

Guía didáctica para docentes: Estrategias de enseñanza para las unidades fraseológicas en el aula de ELE

Erika Yurany Barragán Peña

Valentina Mesa Bohórquez



Facultad de Comunicación y Lenguaje

Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera

Bogotá

2018

Guía didáctica para docentes: Estrategias de enseñanza para las unidades fraseológicas en el aula de ELE

Erika Yurany Barragán Peña

Valentina Mesa Bohórquez

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera

Asesora

María Luz García Lesmes

Magister en Literatura y Cultura



Facultad de Comunicación y Lenguaje

Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera

Bogotá

2018

Agradecimientos

A Dios, a la vida, a nuestras familias, a nuestros amigos, a nuestra asesora María Luz García por alentarnos en este camino y al universo que conspiró a nuestro favor para lograr culminar esta investigación.

Resumen

El presente proyecto de investigación está centrado en favorecer la enseñanza de las unidades fraseológicas en el aula de español como lengua extranjera (ELE), debido a que su aprendizaje contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz. Dicho lo anterior, la enseñanza de las unidades fraseológicas se constituye en una de las claves para el aprendizaje de una lengua extranjera y, por tanto, le debemos prestar la atención que requiere; esto implica conocer e implementar algunas estrategias pedagógicas dentro del aula. El objetivo de esta investigación es diseñar una guía didáctica dirigida a los profesores de ELE, que proporcione una base teórica-práctica para trabajar las unidades fraseológicas.

Palabras clave: Unidades fraseológicas, estrategias de enseñanza, guía didáctica, competencia sociolingüística, competencia comunicativa.

Abstract

The present research project is focused on favoring the teaching of phraseological units in the Spanish as a Foreign Language (SFL) classroom, because their learning contributes to the development of the learner's communicative competence. That said, the teaching of phraseological units is one of the keys to learning a foreign language and, therefore, we must give the attention it requires; this implies knowing and implementing some pedagogical strategies in the classroom. The objective of this research is to design a didactic guide aimed at teachers of SFL, which provides a theoretical-practical basis to work the phraseological units.

Key words: Phraseological units, teaching strategies, didactic guide, sociolinguistic competence, communicative competence.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 9 |
| 1. Problema | 12 |
| 1.1 Hechos problemáticos | 12 |
| 1.2 Interrogante | 21 |
| 2. Justificación | 22 |
| 2.1 Estado de la cuestión..... | 22 |
| 2.1.1 Nivel nacional | 22 |
| 2.1.2 Nivel internacional..... | 26 |
| 2.2 Importancia de la investigación | 28 |
| 3. Objetivos | 30 |
| 3.1. Objetivo general..... | 30 |
| 3.2. Objetivos específicos | 30 |
| 4. Marco de referencia | 31 |
| 4.1. Marco conceptual..... | 31 |
| 4.1.1 Las variedades del español..... | 31 |
| 4.1.2 Fraseología..... | 32 |
| 4.1.2.1 Concepto de la fraseología..... | 32 |
| 4.1.2.2 Las unidades fraseológicas (UF) | 34 |
| 4.1.2.2.1 Fijación | 35 |
| 4.1.2.2.2 Idiomaticidad | 37 |
| 4.1.2.3 Clasificación de las UF | 38 |
| 4.1.2.3.1 Colocaciones | 39 |
| 4.1.2.3.1 Locuciones | 39 |
| 4.1.3 Didáctica de la lengua..... | 41 |
| 4.1.3.1 Las competencias generales en lengua extranjera | 42 |
| 4.1.3.2 La competencia comunicativa..... | 43 |
| 4.1.3.3 La competencia sociolingüística | 45 |

| | |
|--|----|
| 4.1.4 Estrategias de enseñanza para las UF propuestas por Tessa Woodward (2002) | 48 |
| 4.1.5 Propuesta metodológica y estrategias de Florence Detry (2008) para trabajar las UF en clase..... | 52 |
| 4.1.6 Diseño de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras | 55 |
| 4.1.6.1 La guía didáctica | 57 |
| 5. Marco metodológico | 59 |
| 5.1 Tipo de investigación..... | 59 |
| 5.2 Herramientas de recolección de datos..... | 61 |
| 5.2.1 La encuesta..... | 61 |
| 5.3 Ruta metodológica | 62 |
| 5.3.1 Identificación de la necesidad..... | 63 |
| 5.3.2 Exploración de la necesidad o problema | 68 |
| 5.3.3 Realización contextual del material | 73 |
| 5.3.4 Realización pedagógica del material | 75 |
| 5.3.5 Producción física del material..... | 77 |
| 5.3.6 Uso y evaluación del material..... | 78 |
| 6. Análisis de resultados | 81 |
| 6.1 Descripción de los pasos que se siguieron para el desarrollo de la guía didáctica | 81 |
| 6.2 Evaluación del material por parte de evaluadores expertos..... | 83 |
| 7. Conclusiones..... | 86 |
| Referencias..... | 89 |
| Anexos | 93 |

Tabla de figuras

| | |
|---|----|
| Figura. 1. Material para trabajar las UF..... | 17 |
| Figura 2. Enseñanza de las UF en clase de ELE..... | 19 |
| Figura 3. Las cuatro fases de Woodward (2002) | 49 |
| Figura 4. Estructura de guía didáctica..... | 58 |

| | |
|--|----|
| Figura 5. ¿Qué entiende por unidad fraseológica? | 64 |
| Figura 6. ¿En qué niveles enseña UF? | 65 |
| Figura 7. ¿Conoce estrategias para enseñar las UF? | 66 |

Tabla de imágenes

| | |
|---|----|
| Imagen 1: ¿Consideras importante conocer y trabajar estas expresiones en clase? | 67 |
| Imagen 2: Historieta principal de la guía (función motivadora) | 70 |
| Imagen 3: Contenidos de la guía didáctica para docentes | 71 |
| Imagen 4: Pregúntate | 72 |
| Imagen 5: Evalúate | 72 |

Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera es un tema relativamente nuevo en Colombia. Sin embargo, en los últimos años se ha venido observando la gran cantidad de extranjeros que llegan al país con la disposición de aprender nuestra lengua y poder lograr con ello una buena competencia comunicativa a la hora de tener una conversación con hispanohablantes.

Hoy por hoy, la enseñanza de lenguas extranjeras es abordada desde un enfoque comunicativo, cuyo fin es “capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de ELE.” (Martín Peris, 2008). Con lo anterior, como docentes de ELE, debemos aprender a encaminar a los aprendientes usando las mejores herramientas y estrategias que potencien la competencia comunicativa y el componente cultural que es de suma importancia a la hora de enseñar español.

En este contexto, surge la necesidad de indagar en aquellos elementos de la lengua cuyo aprendizaje contribuyan a fortalecer dicha competencia comunicativa y sean una fuente de riqueza cultural para los estudiantes. Es por ello, que nuestro interés como futuras profesoras de ELE es abordar la enseñanza de las unidades fraseológicas (UF), cadenas complejas constituidas por dos o más palabras, cuyas características más relevantes son su relativa estabilidad y su significado unitario. Ya que como lo menciona Detry (2009) dichas UF son un componente lingüístico arraigado a la cultura, que suelen provenir de un fondo popular que se ha formado a lo largo de la historia de una sociedad.

En razón con las características de las UF, su tratamiento en los libros de texto de ELE es escaso a pesar de hacer parte del uso cotidiano de la lengua. De esta manera, los docentes se han visto en la necesidad de recurrir a otro tipo de materiales como creaciones propias, canciones,

videos publicitarios, material de internet, imágenes, revistas y la explicación magistral. Si bien estas herramientas favorecen la enseñanza de las UF, los docentes aún no cuentan con las estrategias adecuadas para potenciar el uso de estos recursos. Así pues, se hace necesario consolidar una herramienta que le ayude al docente a planificar, a organizar y a pensar cómo enseñar las UF, con el fin de otorgarles a sus estudiantes un proceso guiado y estructurado para el aprendizaje de estas unidades léxicas.

Con el objetivo principal de contribuir a la enseñanza de las UF, proponemos una guía didáctica dirigida a los docentes de ELE que le proporcionen conocimientos particulares sobre las UF, una serie de estrategias de enseñanza para abordar estas unidades en clase y a su vez los motive a hacer uso de recursos didácticos auténticos para su labor pedagógica. No cabe duda de que la formación docente es la base para que los aprendices de una lengua extranjera puedan afianzar sus saberes sobre la misma, conocer la cultura, entablar conversaciones con fluidez y comprender el contexto comunicativo en el que se encuentran.

El presente trabajo de investigación práctica está organizado en siete capítulos. En primer lugar, se presenta el problema y la situación problemática, es decir, los hechos que nos llevaron a establecer la necesidad e importancia de este trabajo y la formulación de la pregunta de investigación.

