

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA ENSEÑAR EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: EL LÉXICO

- 1.1. Introducción
- 1.2. La organización del lexicón mental
- 1.3. Las unidades léxicas
 - 1.3.1. Estabilidad e idiomatidad
 - 1.3.1.1. Criterio de estabilidad
 - 1.3.1.1.1. Perspectiva gramatical
 - 1.3.1.1.2. Perspectiva léxico- semántica
 - 1.3.1.2. Criterio de idiomatidad
 - 1.3.2. Tipología de las unidades léxicas
 - 1.3.2.1. Combinaciones sintagmáticas
 - 1.3.2.2. Expresiones idiomáticas
 - 1.3.2.3. Expresiones institucionalizadas
 - 1.3.2.4. Refranes

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO DE LA PROPUESTA

- 2.1. Introducción
- 2.2. Marco metodológico
 - 2.2.1. El enfoque comunicativo
 - 2.2.2. El enfoque léxico
- 2.3. Expresiones idiomáticas
 - 2.3.1. Por qué enseñar expresiones idiomáticas
 - 2.3.2. Qué expresiones idiomáticas enseñar

- 2.3.2.1. Rentabilidad/ utilidad
- 2.3.2.2. Frecuencia
- 2.3.2.3. El nivel de los alumnos
- 2.3.2.4. Las necesidades de los alumnos
- 2.3.3. Cómo clasificar las expresiones idiomáticas para llevarlas al aula
 - 2.3.3.1. Criterio gramatical
 - 2.3.3.2. Por una palabra clave
 - 2.3.3.3. Por campos semánticos
 - 2.3.3.4. Por temas
 - 2.3.3.5. Por su significado
- 2.4. Técnicas para enseñar expresiones idiomáticas
 - 2.4.1. Técnicas visuales
 - 2.4.2. Técnicas verbales
 - 2.4.1. Traducción
- 2.5. La motivación
 - 2.5.1. Elementos visuales
 - 2.5.2. Elementos lúdicos
 - 2.5.2.1. Tipos de juegos
 - 2.5.2.2. Dinámicas lúdicas en el aula

CAPÍTULO 3: SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES PARA ENSEÑAR EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

- 3.1. Introducción
- 3.2. Selección de las expresiones idiomáticas
- 3.3. Clasificación de las expresiones idiomáticas
- 3.4. Presentación de las expresiones idiomáticas
- 3.5. Práctica controlada
 - 3.5.1. Memorización en el aula
 - 3.5.2. Práctica controlada
- 3.6. Producción libre

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

APÉNDICES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del léxico se ha entendido hasta hace relativamente poco tiempo como el aprendizaje de palabras. Sin embargo, de acuerdo con el enfoque léxico de LEWIS (1993) es más coherente enseñar unidades léxicas, un concepto más amplio que el término palabra. Este es el marco teórico en el que se ubica la siguiente propuesta metodológica, ya que se ocupa de la enseñanza de una serie de unidades léxicas mayores que la palabra: las expresiones idiomáticas.

Si este tipo de unidades se enseña como un bloque con significado global, se facilita enormemente su almacenamiento y posterior recuperación por parte del aprendiente. Otro punto importante, que ha sido obviado en la mayoría de los manuales de lenguas extranjeras es la selección de la técnica empleada para llevar al aula estas expresiones pluriverbales. Lo que aquí se propone es agruparlas por su significado e incluirlas en una función comunicativa para que su presentación y práctica se integren dentro de una programación comunicativa.

El **Capítulo 1** resume la evolución del proceso de enseñanza- aprendizaje del léxico en las últimas décadas. Evolución y progreso provocado, en su mayor parte, por las nuevas teorías lingüísticas sobre el almacenamiento de los datos en el lexicón mental (como la teoría de campos). En este capítulo introductorio también se resumen las bases del enfoque léxico, cuyos fundamentos servirán para clasificar más adelante las unidades léxicas.

En el **Capítulo 2**, se presenta el marco teórico y metodológico en el que se enmarca la propuesta del siguiente trabajo. En primer lugar, se describen el enfoque comunicativo y el enfoque léxico como encuadres teóricos de la propuesta. A continuación, y una vez definido el objeto de estudio como las expresiones idiomáticas, se enumeran los criterios para la selección de las expresiones idiomáticas más adecuadas para ser llevadas al aula y la forma más idónea de hacerlo. En último lugar, se trata la motivación como elemento

necesario para alcanzar un aprendizaje exitoso. Como elementos motivadores primordiales se mencionan los visuales y los lúdicos.

El **Capítulo 3** es el desarrollo detallado de la propuesta metodológica objeto de estudio. En primer lugar, se describen los criterios empleados para la selección de las expresiones idiomáticas elegidas, seguidos de un análisis y clasificación de todas ellas. A continuación, siguiendo los fundamentos del principio del control decreciente, se describen los pasos para la consecución de las actividades propuestas: presentación, práctica y producción.

Por último, el **Capítulo 4** contiene las conclusiones que se han obtenido a partir de esta propuesta. Este trabajo se completa con tres **Apéndices** que presentan el material necesario para llevar esta actividad al aula y una **Bibliografía** para posterior consulta e investigación sobre el tema.

CAPÍTULO 1: EL LÉXICO

1.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas, el enfoque que se adopta con respecto al aprendizaje de vocabulario ha variado notablemente. Diversos autores como EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA (1997), GIOVANNI et al. (1996), SALAZAR (1994) o SÁNCHEZ (1997) reflejan en sus obras la evolución que tanto la enseñanza como el aprendizaje del léxico han sufrido. A continuación, se resumen brevemente los momentos más relevantes (tomados de los autores previamente mencionados) en la historia de la evolución de la enseñanza del léxico en las últimas décadas.

Durante el período de 1940 a 1970, la enseñanza del vocabulario pasó a ocupar un lugar secundario en los programas de estudio de segundas lenguas. Se argumentaba que este componente lingüístico ya había recibido demasiada importancia en las clases de lengua de los años precedentes. Es decir, la razón por la que durante estas tres décadas se enfatizara sobremedida la enseñanza de la gramática, es que durante las décadas anteriores muchos pensaban que el vocabulario era la única herramienta necesaria para aprender una lengua extranjera. Incluso los estudiantes creían que lo único que necesitaban era un enorme número de palabras en la lengua que aprendían.

Como vemos, se pasa de un extremo al opuesto. De dedicar todo el esfuerzo de la clase a enseñar vocabulario, a rechazar casi por completo su presencia en el aula para compensar el desequilibrio. Durante los años cuarenta, y durante aproximadamente treinta años más, algunos especialistas en metodología parecían defender que, puesto que como los significados de las palabras no se pueden enseñar adecuadamente, debido a que la enseñanza de vocabulario no es simplemente una cuestión de emparejar palabras de la lengua materna con palabras de la segunda lengua, era mejor no enseñarlos.

Otros temían que si los estudiantes aprendían demasiadas palabras antes de dominar la gramática básica de la lengua que aprendían, cometerían errores en

la construcción de oraciones. Así que, llegaron a la misma conclusión: era mejor no enseñar vocabulario. Había lingüistas que incluso pensaban que los significados de las palabras sólo pueden aprenderse a través de la experiencia, que no pueden ser enseñados de manera formal en el aula. De este modo, apenas se dirigía la atención a las técnicas para la enseñanza de vocabulario en el aula.

También existe en este período una creencia general de que es posible llevar a cabo una descripción estructural y una generalización de la sintaxis, donde las relaciones son finitas. Sin embargo, se cree que es menos probable, casi imposible, hacer una sistematización del léxico, donde las relaciones son teóricamente infinitas. Es más, se afirma que las estructuras sintácticas se pueden especificar dentro de un sílabus de forma más sencilla que el número o tipo de los elementos léxicos necesarios para ese mismo curso.

Sin embargo, desde finales de los años setenta, se ha producido un auge en el interés por la enseñanza del vocabulario, especialmente en Gran Bretaña, donde ya existía una fuerte tradición léxica. Se realizan estudios léxico-semánticos y se desarrollan diversas técnicas para la enseñanza del vocabulario. Se empieza a demostrar que existen importantes razones para enfocar el léxico de una forma sistemática y con fundamento, tanto por parte del profesor como del alumno.

En primer lugar, se tiene mucha información sobre qué hacer con el vocabulario y en qué vocabulario poner más atención. Esto quiere decir que el profesor puede encaminar su trabajo con el vocabulario hacia palabras útiles que puedan dar a los estudiantes práctica en los terrenos en los que ellos consideran necesarios. En segundo lugar, existe una gran variedad de maneras para tratar el vocabulario y su enseñanza en una segunda lengua. El hecho de que uno de los enfoques no dé los resultados esperados no debería tener como consecuencia el abandono de otros caminos para ayudar a los estudiantes a enriquecer su vocabulario. En tercer lugar, tanto los profesores como los alumnos, ven que el vocabulario es un elemento importante (si no el más importante) en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua

extranjera. Por último, es inevitable prestar atención al vocabulario ya que incluso las metodologías más tradicionales de enseñanza de lenguas deben tratar el vocabulario necesario de una forma u otra¹.

1.2. LA ORGANIZACIÓN DEL LEXICÓN MENTAL

Como se ha hecho explícito en el apartado previo, la enseñanza del léxico ha sufrido grandes cambios en las últimas décadas. Pero no sólo se han modificado las posturas referentes a la enseñanza sino también al aprendizaje de este componente lingüístico. Y más concretamente, ha habido una evolución en las teorías lingüísticas que tratan del almacenamiento de los elementos lingüísticos en nuestro lexicón mental.

De acuerdo con estas teorías, parece relevante sugerir que si se conoce la manera en que los hablantes nativos de una lengua almacenan el input lingüístico que reciben del exterior, se podría intentar adaptar el método de enseñanza de determinados componentes lingüísticos para facilitar el aprendizaje al estudiante de segundas lenguas.

Supongamos, por ejemplo, que se conoce la forma en que se almacena el componente léxico en el lexicón mental. Esto sería de gran utilidad a la hora de organizar los contenidos léxicos de un curso de lengua extranjera ya que, adecuándolos y agrupándolos de manera que se facilite su aprendizaje, memorización y recuperación, se contribuirá enormemente al aprendizaje exitoso de lenguas.

La gran mayoría de las teorías lingüísticas actuales sugieren que los elementos léxicos que añadimos a nuestro lexicón mental están agrupados como series de opciones semánticamente relacionadas a partir de las cuales se puede

¹ Cualquier acción destinada al desarrollo de la competencia léxica de los aprendientes ha de ser contemplada dentro del conjunto de la actividad didáctica, en función del enfoque en el que se sustenta el currículo en que toma cuerpo de forma efectiva. Para un acercamiento más detallado y profundo al tratamiento del léxico en las distintas metodologías, consultar SALAZAR (1994), LARSEN-FREEMAN (1986), EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA (1997) y SÁNCHEZ (1997).

construir un texto coherente. La existencia de estas series, de estos conjuntos léxicos (*Lexical Sets*), nos permite ver la estructura del lexicón mental como agrupamientos incluidos en patrones de referencia normalmente relacionados con un único tema. Estos patrones no son de un carácter tan exclusivo que un elemento léxico sólo pueda pertenecer a uno de estos conjuntos. Los conjuntos léxicos se solapan entre sí, de forma que un mismo elemento puede ocurrir en distintos ejes de significado².

La noción de conjunto léxico se entiende mejor si hacemos referencia a un campo específico. Por campo (*Field*) se entiende la actividad concreta, la característica cultural, la institución social o el tema que se suele incluir en un determinado conjunto de elementos léxicos semánticamente relacionados. Es decir, que el *almacén* de palabras de una lengua se organiza alrededor de un número de áreas de significado. Esta división de la totalidad del léxico en compartimentos es la base de la Teoría de Campos (*The Field Theory*). Según LEHRER (1994: 17):³ «The words of a language can be classified into sets which are related to semantic fields and divide up the semantic space or the semantic domain in certain ways».

Como se deduce de lo dicho anteriormente, el vocabulario se almacena de manera redundante, no sólo como morfemas individuales, sino también como parte de frases, o incluso como cadenas de habla (*Chunks of Speech*) más largas ya memorizadas. Este discurso prefabricado tiene grandes ventajas. En primer lugar, los elementos se encuentran de una forma más eficaz y, por lo tanto, rápida, lo cual mejora enormemente la fluidez del hablante. En segundo lugar, permiten a los hablantes dirigir la atención a la estructura del discurso (más amplia) y no sólo centrarse en las palabras individuales que producen.

