo que podemos hablar de una clasificación técnica (Corpas, 1996), pragmática (Ruiz, 1997), semántica (Olza-Moreno, 2009), semiótica-gestual (Forment y Martinell, 1998) y geográfica (Tristá, 1998). Todas estas deberían ser tenidas en cuenta cuando se enseñan las UFS en el aula de ELE; sin embargo, y para acotar el campo de estudio en este trabajo, trabajaremos a partir de la propuesta realizada por Corpas (1996). La clasificación es la siguiente:

a) UFS equivalentes a un enunciado o acto de habla no completo: colocaciones

b) UFS equivalentes a un enunciado o acto de habla no completo: locuciones

c) UFS equivalentes a un enunciado o acto de habla completo:

a) paremias

b) fórmulas rutinarias

2.1.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES

Definir las UFS resulta ciertamente complejo, ya que “no existen apenas características globales” (Corpas, 1996, p. 19). A continuación, recogemos una lista de características comunes y fundamentales para que sean consideradas como UFS:

1. Alta frecuencia de *coaparición*. Cuando los usuarios de una comunidad de habla emplean ciertas construcciones innovadoras de manera frecuente con el mismo sentido comunicativo y con una serie de elementos comunes dispuestos de una manera similar, estas acaban por constituirse como una UF.

2. *Institucionalización*. Una vez que una expresión fija o UF se encuentra a disposición de los hablantes de una lengua y es compartida y empleada a lo largo del tiempo por esa comunidad, las instituciones representativas de dicho idioma suelen aceptar esa construcción como correcta y la recogen dentro de la norma lingüística, es decir, “el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes es una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso” (Academia Mexicana de la Lengua, <https://www.academia.org.mx/consultas/consultas-frecuentes/item/norma-lingueistica>).

3. *Grado de fijación*. Relacionado con las dos características anteriores, el grado de fijación o el grado de regularidad con que los hablantes de esta nueva expresión hagan uso de ella, determinará si esta acabará convirtiéndose en una UF, por lo tanto, estas son elegidas de manera arbitraria y fijadas por el uso coloquial (véase la clasificación de Sánchez, 1990).

4. *Idiomaticidad*. Este concepto supone uno de los elementos más importantes para que exis-

ta una UF, sino el más necesario. La idiomática hace referencia a la capacidad que tienen estas oraciones de poseer un significado total que no es deducible de los significados de los elementos individuales que las componen.

5. *Variación lexicalizada*. Especialmente relacionado con el grado de fijación, este concepto hace referencia a la posibilidad de variación de una UF sin perder el sentido propio de la misma. Estas variaciones se pueden presentar de muy diversas maneras, desde la dislocación de elementos, el cambio de género o número hasta la modificación léxica de las diferentes variedades dialectales de un mismo idioma.

2.1.3. LAS LOCUCIONES

Probablemente, las *locuciones* sean, dentro del ámbito fraseológico, las UFS más estudiadas. Esto se debe, en parte, por su carácter más prototípico, en parte, por su mayor grado de fijación, pero, sobre todo, por su frecuencia de uso en tanto que aportan una mayor carga de significado en el acto comunicativo. La clasificación más habitual de las locuciones es la siguiente:

1. Locuciones nominales: *patas de gallo, cortina de humo, golpe bajo*.
2. Locuciones adjetivales: *sano y salvo, corriente y moliente, fuerte como un toro, más muerto que vivo*.
3. Locuciones adverbiales: *a bordo, a buen seguro, de improviso, a todas luces*.
4. Locuciones verbales: *ir y venir, diñarla, cargársela*.
5. Locuciones prepositivas: *en pos de, a pesar de, a causa de*.
6. Locuciones conjuntivas: *ya...ya, según y cómo, siempre y cuando*.
7. Locuciones clausales: *hacérsele la boca agua, subírsele a alguien la sangre a la cabeza, írsele a alguien el santo al cielo*.

El presente trabajo se centra en la enseñanza-aprendizaje de las *locuciones verbales* debido a que queremos deliberadamente acotar el campo de investigación sobre aquellas UFS que tengan como elemento principal un verbo

en cualquiera de sus formas (en infinitivo, con pronombre enclítico, en estructuras donde el verbo puede estar elidido o donde el segundo verbo se suele elidir, en estructuras compuestas por dos verbos, etc.). Algunas de las características más remarcables de las locuciones verbales son recogidas en la siguiente enumeración (Giró, 1990):

- Sus componentes léxicos son invariables: *romper el hielo/ los hielos*.
- Sus componentes léxicos no son conmutables: *meter la pata/ la pierna*.
- Sus complementos no son permutables: *echar a la mar pelillos*.
- Sus complementos no son extraíbles: *que le puso al gato*.
- La subcategorización estricta del verbo no es pertinente: *barrer algo para casa*.
- Las funciones semánticas están neutralizadas, pero no sintácticamente: *poner el cascabel a Juan*.
- No se puede insertar nada entre dos complementos determinados léxicamente, ni siquiera un modificador oracional: *echamos una canita alegremente al aire*.
- Cumplen realmente su función sintáctica y semántica: *¿a quién le tomó el pelo?*
- Tienen la preposición gramaticalizada, aunque este no sea el caso del sintagma en sentido literal: *respirar por/ a través de la herida*.
- Su subcategorización estricta es independiente de la del verbo literal, aunque puede ser coincidente en muchos casos, lo que es esperable.
- Su subcategorización selectiva es también independiente de la del verbo literal.

Además de estas características prototípicas, se deben tener en cuenta aquellas locuciones que cuentan con otros elementos especiales, por ejemplo, el pronombre átono *la* (*pillar una borrachera/ una zorra/ pillarla*) o por el pronombre clítico *se* (*clavarla/ clavársela*). Estos elementos pueden incidir en el significado de la construcción o en el sentido pragmático de esta, pero también pueden tener relación con componen-

tes socioculturales como las *expresiones tabúes* o los *vulgarismos* (Sánchez, 2008).