El segundo capítulo corresponde a la justificación de la investigación en la que se incluye el estado de la cuestión a nivel nacional e internacional relacionado con la enseñanza de la variedad lingüística, la elaboración de material didáctico y la enseñanza de las expresiones idiomáticas. Por otra parte, se presenta la importancia de nuestro proyecto investigativo tanto para estudiantes como docentes de ELE.

En el tercer capítulo se presenta el objetivo general y los objetivos específicos. Nuestro objetivo general es elaborar una guía que ofrezca diversas estrategias de enseñanza a los docentes de ELE, basadas en los planteamientos de Tessa Woodward (2002), con el fin de ayudarles a incentivar el aprendizaje de las UF para mejorar la competencia comunicativa de sus estudiantes. Los objetivos específicos reflejan las etapas que se siguieron para alcanzar el objetivo general establecido.

En el cuarto capítulo se presenta el marco de referencia que aborda los planteamientos relacionados con los conceptos teóricos que sustentan la investigación, a saber: la variedad del español, la fraseología, las UF, didáctica de la lengua, estrategias de enseñanza, pautas metodológicas desde las aportaciones de Florence Detry (2008) y la definición del material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el quinto capítulo se describe el marco metodológico que incluye el tipo de investigación, las herramientas utilizadas para la recolección de datos y las etapas de la ruta metodológica propuesta por Jolly y Bolitho (citado por Tomlinson, 2011) utilizada para la creación del material didáctico, en nuestro caso, una guía didáctica para la enseñanza de las UF dirigida a docentes de ELE.

En el capítulo seis se muestra el análisis de los resultados de la investigación con base en el producto derivado de la misma y la evaluación de dos docentes expertos en el campo de ELE. Finalmente, en el último capítulo, se presentan las conclusiones a nivel investigativo que evidencian las respuestas dadas a los planteamientos iniciales.

1. Problema

1.1. Hechos problemáticos

El español, más allá de su homogeneidad, posee una variedad lingüística significativa que debe ser considerada en la enseñanza del español para extranjeros. Enseñar una lengua implica conocer tanto sus elementos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, como los materiales didácticos, los libros, las estrategias, entre otras herramientas que apoyen el quehacer docente para incentivar el aprendizaje de los estudiantes.

En este proceso de aprendizaje es importante potenciar la competencia comunicativa del aprendiente al permitirle relacionar los aspectos gramaticales de la lengua extranjera con ciertos valores sociales y culturales particulares. Uno de los componentes de la competencia lingüística que ayuda a mejorar las habilidades comunicativas del estudiante es el léxico. Tanto la buena comprensión de mensajes verbales por parte del estudiante, como el buen uso que hace de la lengua, están relacionados directamente con el manejo correcto de los diferentes elementos léxicos. En nuestro caso, las UF, bloques de palabras que poseen un significado unitario e inalterable que se ven reflejados en el vocabulario y las expresiones de uso diario.

Para mejorar la competencia comunicativa en los alumnos, como docentes de ELE, debemos reconocer los usos, las normas y, por supuesto, la diversidad de la lengua española, como expone el Instituto Cervantes (2012) “[...] El profesor es consciente de las variedades de uso de la lengua que enseña y hace consciente al alumno de esa realidad mediante muestras de lengua variadas” (p. 13). Además, debemos reflexionar acerca de la lengua que estamos enseñando y hacer conscientes a nuestros estudiantes sobre cómo funciona la lengua, la aparición e importancia de

las variedades lingüísticas en la clase, su efecto en la comunicación y su valor cultural dentro de una comunidad.

De esta manera, se debería lograr ampliar paulatinamente las posibilidades de participación e integración del alumno fuera del aula. Por este motivo, y a partir de nuestra experiencia como docentes de ELE, consideramos importante enseñar las UF en el aula de ELE, a partir de herramientas y recursos que nos permitan afianzar el aprendizaje de los estudiantes frente a la pluralidad del español.

Durante esta investigación, hemos utilizado diversas fuentes para poder alcanzar nuestro objetivo. Algunas de ellas son el análisis de datos obtenidos a partir de unas encuestas realizadas a docentes y estudiantes de ELE provenientes de diversas nacionalidades. La información obtenida durante el proceso de observación y comparación nos permitió aclarar dudas frente a la enseñanza de las UF e indagar a fondo sobre la problemática de la enseñanza de dichas UF dentro del aula de ELE.

En la enseñanza del español como lengua extranjera ELE, los libros de texto se han constituido como fuente primordial para la acción pedagógica del docente. De acuerdo con Espinosa & Fernández (2004) el libro de texto es un material didáctico que transmite cultura y conocimiento, razón por la cual se ha afianzado como medio de excelencia para la enseñanza presencial.

Sin embargo, aunque el uso del libro de texto sea una fuente esencial para las prácticas educativas, también ha sido fuertemente criticado. Como lo señala Bonafé (1992) el libro de texto se ha convertido en un “negocio editorial” puesto que no se ajusta al contexto de aprendizaje ni a las necesidades del estudiante. Además, el uso de los libros de texto está justificado para desarrollar

tareas que llevan a un aprendizaje memorístico o a la adquisición de rutinas cognitivas. Es decir, tareas dirigidas primordialmente al conocimiento de contenidos y desarrollo de destrezas como lectura, ortografía, memorización de datos y procesos cognitivos como la descripción, comparación, análisis y síntesis.

En este orden de ideas, García, D., García, J., y Buitrago (2011) realizaron un estudio en nuestro país sobre los diferentes materiales utilizados para la enseñanza de ELE, los resultados mostraron que la gran mayoría de los libros de texto utilizados en Colombia eran de producción extranjera y que aunque contuvieran recursos importantes para el docente de ELE se dirigían a un público de determinada cultura, ya que dentro de sus contenidos no se presentaban los rasgos culturales ni el uso de la lengua del lugar donde el estudiante aprende el idioma.

De ahí, que el primer hecho problemático, podría surgir desde la variedad de la lengua y el anhelo por estandarizarla. Es particularmente difícil trazar una clara separación entre los diferentes dialectos y especialmente entre las diferentes variables de la lengua. No está claro qué cantidad y qué tipos de rasgos lingüísticos son necesarios para poder hablar de una variedad propia. Para comenzar a hablar acerca de una variedad de la lengua, es necesario precisar en las tres categorías: las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas.

Así pues, las variedades diatópicas están relacionadas con el espacio geográfico donde viven los hablantes. Se utiliza también la palabra dialecto, las variedades diastráticas, también llamadas sociolectos o niveles lingüísticos, son las afectadas por el estrato social y, por último, las variedades diafásicas que tienen que ver con el contexto de la situación comunicativa, y que se relacionan con la competencia pragmática. Estas tres variedades diastráticas, dialógicas y diafásicas no están relacionadas entre sí. Cuando hablamos, de manera más o menos consciente, utilizamos más de un nivel de variedad. Por ejemplo, un joven colombiano habla con sus amigos

colombianos utilizando su variedad diatópica (colombiano), la variedad diastrática (el habla juvenil) y la variedad diafásica (la informal). Sin embargo, cuanto mejor sea el dominio de la lengua y más alto el nivel social del hablante, menos diversidad diatópica habrá en el modo de hablar (Moreno Fernández, 2010, P. 97).

De este modo, hablamos del fenómeno de la variación lingüística, vinculada a diversas condiciones de uso mencionadas anteriormente. En el campo de ELE, la diversidad de la lengua es un tema que acarrea grandes investigaciones como el de la autora Andiñ Herrero (2007) quien propone un modelo lingüístico de enseñanza breve, eficaz y flexible, al ajustarse a cada situación de enseñanza el cual será abordado en el marco teórico.

Así pues, aunque conocemos la importancia de la variedad lingüística y el problema que esta presenta a la hora de enseñar español como segunda lengua, en nuestra investigación no nos ocuparemos de esto, al ser un tema que merece todo un proceso más amplio de investigación de la lengua. Por lo que, partiendo de la problemática del uso de textos provenientes la mayoría de la región peninsular, el primer hecho problemático radica en la carencia de actividades impresas diseñadas para la enseñanza y aprendizaje de las UF en el aula de ELE, las cuales en su mayoría contienen un léxico regido a la región de donde son procedentes los textos impresos, dificultando la comprensión de estos a la hora de utilizarlos en otros contextos y regiones diferentes.

De manera que para poder entender el problema que representaba la enseñanza de las UF, en primer lugar, se realizó la revisión de tres manuales utilizados en el mundo hispánico para la enseñanza del español como lo son *Aula internacional 5* (2014), *Gente* (2001) de la editorial Difusión y *Prisma avanza* (2007) de la editorial Edinumen. Estos libros se escogieron, porque van dirigidos al nivel B.2, siendo este nivel donde aparece por primera vez la intención de incluir las

expresiones idiomáticas y frases hechas como un conocimiento con el que deben relacionarse los estudiantes, según la “Introducción” del inventario destinado a las “Funciones” del PCIC (2006).