² Entre los lingüistas partidarios de la Teoría de Campos, los conjuntos léxicos y las cadenas de habla se cuentan, entre otros, CARTER (1987), McCARTHY (1994) o LEWIS (2000). Para una lectura más detallada, consultar la bibliografía sugerida.

³ Mi traducción: «Las palabras de una lengua se pueden clasificar en conjuntos que están relacionados con campos conceptuales y que parcelan el espacio semántico o el dominio semántico de determinadas maneras».

1.3. LAS UNIDADES LÉXICAS

En 1993, LEWIS publicó *The Lexical Approach* como método de enseñanza de lenguas aplicable al aula. Hasta entonces, la división general que se hacía de una lengua era, por un lado gramática (estructura) y por otro vocabulario (palabras). El enfoque léxico cambia esta perspectiva. LEWIS propone que:
⁴«[...] language consists of chunks which, when combined, produce continuous coherent text. The chunks are of different kinds and four different basic types are identified. One of these consists of single words while all the others are multi- word items.» (LEWIS, 1997: 7).

Asumiendo, por tanto, las bases del enfoque léxico como marco teórico del presente trabajo, se ha considerado más apropiado utilizar el término *unidad léxica* en lugar del término *palabra* ya que es más amplio; es decir, engloba no sólo las palabras sino también los elementos pluriverbales.

Más adelante se tratarán con más detalle los diferentes tipos de unidades léxicas: combinaciones sintagmáticas, expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas y refranes. Como ya se adelantó en la introducción, el objetivo principal de este trabajo serán las expresiones idiomáticas. Por esta razón, a continuación se describen las características que definen a las expresiones idiomáticas sobre la base de dos criterios principales: el de estabilidad y el de idiomática.

1.3.1. ESTABILIDAD E IDIOMATICIDAD

FILLMORE (1979) afirmaba que un discurso maduro y fluido requiere una mezcla de lenguaje convencionalizado y formulario y de lenguaje generado aplicando las reglas gramaticales internalizadas a los recursos del lexicón mental. Para distinguir entre ese lenguaje generado creativamente por el

⁴ Mi traducción: «[...] el lenguaje está formado por cadenas de habla que, cuando se combinan entre sí, producen un texto continuo y coherente. Estas cadenas de habla son de distintas clases y se identifican cuatro tipos básicos. Uno de ellos son las palabras individuales mientras que los otros tres son elementos pluriverbales.»

individuo y ese lenguaje convencionalizado existen dos criterios que intentan definir la expresión idiomática frente a ese lenguaje creativo: el criterio de estabilidad y el criterio de idiomática.

1.3.1.1. CRITERIO DE ESTABILIDAD

Para muchos autores hay expresión idiomática allí donde se produce una secuencia de palabras que permanece fija o estable a través de un determinado período de tiempo. Según ZULUAGA (1980) estabilidad o fijación son dos conceptos que se pueden explicar desde dos perspectivas diferentes: la gramatical y la léxico- semántica.

1.3.1.1.1. Perspectiva gramatical

Desde un punto de vista gramatical, las expresiones idiomáticas apenas pueden experimentar transformaciones gramaticales que afecten al orden de sus elementos⁵.

- (1) (a) Común y corriente.
(b) * Corriente y común.

También hay estabilidad en el número de sus elementos, así que, normalmente, no se puede añadir o quitar ninguno de sus componentes.

- (2) (a) Con mil amores.
(b) * Con amores.

Otra de sus características es que tampoco admiten la transformación a pasiva de construcciones activas.

- (3) (a) Donde Cristo dio las tres voces.
(b) * Donde las tres voces fueron dadas por Cristo.

⁵ Los ejemplos (1)- (7) están tomados de ZULUAGA (1980).

Por último, las expresiones que presentan unidad léxica o fraseológica se resisten a experimentar procesos derivativos en la formación de palabras.

- (4) (a) Llueve sobre mojado.
- (b) * Lluvia sobre mojado.

1.3.1.1.2. Perspectiva léxico- semántica

En una expresión idiomática no se pueden emplear sinónimos para sustituir alguno de los elementos que la forman.

- (5) (a) Se acabo lo que se daba.
- (b) * Se finalizó lo que se daba.

Estas unidades tampoco suelen permitir la gradación del adjetivo que contienen.

- (6) (a) Ser una buena alhaja.
- (b) * Ser una buenísima alhaja.

A veces, una expresión idiomática puede admitir varios términos intercambiables sin afectar al componente semántico. Este sería el caso de los complejos fraseológicos con casillas vacías.

- (7) Mondarse/ partirse/ tirarse de la risa.

1.3.1.2. CRITERIO DE IDIOMATICIDAD

Para muchos autores, una secuencia de palabras no sólo tiene que ser estable para ser considerada una expresión idiomática; debe, además, ser idiomática. Tanto LENNON (1998) como VARELA y KUBARTH (1994) coinciden en definir como idiomática a esa secuencia cuyo 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, el significado total no suele poder deducirse de la suma de los significados de los elementos que componen una secuencia idiomática.

El lenguaje es, por tanto, más o menos idiomático. Existe una escala de idiomatismo. Podría hablarse de unidades parcialmente idiomáticas en las que uno de sus elementos aún conserva su significación primitiva.

(8) Fumarse las clases.

También mencionaríamos las unidades indirectamente idiomáticas en las que la significación puede derivarse de una comparación o imagen en sí mismas comprensibles.

(9) Caer como una bomba.

1.3.2. TIPOLOGÍA DE LAS UNIDADES LÉXICAS

Para clasificar las unidades léxicas, se seguirá en este apartado la tipología sugerida por HIGUERAS (1996) en la que se distinguen dos grandes bloques principales.

- (a) Las que coinciden con la unidad palabra y que no constituyen el tema central de este trabajo.
- (b) Las que constan de más de una palabra y que HIGUERAS (1996) denomina «Unidades Pluriverbales Habitualizadas y Lexicalizadas». La explicación que la autora hace del término es la siguiente: «Son unidades léxicas que constan de más de una palabra, con cierta cohesión interna entre sus palabras y que son la combinación más usual empleada por un nativo en un contexto determinado».

Dentro de este segundo grupo de unidades pluriverbales habitualizadas y lexicalizadas HIGUERAS distingue tres subgrupos que se detallarán a continuación: las combinaciones sintagmáticas, las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas. A estos tres grupos añadiremos un cuarto: los refranes.

1.3.2.1. COMBINACIONES SINTAGMÁTICAS

Las combinaciones sintagmáticas son lo que tanto LEWIS (1993), como BAHNS (1993) y CORPAS (1997) denominan colocaciones (*Collocations*). En palabras de HIGUERAS (1996):

«Es una unidad léxica formada por dos lexemas, que tiene sentido unitario, que es semánticamente transparente (es decir, que su significado es la suma de los significados de las palabras que la integran) y que tiene cierta estabilidad y cohesión interna manifestada en la concordancia de género y número cuando en ella aparecen sustantivos y adjetivos.»

No equivale a un elemento oracional desde el punto de vista sintáctico ni morfológico; en otras palabras, no desempeña la función de un nombre, de un adjetivo o de un adverbio, puesto que es un tipo de relación que se crea desde el punto de vista semántico y no sintáctico, y que sirve para dar cuenta de las restricciones combinatorias de las palabras desde el punto de vista semántico.»

Ejemplos de combinaciones sintagmáticas serían:

(10) Convocar una reunión.

(11) Coger un avión.

(12) El caballo relincha

Según LEWIS (1993), las combinaciones posibles de dos palabras pueden variar desde una colocación libre, totalmente inesperada, a una colocación fija, rígidamente institucionalizada. Gradación que también tiene en cuenta BAHNS

(1993) cuando divide las colocaciones en: combinaciones libres, colocaciones o combinaciones ligeramente fijas y expresiones idiomáticas.

1.3.2.2. EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

A pesar de la variedad de términos que existen para referirse a las expresiones idiomáticas, la mayoría de los autores, entre los que se cuentan CARTER (1987), CORPAS (1997), ROMERA (1993), BAHNS (1993) o HIGUERAS (1996), comparten, en líneas generales, una definición muy similar. Todos coinciden en que las expresiones idiomáticas son expresiones de dos o más palabras que comparten las características de estabilidad e idiomática.

Según esta definición, estabilidad implica que las expresiones idiomáticas no permiten cambios en el orden de sus elementos, ni alteración en el número de sus componentes, ni conversiones a pasiva, ni derivaciones u otros procesos de formación de palabras, ni sustitución por sinónimos, ni cambios en la gradación del adjetivo. En cuanto a la idiomática, se pretende decir que «el sentido de estas expresiones idiomáticas no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación» (ZULUAGA, 1980), y que deben ser completadas por otras palabras para poder formar una oración.

HIGUERAS (1996), siguiendo a SEVILLA y ARROYO (1993), distingue los siguientes tipos de expresiones idiomáticas: locuciones, clichés, comparaciones fijadas, frases hechas, timos o muletillas y complejos fraseológicos con casillas vacías. A continuación, se tratará brevemente cada una de estas expresiones.

- **Locuciones:** «Locución es la expresión pluriverbal, fija e idiomática que no forma una oración cabal y funciona como un elemento oracional.» (HIGUERAS, 1996). En el mismo artículo, HIGUERAS clasifica las locuciones en siete tipos:

- Locuciones conjuntivas: equivalen a una conjunción y no admiten variación.

(13) Con tal de que

- Locuciones prepositivas: equivalen a una preposición y no admiten variación. CASARES (1992) las agrupa en una categoría mayor denominada locuciones conexas.

(14) A través de

- Locuciones adverbiales: equivalen a un adverbio y admiten pocas variaciones.

(15) (a) De mañana

(15) (b) Muy de mañana

- Locuciones predicativas: equivalen a un predicado; es decir, a un verbo no copulativo más los complementos que precise. En otras palabras, no siempre equivalen sólo a un verbo sino a todo un predicado. CORPAS (1997) las denomina locuciones clausales.

(16) Tomar el pelo.

- Locuciones atributivas: equivalen a un verbo predicativo o semi-predicativo y su atributo.

(17) Estar sin blanca

(18) Ser un viejo verde

Tanto estas locuciones como las locuciones predicativas admiten cambios en el verbo (de tiempo, persona,...). Este hecho las diferencia de las frases hechas, en las que el verbo no se flexiona. Por otra parte, el hecho de ser semánticamente opacas las diferencia también de las combinaciones sintagmáticas.

- Locuciones nominales: equivalen a un nombre. A diferencia de las combinaciones sintagmáticas son semánticamente opacas y no admiten muchas variaciones.

(19) Guerra fría

(20) Mercado negro

- Locuciones adjetivas: equivalen a un adjetivo.

(21) De rompe y rasga

- **Clichés:** Para SEVILLA y ARROYO (1993), un cliché es un sintagma nominal que contiene una metáfora que era expresiva en sus orígenes pero que se ha trivializado y codificado por su uso frecuente. Para CARTER (1987), los clichés son más fijos que las frases hechas en términos de conmutabilidad sintáctica, morfológica y semántica. También añade que, con frecuencia, su significado se deriva de la suma semántica de las partes que lo constituyen. En el caso contrario, algunos rasgos del contexto lingüístico o social ayudarían a la interpretación.

(22) Las perlas de su boca

- **Comparaciones fijadas:** CARTER (1987) las denomina símiles idiomáticos (*Idiomatic Similes*). Son expresiones con una clara construcción comparativa que contienen un verbo conjugado.

(23) Ser más terco que una mula

- **Frases hechas:** Para CARTER (1987) son expresiones idiomáticas (*Idioms*) y las divide en: (a) binomios irreversibles, (b) expresiones idiomáticas completas y (c) semi- expresiones idiomáticas. CASARES (1992, reimpresión) se refiere a ellas como modismos. Los autores mencionados, al igual que HIGUERAS (1996) coinciden en definir las como: «ciertas frases y modos de hablar particulares a la lengua de cada nación». Por lo tanto, son intraducibles. Se insertan en el discurso como una pieza única que no ofrece posibilidades de

cambios en ninguno de sus elementos ni de inserción de otros. Son expresiones complejas, de carácter estable, en las que al menos entran dos palabras. Tienen un alto valor metafórico y carecen de carácter moralizante, lo cual las diferencia de las frases proverbiales que CASARES (1992) sitúa a caballo entre las locuciones y los refranes.