2.2. LA FRASEODIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

La denominación *fraseodidáctica*, de origen germánico *Phraseodidaktik*, fue acuñada por Kühn (1987) y después consolidada entre fraseólogos alemanes como Lüger (1997). Generalmente, la fraseodidáctica suele definirse como la didáctica de la fraseología; sin embargo, Rey (2006) matiza esta idea haciendo una diferenciación en tres etapas en la historia de la constitución de la fraseodidáctica:

- La *didáctica* de la fraseología, representando la didáctica una disciplina aplicada a la lingüística, enfocada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.
- La didáctica de la *fraseología*, siendo la fraseología una disciplina lingüística y la didáctica un ámbito de aplicación.
- La *fraseodidáctica*, una rama de la fraseología aplicada como lo es también la fraseografía.

En líneas generales, podemos afirmar que la *fraseodidáctica* se encarga tanto de la didáctica de la fraseología de una lengua, como de “la didáctica de una lengua a través de su fraseología” (Rey, 2012, p. 76). Además del estudio didáctico, este término tiene implicaciones socioculturales, de ahí que algunos autores incluyen esta idea en su definición, por ejemplo, Szyndler añade que “se trata de la didáctica tanto de una lengua propiamente dicha, como de la cultura de una comunidad lingüística dada reflejada en su caudal fraseológico” (Szyndler, 2015, p. 201). La fraseodidáctica es esencial en el estudio de la fraseología en el ámbito de ELE, ya que ayuda al estudiante de ELE a adquirir los conocimientos lingüísticos, históricos, geográficos, culturales, entre otros, necesarios para comprender e interactuar con tal comunidad. Algunos de los objetivos de la fraseodidáctica son los siguientes (Solano, 2007):

- Adquirir una conciencia fraseológica.
- Comprender la necesidad de incorporar las UFS de lengua extranjera, en sus usos más representativos, a sus intercambios orales y escritos.
- Conocer las UFS más usuales y su ámbito de uso.
- Vincular sistemáticamente la pronunciación y la grafía de las UFS que se esté aprendiendo.
- Detectar las UFS en textos orales y escritos, y comprender sus distintos matices semánticos.
- Automatizar paulatinamente el uso correcto de las UFS al expresarse oralmente y por escrito en la lengua extranjera (LE).

2.2.1. POR QUÉ ENSEÑAR FRASEOLOGÍA EN LA CLASE DE ELE

La enseñanza de las UFS suele quedar relegada, tanto en las clases como en los manuales de ELE, a un segundo o tercer plano debido a varios factores. En primer lugar, muchas veces se considera a estas construcciones como “fenómenos anecdóticos” (García Guerra, 2010: en línea). Todo lo contrario, las UFS son expresiones socialmente lexicalizadas, muy marcadas y con alto grado de aparición, por lo que su enseñanza debería ser uno de los objetivos principales en la adquisición de segundas lenguas, por lo que coincidimos con la afirmación de que las UFS “No deberíamos ignorarlas en el aula de ELE sino prestar mayor atención a palabras y expresiones cuya importancia no radica tanto en su significado semántico como en su dimensión pragmática” (Riol, 2013, p.162).

En segundo lugar, debido a factores como el grado de fijación de idiomatidad o de variabilidad diatópica hacen que este tipo de oraciones constituyan unos elementos de la lengua difíciles de explicar, especialmente en el campo de la enseñanza de L2. En tercer lugar, y aunque es cierto que en los últimos años parece haber crecido el interés por este campo de estudio, seguimos encontrando investigaciones que no parten de un enfoque global que trate el problema que supone enseñar fraseología en

su conjunto, puesto que dejan de lado aspectos tanto formales como pragmáticos, dialectales, gestuales, entre otros.

Tomemos el ejemplo de cómo han sido clasificadas las locuciones verbales a lo largo de su historia como muestra de las dificultades que implica solo la delimitación de una subcategoría de una UF. En la propuesta de Koike, este distingue en toda locución una parte fija y una parte variable y delimita un total de 18 estructuras para locuciones formadas por un verbo transitivo, 13 formadas por un verbo intransitivo y 4 con verbos copulativos (Koike, 1991, p. 44). Por otro lado, Sánchez (2008) establece otra categorización para las locuciones verbales desde distintas perspectivas y llega a la conclusión de que los complementos que las forman no constituyen ni sintagmas propiamente dichos ni responden a las pruebas de reconocimiento funcional.

Sin embargo, a pesar de las complicaciones que supone la enseñanza de las UFS (Martínez, 1999), estas deben ser aprendidas por los estudiantes de cualquier L2, puesto que “resulta imposible dominar un idioma extranjero sin saber UFS” (Szyndler 2015, p. 202). La *competencia fraseológica* es una de las competencias comunicativas, en general, y esta abarca otras como la competencia discursiva, sociolingüística y pragmática. De hecho, así se recoge en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2007)*, en el apartado *Funciones*, donde se da cuenta de la importancia del aprendizaje de las expresiones idiomáticas. Sin embargo, en el *PCIC* se recomienda introducirlas a partir del nivel B2, ya que según se indica los alumnos de los niveles iniciales no disponen de los “conocimientos necesarios para analizar esa concreta “pieza de lengua” (PCIC, III, 2007, p. 173). Al contrario, en esta propuesta didáctica se sigue otra línea de pensamiento (véase 3.1.).

A continuación, se enumeran algunos de los beneficios de enseñar UFS en la clase de ELE (Mauleón, 2006; Núñez, 2015; Szyndler, 2015):

- Cuando enseñamos fraseología el alumno no solo está mejorando su competencia comunicativa, sino que además está reflexionando

sobre ella y esta reflexión puede favorecer y motivar su memorización.

- Las UFS son un puente hacia el lenguaje figurado, por lo tanto, su estudio y memorización serán más fáciles.
- Por el contrario, si el aprendiz no controla todo lo relacionado con una UF, puede romper convenciones de cortesía, llevar a malentendidos y perjudicar el proceso de comunicación.
- El estudiante mejorará la competencia léxica al ampliar su vocabulario.
- Aumentará su comprensión y realización de determinadas tipologías textuales en las que las UFS desempeñan un papel fundamental desde el punto de vista de la cohesión textual y del uso de determinadas fórmulas expresivas propias del tipo, lenguaje jurídico, periodístico, etc.
- Favorece la naturalidad, fluidez y espontaneidad del discurso.
- Son descodificadores, puesto que permiten comprender lo que se quiere decir a partir de lo que se dice.
- Nos permiten aportar una serie casi infinita de matices a nuestro discurso según el contexto comunicativo concreto.
- En el campo sociolingüístico, ayudan al estudiante a adentrarse en una cultura, historia y costumbres nuevas, reflejadas en la lengua.