Además, se seleccionaron estos materiales didácticos por la metodología que utilizan estos libros, los cuales tienen un enfoque comunicativo y un enfoque por tareas, atendiendo a los contenidos sociales y culturales.

En segundo lugar, por el fácil acceso que se tuvo al material mencionado anteriormente, en este caso, estos libros son usados en el país por diversas instituciones educativas para la enseñanza del español. Como asegura García León, D., García León, J. y Buitrago (2011) en Colombia existe un predominio por usar libros de texto entre ellos “Aula latina (60%), Aula internacional (20%), Gente (5%)” (p. 4). No obstante, estos autores aseveran también que los docentes colombianos tienden a adaptar o crear su propio material debido a las falencias contextuales con las que se encuentran en los manuales ibéricos.

El primer libro que se revisó fue *Aula Internacional 5* (2014) Nivel B.2, donde se observó que, aunque el libro maneja textos auténticos como correos, noticias, publicidad, entre otros, no se evidencia registro de las UF dentro de los contenidos ni en las actividades que se proponen con base en ellos. Posteriormente, se revisaron los libros *Gente* (2001) y *Prisma avanzada* (2007) diseñados para el mismo nivel anteriormente mencionado. La presencia de las UF en estos dos libros al igual que en el texto *Aula Internacional 5* (2014) es nula. Lo anterior implica que dichos materiales no atienden completamente las necesidades sociolingüísticas de los aprendientes.

Para llevar a cabo una identificación más detallada de la dificultad, implementamos una encuesta a docentes de ELE. Esta encuesta se realizó en línea por la plataforma Google Forms (ver anexo N°1), a ochenta y cinco profesores de diversas nacionalidades que enseñan español en países

como Colombia, Alemania, España, Francia, Italia, Polonia, entre otros. Esta tuvo como fin conocer los materiales y las metodologías de los docentes frente a la enseñanza de las UF en sus aulas de clase. A la pregunta *¿Qué material utilizas para trabajar las UF?* el 16% de los participantes precisó que hacía uso de material propio como guías creadas por ellos mismos, 14% material auténtico como correos electrónicos, publicidad, Twitter, entre otros, 16% material de Internet, 10% videos y el 18% utilizaba libros de texto para la enseñanza de dichas unidades. Asimismo, afirmaron que la elección de los materiales auténticos o el material propio se daba por la falta de actividades relacionadas con las UF, puesto que en general los contenidos de los libros se enfocan más en los aspectos gramaticales de la lengua y no en el valor sociolingüístico y pragmático de la misma.

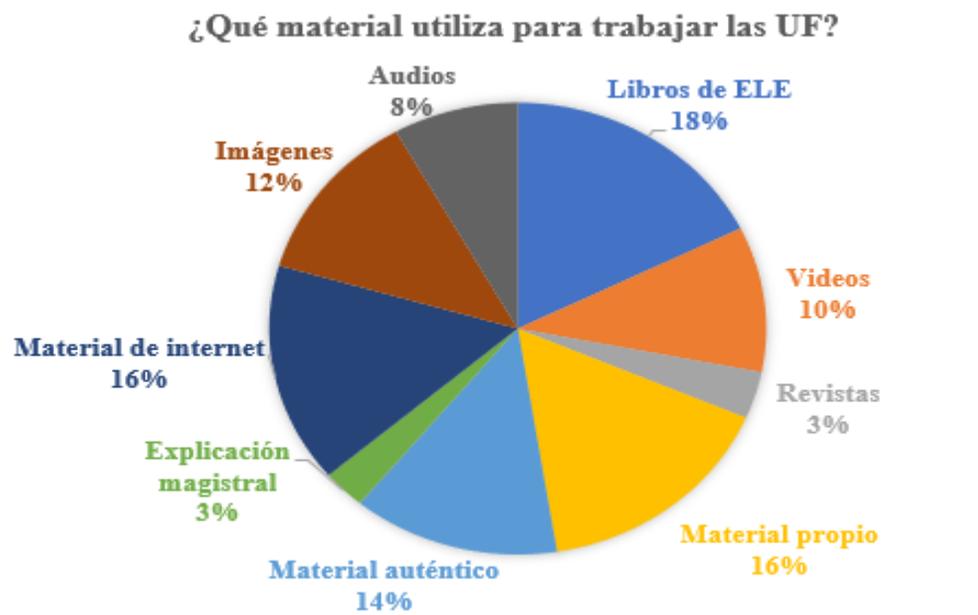


Figura 1. Material para trabajar las UF.

Los resultados de la encuesta revelan que no son los libros de ELE los materiales más utilizados por los docentes encuestados, sino que recurren a materiales creados por ellos, tomados de internet o de carácter auténtico. En resumen, gracias a la revisión de estos tres libros de texto y

la encuesta se confirmó la falta de actividades que incorporan las UF dentro de la enseñanza de los contenidos lexicales. Además, el vocabulario utilizado en los libros de texto se acoge, en su mayoría, a la variedad preferente peninsular, que es el lugar de procedencia de estos y cuando dichos textos son trabajados en el contexto colombiano o latinoamericano se percibe una dificultad al enseñar esta variedad, ya que no corresponden con el contexto sociocultural.

De ahí y con base en lo anterior, nació la necesidad de desarrollar un material complementario que guíe a los docentes en la enseñanza de las UF en los niveles intermedio y avanzado, con el fin de fortalecer la competencia comunicativa de sus estudiantes.

El segundo hecho problemático se centra en la falta de estrategias que permiten la enseñanza y aprendizaje de las UF en el aula ELE. A raíz de los resultados de la encuesta realizada a los docentes consideramos importante conocer la opinión de los estudiantes. La encuesta se realizó en línea a veinte estudiantes extranjeros (ver anexo N°2) provenientes de diferentes nacionalidades con lenguas maternas como el inglés, holandés, francés e italiano y que corresponden a los niveles A.2, B1., B.2, C.1 y C.2, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Los resultados muestran que el 60% de ellos, habían estado en contacto con expresiones no formales gracias a que sus docentes las trabajaron en clase, sin embargo, no lograban ponerlas en práctica a la hora de hablar con nativos, puesto que no comprendían ni recordaban el significado de estas cuando entablaban una conversación en la lengua meta. El otro 40 % de los estudiantes respondieron que rara vez o nunca, sus profesores les habían enseñado las UF en clase.

¿Te enseñan unidades fraseológicas en clase?

■ Siempre ■ Algunas veces ■ Rara vez ■ Nunca

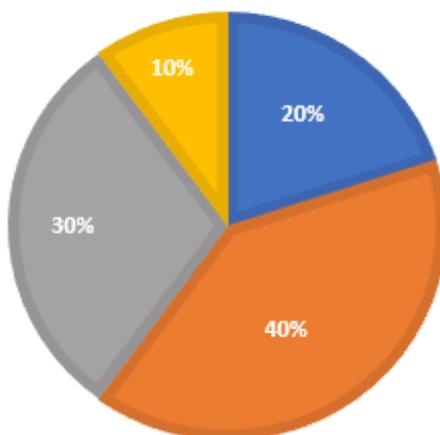


Figura 2. Enseñanza de las UF en clase de ELE.

Al mismo tiempo, con la encuesta se buscó averiguar acerca del conocimiento de los estudiantes extranjeros frente a algunas UF enmarcadas en el contexto colombiano. Dichas UF fueron escogidas a partir de una encuesta online (ver anexo N°3) realizada a cincuenta personas de Colombia y otros países Latinoamericanos para identificar cuáles eran las más utilizadas. El 75 % de los estudiantes encuestados expresaron que desconocen las UF mencionadas, tales como *hacer el oso*, *dejar plantado*, *comer cuento*, entre otras. El otro 25% de los estudiantes indicó que había tenido un contacto mínimo con esas expresiones que hacen parte del diario vivir.

Con estos resultados, reiteramos la necesidad de profundizar en el trabajo con las UF dentro y fuera del aula, tal y como lo afirma Del Pozo Diez (1998):

[...] Las expresiones idiomáticas están íntimamente ligadas a la cultura de una comunidad, de ahí la importancia de su conocimiento para la adquisición de cualquier lengua extranjera. Es substancial que los estudiantes conozcan la forma de expresamos oralmente, dada la relevancia en los mensajes coloquiales del habla familiar relajada, plagada de modismos y jergas; es fundamental

el aprendizaje de estas fórmulas porque nos parece que el uso idiomático del español sirve para ampliar la capacidad de expresión y comprensión. (p.702)

El docente debe hacer lo posible para que sus estudiantes “se den cuenta de que una comunicación efectiva requiere descubrir las imágenes condicionadas culturalmente que son evocadas en la mente de los nativos cuando hablan, actúan y reaccionan en el mundo que les rodea” (Iglesias, 1997, p. 465). De ahí la importancia de saber qué materiales didácticos utilizar en clase, cuáles de estos contienen actividades que permitan enseñar las UF y además qué variedad del español usar, pues como apunta Briz (2002), el registro formal o informal (representado por las UF) viene determinado por el contexto comunicativo en el que usamos una lengua.