(24) Donde Cristo dio las tres voces

- **Timos o muletillas:** Son juegos de palabras con rima interna, cuyo sentido está basado en los efectos fonéticos. La primera parte es, generalmente, un verbo y alude a una realidad inmediata. La segunda parte suele ser un nombre propio que rima con el anterior.

(25) De eso nada, monada.

(26) Una y no más, Santo Tomás.

CARTER (1987) señala que facilitan la expresión esencialmente no- creativa, estereotipada y formulaica que desempeña un papel estabilizador y mantenedor dentro de la comunicación.

- **Complejos fraseológicos con casillas vacías:** Son construcciones que contienen una estructura idiomática estable, pero que ofrecen una o más casillas vacías que pueden ser rellenadas solamente por palabras pertenecientes a determinadas categorías semánticas o gramaticales.

(27) A tiro/golpe/puñetazo limpio.

1.3.2.3. EXPRESIONES INSTITUCIONALIZADAS

A pesar de la variedad de términos que emplean distintos autores como CARTER (1987), CORPAS (1997) o LEWIS (1997) (cuyo término expresiones institucionalizadas es el que se empleará a partir de ahora), en líneas generales, para la mayoría, estas expresiones institucionalizadas son secuencias que, en muchos casos, constituyen residuos de oraciones

gramaticalmente completas y que aquí se encuentran reducidas a muy pocos elementos. Contribuyen al buen funcionamiento de la comunicación o facilitan la interacción social.

Es decir, al ser fórmulas de interacción social, habituales y estereotipadas, cumplen funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias y ritualizadas.

(28) Dicho sea de paso.

(29) Lo que oyes.

CARTER (1987), en un intento de sistematizarlas, divide sus expresiones discursivas en:

- **Fórmulas sociales** (*Social Formulae*):

(30) ¿Cómo está? (*How do you do?*)

- **Mecanismos conectivos o estructuradores del discurso** (*Connective or structuring devices*):

(31) Érase una vez (*Once upon a time*)

- **Tácticas conversacionales** (*Conversational Gambits*):

(32) ¿Sabes qué? (*Guess what!*)

- **Fórmulas estilísticas** (*Stylistic Formulae*):

(33) Señoras y caballeros (*Ladies and gentlemen*)

- **Estereotipos** (*Stereotypes*):

(34) Sólo somos buenos amigos (*We're just good friends*)

1.3.2.4. REFRANES

A pesar de que HIGUERAS (1996) no los incluye en su tipología de expresiones idiomáticas, CASARES (1992, reimpresión) y CARTER (1987) sí lo hacen. Para la presente tipología mantendremos el nombre que da CASARES (refranes). Nos remitimos también a CASARES para citar la definición: «Una frase completa e independiente, que en sentido directo o alegórico, y, por lo general, en forma sentenciosa y elíptica, expresa un pensamiento o manera de juicio en el que se relacionan, por lo menos, dos ideas». Remitámonos ahora a CARTER para puntualizar que suelen transmitir una verdad aforística, que suelen encontrarse en presente simple y que, normalmente, no son sintácticamente divisibles ni sustituibles (aunque esto no quiere decir que algunas mutaciones creativas o distorsiones no sean posibles).

(35) A buen hambre no hay pan duro

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO DE LA PROPUESTA

2.1. INTRODUCCIÓN

Como ya se ha visto en el primer capítulo y, siguiendo el consejo de LEWIS (1993), una vez en el aula, el profesor no sólo debería enseñar palabras sino unidades léxicas. De este modo, se cubriría la enseñanza de las combinaciones sintagmáticas, de las expresiones idiomáticas, de las expresiones institucionalizadas y de los refranes. Este trabajo, en particular, centra su atención en la enseñanza de las expresiones idiomáticas, pero cualquier propuesta que se haga acerca de ellas es perfectamente aplicable a las restantes unidades léxicas mencionadas.

En este capítulo, en primer lugar, se describen las metodologías en las que se inserta la propuesta: el enfoque comunicativo y el enfoque léxico. Como ya se mencionó en el capítulo 1, el marco teórico en el que se desarrolla el aprendizaje en general y más concretamente el aprendizaje del léxico, es de vital importancia para comprender los procedimientos empleados y la eficacia de los resultados obtenidos.

A continuación, se tratarán una serie de cuestiones metodológicas en torno al objeto de estudio que nos ocupa: las expresiones idiomáticas. Cuáles son las ventajas que conlleva su enseñanza explícita en el aula, qué criterios se pueden aplicar a la hora de seleccionar las expresiones idiomáticas que se quieren presentar a los alumnos y cómo integrarlas dentro de la programación general del curso.

Por último, se hará hincapié en el componente afectivo y en cómo éste influye en el aprendizaje. En relación con esto, se tratará el papel de los elementos motivadores gracias a los cuales el proceso de aprendizaje se hace más fluido y, por tanto, más eficaz.

2.2. MARCO METODOLÓGICO

2.2.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

En el enfoque comunicativo, el lenguaje tiende a estudiarse como algo globalizado, como discurso o como texto, por lo que los estudiantes trabajarán en el aula con el lenguaje a nivel supraoracional o discursivo, aprendiendo sobre cohesión y coherencia. El lenguaje se entiende como un medio que sirve o propicia la comunicación interpersonal. Lo que interesa es el proceso comunicativo y las relaciones que en el mismo se establecen entre los sujetos que interaccionan. Por esta razón, tanto la gramática como el vocabulario que se presente a los estudiantes se derivarán de la función, el contexto situacional y el papel de los interlocutores. Se pone el énfasis en el significado y no tanto en la forma lingüística.

Los alumnos trabajarán integradamente en el desarrollo de las cuatro destrezas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) desde el principio. Siempre que sea posible se utilizará lenguaje auténtico embebido en un contexto real. De este modo, el alumno realizará sus propias inferencias para descubrir por sí mismo las reglas que subyacen a las muestras y para sacar sus propias conclusiones. También trabajarán en actividades de vacío de información que generan interacciones reales de comunicación.

Según GIOVANNI et al. (1996), la secuencia didáctica típica del enfoque comunicativo; es decir, la forma en la que se organiza la enseñanza para facilitar el aprendizaje del estudiante se conoce como el Principio del control decreciente y consta de tres pasos principales: (1) Presentación: es una fase de comprensión del significado en la que el profesor selecciona los nuevos elementos que quiere presentar al alumno. (2) Práctica: es la fase del aprendizaje en la que se pone especial atención a fijar y recordar los elementos presentados previamente. (3) Producción: en este último tramo, el estudiante controla de forma autónoma los conocimientos adquiridos y los emplea de manera creativa en contextos de comunicación.

El vocabulario que aparecerá en el aula comunicativa será de tres tipos:

- **Vocabulario temático:** Vinculado al área de interés de la que se parte. Está en función de la tarea final. Por ejemplo, si queremos que nuestros alumnos hagan un folleto turístico de su ciudad, habrá que proporcionarles el léxico relacionado con la ciudad: actividades posibles, descripción de lugares, etc.
- **Vocabulario colateral:** No responde necesariamente al tema de la unidad pero por diferentes motivos resulta necesario para llevar a cabo las tareas. Por ejemplo, el vocabulario relativo a los materiales y procesos relacionados con la fabricación del folleto turístico ya mencionado: papel, pinturas, fotos, etc.
- **Vocabulario procedimental:** Es el vocabulario utilizado para explicar otras palabras, para estructurar y organizar su significado. Su presencia se detecta al parafrasear o definir palabras de muy distintos campos. Sirvan de ejemplo; palabra, frase, pronombre, etc.

Por último, mencionar que en esta metodología se da mucha importancia a los elementos motivadores. La motivación (imprescindible para facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje) surge de la presencia de elementos muy variados: dibujos, películas, tareas de interés para el alumno, actividades variadas, elementos lúdicos, competición, y un largo etcétera.

2.2.2. EL ENFOQUE LÉXICO

La llegada del enfoque léxico de LEWIS en 1993, supuso, como ya se mencionó en el Capítulo 1, una revolución en la concepción de la lengua. Ya no se hacía la descripción entre gramática y vocabulario; entre estructura y palabras. LEWIS argumenta la idea de que el lenguaje está formado por cadenas de habla, por grupos de palabras (más o menos pequeños o grandes) que se combinan entre sí para dar lugar a un texto coherente. Ya no hay que hablar de palabra sino de unidad léxica.

El grupo de unidades léxicas constituidas por una sola palabra es el más familiar; sin embargo, la mayor parte de nuestro lexicón mental está formado

por distintos tipos de unidades léxicas pluriverbales. En otras palabras, según la Teoría de Campos (*Field Theory*) nuestro lexicón mental almacena la nueva información en campos o áreas de significado. El input se almacena no como palabras independientes sin relación entre sí, sino como parte de cadenas de habla (*Chunks of speech*) completas y contextualizadas.

Esta es la razón principal que impulsa a LEWIS a sugerir el llamado *Pedagogical Chunking* que consiste en enseñar a los aprendientes unidades léxicas más amplias que la correspondiente a la unidad palabra. De este modo, el léxico nuevo se presenta a los estudiantes en la misma forma en la que su lexicón mental lo va a organizar. Así se facilita no sólo el almacenamiento sino también la recuperación de dichas unidades en contextos de comunicación real. Las ventajas que todas estas innovaciones suponen se detallan a continuación.

2.3. EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

En el apartado anterior ha quedado clara la propuesta de enseñar unidades léxicas en lugar de sólo palabras. Puesto que hay muchos tipos de unidades léxicas, el presente trabajo se centrará en las llamadas expresiones idiomáticas.

2.3.1. POR QUÉ ENSEÑAR EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

Recordando las palabras de BAHNS (1993), la mera exposición a la lengua meta no es suficiente para que el alumno adquiera el conocimiento de las expresiones idiomáticas. Por lo tanto, si el profesor quiere guiar al alumno hacia un dominio similar al de una hablante nativo en la lengua extranjera, hay que prestar atención al proceso de enseñanza- aprendizaje de estas expresiones idiomáticas.

HIGUERAS (1997) señala una serie de **ventajas** que se derivan de la enseñanza explícita de las expresiones idiomáticas en el aula y que se detallan a continuación:

- Su aprendizaje mejora la comprensión del alumno ya que son semánticamente opacas y no todas se encuentran en los diccionarios.
- Su estabilidad facilita su memorización o, al menos, su reconocimiento al encontrarla el alumno en contexto.
- Su utilización mejora la expresión (tanto oral como escrita). Al estar lexicalizadas y al ser memorizadas como un único bloque agilizan la comunicación, ya que el alumno no debe componer o crear una oración completa en cada caso sino sólo recurrir a la utilización de estos bloques más extensos.
- No podemos olvidar el contenido cultural que estas expresiones aportan al estudiante extranjero sobre el país de la lengua que está aprendiendo.
- La existencia de las expresiones idiomáticas en las lenguas es universal por lo que el mismo alumno demandará su presencia en el aula. Así, mediante la enseñanza formal se evitarán errores de transferencia negativa desde su lengua materna cuando el estudiante intente utilizar las expresiones que conoce en su propia lengua.
- Por último, si nuestros estudiantes están interesados en pasar un examen académico, la enseñanza explícita de las expresiones idiomáticas será muy útil ya que suelen abundar en este tipo de pruebas.

2.3.2. QUÉ EXPRESIONES IDIOMÁTICAS ENSEÑAR

A continuación se enumeran una serie de criterios, ya mencionados previamente por GAIRNS y REDMAN (1986), GIOVANNY et al. (1996) e HIGUERAS (1996) entre otros, para seleccionar las expresiones idiomáticas que se llevarán posteriormente al aula.

2.3.2.1. RENTABILIDAD/ UTILIDAD

A la hora de enseñar una expresión idiomática hay que decidir si es lo suficientemente rentable para el alumno; es decir, si el esfuerzo que le supondrá aprenderla merecerá la pena porque la expresión será útil y provechosa para él.

2.3.2.2. FRECUENCIA

A pesar de que durante mucho tiempo se usaron listas de frecuencia para seleccionar el léxico básico, muchos autores (entre ellos GAIRNS y REDMAN (1986)) opinan que la frecuencia de un elemento no es garantía de su utilidad. Es más, es posible que una unidad léxica de baja frecuencia sea la única palabra que expresa un valor semántico y no se pueda parafrasear. Con esto no se pretende decir que este criterio no sea útil; sin embargo, no puede ser el único a tener en cuenta.