2.2.2. CÓMO APLICAR EL ENFOQUE FRASEODIDÁCTICO EN EL AULA DE ELE

La enseñanza fraseodidáctica debe ser enfocada de manera multidisciplinar, ya que abarca diversos ámbitos que tienen que ser abordados en la clase de ELE, desde aspectos formales, como históricos, pragmáticos, dialectales, gestuales, entre otros. Muchos autores han presentado diferentes propuestas metodológicas sobre la enseñanza de las UFS en la clase de español como lengua extranjera (Martínez, 1999; Molina, 2000; Navarro, 2007;). Una de las propuestas metodológicas pioneras de este enfoque es el diseñado por Kühn (1987) y denominado *tres pasos fraseodidácticos*:

1. *Reconocimiento*, se activan los procesos de desdramatización. El estudiante debe ser capaz de identificar una UF desde un texto oral o escrito.
2. *Comprensión*, el discente comprende o descifra el significado de la UF que se le es dada en un contexto comunicativo concreto.
3. *Ejecución*, donde se pone en práctica lo aprendido y entendido previamente.

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA

3.1. PROPUESTA METODOLÓGICA

En este estudio se han tomado como base referencial, analizado y adaptado tres propuestas en particular. Por un lado, el estudio de Detry (2006), quien aboga por un modelo basado en el uso de imágenes a partir de los elementos icónicos que conforman las UFS. Por otro lado, la *metodología del heptágono* diseñada por Saracho (2015) en la que emplea el enfoque por tareas y que divide en siete etapas de aproximación. Finalmente, la propuesta de Riol (2013) sobre qué UFS llevar a clase y cómo elegir las. Este último método se divide en los siguientes criterios de selección: 1) frecuencia de uso, 2) dificultad y facilidad de aprendizaje, 3) factores culturales, 4) rentabilidad y productividad y 5) necesidad e intereses. De este modo, planteamos los cuatro criterios de selección de las UFS que configuran el eje principal de nuestra propuesta metodológica:

1. Enseñar UFS a partir de su *sentido pragmático* o *función comunicativa*, es decir, seleccionar aquellas expresiones que transmitan una idea o información similar incluso si estas están compuestas por estructuras sintácticas diferentes. Por ejemplo, en caso como: *bailarle el agua a alguien* y *hacer(le) la pelota/ la rosca a alguien*.
2. Enseñar UFS a partir de *la frecuencia de uso y rentabilidad lingüística*. Ciertamente, hay pocos estudios que revisen la frecuencia de uso de algunas UFS y este criterio puede resultar difícil llevar a la práctica. Sin embargo, el docente de ELE puede consultar corpus del

español que le ayudarán a revisar si los modismos que quiere emplear en el aula aparecen con asiduidad en las muestras consultadas o, por el contrario, comprueba que hay otros más comunes y con la misma función comunicativa. Además, la rentabilidad lingüística variará dependiendo del objetivo de cada estudiante o del tipo de asignatura que el profesor esté impartiendo. Por lo tanto, antes de enseñar cualquier UF, sería muy recomendable hacer una encuesta o recabar información sobre los objetivos que persiguen los aprendices de ELE y, así, poder seleccionar aquellas locuciones que el profesorado considere más rentable para el fin que persiguen sus estudiantes.

3. Enseñar UFS a partir del criterio de *dificultad y facilidad de aprendizaje*. Al respecto, entran en juego algunos factores que el docente de ELE debería tener en mente, por ejemplo, el nivel de los estudiantes, el tipo de curso que están tomando, la complejidad de encontrar materiales reales para llevar al aula o la lengua materna de sus aprendices. Pongamos el siguiente supuesto, si tratamos con alumnos de nivel A2 cuya L1 sea una lengua romance, quizá podamos encontrar construcciones muy similares en sus lenguas iniciales y que fácilmente puedan reconocer y aprender. Al contrario, si trabajamos con estudiantes de origen asiático del mismo nivel, probablemente, el docente no presentaría las mismas UFS. Lo mismo podría suceder con aquellas locuciones verbales cuya construcción estuviera formada por un verbo copulativo. Aunque la diferencia de usos entre los verbos *ser* y *estar* es un tema recurrente en los niveles iniciales el grado de dificultad o facilidad de aprendizaje podrá depender de la L1 del grupo que la está estudiando.
4. Enseñar UFS a partir del propio criterio *subjetivo del docente*. La falta de estudios globales sobre la enseñanza de las UFS en el campo de ELE obliga a que el docente tenga que decidir, en mayor o menor grado y de forma intuitiva, qué expresiones enseñar teniendo en cuenta las características educativas contex-

tuales: necesidades de sus estudiantes, contexto sociolingüístico, registro al que tal UF pertenece, disponibilidad de materiales, su propia variedad dialectal, etc.

Además de los criterios de selección sobre qué UFS enseñar, consideramos que cabe plantearse la pregunta *¿Qué UFS enseñar en cada nivel?* A continuación, presentamos la siguiente propuesta como guía de clasificación en niveles para la enseñanza de las locuciones verbales:

- *Niveles iniciales* (A1/A2), enseñar aquellas locuciones que estén formadas por *construcciones comparativas* y, en especial, las que contengan los verbos *ser* y *estar*, ya que ambos son elementos de la lengua que se suelen aprender desde los primeros días de clase y que se encuentran presentes en los manuales de ELE de nivel básico. De esta manera, podemos emplear metáforas de fácil comprensión y enseñar oraciones de construcción menos compleja. En la esfera pragmática suelen ser aquellas que tienen la intención de ejemplificar, esclarecer o enfatizar. Ejemplos de construcciones comparativas: *ser más listo que el hambre*, *estar como una moto* o *estar hasta las narices*. Ejemplos de oraciones con verbos copulativos y mismo sentido semántico: *estar en la parra/ estar en las nubes/ estar en la luna*.
- *Niveles intermedios* (B1/B2), enseñar aquellas UFS que pertenecen al *conocimiento universal*, es decir, que tienen un equivalente total o parcial en la gran mayoría de lenguas. En este nivel, las locuciones pueden estar formadas por cualquier tipo de construcción y suelen contar con una preposición regida por el verbo. Además, cumplen funciones comunicativas más diversas como quejarse, mostrar acuerdo, desprecio, antipatía, etc. Ejemplos: *andar con pies de plomo*, *dar en el blanco*, *verlo todo de color de rosa* o *encontrar a tu media naranja*.
- *Niveles avanzados* (C1/C2), enseñar aquellas UFS que tengan origen y explicación en un *evento histórico, social* o *geográfico* y, por lo tanto, que contengan una fuerte carga cultural. Siguiendo con la propuesta de Mendizábal y

Sastre (2017), pensamos que es adecuado seleccionar las UFS según el grado de transparencia. En este caso, pueden realizar cualquier función comunicativa, por lo que será más necesario prestar atención a los aspectos pragmáticos. Por ejemplo: *estar donde Cristo perdió los clavos*, *ser más largo que un día sin pan*, *meter el dedo en la llaga*, *armarse/liarse la de San Quintín* o *irse por los cerros de Úbeda*.

3.2. PROPUESTA DIDÁCTICA

En la siguiente propuesta didáctica se han seleccionado un total de 43 locuciones verbales que se pueden enseñar desde los niveles iniciales. Para la selección de estas UFS se han tomado como referencia tres fuentes de estudio. Por un lado, el artículo de Cabezas (2001) titulado “Los modismos en ELE: análisis a través de los Corpus digitales”, en el que hace una revisión de los modismos en el *Corpus CREA*. En esta investigación se presenta una comparación entre el índice de frecuencia de uso y de aparición de un total de 336 modismos en diversos manuales específicos de ELE y en el *CREA*. A partir de este estudio, se seleccionaron las locuciones *echar una mano* y *meter la pata* y sus variantes, ya que presentaban una frecuencia de uso alta o muy alta.

Modismo	Frecuencia en manuales ¹²	Frecuencia en el CREA ¹³
Ahogarse en un vaso de agua	baja	baja (3 casos)
Andarse por las ramas	baja	baja (15 casos)
Buscarle tres pies al gato	normal	baja (9 casos)
Costar un ojo de la cara	normal	baja (10 casos)
Dar en el clavo	normal	normal (34 casos)
Dar la lata	alta	baja (20 casos)
Dormir (estar) como un tronco	baja	baja (7 casos)
Echar una mano	normal	muy alta (175 casos)
Estar a dos velas	normal	baja (14 casos)
Estar entre la espada y la pared	baja	normal (34 casos)
Estar hasta las narices	alta	baja (16 casos)
Estar hecho polvo	alta	alta (66 casos)
Ir al grano	normal	alta (70 casos)
Meter la pata	normal	alta (62 casos)
No estar muy católico	normal	baja (2 casos)
No pegar ojo	alta	baja (29 casos)
Tomar el pelo	normal	muy alta (100 casos)

Figura 1. Cuadro ejemplificador de modismos y su frecuencia de aparición en CREA (Cabezas, 2001).

Por otro lado, se consultó el *Corpus CREA* y el *Refranero multilingüe* del Instituto Cervantes. Estas consultas tenían el propósito de revisar si aquellas UFS que intuitivamente se consideraron como opciones óptimas para enseñar a los estudiantes según los criterios de rentabilidad y uso, realmente cumplían con el método aquí planteado. Una vez elegidas las UFS, se quiso tener en cuenta el aspecto dialectal, por lo que se consultó el foro *Red de profesores de español*, *ProfedeELE.es* (<https://es-la.facebook.com/ProfeDeELE.es/>) y se realizaron una serie de encuestas de respuesta abierta a los docentes participantes en esa comunidad virtual. Así, se les planteó la siguiente pregunta: “¿Cómo dirías *estar pelado* (no tener dinero) en tu país?” y, después de analizar y comparar los resultados, se decidió incluir algunas de las variantes de esta expresión que existen en México o en Perú (*estar misio/ tapado*). Se recogieron un total de 117 respuestas de las cuales se mostrarán 20 en la presente secuencia didáctica, ya que fueron las que aparecieron con mayor frecuencia. Finalmente, se compararon todas las expresiones recogidas con el *Diccionario de la Real Academia Española* (2001) y el *Diccionario panhispánico de*

dudas (2019) para comprobar ciertos aspectos formales de dichas UFS.

3.2.1. UNIDADES FRASEOLÓGICAS SELECCIONADAS

Seguidamente, se listan las locuciones verbales seleccionadas. Como se puede observar en las UFS seleccionadas, el registro de estas es diferente y algunas de ellas pueden llegar a considerarse informales. Sin embargo, opinamos que, según el criterio de frecuencia de uso y rentabilidad, será más útil enseñar este tipo de expresiones coloquiales a los estudiantes de ELE, siempre y cuando se les indique específicamente el registro en el que se encuentran.

Para los niveles iniciales:

- *Estar (en) + la(s) parra/ luna/ nubes + Babia + empanado/a*
- *Estar + pelado/a + sin blanca + forrado/a + misio/a + limpio/a + tapado/a*
- *Estar pedo/ piripi/ taja*

Para los niveles intermedios:

- *Meter + la pata + la gamba/*
- *Echar + una mano + un cable + un guante/*
- *Tirar un cabo*
- *Hacer + la gamba + la banca + un paro + una gauchada*

Para los niveles avanzados:

- *Estar + en: el quinto pino/ la quinta porra*
+donde: Cristo perdió los clavos/ Cristo dio tres voces
- *No ver:(ni) tres en un burro/ un pijo/ un pimiento/ una leche/ ni jota*

3.2.2. VÍDEOS

Hasta la fecha, se han creado 5 vídeos con los que enseñar un total de 43 UFS con el objetivo de utilizar el recurso icónico de estas expresiones

y, así, facilitar su aprendizaje. Los vídeos se han diseñado con el programa de animación digital *Animaker* y cuentan con una duración de entre 2 a 3 minutos de extensión aproximadamente. Además, están divididos en dos partes, la primera sección consiste en una historietita simple con situaciones de la vida cotidiana y la segunda parte, titulada *hoy hemos aprendido*, recoge las UFS estudiadas en el vídeo en su forma infinitiva.