En este sentido, el papel del docente consiste en abrirle un espacio significativo a la enseñanza de las UF en la clase de ELE, ya que uno de sus retos es “dotar al estudiante de los conocimientos necesarios para integrarse a un universo cultural con parámetros diferentes a los de su origen.” (Areiza, Cisneros & Tabares, 2012, p. 13). Frente a este desafío, se hace evidente la necesidad de profundizar en estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan al profesorado conocer los diversos repertorios fraseológicos disponibles, explorar las variedades de la lengua y actualizarse frente a los materiales que se utilizan en clase para el buen desarrollo de la comunicación.

Así pues, se han de buscar los caminos que lleven a potenciar el tratamiento de la variedad léxica en el aula ELE, en especial de las UF, como una muestra de la diversidad lingüística de los hablantes hispanos. La finalidad de dicha búsqueda consiste en motivar a los alumnos al estudio de las UF, considerándolo un conocimiento que hace parte de la realidad cultural en la cual están inmersos y que les va a permitir completar su conocimiento real sobre la lengua, así como

desarrollar estrategias de comunicación, estar en capacidad de preguntar por lo que desconocen y adquirir una educación intercultural (Andión Herrero, 2007).

1.2 Interrogante

La descripción del problema realizada anteriormente alimenta nuestro interés por diseñar un material didáctico que los docentes puedan usar en el aula y que les ayude a mejorar sus procesos de enseñanza de las UF, con el fin de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en sus estudiantes. Por ende, el propósito de esta investigación gira alrededor del siguiente interrogante:

¿De qué manera facilitar a los docentes la enseñanza de las UF en el aula ELE con el fin de favorecer la competencia comunicativa de los estudiantes?

2. Justificación

2.1 Estado de la cuestión

En este apartado se presentan algunas de las investigaciones que fueron seleccionadas por su pertinencia y acercamiento al trabajo con las UF dentro del aula. A continuación, se resumen detalladamente cuatro tesis, tres de maestría y una de doctorado, cuyos objetos de estudio abordan temáticas como las expresiones idiomáticas, las expresiones metafóricas, los modismos y la competencia sociolingüística. Asimismo, estos trabajos precisan aspectos teóricos, pedagógicos y metodológicos en función de la enseñanza de la variedad lingüística en el aula ELE, lo cual representa un gran aporte a la hora de responder a nuestro interrogante.

2.1.1 Nivel nacional

El primer trabajo que se encontró en relación con nuestro campo de estudio se denomina: *Conecta tus sentidos con Bogotá, material complementario para contribuir al desarrollo de la competencia metafórica de aprendientes de español como lengua extranjera*, realizado por Catherine Navarrete, 2015. Esta investigación se enfoca en el desarrollo de la competencia metafórica (CM) en estudiantes de ELE basada en principios teóricos del enfoque léxico, la teoría cognitiva de la metáfora y en el procesamiento del *input*. Para alcanzar el desarrollo de esta competencia, la autora propone un material complementario que permita el manejo de las expresiones metafóricas en el aula ELE, las cuales “no ocupan un lugar destacado en la enseñanza y aprendizaje de ELE” (Navarrete, 2015, p. 8) y así contribuir en la CM de los estudiantes.

La autora aborda en su trabajo de grado dos hechos problemáticos que tienen relevancia para nuestra propuesta, que son, en primer lugar, el desconocimiento que tienen los docentes en cuanto a la enseñanza de expresiones metafóricas presentes en la lengua de uso cotidiano y las

conexiones que tienen estas con el pensamiento y la acción; en segundo lugar, la falta de materiales didácticos que trabajen dichas metáforas desde una perspectiva cognitiva. Para ello, Navarrete (2015) revisó tres manuales de ELE en donde evidenció que ninguno de dichos materiales dedicaba un capítulo, unidad o lección para desarrollar la competencia metafórica, por lo cual afirma que los autores siguen “evitando la incorporación del contenido metafórico en sus libros de texto, concentrándose así, exclusivamente en la dimensión literal de la lengua meta” (p.11).

Un aspecto importante cuando la autora plantea esta problemática es la revisión que hace de dos documentos base con relación a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas como el MCER y el PCIC para el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera. En estos dos documentos encontró que la competencia metafórica no es reconocida como una competencia en sí, sin embargo, esta se puede relacionar indirectamente con otro tipo de competencias como la léxica o la comunicativa. En este sentido, la competencia metafórica puede contribuir en la adquisición de nuevo vocabulario o mejorar la competencia sociolingüística de los estudiantes, quienes deben hacer asociaciones hacia referentes o valores propios de una determinada cultura.

Con referencia al marco teórico que propone la autora y su conceptualización frente a lo que es la CM y cómo llevarla al aula, resaltamos los siguientes puntos que pueden ser relevantes para nuestra investigación. En primer lugar, el concepto de CM dado por la propia autora a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica y es el de entender esta competencia como “la capacidad para identificar, comprender y usar metáforas en contextos cotidianos de uso de la lengua” (Navarrete, 2015, p. 40). Partiendo de esta idea, podemos ver cómo el conocimiento de ciertas variedades de la lengua puede verse favorecido si se desarrolla esta competencia, en la medida en que, tanto las expresiones metafóricas como las unidades léxicas hacen parte de la cotidianidad de los estudiantes que aprenden español.

Para desarrollar la CM, la autora propone tres etapas que favorecen el aprendizaje de esta competencia: la identificación, la comprensión y el uso del lenguaje metafórico; asimismo, estas etapas pueden tenerse en cuenta en la adquisición del léxico. En la fase de *identificación*, se busca que el estudiante identifique las expresiones metafóricas que hay en la lengua en contextos determinados para ello debe darse cuenta y diferenciar el sentido particular que estas expresiones tienen en comparación con las expresiones no metafóricas, cuyo significado es más literal. Asimismo, ocurre con las UF, las cuales se gestan en un contexto determinado y poseen un significado otorgado por la cultura/región donde se crean y se usan.

La segunda etapa que propone la autora para el desarrollo de la CM es la *comprensión*, la cual “debe propiciar un espacio para que el aprendiente revise las connotaciones posibles que puede inferir de una metáfora y escoja la que más se ajuste a las necesidades comunicativas del contexto en el que aparece” (Navarrete, 2015, p.42). En esta etapa juega un papel importante concientizar al estudiante de la situación comunicativa en la que escucha las palabras y a quiénes se las oye, ya que estos aspectos pueden ayudarle a inferir qué contextos son los adecuados y con qué población puede usar X o Y vocabulario. En la última etapa, denominada *uso*, los estudiantes utilizan las expresiones o el léxico aprendido, recordándolo y reproduciéndolo en los contextos apropiados. En esta fase, la autora señala que los resultados que muestra son parciales, ya que comprobar si el estudiante usa o no las metáforas fuera del aula requiere de un proceso más profundo que no se puede observar en solo dos sesiones de clase.

El segundo trabajo que tuvimos en cuenta para nuestro proyecto se titula: *ELE Bogotaap: Prototipo de una aplicación móvil para el aprendizaje de expresiones idiomáticas* realizado por Alarcón Barrera, Andrés Berley y Gutiérrez Vélez, Juan Carlos (2015). Esta investigación se centra en el uso de las TIC con el objetivo de crear una alternativa que contribuya al aprendizaje

de unidades léxicas. Respecto a lo que proponen los autores, cabe resaltar el llamado que hacen en el campo de ELE frente a la enseñanza de léxico como tema central y no accesorio en las clases. Por tal motivo, buscan desarrollar una aplicación móvil que combine las necesidades de los estudiantes frente a un aprendizaje digital y el conocimiento que deben adquirir de la lengua y cultura donde se encuentran.

La creación de este material nos parece relevante en tanto proporciona una base frente a cómo abordar las expresiones idiomáticas en el aula; por un lado, porque considera que, a pesar del prejuicio establecido por la academia sobre la enseñanza del registro coloquial, estas “palabras locales y expresiones idiomáticas, son importantes para el uso de la lengua y reconocimiento de la cultura” (Alarcón Barrera & Gutiérrez Vélez, 2015, p. 14). Por otro lado, porque se plantea el uso del recurso visual (aplicación móvil) como un recurso didáctico que apoya los procesos de aprendizaje de las expresiones idiomáticas al proporcionarles un contexto real en donde usar dichas formas lexicales.

Finalmente, el trabajo de investigación realizado por Arcila Ávila, Magda Patricia y Pulido Silva, José Leonardo (2016) titulado *Publicidad: uso de material auténtico para la enseñanza de modismos de la variedad léxica colombiana* refleja la importancia que tiene abordar la variedad lingüística dentro del aula ELE, específicamente con los modismos con los cuales entran en contacto directo los extranjeros que estudian ELE en un país hispanohablante. En esta medida, el objetivo de esta tesis fue diseñar una unidad didáctica basada en material auténtico, con el fin de que los extranjeros que estudian en Bogotá y Medellín comprendan algunos modismos de la variedad léxica colombiana. Al igual que el trabajo anterior, nuestra guía didáctica también maneja material auténtico para el desarrollo de las estrategias de enseñanza de las UF y con ello otorgarles un contexto real y auténtico a los estudiantes.