2.3.2.3. EL NIVEL DE LOS ALUMNOS

Hay que adecuar las expresiones idiomáticas, que de por sí ya presentan una dificultad intrínseca debido a su idiomática, al nivel del alumnado con el que se trabaja.

2.3.2.4. LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS

Desde un punto de vista personal, es uno de los criterios más importantes a tener en cuenta ya que es el alumno el que decide qué unidades necesita o quiere aprender. Para conocer los objetivos de los alumnos sugerimos la realización de un análisis de necesidades léxicas al principio del curso. En muchas ocasiones, la propia motivación del alumno salva la diferencia entre su nivel de lengua y sus necesidades léxicas.

2.3.3. CÓMO CLASIFICAR LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS PARA LLEVARLAS AL AULA

Al igual que el profesor debe seleccionar qué expresión idiomática enseñar en un momento determinado, también es necesario saber de qué manera se pueden llevar al aula este tipo de unidades léxicas. Existen distintos criterios para agrupar las expresiones idiomáticas y hacerlas accesibles al alumno. Aquí se presentan varios recogidos por McCARTHY y O'DELL (1994).

2.3.3.1. CRITERIO GRAMATICAL

Consiste en agrupar las expresiones idiomáticas según su estructura y elementos sintácticos. Por ejemplo, enseñar las expresiones que contienen verbos seguidos de un complemento directo. Una crítica que se le puede hacer a este criterio es que si los alumnos tienen con frecuencia problemas para identificar un verbo o un complemento directo, qué no tendrán a la hora de entender y memorizar las expresiones de este modo.

Además, si se tiene en cuenta la Teoría de Campos (el input léxico se almacena en áreas temáticas), al presentar las expresiones idiomáticas siguiendo un criterio gramatical no se respeta la forma natural en la que el lexicón mental almacena la información. Esto da lugar a dos inconvenientes principales, según nuestro punto de vista: en primer lugar, el alumno tendrá más problemas a la hora de memorizarlas ya que no se le facilita esta tarea agrupando las unidades léxicas por campos semánticos. En segundo lugar, el alumno también tendrá problemas para recuperar dichas expresiones en contextos de comunicación real ya que, al no haber tenido la oportunidad de practicarlas en contextos comunicativos, no será capaz de asociar el conocimiento con el uso.

2.3.3.2. POR UNA PALABRA CLAVE

Se selecciona una palabra importante y se facilitan todas las expresiones idiomáticas en las que se incluye. Por ejemplo, si elegimos «dar» como palabra clave, los alumnos tendrán que aprender al mismo tiempo expresiones como «dar coba» o «dar la lata». A pesar de ser un método muy utilizado en los

manuales de español como lengua extranjera parece que sólo crea confusión al alumno.

La razón principal de esta confusión es que las expresiones idiomáticas así presentadas no están relacionadas temáticamente por lo que el alumno no podrá practicarlas en contextos significativos de comunicación.

Por ejemplo, si presentamos a la vez unidades léxicas como «poner los puntos sobre las íes», «poner negro» y «poner de hoja perejil», a pesar de que todas contengan el verbo «poner», no tienen ningún tipo de relación temática entre sí. «Poner los puntos sobre las íes» significa dejar las cosas claras; «poner negro» es hacer que alguien se ponga muy nervioso y «poner de hoja perejil» es insultar a alguien. El principal problema de presentar estas tres unidades en el mismo momento es que no se van a poder practicar en el mismo contexto comunicativo, lo cual dificultará enormemente (e incluso podría llegar a impedir) la memorización y consecuente recuperación posterior de dichas unidades por parte del aprendiente.

2.3.3.3. POR CAMPOS SEMÁNTICOS

Se seleccionan las expresiones idiomáticas que contiene una palabra que pertenece a un determinado campo semántico. Por ejemplo, las partes del cuerpo o los colores. También es un criterio frecuente en los manuales de español como lengua extranjera. Siempre y cuando no sean expresiones semánticamente opacas sería coherente enseñarlas juntas; si no, no es muy rentable didácticamente hablando.

Por ejemplo, si se enseñaran a la vez expresiones idiomáticas relacionadas con los colores como «estar sin blanca» (no tener dinero), «ponerse morado» (comer demasiado), «ser un viejo verde» (un hombre mayor que se fija en las jóvenes) o «quedarse en blanco» (no acordarse de algo) se nos presentan los mismos problemas que los expuestos en el apartado anterior. Al no poderse practicar estas unidades en el mismo contexto comunicativo, será difícil que el alumno las retenga y recupere más tarde en distintas situaciones.

2.3.3.4. POR TEMAS

Se selecciona un tema, por ejemplo, el trabajo⁶, y se presentan todas las expresiones relacionadas con él como «ser trabajo de chinos», «trabajar por el amor al arte», independientemente de su opacidad semántica. Es un criterio válido puesto que se pueden practicar en el mismo contexto significativo y el alumno tendrá más fácil la tarea de recuperarlas durante una conversación sobre el trabajo.

2.3.3.5. POR SU SIGNIFICADO

Clasificar las expresiones idiomáticas por su significado a la hora de presentarlas en el aula consiste en seleccionar aquellas expresiones que están asociadas a una función comunicativa concreta, por ejemplo, «describir a una persona». De este modo, la enseñanza de unidades léxicas complejas se integra a la perfección en la estructuración y organización de una clase programada siguiendo las directrices del enfoque comunicativo.

A efectos del presente trabajo, éste es el criterio de clasificación más eficaz de los citados y por lo tanto será el que se tendrá en consideración en esta propuesta metodológica. Una de las razones para considerarlo el criterio más adecuado es que, una vez presentadas las expresiones idiomáticas, se permite una práctica integrada en actividades comunicativas, tanto de expresión oral como de expresión escrita. Otra de las razones es que, al presentar las expresiones dentro de una función comunicativa, se facilita su memorización y recuperación a la vez que se fomenta su utilización en contextos adecuados (lingüísticos y pragmáticos) por parte del alumno.

2.4. TÉCNICAS PARA ENSEÑAR EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

⁶ Ejemplos tomados de HIGUERAS (1997) (b)

Para presentar vocabulario hay que tener en cuenta que, con frecuencia, la realidad a la que el vocabulario remite ya es conocida, aunque quizá no en su totalidad, por el alumno. Por lo tanto, la labor del profesor debería consistir en reactivar el sistema de conocimiento del mundo que el alumno ya posee y crearle la necesidad de conocer esas palabras en la lengua que está aprendiendo. En otras palabras, hay que animar a los alumnos a expresar aquello que saben sobre un tema, las palabras que conocen, etc.

Si nos disponemos a enseñar expresiones idiomáticas en el aula, no podemos ignorar las dos características principales que posee este tipo de unidades léxicas: estabilidad e idiomática.

Al hablar de estabilidad, recordamos que la mayoría de las expresiones idiomáticas no permiten grandes variaciones en el orden de sus elementos, ni en el número de sus componentes, ni otros cambios ya mencionados en el Capítulo 1. Por lo tanto, al presentar estas unidades léxicas a los aprendientes, habrá que hacerlo de manera que ellos sean conscientes de la estabilidad que las caracteriza.

Si una expresión idiomática está dotada de idiomática estamos diciendo que es, en otras palabras, semánticamente opaca. Este también es un rasgo muy importante a tener en cuenta a la hora de llevar estas unidades al aula, ya que no sólo hay que presentar la forma (las palabras individuales que la forman) sino también hacer que los alumnos comprendan el significado global de dicha expresión.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, las técnicas que se apliquen para presentar y practicar este tipo de unidades léxicas deberán adecuarse a las características tan especiales que conforman a las expresiones idiomáticas.

Existen muchas técnicas para presentar nuevos elementos de vocabulario y muchos autores las han recogido en sus obras (NATION (1990); GAIRNS y

REDMAN (1986); GIOAVNNI et al. (1996)). A continuación se enumeran algunas de estas técnicas.

2.4.1. TÉCNICAS VISUALES

Incluyen fotografías, dibujos, realia, mímica y gestos. Una de las técnicas visuales más conocidas es la llamada técnica de la palabra clave (*Key Word Technique*). Esta técnica aprovecha nuestra capacidad de producir imágenes mentales. Consiste en asociar la palabra de la segunda lengua con una palabra de la lengua materna que se pronuncie o se deletree de una manera similar, aunque no estén necesariamente relacionados en términos de significado.

2.4.2. TÉCNICAS VERBALES

Entre ellas se cuentan las situaciones ilustrativas de uso, la sinonimia y la antonimia, los ejemplos y las definiciones. Dentro de las definiciones nos detendremos a explicar las denominadas definiciones contextuales (*Contextual Definitions*). En palabras de NATION (1990) son más naturales que cualquier otro tipo de definición porque es a través de los contextos de las palabras como mejor aprendemos su significado y el de las palabras que la acompañan. Con una definición contextual no se explica directamente el significado de una palabra o expresión sino que se anima a los estudiantes a hacer un esfuerzo para averiguar el significado ayudándose de cómo se usa esa palabra o expresión y con qué otros elementos se asocia.

2.4.3. TRADUCCIÓN

Aplicada a la enseñanza de unidades léxicas equivalentes a una palabra suele ser muy efectiva ya que ahorra mucho tiempo de largas y, con más frecuencia de la deseada, infructuosas explicaciones. El problema llega con la traducción de expresiones idiomáticas; en la mayoría de los casos semánticamente opacas, en las que la traducción literal que se aplica a las palabras individuales no suele dar buenos resultados.

- (36) (a) Estoy sin blanca
- (36) (b) I do not have a white woman (Inglés)
- (36) (c) No tengo una mujer blanca (Traducción)

Una sugerencia para evitar situaciones como la que se ha producido en (36) es invitar a la traducción del bloque, y no de las palabras individuales, una vez que el alumno haya comprendido el significado de la expresión. Este tipo de traducción es menos literal y más cultural ya que el alumno tiene que buscar una expresión idiomática (o cualquier otro tipo de unidad léxica) que en su lengua materna exprese lo mismo que la expresión de la lengua meta. De este modo, se sigue respetando el método sugerido por LEWIS (y ya comentado en el presente trabajo) del *Pedagogical Chunking*.

2.5. LA MOTIVACIÓN

Previos a la llegada del enfoque comunicativo, se dieron una serie de métodos que adoptaron el nombre de humanísticos. Estos métodos defendían que la docencia debe estar centrada en el alumno. La concepción que tenían del alumno era la de una persona completa, con emociones y sentimientos, con capacidad para relacionarse socialmente y para ejercer una actividad intelectual de forma autónoma, haciéndose responsable de las acciones realizadas.

Pues bien, el enfoque comunicativo ha heredado muchos de los elementos y características presentes en los mencionados métodos humanísticos. Puesto que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje, hay que atender a sus necesidades comunicativas y activar sus sentimientos y sus emociones ya que este componente del ser humano desempeña una labor activa en la consolidación del aprendizaje.

Otra de las características a tener en cuenta es que se mantienen los elementos que pueden motivar al alumno, puesto que una persona interesada y motivada por lo que está haciendo mejora notablemente la eficacia de los resultados de su aprendizaje. Entre estos elementos motivadores se pueden

mencionar, entre otros, los elementos visuales y los elementos lúdicos. De estos nos ocuparemos con más detalle a continuación puesto que son imprescindibles a la hora de realizar con éxito la propuesta metodológica que aquí se presenta.

2.5.1. ELEMENTOS VISUALES

Es muy importante tener tantos recursos como sea posible en el aula para que los alumnos puedan recibir una rica cantidad de estímulos de forma que puedan construir su conocimiento. Y estos recursos, por supuesto, deben incluir las **imágenes**. Después de todo, el lenguaje oral es sólo una parte de los métodos que empleamos para deducir el significado de los contextos. Predecimos, deducimos e inferimos, no sólo a partir de lo que oímos o leemos sino también de lo que vemos a nuestro alrededor y de lo que recordamos haber visto.

Por elementos visuales nos referimos a fotos, dibujos, vídeos, cómics, gráficos, señales, símbolos, planos, mapas y un largo etcétera. Las imágenes tienen, además, la ventaja de que se pueden encontrar casi en cualquier parte: en periódicos, revistas, catálogos, calendarios, postales, libros e internet. Incluso se puede contar con los dibujos hechos por el profesor o los alumnos. En muchos casos, estas imágenes caseras crean bastante interés y la ausencia de calidad profesional se compensa con la buena aceptación que se genera.