Durante la visualización de estos no hay ninguna explicación ni traducción, por lo que los aprendices deberán deducir el significado de estas expresiones por el contexto, es decir, empleando el método deductivo. Mientras se activan los mecanismos de razonamiento lógico, despertamos el interés de los estudiantes y, por lo tanto, conseguimos que tanto la memorización de la estructura como su contextualización y su registro, incluso aspectos gestuales o de entonación, queden mejor grabados en los alumnos.



Figura 2. Ejemplo de "Hoy hemos aprendido". Descargado del canal de Youtube Elekorea.

Las fichas de trabajo son guías de estudio tanto para el docente como para el alumno y están relacionadas con los vídeos. Aunque estas se pueden trabajar sin necesidad de la visualización, ya que se han tenido en cuenta las posibles limitaciones contextuales, por ejemplo, si el profesor no puede proyectar los vídeos en su aula o, incluso si el aprendiz decide estudiarlas por su cuenta. Asimismo, estas fichas de trabajo permiten el empleo del método conocido como *Flipped Classroom* o clase invertida, por lo que el estudiante puede trabajarlas en casa y que el aula sirva como lugar de encuentro y ampliación del tema. A continuación, se detallan cada una de las partes de estas fichas de trabajo.

3.2.3.1. APUNTES GRAMATICALES

La sección titulada *apuntes gramaticales* recoge las UFS estudiadas con el fin de suministrar apoyo en cuestiones de forma y contenido. Este apartado consta de cuatro partes:

- *Las expresiones*, aquí se incluyen las UFS que se van a ser trabajadas con su forma en infinitivo.
- *La estructura*, se recogen anotaciones gramaticales relacionadas con la estructura de estas locuciones. Además, añade las posibles variaciones que estas pueden presentar sin la pérdida de su significado idiomático. Estamos hablando de, entre otros, introducción de pronombres, elisión de elementos compositivos, adición de partículas que añaden énfasis (adverbios, adjetivos, colocaciones, etc.) o variación de género y número.
- *El registro*, se centra en el uso adecuado de dichas expresiones en los contextos habituales.
- *La localización*, con la intención de introducir variedades dialectales de las UFS estudiadas, esta sección invita a los estudiantes a reflexionar sobre el origen de estas y las posibles variables en otras regiones hispanohablantes.

Los diferentes tipos de actividades que se encuentran en las fichas de trabajo varían dependiendo del nivel al que van dirigidas. Seguidamente, se detalla la clasificación de ejercicios que han sido diseñados como parte de una secuencia didáctica a partir del modelo metodológico propuesto anteriormente (véase 3.1.).

Para los niveles iniciales (A1/A2):

- *Ejercicios de reflexión*. Se invita a los estudiantes a que deduzcan el significado de la locución a partir de una imagen o dibujo que se les muestra. Después de una puesta en común, se visualiza el vídeo diseñado para tal ficha de trabajo y se vuelve a preguntar por el contenido de dicha expresión.
- *Ejercicios de traducción*. Esta actividad solo se presenta en el nivel A1/A2 y tiene como fin ayudar a los alumnos a que entiendan el significado de los elementos que componen las locuciones que están aprendiendo. Se ha considerado oportuno este tipo de ejercicio debido al nivel de los aprendices.
- *Ejercicios de sustitución o rellena huecos*. Estos persiguen que los estudiantes practiquen las diferentes formas que puede presentar la expresión y, de este modo, que la fijen de manera natural.
- *Ejercicios situacionales*. Se anima a los aprendices a que elaboren conversaciones totalmente abiertas o en contextos semidirigidos en los que hagan uso de estas locuciones, por lo que esta actividad puede funcionar como actividad de conclusión. Incluso se podría teatralizar para animar a la participación y el trabajo en grupos.

1. Mira el dibujo.
¿Qué crees que significa esta expresión?



 Después del vídeo,
¿qué significa?

2. Busca en el diccionario estas palabras:

- nubes -----
- luna -----
- parra -----

3. Completa las frases con las expresiones de la columna de la derecha.



Figura 3. Ejemplo de tipología de ejercicios para niveles iniciales. Disponible en el anexo 1.

Para los niveles intermedios (B1/B2):

- *Ejercicios de reflexión.* Los estudiantes deben reflexionar sobre el significado y uso de las expresiones que han visto o leído. Siempre que sea posible, se trabajará en parejas o grupos y, después se hará una puesta en común, hecho que fomentará el intercambio de ideas desde diferentes perspectivas y la interacción entre ellos.
- *Ejercicios de sustitución.* Esta parte sirve para afianzar los conocimientos sobre la estructura de las UFS que se están estudiando. Los alumnos deberán tener en cuenta diferentes aspectos de estas expresiones como la dislocación de elementos, la variación de género y número o la alternancia de tiempos verbales.
- *Ejercicios pragmáticos.* Desde una perspectiva pragmática se invita a los estudiantes a que reflexionen sobre el valor comunicativo de estas locuciones a partir de la pregunta “¿todas tienen el mismo grado de formalidad?”. Estos deben colocarlas según el grado de formalidad y se les puede pedir que piensen en situaciones más o menos formales donde las podrían emplear.
- *Ejercicios de investigación.* Este tipo de actividad supone una buena oportunidad para emplear el enfoque de *Flipped Class*, ya que permite una mayor autonomía. Con este ejercicio se pretende que los alumnos puedan descubrir nuevas locuciones verbales que expresen la misma información en alguna de las variedades dialectales del español. Para ello, pueden hacer uso de herramientas como diccionarios, consultas por internet o en foros donde pueden interactuar con hispanohablantes nativos. Podemos invitarles a que escriban en el foro *Red de profesores de español, ProfedeELE.es* y que realicen preguntas del tipo “¿cómo se dice (...) en tu país?”, “¿a quién le dirías (...)?” o “¿en qué contexto usarías la expresión (...)?”. La información recogida se puede compartir en algún documento conjunto tipo *Google Drive*, en una nube de palabras o como parte de una presentación en clase.
- *Ejercicios situacionales.* Con estas actividades se pretende que los alumnos practiquen las UFS estudiadas desde todas sus facetas. Así, se les invita a que elaboren conversaciones total-

mente abiertas o en contextos semidirigidos en los que hagan uso de estas locuciones, por lo que, esta actividad puede funcionar como actividad de cierre.

en cuestión a partir de sus propias experiencias. Con esto se consigue una mayor interacción oral e interiorización de las locuciones estudiadas.