Como punto de partida, los autores mencionados anteriormente, se plantearon el siguiente interrogante: “¿Qué estrategias metodológicas permiten el aprendizaje de modismos de la variedad léxica colombiana a estudiantes de ELE?” (p. 9), para lo cual propusieron una unidad didáctica llamada *Publicidad* dividida en cuatro secciones (identificación, comprensión, fijación y reutilización), a las cuales renombraron con nombres de modismos que se adaptaban a la descripción de las estrategias. Cada sección de la unidad presenta materiales auténticos tomados de la publicidad, periódicos o cine de nuestro país y, de esta manera, contextualizaron los cinco modismos escogidos para el trabajo.

A lo largo de estos trabajos, podemos observar el interés de los investigadores por la enseñanza de la variedad lingüística del español en el aula de clases, que los llevó a crear materiales auténticos, variados e innovadores que aportan en el aprendizaje de metáforas, expresiones coloquiales o modismos. En este sentido, mediante nuestra investigación buscamos continuar con el trabajo de la enseñanza de la variedad del español, en este caso, centrándonos en el rol del docente como facilitador de dicho conocimiento en el aula.

2.1.2 Nivel internacional

A nivel internacional, se encontró una tesis doctoral que se titula: *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en la lengua extranjera: el papel cognitivo de la iconicidad fraseológica* (Detry, 2009). Esta autora, por ejemplo, ha trabajado a través del enfoque cognitivo, estrategias para el aprendizaje de las expresiones idiomáticas en la enseñanza de una segunda lengua. En su tesis doctoral Detry (2009) se inclina hacia la necesidad de ayudar a encontrar a los docentes de lengua extranjera otras vías metodológicas para enseñar de una forma

estimulante y eficaz las unidades fraseológicas (UF) en el aula y así, por medio de la iconicidad, aumentar la capacidad de memorización de los estudiantes.

Dentro de su investigación, la autora desarrolla el papel que tiene la imagen literal en la interpretación figurada de las expresiones idiomáticas (EI) que se relacionan con su propio tratamiento cognitivo, así pues, contempla la posibilidad de explotar la iconicidad fraseológica a partir de actividades didácticas y estrategias mentales que le permitan al estudiante una mejor adquisición léxica mediante la operación de visualización, el proceso inferencial y de descodificación metafórica.

La autora también aborda las diversas problemáticas que surgen en el momento de enseñar en el aula las EI y los factores que determinan el grado de inteligibilidad por parte de los aprendices extranjeros, puesto que las expresiones idiomáticas suelen ser consideradas como unidades lingüísticas complejas cuyo aprendizaje requiere esfuerzo y tiempo, sobre todo para los locutores que no son nativos (Detry, 2009, p. 23).

De esta tesis doctoral se resalta la importancia de desarrollar el tratamiento de la dimensión literal que tienen las UF por medio del papel cognitivo que se les atribuye debido a las características semánticas, icónicas, metafóricas y constructivas de la imagen fraseológica. En este sentido, hay que tener en cuenta dos factores importantes para la comprensión metafórica y la memorización en ELE: el grado de transparencia semántica (TS) y el grado de conexión icónica con la lengua materna (LM).

A partir de los hallazgos evidenciados en las investigaciones anteriores, consideramos que el trabajo realizado por dichos autores es una guía que nos confirma la trascendencia que debe tener la enseñanza de otros aspectos lingüísticos de la lengua, como son las expresiones

idiomáticas, llamadas también Unidades Fraseológicas (eje de nuestra propuesta) dentro del aula. Las UF enmarcan una serie de conocimientos socioculturales sobre la comunidad meta en la que se aprende. Frente a este último punto, cabe resaltar también la necesidad que tienen los aprendices de usar la lengua dentro de dicha comunidad, lo cual reafirma la virtud de acercar al alumno a situaciones comunicativas reales donde podrá hacer uso de una lengua más viva y menos artificial que la expuesta en los libros de texto.

2.2 Importancia de la investigación

Proponer una guía didáctica con una serie de estrategias que apoyen el proceso de enseñanza de las UF dentro del aula y que ayuden al docente a fortalecer la competencia sociolingüística y comunicativa de los estudiantes, tiene relevancia en el campo de ELE por las siguientes razones:

En primer lugar, las UF hacen parte de la variedad lingüística con la que se enfrentan los estudiantes día a día y que deben ser trabajadas en el aula. Estas son un reflejo de la cultura popular de una comunidad lingüística, y su estudio amplía el conocimiento sociocultural de determinado lugar, además de que favorecen la comunicación entre nativos y aprendices. Por un lado, el MCER (2001) propone que en los niveles superiores (C.1-C.2) el estudiante debe contar con una riqueza lexical que le permita el dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales. Esto conlleva a que, desde los niveles intermedios, los estudiantes entren en contacto con la variedad lingüística y así puedan comprender mejor las expresiones, el registro y las situaciones comunicativas en las cuales se puede utilizar la lengua. Con relación a lo anterior, el MCER (2001) plantea que:

(...) Desde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y

comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos (p. 118).

Por otra parte, las UF también forman parte del inventario léxico propuesto desde el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006). En la “Introducción” del inventario destinado a las “Funciones”, para los niveles superiores “a partir del nivel B2 se inicia la presentación de exponentes que incluyen expresiones idiomáticas y frases hechas” que acercan a los estudiantes a registros más informales o coloquiales de la lengua. Al mismo tiempo, en este inventario, en el apartado de “expresar vergüenza” se menciona un ejemplo que da cuenta sobre la utilización de una UF: “Se puso rojo como un tomate cuando descubrimos que nos estaba mintiendo”.

En segundo lugar, y a raíz del carácter cultural que las UF poseen, nuestra investigación cobra trascendencia al beneficiar el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, a través de las estrategias de enseñanza para el docente, adaptadas al caso particular de las UF. Dichas estrategias, están enfocadas en el uso de herramientas visuales, lingüísticas y auditivas que permiten a los estudiantes acercarse a la lengua meta de una manera más real. De este modo, la guía será de gran utilidad por la posibilidad de ofrecer a los docentes profundizar en el modo de tratamiento que se le da a las UF dentro del aula.

En síntesis, este trabajo pone en consideración la importancia de diseñar una guía didáctica que proporcione al profesorado de ELE estrategias de enseñanza para llevar a sus clases actividades que aborden las UF de sus países o de otra variedad del español, con el fin de enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, y hacer de sus clases un encuentro cultural entre los estudiantes y la forma de expresarse de los nativos con los cuales interactúan a diario cuando salen del salón de clases en contextos de inmersión lingüística.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Crear una guía didáctica que le ofrezca al docente de ELE diversas estrategias de enseñanza para trabajar las UF en el aula y potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las metodologías y estrategias se pueden utilizar en la enseñanza de las UF en el aula de ELE.
- Seleccionar el corpus adecuado relacionado con el material auténtico que será usado para la implementación de las estrategias de enseñanza.
- Diseñar un modelo de actividad práctica que facilite a los docentes el proceso para la enseñanza de las UF.

4. Marco de referencia

El marco de referencia de nuestra investigación está dividido en dos partes: el marco conceptual y el marco metodológico. En el primero se describen los principales conceptos que constituyen nuestro constructo teórico, y en el segundo se presenta el tipo de investigación y la ruta metodológica escogida para la creación del material.

4.1. Marco conceptual

Para abordar el objetivo de nuestra investigación, consideramos relevante acercarnos a las siguientes nociones teóricas que representan la base conceptual de esta propuesta. Este marco se organiza en cuatro apartados: el primero se refiere a las variedades del español, el segundo a la fraseología y al concepto de unidades fraseológicas. El tercer constructo trata acerca de la competencia comunicativa y la competencia sociolingüística que desarrollan los estudiantes en su proceso de aprender una segunda lengua. Finalmente, el cuarto apartado aborda la definición y clasificación de las estrategias de enseñanza de las unidades fraseológicas.

4.1.1 Las variedades del español

¿Qué español sabemos? ¿Qué español enseñamos en el aula ELE? Como profesores, responder a cualquiera de estas dos preguntas conduce a un entramado de respuestas que fluctúan entre lo que nos dice la teoría sobre una variedad “estándar” de la lengua, y el español que llevamos al aula. Esto se debe a la profunda diversidad que concierne a la lengua española y a su carácter culto inscrito bajo la norma, el cual se hace evidente en el modelo lingüístico que propone Andión Herrero (2007) para la enseñanza de español y que representa con la siguiente fórmula:

| |
|--|
| EL2/LE= ESPAÑOL ESTÁNDAR + Variedad preferente + Variedades periféricas |
|--|

(Andión Herrero, 2007, p. 2)

Bajo esta fórmula se reconoce la posibilidad de llevar al aula de ELE diversas formas de expresión de la lengua española que contribuyen al aprendizaje de la misma. No se trata de deslegitimar el uso de cierta variedad por preferir otra, sino de darle a los estudiantes un compendio variado de posibilidades para que comprendan, no solo las reglas que regulan la lengua, sino otros aspectos lingüísticos que están por fuera de la norma.