Tradicionalmente, las imágenes se han utilizado únicamente para practicar la descripción o para ilustrar diálogos en los manuales de enseñanza de idiomas. Debido a que con el enfoque comunicativo se ha puesto un gran interés en el uso comunicativo del lenguaje, hay que aprovechar la riqueza que poseen las imágenes para provocar, suscitar, practicar o contextualizar. Con las imágenes no sólo se activa el intelecto del alumno, sino también su parte afectiva. De este modo, si seleccionamos bien las imágenes y las adecuamos a las necesidades de los alumnos y al objetivo didáctico de la clase, aumentaremos el interés y la motivación del alumno por el proceso educativo.

Las imágenes, por un lado, actúan como un sustituto de la realidad en el aula en donde no siempre se tiene a mano lo que se necesita. Además, conectan con el mundo conocido por el aprendiente. Por otro lado, las imágenes son especialmente útiles en la fase de presentación de contenidos ya que un texto sin más, maneja un metalenguaje que puede no ser familiar a todos los alumnos.

A continuación, mencionaremos algunas de las ventajas que supone incluir las imágenes en el aula sugeridas por WRIGHT (1985) y CUADRADO, DÍAZ y MARTÍN (1999):

- Para empezar, las imágenes despiertan reacciones que varían de una persona a otra, según sus gustos. De esta forma, la clase puede convertirse en un rico intercambio de opiniones, dejando el camino libre a una interacción verdaderamente comunicativa.
- En segundo lugar, gracias a las imágenes, se pueden transmitir contenidos de todo tipo de una forma prácticamente inmediata, efectiva y económica.
- Son el perfecto apoyo mnemotécnico. En palabras de SEYMOUR y O'CONNOR (en CUADRADO, DÍAZ y MARTÍN, 1999): «Recordamos un 30% de lo que vemos, frente a un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos y un 90% de lo que hacemos».
- Por otra parte, las imágenes sirven para que los alumnos observen y perciban aspectos de la cultura del país de la lengua que están aprendiendo.
- En último lugar, otra de las ventajas que supone la utilización de las imágenes es que una misma imagen puede admitir distintas formas de presentación con lo que se multiplica y mejora el trabajo que es posible hacer con ella. El hecho de que una imagen, gracias a las modernas

tecnologías, sea capaz de cambiar de soporte (papel, vídeo, CD-rom, etc.) nos permite adaptar mejor el material a nuestros objetivos didácticos. Ya se sabe que el éxito o el fracaso de una actividad depende muchas veces de cómo se presenta.

2.5.2. ELEMENTOS LÚDICOS

En palabras de PALENCIA (1990), «los juegos han sido durante mucho tiempo considerados como actividades idóneas para los momentos en los que la atención del alumno no era muy alta y en los que no merecía la pena realizar un trabajo más 'serio'». Sin embargo, desde hace algunas décadas, la enseñanza de idiomas ha incorporado el juego como parte de su metodología. Esto supone que, por un lado, el juego debe emplearse por lo que puede aportar al proceso de enseñanza- aprendizaje y por lo tanto es necesario integrarlo en la programación en el momento más adecuado en relación con las otras actividades. Por otro lado, si utilizamos el juego con un fin concreto que no sea el de una mera distracción, no podemos hacerlo en los momentos en los que la atención del alumno sea baja sino en aquellos en los que esté dispuesto a sacar provecho de él.

Las **características** de los juegos entendidos como estrategias que favorecen el aprendizaje y que están integrados en una programación comunicativa se convierten en claras ventajas a la hora de presentarlos en el aula⁷.

- Los juegos ayudan a crear una atmósfera de familiaridad, relajación y diversión donde se hace posible ensayar sin inhibiciones. Si mediante su utilización logramos que desaparezcan, en la medida de lo posible, los primeros rechazos y la vergüenza, y conseguimos involucrar al estudiante en la interacción, estaremos estableciendo las bases de la comunicación en el aula. Así además, se fortalece en el estudiante la confianza en sí mismo.

⁷ Las características presentadas han sido tomadas de FERNÁNDEZ (1997), CERROLAZA et al. (1997) y MORENO (1997).

- Los juegos proporcionan formas amenas y variadas de practicar con la lengua. De este modo, la monotonía y el aburrimiento desaparecen.
- Los juegos favorecen el desarrollo de la capacidad creativa del alumno ya que despiertan la creatividad y la imaginación para resolver las diferentes situaciones que se le plantean.
- Los juegos propician un comportamiento activo por parte del alumno, que se hace responsable de su propio aprendizaje. Uno de los factores que mantiene activo al alumno es la motivación. Si algo te interesa, pones todo tu esfuerzo en aprenderlo. Para que una actividad lúdica sea más motivadora aún, se puede añadir una dosis de reto o valor competitivo que permita al alumno clasificarse según distintos criterios.
- El juego, para terminar, puede ser un mecanismo activador para acercarse a la cultura anfitriona. Se pueden realizar actividades lúdicas que potencien el desarrollo de mecanismos que permitan aprender la diversidad.

2.5.2.1. TIPOS DE JUEGOS

FERNÁNDEZ (1997) sugiere una tipología de juegos que facilita su integración en los diferentes momentos de una clase comunicativa.

- **Juegos de arranque:** Su objetivo principal es crear el ambiente para que la interacción en la lengua extranjera sea auténtica. Favorecen el conocimiento interpersonal, el respeto, la confianza y la cordialidad.
- **Juegos para promover la necesidad de comunicarse en la lengua extranjera:** Son muy importantes para situaciones de aprendizaje de no-inmersión.
- **Juegos para formular hipótesis:** Entre ellos se encuentran los juegos de adivinación, de generalización de reglas y de resolución de problemas.

- **Juegos de práctica controlada:** Puesto que hay un momento en el proceso de aprendizaje en el que es necesario practicar con lo que se está aprendiendo, con la repetición propia del juego (más dinámica y, por tanto, más eficaz) se facilita la interiorización y la fijación de estructuras de una forma estimulante y creativa.
- **Juegos encaminados a la interacción libre:** Aquí se incluye cualquier simulación, representación o juego de rol que se realice en la clase para ensayar la expresión de las diferentes funciones en situaciones diversas de interacción comunicativa.

El **Capítulo 3** del presente trabajo contiene una propuesta para enseñar expresiones idiomáticas en el aula. Para ello se utilizarán tres tipos de juego de los arriba mencionados. Aunque se desarrollarán con más detalle en el siguiente capítulo, adelantaremos aquí que se trata de un juego para formular hipótesis, un juego de práctica controlada y un juego encaminado a la interacción libre.

2.5.2.2. DINÁMICAS LÚDICAS EN EL AULA

La interacción auténtica y los juegos requieren una dinámica de grupo donde sea posible moverse, cambiarse de sitio, mirarse, hablarse y escucharse los unos a los otros. Por lo tanto, hay que tener en cuenta la dinámica que se elige para desarrollar una actividad lúdica.

Recordemos que es posible trabajar en **grupo**, con toda la clase (sobre todo en momentos de motivación, explicaciones generales o corrección de errores). También se puede trabajar por en **pequeños grupos** o **por parejas**. Ambas dinámicas favorecen la comunicación, aseguran la ejercitación de todos los alumnos y crea un sentimiento de seguridad en aquellos estudiantes más tímidos. Por último, y durante algunas de las fases del juego, será necesario el trabajo **individual** (lectura, autocomprobación, etc.).

La propuesta metodológica que se detalla en el Capítulo 3 aprovecha dos de las opciones mencionadas. Se comienza con una dinámica de grupo- clase, seguida de tres actividades en parejas o pequeños grupos. A pesar de que las dinámicas se repiten, la colocación de los alumnos varía en cada actividad resultando, por tanto, una experiencia muy enriquecedora.

CAPÍTULO 3: SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES PARA ENSEÑAR EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

3.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta la secuencia de actividades propuestas para la enseñanza de expresiones idiomáticas. De acuerdo con los principios del enfoque comunicativo, metodología en la que se encuadra esta propuesta, y sobre la base de los fundamentos del Principio del control decreciente (ver **Capítulo 2**), estos son los pasos que se seguirán para llevar al aula las expresiones idiomáticas, seleccionadas:

- 1) Presentación de las expresiones en relación con una función comunicativa concreta.
- 2) Práctica controlada y memorización de dichas expresiones mediante la creación de microdiálogos.
- 3) Producción libre y creativa.

La selección de las expresiones idiomáticas que se presentarán más adelante en esta propuesta se ha llevado a cabo basándose en su significado (ver **Capítulo 2**). Recordemos que, de este modo, se agrupan unidades léxicas que están asociadas a una función comunicativa concreta. Trabajando el léxico de esta forma, lo integramos sin problemas en la programación comunicativa en la que todos los contenidos (gramaticales, léxicos, discursivos, culturales, etc.) se organizan en torno a funciones comunicativas.

Al presentarse las unidades léxicas de este modo, se permite su práctica (de más controlada a más libre) integrada en actividades comunicativas relevantes al resto de la programación del curso. Además, se facilita al estudiante tanto la memorización como la recuperación de dichas unidades al trabajarlas siempre en contextos adecuados y reales.

3.2. SELECCIÓN DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

Las dos funciones comunicativas seleccionadas para ejemplificar la propuesta son *describir a una persona* y *hablar de relaciones humanas*. La selección de las unidades léxicas pertenecientes a cada una de ellas se llevó a cabo utilizando los criterios descritos en el **Capítulo 2** de esta memoria.

En primer lugar, se considera que todas las expresiones idiomáticas elegidas son rentables porque el esfuerzo que hace el estudiante para aprenderlas se ve recompensado por la utilidad que dichas unidades tendrán para él en el futuro. En segundo lugar, todas ellas tienen una alta frecuencia de aparición en conversaciones pertenecientes a distintos registros. En tercer lugar, todas son asequibles para alumnos de un nivel intermedio que quieren mejorar y aumentar su conocimiento léxico en el entorno de una función que probablemente ya es conocida para ellos. Y por último, y no menos importante, presuponemos que este interés por mejorar y aumentar su conocimiento de la lengua meta se puede considerar una importante necesidad del alumno que ha decidido lo que quiere aprender.

Además, no debemos ignorar el hecho de que todas las actividades que conforman esta propuesta tienen un alto grado de componente lúdico que, en ocasiones toma la forma de una competición, y que sirve como elemento motivador para el alumno. También motivadoras son las imágenes que se utilizan para presentar y memorizar las expresiones, además de servir como técnica mnemotécnica.

El hecho de emplear técnicas visuales en el aula para ayudar al alumno a recordar el contenido lingüístico presentado está íntimamente relacionado con la Técnica de la Palabra Clave (*Key Word Technique*). Como se verá más adelante en la secuencia de actividades, al principio se presentan los contenidos lingüísticos a partir de unas imágenes con movimiento. Estas mismas imágenes (aunque ya sin movimiento) se volverán a usar más tarde, de forma que el estudiante recuerda con más facilidad el contenido lingüístico que se está trabajando al asociarlo con una determinada imagen.

3.3. CLASIFICACIÓN DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

De acuerdo con la clasificación de expresiones idiomáticas que aparece en el Capítulo 2 de esta memoria, en este apartado se describen las expresiones idiomáticas seleccionadas para llevar a cabo esta propuesta. Es importante aclarar que esta clasificación está únicamente destinada al profesor; no sería adecuado en modo alguno proporcionársela al alumno debido a la compleja terminología y los conocimientos previos necesarios para comprenderla.

- **Comparaciones fijadas:** recordamos que son expresiones con una clara construcción comparativa que contienen un verbo conjugado.

(37) Ser más agarrado que un chotis

(38) Fumar como una chimenea

(39) Ser como un libro abierto

(40) Estar loco como una cabra

(41) Ser más pesado que las moscas

(42) Estar como un camión

- **Locuciones atributivas:** son las que equivalen a un verbo predicativo o semi- predicativo con su atributo.

(43) Ser un cantamañanas

(44) Ser esclava de la moda

(45) Estar en las nubes

(46) Ser un manirroto

(47) Ser una mosquita muerta

(48) Ser un manitas

(49) Ser una máquina

(50) Ser un pringao

(51) Ser un tesoro

(52) Cada persona es un mundo

- **Frases hechas:** son expresiones complejas y estables. Tienen un alto valor metafórico pero carecen de carácter moralizante.