3. Ordénalas según el grado de formalidad.

+ FORMALES >

+ INFORMALES >

4. Observa estas otras expresiones. Busca de qué países son típicas y crea una conversación con ellas.

Por ejemplo: Hazme el paro y dame 50\$



+ un guante

- Tirar un cabo
- Hacer:
 - + la gamba
 - + la banca
 - + un paro
 - + una gauchada

1. ESTRUCTURA

- Significa "ayudar a alguien".
- Se pueden enfatizar con adverbios temporales, pero no con adverbios de cantidad. Por ejemplo:
Le he echado **muchas veces** un cable.
- Suelen ir en imperativo cuando son acciones del momento. Por ejemplo:
Échame un cable ahora mismo.

2. REGISTRO

⚠
"Echar un guante" es algo más formal que las otras expresiones.

Figura 4. Ejemplo de tipografía de ejercicios para niveles intermedios. Disponible en el anexo 3.

Para los niveles avanzados (C1/C2):

- *Ejercicios de reflexión.* A partir de un dibujo o imagen, los estudiantes deben reflexionar sobre el posible significado de la UF. Se pretende jugar con la iconicidad que tienen estas expresiones para despertar el interés de los estudiantes.
- *Ejercicios formales.* Aquí proponemos uno o dos ejercicios sobre el grado de formalidad, posible registro y significado de tales UFS. Con estos ejercicios, el alumnado puede aprender cómo funcionan las estructuras internas de los modismos y sus implicaturas comunicativas.
- *Ejercicios personales.* Con la intención de que los estudiantes conversen introduciendo estas UFS, se les propone que hablen del tema

- *Ejercicios de investigación.* Les proponemos que busquen el origen de tal UF para que averigüen de qué hecho histórico o cultural parten estas expresiones. Esta actividad les permitirá conocer y conectar en mayor profundidad con la cultura y sociedad hispanohablante.

4. CONCLUSIONES

Como hemos podido observar a lo largo del presente trabajo, las dificultades ante las que nos encontramos en el aula de ELE cuando queremos enseñar las UFS son numerosas; sin embargo, también hemos visto la importancia de enseñarlas y las ventajas que suponen para nuestros estudiantes aprenderlas. En este sentido, creemos que el objetivo principal de la presente investigación se ha cumplido pues, a partir de una

selección rigurosa de un total de 43 locuciones verbales y de la creación de una metodología enfocada en la lingüística cognitiva y en la pragmática, se ha desarrollado una propuesta didáctica que sirve para la enseñanza de locuciones verbales para estudiantes de cualquier nivel.

Somos conscientes de las limitaciones del presente trabajo. Así, aunque las propuestas didácticas no han podido ser evaluadas en términos de eficiencia y bajo un estudio de duración más larga, el método sí se pudo implementar en clase y se observó, en general, una mejora tanto cuantitativa como cualitativa de la comprensión y uso de las UFS por parte de los aprendientes. Por lo que en estudios posteriores se pretende realizar una evaluación sistemática de los resultados del empleo de la metodología propuesta aquí.

Creemos que la enseñanza de las UFS seguirá siendo un elemento fundamental en el aprendizaje de los estudiantes de ELE tanto por su contenido expresivo como por sus implicaturas socioculturales. Por lo tanto, seguimos insistiendo en la necesidad de, por un lado, fomentar su enseñanza desde niveles iniciales y, por otro lado, emplear un enfoque basado las funciones comunicativas y pragmáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA MEXICANA DE LA LENGUA (20 DE MAYO DE 2021). *Consultas, ¿Qué es una norma lingüística y quién controla el buen uso de la lengua?* <https://www.academia.org.mx/consultas/consultas-frecuentes/item/norma-lingueistica>
- CABEZAS, E. A. N. (2001). Los modismos en ele: análisis a través de los corpus digitales. In *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE* (pp. 159-168). Universitat Politècnica de València.
- CASARES, J. (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Revista de Filología Española.
- CORPAS, P. G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- DETRY, F. (2006). El papel de la imagen en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas: Pistas metodológicas para la clase de LE. In *Linguistique plurielle: Valencia. 25, 26 et 27 Octobre 2006* (pp. 661-672). Departamento de Lingüística Aplicada.
- FACEBOOK (17 DE OCTUBRE DE 2021). *Red de profesores de español-ProfeDeELE.es*. <https://www.facebook.com/groups/redprofesele>
- MARTINELL, E., Y DEL MAR FOMENT, M. (1998). Aspectos semiótico-gestuales en algunas unidades fraseológicas del español. In *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual* (pp. 225-238). Vervuert Verlagsgesellschaft.
- MAULEÓN, M. A. (2006). La fraseología metalingüística con verbos de lengua en el Diccionario fraseológico documentado del español actual (2004). In *Discurso, lengua y metalenguaje: balance y perspectivas* (pp. 37-48). Helmut Buske.
- MOLINA, J. R. G. (2000). Las unidades fraseológicas del español: Una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase ELE. *Quaderns de filología. Estudis lingüístics*, (5), 111-134.
- NÚÑEZ ROMÁN, F. (2015). Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 153-166.
- SÁNCHEZ, M. G. P. (1990). Léxico y sintaxis locucionales: algunas consideraciones sobre pala-