Sin embargo, consideramos que en el ámbito de la enseñanza de la variedad léxica del español, es frecuente percibir dudas por parte de los docentes acerca de qué modelo enseñar a los alumnos por la falta de “una conciencia adecuada de su propia norma regional” (Blanco, 2000), así como el desconocimiento de las variedades periféricas, entendiendo estas como los “geolectos del estándar diferentes a la variedad preferente o central del curso” (Andión Herrero, 2007, p. 5). Uno de los elementos que forman parte de las variedades periféricas son las unidades fraseológicas.

Estas unidades son construcciones idiomáticas que permiten la sustitución de alguno de sus componentes léxicos sin que el significado de la construcción se vea alterado. Al mismo tiempo, son individuales y creativas, es decir, poseen un carácter social y funcional propias de una región o país y pertenecen a una variedad del español que no es ajena a ninguna cultura, puesto que su uso se ve determinado por la frecuencia y la tradición de dichas unidades.

4.1.2 Fraseología

4.1.2.1 Concepto de la fraseología.

El concepto de fraseología ha sido abordado históricamente desde diversas perspectivas, por lo cual, no se pretende hacer un recorrido histórico exhaustivo en este apartado, sino que nos aproximaremos a esta desde su enseñanza en ELE, con el fin de mostrar su importancia dentro del aula.

La fraseología es un espacio donde se encuentran rasgos lingüísticos de diversas culturas, es un recurso de la lengua que pertenece a todas las regiones, idiomas y hablantes que las utilizan en diversos contextos, con fines determinados en la vida diaria. La fraseología ha sido puesta en relación con otras disciplinas como la lexicografía y la paremiología.

El término comenzó a utilizarse a finales de la década del 40 con los lingüistas soviéticos Vinogradov e Isačenko, quienes analizaron la fraseología desde tres puntos de vista: el primero referido a las propiedades internas de la unidad fraseológica, el segundo a las palabras morfológicas, las sintagmáticas y las lexemáticas y, el tercero, desde las relaciones con otros subsistemas de la lengua, o sea el sistema léxico y el sistema sintáctico (Corpas, 2000).

En España, Casares (1969) será quien aborde el estudio de los modismos, las locuciones y refranes de nuestra lengua. Sus conceptos se consideran un importante avance como intento de la clasificación de las construcciones fraseológicas y, sin lugar a duda, un punto de referencia en el estudio de estas en español (Corpas, 2000). Por otra parte, Zuluaga (1997), heredero de las investigaciones fraseológicas de Casares, hace un gran aporte a las investigaciones sobre la fraseología, haciendo referencia a las características más importantes de UF, como son la fijación y la idiomática, presentando, además, un estudio de las diversas categorías que la conforman. Después de los aportes de Zuluaga, las investigaciones sobre la fraseología tuvieron que esperar quince años para que otros autores se adentraran en las complejidades de esta disciplina.

En 1996, sale a la luz el manual de fraseología española de G. Corpas. Allí, la autora define las unidades fraseológicas como:

[...] unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas que se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de co-aparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su

idiomaticidad y variación potencial, así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos. (p. 290)

Por otro lado, Penadés Martínez (1999) señala que las UF son: “combinaciones de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y en su significado” (p.11). Según esta autora, a la hora de hablar de una unidad fraseológica es importante que se dé una combinación entre los elementos que componen el bloque de palabras y que dicha combinación sea estable o fija en cuanto a la forma. Asimismo, la autora especifica que, si se presenta también la fijación semántica, la UF se considera idiomática. Como excepción de las UF que no están compuestas por dos palabras o más, están las fórmulas de saludo como “hola” y “adiós”, que están formadas por una sola palabra (Penadés Martínez, 1999).

Por otra parte, los problemas de denominación terminológica en torno a la fraseología son incipientes y es interesante notar como en la lengua española, aún hoy, no existe una designación ajustada a las UF. Con el pasar del tiempo han sido categorizadas como diversos términos: expresiones hechas, fórmulas rutinarias, frases hechas, frases fijas, dichos, locuciones, modismos, refranes, modos de hablar, entre otros (Zuluaga, 1980).

4.1.2.2 Las unidades fraseológicas (UF).

Con base en las definiciones sobre fraseología mencionadas anteriormente, y en vista de la diversidad terminológica, para nuestro estudio nos referiremos a las Unidades fraseológicas (UF) como cadenas complejas constituidas por dos o más palabras, cuyas características más relevantes son su relativa estabilidad y su significado unitario, es decir, ninguno de sus componentes léxicos puede ser modificado. Las UF encierran el acervo cultural de una determinada comunidad de hablantes y suelen provenir de un fondo popular que se ha formado de generación en generación,

sin llegar a ser, como lo señala Zuluaga, (1980) una variante exclusivamente regional, puesto que dichas unidades se componen de otros elementos léxicos.

Así pues, las UF al ser combinaciones de palabras, no suelen constituir una oración completa y su sintagma se caracteriza por su rigidez formal, es decir, inalterable en comparación con otro enunciado. Sin embargo, como afirma Detry (2008) algunas UF están sujetas a determinadas transformaciones léxicas y sintácticas; por lo que se debe reconocer la existencia de diferentes grados en la oración y sus características. Nos centraremos ahora en dos de estas características que definen las UF: la fijación y la idiomática.

4.1.2.2.1 Fijación.

La fijación ha de ser entendida como el sentido de una oración fija que el hablante almacena y tiende a reproducir sin descomponerla en sus elementos constituyentes, es decir, se trata de “la propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas tal como las estructuras prefabricadas, en arquitectura” (Zuluaga, 1975, p. 230). Un ejemplo de esta combinación podría ser, “quedarse para vestir santos”, locución verbal que significa: “quedarse soltera”. Estas combinaciones son las llamadas, fijas.

Según el mismo autor, estas combinaciones llamadas fijas, se dan por la estabilidad o petrificación de dos palabras, que, producidas en el acto de habla, son repetidas como bloques sin alterar ni descomponer los elementos que la componen. Zuluaga (1975) señala que dichas UF se caracterizan por:

1. Inalterabilidad del orden de los componentes; es decir, la frase compuesta puede ser alterada si está gramaticalmente correcta, pero el significado de esta cambia.

En el ejemplo: *de tal palo, tal astilla*, al alterar el orden de sus componentes por *tal*

astilla, de tal palo; su significado cambia. El elemento discursivo debe permanecer inalterable para que la frase tenga sentido.

2. Invariabilidad de alguna categoría gramatical (de número, género, tiempo verbal, entre otros); dicho de otro modo, la formación de los elementos gramaticales de manera diferente, formarían expresiones de carácter literal. En el ejemplo, *pagar los platos rotos* que significa asumir las consecuencias, al cambiar la categoría gramatical de número por *pagar el plato roto*, este adquiere un sentido literal.

3. Modificabilidad del inventario de los componentes. Es decir, la fijación consiste en que las UF, no admiten la inserción de otros elementos en la oración. Por ejemplo, en “*a diestra y siniestra*” y “*a diestra y a siniestra*” existe cohesión absoluta entre sus componentes y al cambiar o agregar otros elementos alternos a la oración original, cambia su significado y pierde el sentido original.

4. Sustituibilidad de los elementos componentes; esta característica es considerada como el tipo fundamental de la fijación, pues, en realidad, una expresión solamente es fija si determinados elementos del vocabulario entran en combinación para constituir la. Así pues, en la expresión *hacer la vaca* ninguno de los elementos puede ser alterado por otro, por ejemplo, si se cambia el verbo *hacer* por *tener* o el sustantivo *vaca* por *marrano*, el sentido de la oración cambia totalmente.

En cuanto a la terminología que se va a utilizar a lo largo del presente trabajo, es necesario precisar que frente a la acepción de Ruiz Gurillo (1998) sobre la fijación, el autor afirma que estas formas se caracterizan por la estabilidad en la forma y la repetición de las expresiones que conducen a la institucionalización o convencionalización de estas. La fijación supone, para la

combinación de palabras, una menor capacidad de variación que el resto de las expresiones libres de la lengua, lo que implica la posibilidad de predecir los componentes de la unidad lingüística, aspecto imprescindible y necesario para la generación de una de las manifestaciones de la variabilidad: la modificación (Corpas, 1996).