(53) Ser un lobo con piel de cordero

(54) Echar una cana al aire

(55) Poner los cuernos a alguien

- **Clichés:** expresiones que contienen una metáfora que era expresiva en sus orígenes pero que se ha trivializado y codificado por su uso frecuente.

(56) Hay amores que matan

(57) Romper el hielo

- **Locuciones predicativas:** equivalen a un predicado; es decir, a un verbo no copulativo y sus complementos.

(58) Ir con la hora pegada al culo

(59) Tener salero

(60) Tener estrella

(61) Tener vista de lince

(62) Vestirse de etiqueta

(63) Estar colgado de alguien

- **Complejos fraseológicos con casillas vacías:** construcciones con una estructura estable pero que ofrecen una o más casillas vacías que se pueden rellenar sólo con palabras pertenecientes a una determinada categoría semántica o gramatical.

(64) Tener mala sombra/ mala leche/ mala idea/ mal café...

3.4. PRESENTACIÓN DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

En primer lugar, se presentan al alumno imágenes de vídeo en soporte de CD-ROM. Se ha elegido el CD-ROM por ser un material más duradero y tener

mejor calidad que el vídeo. Otra razón es que todo lo relacionado con la informática y las nuevas tecnologías siempre llama más la atención del alumno por la novedad que supone. Es también necesario destacar que, en muchos casos, los alumnos están familiarizados con este tipo de soporte que, al no ser un medio desconocido para ellos les hace estar más tranquilos y receptivos. De todos modos, si no se dispone de la tecnología necesaria, la presentación se puede realizar a través del vídeo sin ningún tipo de problemas y sin que suponga cambio alguno en la secuenciación. También sería posible diseñar una página *web* e incorporar en ella las imágenes.

Las imágenes que se van a presentar carecen de sonido y, por tanto, los alumnos tienen toda su atención puesta en ellas. Estas imágenes, más que presentar una expresión idiomática, la representan. Es decir, el alumno de español como lengua extranjera no va a deducir o absorber el significado de la expresión ante la que se encuentra con sólo ver la imagen correspondiente asociada a ella. La imagen es una forma de lograr que los alumnos piensen y busquen en sus conocimientos todas las palabras que puedan estar relacionadas con las imágenes que tienen ante sus ojos.

El esfuerzo que el estudiante realiza, las hipótesis que construye (se confirmen positivamente o no con posterioridad) y las imágenes que retiene serán la clave para que la comprensión, la memorización y, finalmente, la adquisición de estas expresiones idiomáticas, sea más fácil para él, más amena y, en resumen, más productiva.

Recordemos que una de las características más importantes de las expresiones idiomáticas es que son, en su mayoría, semánticamente opacas; en otras palabras, que la suma de los significados de los elementos que la componen no equivale al significado total de la expresión. Ésta es la razón por la que en este primer paso los alumnos únicamente deduce, a partir de las imágenes, las palabras que componen la expresión. Una vez que la clase haya llegado a una conclusión similar a la expresión idiomática que se presenta, se les facilita a los alumnos dicha expresión correctamente escrita, o bien en la pizarra, o bien en tarjetas (Apéndice 1).

Ya presentadas las expresiones idiomáticas que hayamos decidido incluir para la función comunicativa que se esté trabajando en el aula en ese momento, hay que pasar a presentar sus significados. Una vez más, será el alumno el que realice la mayor parte del esfuerzo y del trabajo. El profesor presentará una serie de diálogos grabados (Apéndice 3) que contenga cada uno una expresión idiomática de las presentadas anteriormente con imágenes.

Ayudándose del contexto de uso en el que se inserta la expresión, de la entonación de los interlocutores, de su propio conocimiento del mundo, en general, y de la cultura española, en particular, de las imágenes que vio previamente y, por último, del conocimiento de su lengua materna y del español que posee, el alumno tiene que intentar deducir el significado de esa expresión, negociarlo con sus compañeros y confirmarlo con el profesor. Todo el proceso de presentación es un gran juego de hipótesis en el que los alumnos, bien de manera individual, bien en pequeños grupos, intentan deducir el significado de los nuevos elementos.

Un punto importante a tener en cuenta en este momento de la secuencia es aclarar a los alumnos un aspecto que puede haberse intuido pero que no necesariamente ha sido descubierto o reflexionado adecuadamente: el registro en el que se pueden emplear las expresiones presentadas. Un hablante nativo sabe que no todas las unidades léxicas que aparecen en el apartado 3.3. se pueden utilizar en los mismos registros. El problema es que un hablante no nativo necesita una explicación formal del tipo: «Ir con la hora pegada al culo» es una expresión informal (e incluso vulgar) que nunca se debería utilizar al decirle al jefe que hemos llegado tarde al trabajo por haber salido de casa con la hora justa.

3.5. PRÁCTICA CONTROLADA

3.5.1. MEMORIZACIÓN

El siguiente paso que nos ocupa es el de memorizar las expresiones idiomáticas y su significado. Muchas veces, la memorización se entiende como

un proceso individual que el alumno lleva a cabo al llegar a su casa. Sin embargo, en otros muchos casos, la realidad no es ésta y nuestros alumnos no siempre disponen de tiempo para trabajar fuera del aula. Es, además, una forma de aprender de las estrategias de los otros compañeros. Éstas pueden parecer razones suficientes para dedicar unos minutos en el aula a intentar retener lo presentado.

Una de las actividades más divertidas, más sencillas de llevar al aula, más entretenidas y mejor aceptado por los alumnos es el llamado *Memory*. Es muy sencillo: se fabrican dos grupos de tarjetas de un tamaño lo suficientemente grande como para resultar cómodas de manejar. En unas tarjetas se escribe la expresión idiomática (Apéndice 1) y en las otras se imprime la imagen correspondiente (Apéndice 3). A continuación se barajan todas las tarjetas y se colocan boca a bajo. Dependiendo del tamaño de las tarjetas, de la cantidad de expresiones con las que se vaya a trabajar y del número de alumnos, se podría jugar por parejas o en pequeños grupos de hasta cuatro o cinco alumnos.

Por turnos, los jugadores levantan dos tarjetas, si la imagen y la expresión coinciden, el jugador que las levantó se queda con ellas, retirándolas de la mesa. Si no coinciden, las vuelve a dejar boca a bajo, en el mismo lugar de donde las cogió, no sin antes habérselas mostrado al resto de los jugadores. Gana el jugador que haya conseguido más tarjetas.

Las ventajas que presenta esta actividad son obvias. No sólo posee ese elemento lúdico característico del juego sino que, lo que es más, lo convierte en competición. Hay un ganador, y ese ganador será el que recuerde dónde está cada expresión levantada y dónde cada imagen; el que tenga toda su atención centrada en el juego; el que se involucre por completo en la actividad.

Para terminar con este paso relativo a la memorización, sólo cabe mencionar que, aunque aquí se haya sugerido el juego del *Memory* como actividad más idónea para los objetivos que se persiguen con esta secuenciación, se podrían emplear otras muchas actividades igualmente válidas como serían juegos de

cartas, el *Pictionary* o cualquier otro que nazca de la imaginación del profesor o de los alumnos.

3.5.2. PRÁCTICA CONTROLADA

Ahora llega el momento de que los alumnos, una vez comprendidas y asimiladas las expresiones idiomáticas que se les han presentado, utilicen dichas expresiones como lo haría un hablante nativo de español: en un contexto. Para ello, se propone realizar en el aula la siguiente actividad: un concurso.

En primer lugar, se divide la clase en equipos según el número de alumnos que haya. Lo ideal sería funcionar con al menos cuatro equipos, lo que permitiría una semifinal y le daría más veracidad al concurso. En segundo lugar, cada equipo tendría que elaborar un diálogo, un contexto para cada una de las expresiones con las que se juegue. Hay dos opciones, una es que cada grupo fabrique un contexto para todas las expresiones y otra es repartir las expresiones entre los equipos para evitar repeticiones. Todo depende del número de alumnos y de los equipos que se hayan formando.

El concurso en sí sería el tercer y último paso. Un equipo lee un contexto a otro equipo pero sustituye la expresión contenida por un silencio. El otro equipo tiene que dar con la expresión que sería adecuada a ese contexto. Para dar más emoción y sentido de competición, podemos limitar el tiempo de respuesta a unos segundos. Ganará el equipo que más expresiones logre adivinar.

3.6. PRODUCCIÓN LIBRE

Por último, se lleva a cabo una práctica libre dentro del aula mediante una simulación⁸. Se pide a los alumnos que piensen que se encuentran en un medio de transporte público. Pongamos como ejemplo un tren. Los alumnos imaginarán que se encuentran en un compartimento de cuatro o seis asientos

⁸ Idea surgida en la Escuela de Idiomas ALISEDA (Madrid)

(dependiendo del número de alumnos que haya en la clase). Para crear el ambiente necesario y que los alumnos se involucren plenamente en el desarrollo de la actividad, es una buena idea colocar la clase como si de un tren se tratara (asientos, pasillos, ventanas, etc.).

A continuación, se reparte a cada alumno una de las tarjetas con una de las expresiones idiomáticas de las presentadas y practicadas en los pasos anteriores. Estas tarjetas no las podrán enseñar a ninguno de sus compañeros de vagón. El paso siguiente es comenzar una conversación trivial, como la que se empezaría en un compartimento de tren en el que viaja un grupo de pasajeros que no se conoce. Los alumnos tendrán que ir dirigiendo la conversación hacia un terreno en el que puedan introducir su expresión de una forma contextualizada. Se facilita mucho este proceso si tenemos en cuenta que todas las expresiones están incluidas dentro de una misma función comunicativa.

Para que los pasajeros no sólo se preocupen de insertar su expresión, deberán, a su vez, intentar fijarse en qué expresiones han incluido los demás viajeros. Al finalizar la conversación, cosa que sucede cuando todos los pasajeros han colaborado con su expresión un mínimo de dos veces, se realiza una puesta en común de las expresiones utilizadas y los contextos en los que aparecieron. Una sugerencia es grabar las conversaciones de los distintos vagones, siempre y cuando esto no haga que los alumnos se sientan cohibidos; de esta manera resulta más fácil recordar quién dijo qué y en qué momento de la conversación. Los propios alumnos evaluarán sus actuaciones y las comentarán con otros pasajeros de otros vagones.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

Como aquí ha quedado expuesto, la concepción del léxico ha cambiado en las últimas décadas. Las teorías lingüísticas han evolucionado hasta el punto de no tratar de palabras sino de unidades léxicas, término más amplio y adecuado. Este cambio teórico ha motivado, por supuesto, su correlato en el campo metodológico. El profesor de lenguas extranjeras ya no se puede limitar a enseñar palabras, hay que presentar al alumno cadenas de habla (*Chunks*) para facilitarle su adquisición y posterior recuperación en contextos de comunicación real.

En esta memoria se han presentado las distintas clases de unidades léxicas que pueden llevarse al aula. Sin embargo, se ha elegido como objeto de estudio sólo una de ellas: las expresiones idiomáticas. La razón principal para esta especialización radica en la dificultad que suelen presentar a los aprendientes debido a su opacidad semántica. Además, este trabajo pretende intentar sacarlas del olvido en el que las sumergen muchos manuales y de acabar con el tratamiento superficial que reciben.

Una vez presentados los criterios para seleccionar expresiones idiomáticas que posteriormente se llevarán al aula y las técnicas para hacerlo de la manera más adecuada, se describe la propuesta metodológica sugerida para la enseñanza de expresiones idiomáticas. Las actividades sugeridas pueden no resultar totalmente nuevas para algunos de los lectores, pero sí resulta innovador el hecho de aplicarlas a la enseñanza de unidades léxicas mayores que la palabra.

Es necesario mencionar que estas actividades se han probado en varias ocasiones en clases de español como lengua extranjera con alumnos de diferentes nacionalidades (estadounidenses y holandeses, sobre todo) que tenían un nivel de español intermedio/ intermedio- alto y han dado unos buenos resultados. Es más, al ser la motivación y el interés mucho mayor durante el desarrollo de esta secuencia que con una presentación d léxico más

tradicional, los alumnos han aprendido con más rapidez y eficacia que lo hacían con un método más tradicional.