- bras” idiomáticas”. *Estudios humanísticos. Filología*, (12), 279-292. Plan
- SÁNCHEZ, M. G. P. (1996). Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones. In *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE, León 5-7 de octubre de 1995* (pp. 155-162). Servicio de Publicaciones.
- SÁNCHEZ, M. G. P. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.
- GARCÍA GUERRA, M., 2010. “Manual de modismos” <http://www.magarciaguerra.com/2010/06/manual-de-modismos>
- REY, M. I. G. (2006). A Fraseodidáctica eo Marco europeo común de referencia para las Lenguas. *Cadernos de fraseología galega*, 8, 123-145.
- REY, M. I. G. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84.
- PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES, (2007). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares, Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- KÜHN, P. (1987). Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 16, 62-79.
- KOIKE, K. (1991). Estructuras sintácticas de las locuciones verbales en español (I). *Language Studies*, 65, 43-71.
- RIOL, M. J. L. (2013). Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera. *Paremia*, 22, 161-170.
- LÜGER, H. H. (1997). Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32(1997), 69-120.
- MARTÍNEZ, I. P. (1999). La enseñanza de las unidades fraseológicas. *Manual del profesor de ELE*, 311.
- MENDIZÁBAL, M. y SASTRE, M., (2017). Problemas de las unidades fraseológicas verbales y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera. In *Palabras Vocabulario Léxico: La lexicología aplicada a la didáctica ya la diacronía* (pp. 49-62). Edizioni Ca Foscari.
- GIRO, J. L. M. (1990). El concepto de “locución verbal” y su tratamiento léxico. *Cuadernos de investigación filológica*, 16, 5-30.
- NAVARRO, C. (2007). Fraseología contrastiva del español y el italiano (análisis de un corpus bilingüe). *Tonos digital: revista electrónica de estudios filológicos*, 13.
- OLZA-MORENO, I. (2009). *Aspectos de la semántica de las unidades fraseológicas. La fraseología somática metalingüística del español*. [Tesis doctoral]. Navarra: Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/6985/1/Tesis%20In%C3%A9s%20Olza.pdf>.
- SARACHO, M. (2015). *La fraseología del español: una propuesta de didactización para la clase de ele basada en los somatismos*. [Tesis doctoral]. La Coruña, Universidad de Santiago de Compostela. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=121809>.
- SEVILLA MUÑOZ, J., ZURDO RUIZ-AYÚCAR, M. I. T. (2009): *Refranero multilingüe*. Madrid: Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes). Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>.
- SOLANO RODRÍGUEZ, M. Á. (2007). El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*, 201-211.
- 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)*.
- TRISTÁ, A.M. (1998). *La fraseología y la fraseografía. Estudios de fraseología y fraseografía del español actual* / coord. por Gerd Wotjak.
- RUIZ, L., (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universidad de Valencia.

ANEXO I

Nivel: A2

Locución verbal: *Estar (en)+ la(s) parra/ luna/ nubes*
+ *Babia*
+ *empanado/a*

Enlace de vídeo disponible en *Youtube*:

<https://www.youtube.com/watch?v=kOiYeQqW6ns&feature=youtu.be>

ESTAR EN... las nubes

Prof. Débora L. M.

1. Mira el dibujo.
¿Qué crees que significa esta expresión?

Después del vídeo, ¿qué significa?

2. Busca en el diccionario estas palabras:

- nubes _____
- luna _____
- parra _____

3. Completa las frases con las expresiones de la columna de la derecha.

- La chica está en porque está muy cansada.
- Todos los chicos de 12 a 16 años están
- Mi hermana no me escucha. Ella en
- Tengo mucho sueño, por eso, ido.
- Mis amigos en porque son adictos a Instagram.

4. Crea conversaciones con estas expresiones.

Un grupo de amigos de vacaciones.

Tu amigo@ y tú en una cafetería.

Un profesor y sus estudiantes de español.

Tu madre y tus herman@s hablando en casa.

APUNTES GRAMATICALES

- Estar en:
 - + las nubes
 - + la luna
 - + la parra
 - + Babia
- Estar + adjetivo: empanado

1. ESTRUCTURA

- Significa "estar ausente, despedido".
- Tiene el valor de un adjetivo, por eso, "empanado" puede estar en singular o plural. Por ejemplo:
Ellos están empanados.
- Pero los nombres tienen una forma fija. No cambia. Por ejemplo:
NO: Él está en las parras. ⚠

2. REGISTRO

Es informal aunque la expresión "estar en Babia" es un poco más formal.

Figura 5. UF: *estar en las nubes*.

ANEXO 2

Nivel: A2

Locución verbal: *Estar + pelado/ sin blanca/ misio/ limpio/tapado + forrado/a*

Enlace de vídeo disponible en Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=_GQycjhNxJE&t=29s

ESTAR forrado/a

1. Mira el dibujo.
¿Qué crees que significa esta expresión?

Después del vídeo, ¿qué significa?

2. ¿De dónde son estas expresiones? Busca información.

Estar misio **Estar tapado**
Estar tiesa
Estar sin blanca
ESTAR LIMPIO **Estar/ andar pato**
Estar a dos velas

2. Sustituye con las expresiones de la derecha.

- Trabajo muy duro pero nunca tengo dinero.
- Mi hermana está casada con un hombre con mucho dinero.
- He ganado la lotería y ahora soy rico.
- Los hijos de Trump son muy ricos sin trabajar.
- Mis amigas y yo somos estudiantes y no tenemos dinero.

4. Crea conversaciones con estas situaciones.

Busco un trabajo de tiempo parcial

Quiero viajar con mi familia

Quiero estudiar español en Barcelona este verano

Mi novio y yo queremos vivir juntos pronto

APUNTES GRAMATICALES

- Estar:
 - + forrad@
 - + tapad@
 - + pelad@
 - + pato
 - + misio@
 - + limpi@
 - + ties@
 - + a dos velas
 - + sin blanca

1. ESTRUCTURA

- Significa " (no) tener dinero".
- Tiene el valor de un adjetivo, por eso, puede estar en singular o plural. Por ejemplo:
Ellos están forrados.
- Se pueden añadir adverbios para enfatizar, pero no cuando tienen una preposición. Por ejemplo:
Él está súper misio este mes.
NO: Ella está súper a dos velas.

2. REGISTRO ⚠

Todas las expresiones son coloquiales o informales.