Por otro lado, Zuluaga (1997) señala que generalmente las UF presentan simultáneamente varios tipos de fijación de género y número, al igual que de elementos de orden, determinados lexemas y categorías gramaticales. La fijación se formula precisamente en relación con categorías del habla (del texto) y no de la lengua. Las UF son arbitrarias desde el punto de vista funcional, no se puede pretender ninguna explicación semántica ni sintáctica del tipo de fijación en cada caso, puesto que, para explicar el porqué de una UF, la respuesta más obvia y tautológica sería: por el uso repetitivo en la comunidad lingüística correspondiente.

Un ejemplo que menciona Zuluaga para la comprensión de las UF en relación con la variación de estas, es la frase compuesta “buenas noches” fijada al español en plural mientras que en italiano es *buona notte* fijada en singular.

Para concluir con este apartado, es importante señalar que Zuluaga y Corpas comparten la idea de las UF fijas como expresiones formadas por el uso repetido en una comunidad lingüística con cierta estabilidad y poca o ninguna transformación de su estructura sintáctica. Por lo que, este concepto es relevante para nuestra investigación, por la relación muy íntima con el contexto y por su fácil aprendizaje al ser palabras compuestas inalterables en su uso.

4.1.2.2.2 Idiomática.

Corpas (1996), define la idiomática como la desigualdad entre la suma de los significados de cada uno de los elementos que componen las UF y el significado global de la

misma. En otras palabras, “la idiomática alude a las distintas posibilidades de combinación de palabras para crear un significado nuevo, diferente al resultado de la suma de todos los elementos constituyentes” (p.66).

Por otro lado, Zuluaga (1980), señala que la idiomática puede interpretarse como el rasgo semántico característico de ciertas construcciones fijas, en las que su significado no puede ser deducido a partir de los elementos que la forman, es decir, “la idiomática es la ausencia de contenido semántico en los elementos que la componen” (p.123), es decir, la pérdida y reformulación de su significado.

4.1.2.3 Clasificación de las UF.

Las UF presentan tres rasgos de idiomática, a saber: las colocaciones, las locuciones y los enunciados fraseológicos, que, según Corpas, van desde un mayor grado de idiomática hasta el menor. Para poder analizar las UF, y determinar cuáles de ellas servirán para la investigación, es necesario conocer su clasificación teniendo en cuenta que: “por lo general la mayoría de las clasificaciones ya existentes han surgido como el resultado de los problemas a los que se ha tenido que enfrentar el lexicógrafo al incluir la información fraseológica en la confección de diccionarios” (Corpas, 1996, p. 32).

Con respecto a lo anterior, Corpas (1996), propone una clasificación global de las UF, que se inserta dentro del sistema fraseológico español, y que será tenido en cuenta en el presente trabajo. En primer lugar, la autora clasifica las UF en dos esferas, la primera esfera está compuesta por las colocaciones y las locuciones, que al no establecer actos de habla por sí mismas, se encuentran dentro del dominio de sub-oraciones. Un ejemplo de estas sería: “*tocar la guitarra*” (colocación) y “*hacer de tripas corazón*” (locución). La segunda esfera hace referencia a los

enunciados fraseológicos, tales como la formulas rutinarias y los refranes corresponden al dominio oracional. Ejemplo de ello sería: “*más vale pájaro en mano que cien volando.*” (refrán).

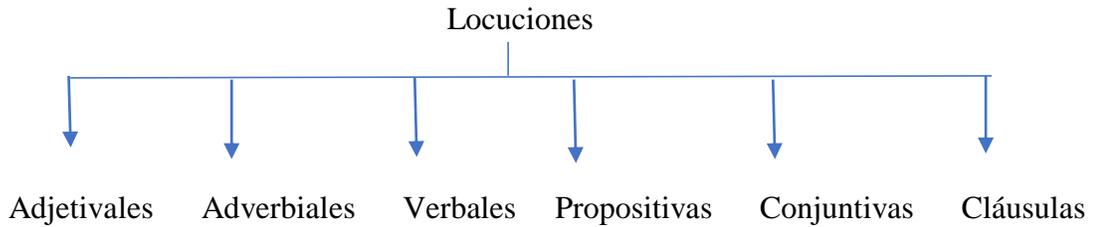
4.1.2.3.1 Colocaciones.

Las colocaciones están compuestas por dos lexemas entre los que existe cierta afinidad. Al igual que las locuciones, las colocaciones son combinaciones estables de palabras que se emplean de manera preferente, en lugar de otras también posibles, para referirse a objetos o estados de cosas de la realidad extralingüística como por ejemplo “*vino tinto*”. Estas no suelen constar de más de dos lexemas, lo que las distingue, junto con su significado literal, de las unidades fraseológicas, las expresiones y los modismos. Además, Zuluaga (1997) añade que las propiedades de las colocaciones no forman parte propiamente de la fraseología, sino que pertenecen más bien a la llamada interfaz léxico-sintaxis, porque la interpretación que se le da a la oración viene determinada por la estructura sintáctica y los elementos léxicos que actúan como meros modificadores de dicha estructura.

4.1.2.3.2 Locuciones.

Las locuciones según Casares (1969), son UF cuyo significado e imagen no corresponden con la suma de los elementos que las componen, es decir, cada elemento de la oración posee un significado diferente al que se conoce habitualmente. A su vez, Corpas (1996, p. 89) basado en los estudios de Casares, define las locuciones como “combinaciones estables de dos o más términos, que funcionan como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”. Dichas locuciones manejan rasgos distintivos como lo son la fijación interna, la unidad de significado y la fijación interna pasemática (papel del hablante en el acto de comunicación).

Por otro lado, la autora divide las locuciones en varios tipos:



Como se puede ver en el anterior esquema, Corpas (1996) plantea seis subcategorías de las locuciones, entre ellas la locución verbal. En este trabajo nos centraremos en este tipo de UF porque su naturaleza permite al estudiante que una vez aprendidas como bloques inalterables pueda agilizar su comunicación en la lengua meta, puesto que el alumno no tendrá que componer en cada momento una oración nueva, sino recurrir al bloque de palabras que aprendió. Corpas, define las locuciones verbales como:

[...] una estructura que consta del verbo copulativo y atributo (*ser el vivo retrato de alguien*), verbo combinado con el complemento circunstancial (*dormir como un tronco*), con suplemento (*oler a cuerno quemado*), o con el objeto directo (*chuparse los dedos*). A esta clase de locuciones pertenecen también los binomios formados por dos núcleos verbales unidos por conjunción (*nadar y guardar la ropa*) (p. 88).

Así pues, por locuciones verbales entendemos, un grupo de palabras que forman un sentido invariable e inalterable con otro elemento de la oración. Las locuciones verbales suelen analizarse desde el grado de fijación. En palabras de Zuluaga (1975), se trata de "la propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas, tal como las estructuras prefabricadas en arquitectura" (p. 230). Por citar un ejemplo, se puede observar la siguiente UF dentro de la división de las locuciones: *dejar plantado* que significa: dejar a alguien esperando. Esta locución se denomina fija por contener un verbo + objeto directo (OD) que, al ser cambiado por otro elemento, tal como: *hacer el pescado* pierde su sentido original.

Con todo lo anterior, dadas las características de las locuciones, las UF suscitan interés para nuestra investigación, puesto que, al no poseer ninguna transformación de su estructura sintáctica, favorece su memorización por la invariabilidad de sus componentes. Así pues, para la selección de dichas UF para la elaboración del producto final y teniendo en cuenta la definición de las mismas, se llevó a cabo una encuesta (ver anexo N°3) con la colaboración de locutores de diversos países de Latinoamérica tales como Argentina, México y Ecuador, además de profesores de ELE y nativos de diversas ciudades de Colombia como Medellín, Bogotá y Cartagena. La encuesta contenía una serie de UF seleccionadas del *Diccionario de dichos y frases hechas* (2012) de la editorial Espasa, bajo el criterio que fueran fijas al formar parte de una serie limitada y estable de palabras.

Así pues, tras aplicar la encuesta a los locutores sobre las UF que reconocían más frecuentes en su uso, las respuestas arrojaron el resultado de tres unidades: *hacer vaca*, *tomar el pelo* y *comer cuento*, que al contener un verbo + sustantivo y ser inalterable en el orden de los componentes, son catalogadas locuciones. Con este aporte, se puede percibir que dichas UF, hacen parte del conocimiento sociolingüístico que cualquier aprendiente de una lengua debería conocer, debido a que su estudio le permitiría fortalecer su competencia comunicativa.

4.1.3 Didáctica de la lengua

Después de haber presentado la definición de UF y las características que poseen, damos paso al apartado sobre didáctica de la lengua donde se aborda las competencias generales y comunicativas que debería desarrollar cualquier usuario o estudiante de lenguas extranjeras.

4.1.3.1 Las competencias generales en lengua extranjera.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera implica poner en práctica una serie de habilidades que permitan comprender, tanto los rasgos lingüísticos como los contextos sociales y culturales con los cuales se va a enfrentar en la comunidad meta.