Puede parecer que el objeto de estudio de este trabajo es muy limitado ya que se centra únicamente en expresiones idiomáticas. Sin embargo, deja una puerta abierta a posibles propuestas para la enseñanza del resto de las unidades léxicas como refranes, expresiones institucionalizadas, combinaciones sintagmáticas o simplemente palabras.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, V. F. (1983): *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- ARMADA, I. (1996): «Juegos», en *Frecuencia L*, 3. p.18-20. Madrid, Edinumen.
- ARNAL, C. y A. RUIZ DE GARIBAY (1997): «Juegos Para Practicar la Escritura», en *Carabela 41, Las Actividades Lúdicas en la Enseñanza de E/LE*, Madrid, SGEL.
- BAHNS, J. (1993): «Lexical Collocations», en *ELT Journal 47/1 January 1993*, Oxford, Oxford University Press.
- CARTER, R. (1987): *Vocabulary: Applied Linguistics Perspectives*. London, Allen and Unwin.
- CARTER, R. and M.J. McCARTHY (1988): *Vocabulary and Language Teaching*, London, Longman.
- CASARES, J. (1992): *Introducción a la Lexicografía Moderna*, Madrid, CSIC.
- CERROLAZA, O., CUADRADO, C., DÍAZ, Y. y M. MARTÍN (1997), «El placer de aprender», en *Carabela 41, Las Actividades Lúdicas en la Enseñanza de E/LE*, Madrid, SGEL.
- CORPAS, G. (1997): *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- CUADRADO, C., DÍAZ, Y. y M. MARTÍN (1999): *Las Imágenes en la Clase de E/LE*, Madrid, Edelsa.

- DORREGO FUNES, L. (1997): «Juegos Teatrales para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua», en *Carabela 41, Las Actividades Lúdicas en la Enseñanza de E/LE*, Madrid, SGEL.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA (1997): *Principios Metodológicos de los Enfoques Comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- FERNÁNDEZ, S. (1995): «`P´ de Palabra», en *Colección Tareas*, Barcelona, Difusión.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): «Aprender como Juego. Juegos para Aprender Español», en *Carabela 41, Las Actividades Lúdicas en la Enseñanza de E/LE*, Madrid, SGEL.
- GAIRNS, R. and S. REDMAN (1986): *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GARÓFANO SÁNCHEZ, R. (1989): *Saber de Imágenes: el Cartel, el Cómic y el Cine*, Cádiz, Caja de Ahorros de Cádiz.
- GIOVANNI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRIGUEZ, M. y T. SIMÓN (1996), *Profesor en Acción 2*, Madrid, Edelsa.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1996), «Aprender y Enseñar Léxico», en L. Miquel, y N. Sans (Coors.) *Didáctica del Español como Lengua Extranjera 3*, Colección Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1997) (a): «Las Unidades Léxicas y la Enseñanza del Léxico a Extranjeros», en *Reale 8*: p.35-49.

- HIGUERAS GARCÍA, M. (1997) (b): «La Importancia del Componente Idiomático en la Enseñanza del Léxico a Extranjeros», en *Frecuencia L*, 6: p.15-20, Madrid, Edinumen.

- IGLESIAS CASAL, I. y M. PRIETO GRANDE (1998): *¡Hagan Juego!*, Madrid, Edinumen.

- LAHUERTA GALÁN, J. y M. PUJOL VILA. (1993): «La Enseñanza del Léxico: Una Cuestión Metodológica» en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Colección Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre.

- LARSEN- FREEMAN, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

- LEHRER, A. (1974): *Semantic Fields and Lexical Sructute*, North Holland Publishing Company, Amsterdam/ London.

- LENNON, P. (1998): «Approaches to the Teaching of Idiomatic Language», en *IRAL XXXVI/1, February, 1998*: p. 11-31.

- LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.

- LEWIS, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.

- LEWIS, M. (Ed.) (2000): *Teaching Collocation. Further developments in the Lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.

- LITTLEWOOD, W. (1996): *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.

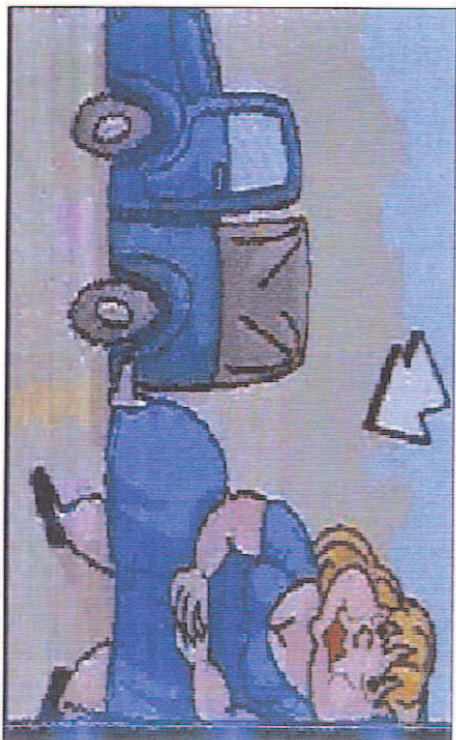
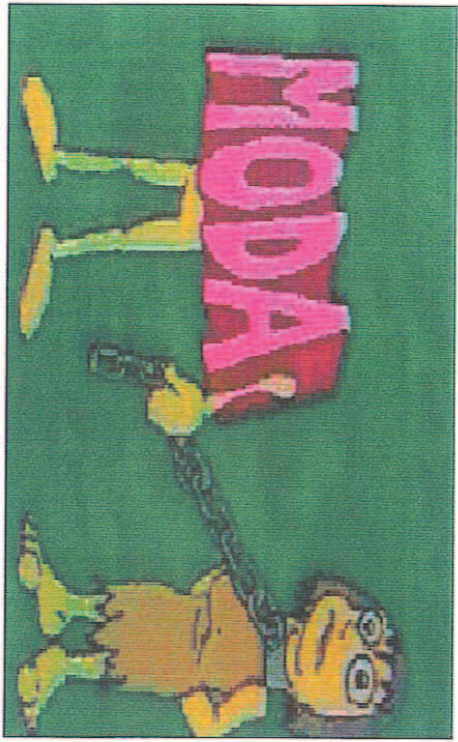
- McCARTHY, M. (1994): *English Vocabulary in Use*, Cambridge, Cambridge University Press.

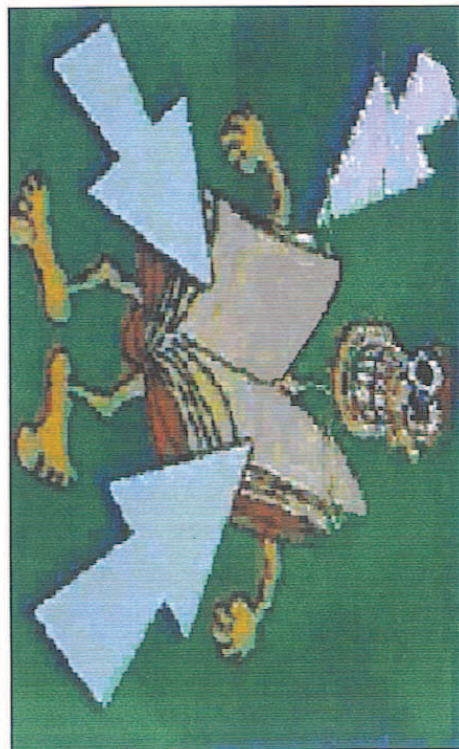
- MORENO, C. (1996): «Actividades Lúdicas en la Enseñanza de Español», en *Frecuencia L*, 3. p. 28-35, Madrid, Edinumen.
- MORENO, C. (1997): «Actividades Lúdicas para Practicar la Gramática», en *Carabela 41, Las Actividades Lúdicas en la Enseñanza de E/LE*, Madrid, SGEL.
- NATION, I.S.P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston. Heinle & Heinle Publishers.
- PALENCIA, R. (1990): *Te Toca a Ti: 50 Juegos para la Práctica Comunicativa de la Lengua y la Cultura Española*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las Unidades Fraseológicas*, Madrid, Alcolibros.
- PROCTER, G. y J. HADFIELD (1992): *Juegos de Comunicación*, Londres, Mary Glasgow Publications.
- RICHARDS, J. (1985): *The Context of Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ROMERA, J. M. (1993): «Estudio Introdutorio», en IRIBARREN, J. (1998), *El Porqué de los Dichos*, Pamplona, Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
- SALAZAR GARCÍA, V. (1994): «Tratamiento del léxico en un currículo centrado en el alumno», en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Colección Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre.
- SÁNCHEZ, A. (1997): *Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Madrid, SGEL.

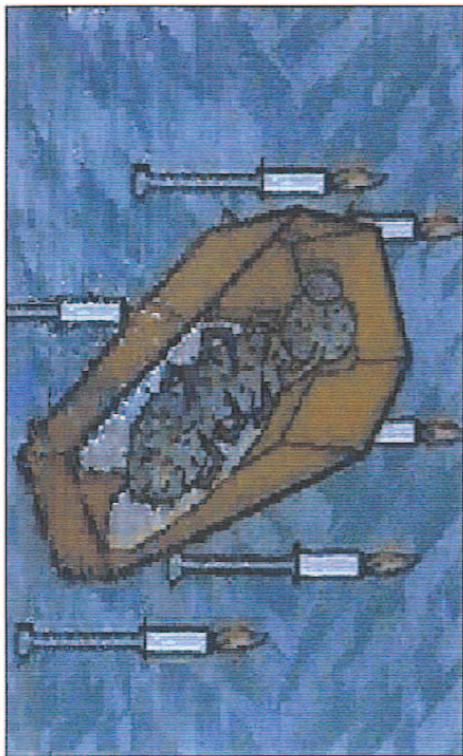
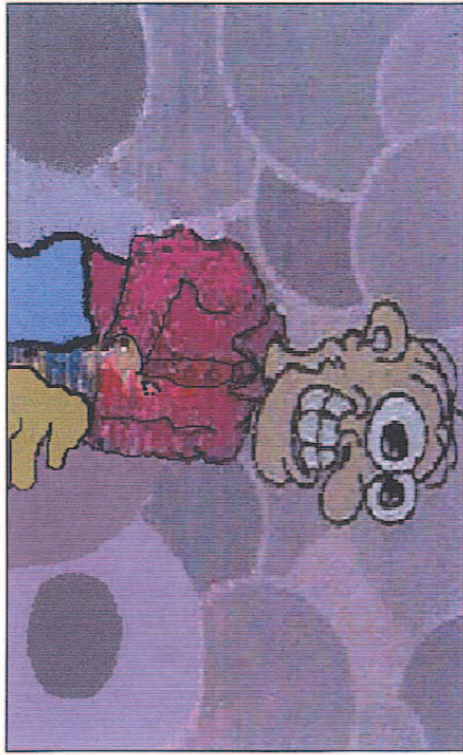
- SEGOVIANO, C. (Ed.) (1996): *La Enseñanza del Léxico Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Iberoamericana.
- SEVILLA, J. y A. ARROYO (1993): «La noción de 'expresión idiomática' en francés y en español», en *Revista de Filología Francesa*, 4. P.247-261.
- SLAGTER, P. J. (1979): *Un Nivel Umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- SLAGTER, P. J. (1993): «¿Qué Palabras Hay Que Enseñar?», en *Cable 1*, Madrid, Difusión.
- VARELA, F. y H. KUBARTH (1994): *Diccionario Fraseológico del Español Moderno*, Madrid, Gredos.
- WRIGHT, A. (1989): *Pictures for Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WRIGHT, A. (1985): *1000 Pictures for Teachers to Copy*, Collins E.L.T.
- ZULUAGA, A. (1975): «La Fijación Fraseológica», en *Thesaurus* 30.
- ZULUAGA, A. (1980): *Introducción al Estudio de las Expresiones Fijas*, *Studia Romanica et Linguistica*, 10, Berna/Francfort de Meno.