Figura 6. UF: *estar forrado*

ANEXO 3

Nivel: B1

Locución verbal: *Echar + una mano/ un cable/ un guante*

Tirar un cabo

Hacer + la gamba/ la banca/ un paro/ una gauchada

Enlace de vídeo disponible en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=ydUz1PmJ4eA>

 **ECHAR...**
una mano 

1. Mira el dibujo.
¿Qué crees que significa esta expresión?

 Después del vídeo,
¿qué significa?

2. Completa las frases con las expresiones de la columna de la derecha.

- Confío en mi hermana porque siempre..... una..... cuando lo necesito.
- Amigo una mano con los deberes porque no los entiendo.
- Ayer un guante con la mudanza porque las dos chicas se cambiaban de apartamento.
- Siempre estoy una mano a mi novio porque no entiendo bien de informática y yo soy ingeniera.

3. Ordénalas según el grado de formalidad.

+ FORMALS >

+ INFORMALES >

4. Observa estas otras expresiones. Busca de qué países son típicas y crea una conversación con ellas.
Por ejemplo: Hazme el paro y dame 50\$



Prof. Débora L. M. 

 Gracias

APUNTES GRAMATICALES

- Echar:
 - + una mano
 - + un cable
 - + un guante
- Tirar un cabo
- Hacer:
 - + la gamba
 - + la banca
 - + un paro
 - + una gauchada

1. ESTRUCTURA

- Significa "ayudar a alguien".
- Se pueden enfatizar con adverbios temporales, pero no con adverbios de cantidad. Por ejemplo:
Le he echado muchas veces un cable.
- Suelen ir en imperativo cuando son acciones del momento. Por ejemplo:
Échame un cable ahora mismo.

2. REGISTRO 

"Echar un guante" es algo más formal que las otras expresiones.

Figura 7. UF: *echar una mano*.

ANEXO 4

Nivel: B2

Locución verbal: *Meter + la pata/ la gamba*

Liarla (parda)

Enlace de vídeo disponible en *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=ivMQafr3zTM>

 **EXPRESAR:**
EQUIVOCACIÓN

1. ¿Qué crees que significan estas expresiones?
¿Cuándo se suelen usar?

2. Sustituye estas frases con alguna de las expresiones anteriores.

- Creo que no lo he hecho bien en el examen. No aprobaré.
- Ayer me equivoqué cuando llamé a mi exnovio.
- Creo que cometerás un gran error si dejas tu trabajo actual.
- Me gusta equivocarme porque puedo aprender de mis errores.

3. ¿Todas tienen el mismo grado de informalidad?

+FORMAL

+INFORMAL

4. Añade a la lista actual otras expresiones de otros países, por ejemplo: JODERLA (México principalmente).

5. Crea una conversación en la que uses varias expresiones que indiquen "equivocación".

Prof. Debora L. M. 

APUNTES GRAMATICALES

- Liarla (parda)
- Cagarla
- Meter la pata
- Meter la gamba

1. ESTRUCTURA

- El pronombre "la" no se puede suprimir pero se puede mover de posición. Por ejemplo:
La he liado/ cagado mucho.
- En el caso del verbo "meter" se puede eliminar el "objeto" si se añade un adverbio de modo, enfático. Por ejemplo:
La he metido hasta el fondo.
- En todos los casos se puede añadir énfasis con un adverbio de cantidad o con un superlativo. Por ejemplo:
La lia pardísima siempre que conduce.
Mete un montón la pata cuando habla con chicos.
La caga mucho siempre que cocina.

2. REGISTRO



Cuidado a quién se lo dices. Es un registro bastante informal pero siempre depende del tono de voz o de la intención.

3. LOCALIZACIÓN

Se suelen usar básicamente en España.

Figura 8. UF: meter la pata.

ANEXO 5

Nivel: C1

Locución verbal: *Estar +en:*

el quinto pino/ la quinta porra
+donde: Cristo perdió los clavos/ Cristo dio tres voces

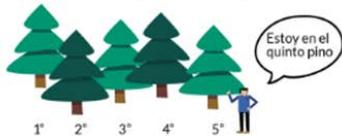


ESTAR

en el quinto pino

Prof. Débora L. M. 

1. Mira el dibujo.
¿Qué crees que significa esta expresión?



2. Lee el diálogo y trata de entender el significado de las expresiones y su grado de formalidad.

a) ¿Cómo estás María? b) Tirando. Al final, me he mudado. Ahora vivo en una zona que está en el quinto pino.

a) Pero, ¿vives en un pueblo o en una ciudad? b) En una ciudad, pero está a tomar viento.

a) Vaya, ni que vivieras donde Cristo perdió los clavos. b) Pues más o menos. La ciudad cuenta con una gran red de transporte urbano pero, aún así, siento que vivo en el culo del mundo.

a) Jolín, ¿pero cuánto se tarda hasta la capital? b) Pues, calculo que unos 30 minutos en tren.

a) Desde luego María, que exagerada eres.

3. Gradúa las expresiones de la derecha según su grado de formalidad y registro.

+ FORMALES >

+ INFOMRALES >

4. Comenta con tu compañer@ alguna vez en la que hayas estado "en el quinto pino" y qué cosas negativas o positivas sucedieron.

Por ejemplo: una vez cuando era niño me perdí en un centro comercial y sentí que estaba donde dobla el viento porque...



Busca el origen de la expresión "estar en el quinto pino". En tu idioma, ¿hay alguna expresión similar? ¿Sabes su origen?

APUNTES GRAMATICALES

- **Estar:**
+ **EN:**
el quinto pino
el culo del mundo
la quinta porra
- + **DONDE:**
Cristo dio tres voces
Cristo perdió los clavos
dobla el viento
- + **A:**
tomar viento
tomar por culo

1. ESTRUCTURA

- Significa "algo está muy lejos".
- No pueden estar en la forma plural. Por ejemplo:
NO: Esos pueblos están a tomar vientos.
- Se pueden añadir adverbios para enfatizar solo delante de las preposiciones "EN" y "A". Por ejemplo:
Eso está **muy** en el quinto pino.
NO: Eso está **muy** donde Cristo perdió los clavos.
- La estructura es fija y no se pueden mover sus elementos.

2. REGISTRO

Todas son coloquiales pero hay diferentes grados de formalidad.

Figura 9. UF: *estar en el quinto pino*.