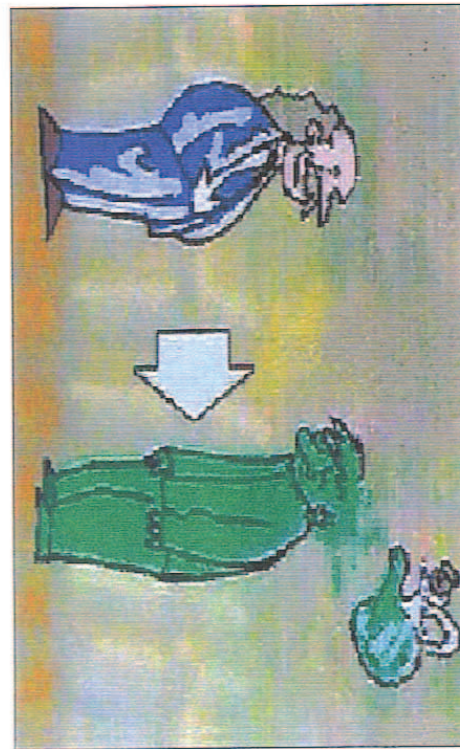
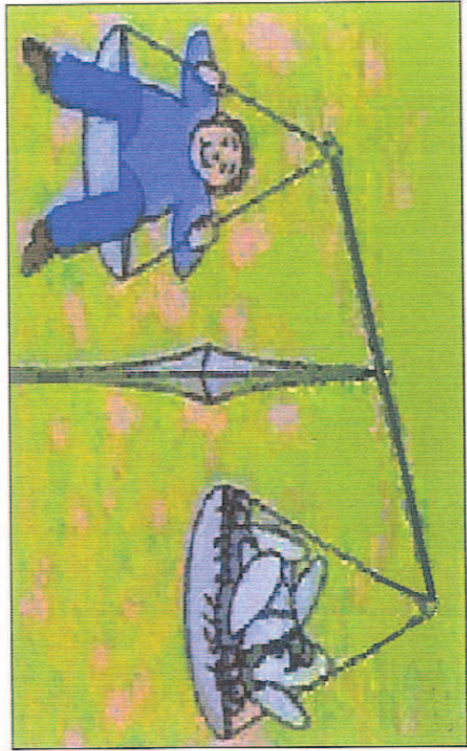
FILMOGRAFÍA

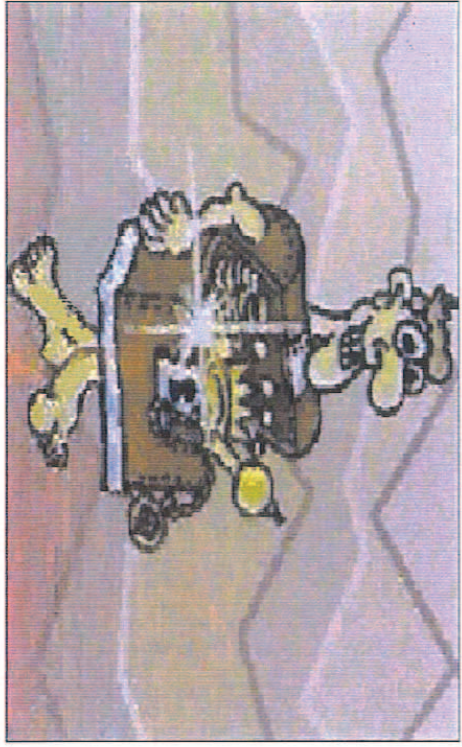
ADIVINA, ADIVINANZA © (1999): Producción: Ana Camprubi. Telemadrid.



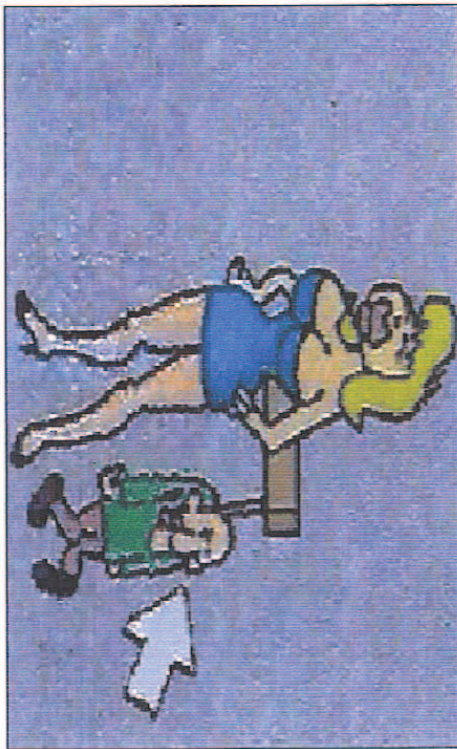














APÉNDICES

Apéndice 1

Describir personas

**SER MÁS
AGARRADO QUE
UN CHOTIS**

**SER UN
CANTAMAÑANAS**

**SER ESCLAVA
DE LA MODA**

**ESTAR COMO
UN CAMIÓN**

**ESTAR EN
LAS NUBES**

**FUMAR
COMO UNA
CHIMENEA**

**IR CON LA
HORA PEGADA
AL CULO**

**SER COMO
UN LIBRO ABIERTO**

**SER UN LOBO
CON PIEL
DE CORDERO**

**ESTAR LOCO
COMO UNA CABRA**

**SER UN
MANIRROTO**

**SER UNA
MOSQUITA MUERTA**

**SER MÁS PESADO
QUE LAS MOSCAS**

**SER UN
MANITAS**

**SER UNA
MÁQUINA**

**SER UN
PRINGADO**

**SER UN
TESORO**

**TENER MALA
SOMBRA**

**TENER
SALERO**

**TENER
ESTRELLA**

**VESTIRSE
DE ETIQUETA**

**TENER VISTA
DE LINCE**

Hablar de relaciones humanas

**HAY AMORES QUE
MATAN**

**ECHAR UNA
CANA AL IRE**

**ESTAR COLGADO
DE ALGUIEN**

**CADA PERSONA
ES UN MUNDO**

**PONER LOS CUERNOS
A ALGUIEN**

ROMPER EL HIELO

Apéndice 2

Describir personas

A: Pedro nunca lleva dinero, o eso es lo que dice. Al final, siempre tenemos que pagar los demás.

B: **Es más agarrado que un chotis**, nunca gasta su dinero. Y eso que me han dicho que tiene mucho.

A: Julián siempre está hablando de los negocios que va a montar cuando encuentre socios y de los millones que va a ganar.

B: No le hagas mucho caso, **es un cantamañanas**. Habla mucho pero al final, nada es lo que parece.

A: María siempre se compra ropa de última moda, incluso aunque algo no le sienta bien. Creo que no tiene personalidad.

B: Tienes razón, **es una esclava de la moda**

A: Mira, Antonio. ¿Has visto a esa chica rubia? Se parece muchísimo a Claudia Schiffer.

B: ¡Qué tía! **Está como un camión**. Yo quiero una novia igual.

A: ¡Pedro! ¡Pedro! ¿Me estás escuchando?

B: Ay, perdona, ¿qué decías?

A: ¡Pedro! Llevo media hora hablándote y no te has enterado de nada. **Estás todo el día en las nubes.** Me gustaría saber en qué estás pensando.

A: Marta se retrasa otra vez.

B: Claro, siempre **sale de casa con la hora pegada al culo** y si le sale algún imprevisto, llega tarde.

A: Pues no creo que sea tan difícil salir de casa cinco minutos antes, por si acaso. Esta Marta es incorregible.

A: Mi vecino **fuma como una chimenea.** Creo que fuma más de tres paquetes al día. ¡Qué horror!

A: ¿Qué te pasa, Carlos? Te noto preocupado.
¿Has tenido algún problema con Federico?

B: Sí, ¿cómo lo has sabido?

A: Hijo, **eres como un libro abierto.** No es muy difícil saber lo que te pasa con sólo mirarte.

A: Juan me ha dicho que ya no tiene novia y que quiere salir conmigo.

B: ¿Juan? ¿Sin novia? No te creas nada de lo que te diga, **es un lobo con piel de cordero**. Parece muy bueno pero, en realidad, no lo es tanto. Yo primero me aseguraría que dice la verdad.

A: Mario **está como una cabra**, dice que esta noche va a hacer carreras de coches en el bosque con sus nuevos amigos.

B: ¡Están todos locos, eso es peligrosísimo!

A: ¿A que Loreto es muy agradable?

B: Sí, sí, agradable. Parece que no ha hecho nada malo en su vida, ¿verdad? Pues, ¿sabes lo que ha hecho la **mosquita muerta**?

A: Cuenta, cuenta.

B: Pues se ha liado con el marido de Beatriz y se ha fugado con él a las Bahamas.

A: Vaya sorpresa, nunca me lo habría imaginado de ella.

A: **Eres un manirroto**. El mismo día que cobras, ya te has gastado medio sueldo. Deberías ahorrar un poco y dejar de comprar tantos caprichos inútiles.

A: ¡Corre, Andrea! Que por ahí viene mi vecino y no quiero cruzarme con él.

B: ¿Por qué? ¿Qué pasa?

A: **Es más pesado que las moscas.** Puede hablar durante horas y horas. Y lo peor es que nada de lo que dice le interesa a nadie.

B: Ah, pues, ¡vamos, vamos!

A: El chico nuevo que han contratado para el

departamento **es una máquina.** Trabaja 12 horas al día, ha terminado 4 proyectos en una semana y todavía le queda tiempo para estudiar.

B: ¿Estudiar? ¿Y qué estudia?

A: Un master de contabilidad, creo.

B: Es increíble.

A: Mi marido, Pepe, **es un manitas.** Lo arregla todo en la casa. Anoche, por ejemplo, se me rompió la lavadora y él me la arregló en cinco minutos.

B: ¡Qué suerte tienes! Ojalá mi marido fuera así.

A: Manuel **es un pringado.** Siempre le toca hacer el peor trabajo y nunca protesta.

B: Sí, si sigue así, todos van a pensar que es tonto y se van a reír de él.

A: ¡**Qué mala sombra tienen los niños** de este barrio!

A: Abuela, he ido al supermercado y te he traído las 5 botellas de aceite, el detergente y la leche.

B: ¿Qué han hecho esta vez?

B: Gracias, mi niña. **Eres un tesoro**. No sé qué haría yo sin ti, con lo vieja que estoy y lo que pesa la compra.

A: ¿Que qué han hecho? Me han puesto chicle en las cerraduras del coche y no puedo meter la llave para abrirlo.

B: Pues sí tienen mala idea, sí. Voy a avisar a sus padres.

A: Dicen que los andaluces **tienen mucho salero**, que son muy graciosos y que saben divertirse bailando y cantando.

A: Marisa es de esas personas que **tienen estrella**. Tiene un buen trabajo con un sueldo fantástico. Su marido es guapísimo y tiene dos niños muy ricos.

Pues yo, personalmente, no conozco a ningún andaluz pero sí he oído que son muy simpáticos y abiertos.

B: Sí, además ella es también muy guapa y simpática.
A: Lo tiene todo. ¡Qué suerte tienen algunas!

A: Para la fiesta que dan los Martínez el sábado hay que **vestirse de etiqueta**.

B: ¿Estas segura?

A: Sí, lo pone en la invitación.

B: Pues no me apetece nada ponerme el frac y la pajarita.

A: A mí no me apetece estar toda la semana a dieta para poder ponerme el vestido rojo largo.

B: Ya está, les llamo y les digo que no podemos ir.

A: ¡Mira, mamá! Un conejo está cruzando la carretera allí adelante.

B: ¿Dónde?

A: Allí, mamá.

B: Uy, es verdad. Hijo mío, **tienes vista de lince**.

Hablar de relaciones humanas

A: En el periódico hay una noticia sobre una mujer que ha sido asesinada por su marido. ¿Cómo puede la gente hacer cosas así?

B: Ya sabes lo que dicen, "**hay amores que matan**".

A: Oye, Javier, ¿tú nunca has pensado en **echar una cana al aire**?

B: ¿Yo? ¿Y ser infiel a Isabel? ¡Nunca! Yo estoy felizmente casado y no necesito más mujeres que la mía.

A: Andrés **está muy colgado de Olga**. Sólo hace un mes que se conocen y ya dice que se quiere casar con ella y que es la mujer de su vida.

A: No entiendo cómo Jacinto y M^a José quieren ir a vivir al campo. ¡Con lo bien que se vive en Madrid!

B: Ya sabes lo que se dice: "**Cada persona es un mundo**". A ellos les gusta el campo, a ti la ciudad... Cada uno tiene sus gustos, ¿no?

A: ¿Sabes? Me he enterado de que **Jaime le ha puesto los cuernos a Elena**.

B: ¿Sí? ¿Con quién?

A: Con Verónica, la rubia que trabaja en su oficina.

B: ¿Y Elena lo sabe?

A: Creo que no.

B: Pues, se va a enfadar mucho si se entera.

A: Buenos días a todos. Soy Gema, vuestra profesora de español. Para **romper un poco el hielo**, voy a contaros algunas cosas sobre el curso y sobre mí.