Las competencias generales, son “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Martin Peris, 2008, s.p.). En relación con el objetivo de nuestro proyecto, cobra relevancia hablar sobre el conocimiento declarativo (saber) que el aprendiz ha de desarrollar cuando entra en contacto con los factores sociales y culturales de la nueva comunidad de habla, acercando así al usuario a los lugares, costumbres, estilos de vida, creencias, valores y relaciones sociales de aquella comunidad.

El conocimiento declarativo se divide en tres tipos de conocimientos: el conocimiento del mundo, el sociocultural y el intercultural. Cada uno de ellos aproxima al usuario de manera diferente pero complementaria a los saberes de la nueva lengua. El conocimiento del mundo comprende “lugares, instituciones, organizaciones, personas, objetos acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos; y, por otro, clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.)” (Martin Peris, 2008, s.p.). Este conocimiento reafirma la necesidad de contextualizar el aprendizaje de una lengua en un espacio vivo y cambiante.

Por otro lado, tanto el conocimiento sociocultural como el intercultural implican el acercamiento y la interacción del usuario con la nueva cultura. Este acercamiento permite comprender las prácticas sociales y hacer consciente a los estudiantes de la diversidad regional y social que existe entre su cultura y aquella que está conociendo (Consejo de Europa, 2001). Tener en cuenta estos tipos de conocimientos en el aula, como docentes, va a permitirnos ayudar a

nuestros estudiantes a establecer relaciones más efectivas con los hablantes nativos y a evitar malentendidos con la comunidad en donde se encuentre.

[...] como profesores de lengua, debemos saber que fuera del aula nuestros alumnos deberán enfrentarse a comunidades multilingüísticas donde su competencia se medirá por su habilidad para negociar significados atendiendo a las convenciones locales y obedeciendo a los patrones de culturas que ya nada tienen que ver con una noción particular. (Heras, 2014, p. 52)

Con relación a las competencias generales propuestas por el Consejo de Europa, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) en la sección de “Objetivos generales”, establece tres dimensiones en las que los aprendices se desarrollan, como: agentes sociales, hablantes interculturales y aprendientes autónomos. En este proyecto particularmente, nos interesa ver el desempeño del aprendiz como hablante intercultural quien “ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y es capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social” (PCIC, 2006, s.p.).

4.1.3.2 La competencia comunicativa.

El término competencia comunicativa aparece por primera vez en los estudios etnográficos de la comunicación de D. H. Hymes y J.J. Gumpertz en 1972, los cuales se centraron en llegar a la comprensión completa de los fenómenos lingüísticos más allá de las estructuras internas de la lengua. Es entonces, desde mediados de los años setenta, que aspectos como el contexto, el registro, las pausas, los actos de habla, el uso, las costumbres, entre otros, cobran relevancia en el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, ya que en este proceso “se busca que los estudiantes dominen más allá del código de la lengua en cuestión para poder actuar de forma comunicativamente correcta” (Heras, 2014, p.50).

A nivel de la didáctica de segundas lenguas, abordamos el concepto sobre la competencia comunicativa desde Michael Canale y Merrill Swain (1980), y también a partir del MCER (2001). Canale & Swain (1980), definen la competencia comunicativa como “the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of the rules of language use” (p. 6). Según estos autores, esta competencia incluye tres subcompetencias: la gramatical, la sociolingüística y la estratégica.

La competencia gramatical aborda los elementos léxicos, morfológicos, fonológicos, sintácticos y semánticos de la lengua. La sociolingüística, por su parte, se refiere a las reglas socioculturales de uso y las reglas del discurso –concepto en el que se profundizará más adelante. Finalmente, la subcompetencia estratégica hace alusión a la habilidad de utilizar estrategias tanto verbales como no verbales para compensar las rupturas en la comunicación.

Desde el Marco Común Europeo de Referencia (2001), la competencia comunicativa también está dividida en tres componentes: las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Cada una de ellas, envuelve características de la lengua a nivel formal, social y de actuación que son necesarias en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según el MCER (2001), las competencias lingüísticas se asocian con el conocimiento de los recursos formales de la lengua y la capacidad que tienen los aprendientes para utilizarlos. Dentro de esta competencia se puede encontrar la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica.

Por su parte, la competencia pragmática hace referencia a la habilidad que tienen los estudiantes de usar la lengua en cualquier situación comunicativa atendiendo tanto a los elementos lingüísticos, como también a las relaciones con los interlocutores, el contexto y el sistema mismo de la lengua. Esta competencia se compone a su vez de la competencia discursiva, enfocada en la

capacidad del usuario para crear ideas coherentes en la lengua extranjera y la competencia funcional, la cual está relacionada con “el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos” (MCER, 2001, p. 122). Así pues, la competencia pragmática permite ajustar lo que decimos a las circunstancias y a los interlocutores, fijándonos no solo en lo que se dice sino también en quién lo dice, dónde lo dice y cómo lo dice.

Teniendo en cuenta las anteriores conceptualizaciones, es importante señalar que la competencia comunicativa busca que el aprendiente de la lengua haga un uso gramaticalmente correcto de la misma, atendiendo a unos valores sociales, contextuales y pragmáticos particulares, pues tal como afirma Gómez (1997) “es la habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada” (p. 69). En nuestra investigación, consideramos relevante ocuparnos de dicha competencia ya que aproxima al estudiante a una lengua más real y viva, favoreciendo la comunicación con los miembros de una comunidad de habla.

La adquisición de la competencia comunicativa se realiza principalmente a través de la interacción comunicativa, que a su vez contribuye a la construcción progresiva de la identidad social de los hablantes y del significado social de los usos lingüísticos (Moreno Fernández, 1994, p. 118).

A raíz de lo mencionado anteriormente, consideramos importante que el aprendiente aprenda a relacionar los rasgos lingüísticos de la lengua con la dimensión social y cultural que ésta posee dentro de un contexto real. Damos paso aquí a la competencia sociolingüística.

4.1.3.3 La competencia sociolingüística.

Desde el enfoque sociolingüístico, la lengua es considerada como “una competencia comunicativa o pragmática, cuya función esencial es la interacción social y cuyo uso, desarrollo y adquisición siempre se producen contextualizadamente” (Moreno Fernández, 2007, p. 57). No se puede desligar el conocimiento lingüístico de la lengua de los contextos comunicativos donde esta

se produce. Es por esto que el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras debe valorizar las dinámicas sociales y culturales que envuelven la producción lingüística y acercar a los estudiantes a un aprendizaje más variado y real de la lengua. Para ello se debe fomentar la competencia sociolingüística.

La competencia sociolingüística, como parte constitutiva de la competencia comunicativa, fue descrita por primera vez hacia los años ochenta por Michael Canale (1980). Dicha competencia aborda aspectos relacionados con los participantes, las normas, las convenciones y los objetivos que están implícitos en cualquier situación comunicativa y que incurren en el uso de unas u otras expresiones. Hacer frente a estos factores contextuales dentro del aula de clase ampliará las posibilidades de actuación de los estudiantes en sus interacciones con hablantes nativos y les hará ser conscientes de la lengua que están usando:

[...] como profesores de lenguas extranjeras debemos hacer posible, al menos, que nuestros alumnos se den cuenta de que una comunicación efectiva requiere descubrir las imágenes condicionadas culturalmente que son evocadas en la mente de los nativos cuando hablan, actúan y reaccionan en el mundo que les rodea. (Iglesias, 1997, p. 465)

El Consejo de Europa (2001) en el MCER define la competencia sociolingüística como el “conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2001, p. 116). Esta competencia está relacionada con los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las diferencias de registro, el dialecto, el acento y las expresiones de sabiduría popular. En el último grupo se pueden incluir las unidades fraseológicas, al ser “uno de los componentes lingüísticos que pueden estar más arraigados en la cultura ya que muchas expresiones suelen provenir de un fondo popular que se ha formado a lo largo de la historia de una comunidad de hablantes” (Detry, 2009, p. 29).

Por lo anteriormente expuesto, consideramos que la enseñanza de las UF en el aula de ELE, es una oportunidad para acercar al estudiante a la cultura meta y con ello fomentar su competencia sociolingüística. En esta medida, como docentes, debemos propender por ofrecerle a nuestros estudiantes estrategias y alternativas eficaces que les permitan ser competentes a nivel lingüístico, entendiendo los contextos donde se usan las UF. Según Moreno Fernández (1994), “las nuevas metodologías deberían tener en cuenta la diversidad cultural de los alumnos, adaptando los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar y valorando factores inter-culturales” (p.108).

Teniendo en cuenta las diversas conceptualizaciones teóricas dadas sobre la competencia sociolingüística, consideramos que el concepto dado por Moreno Fernández (2007), especialista en el campo de ELE, recoge y complementa los diversos aspectos expuestos anteriormente. Según este autor, la competencia sociolingüística es un entramado “de conocimientos y destrezas necesarias para alcanzar un uso de la lengua apropiado a un contexto social y a un entorno cultural determinado; se trata, pues, de la habilidad de usar una lengua de acuerdo con unas exigencias contextuales” (Moreno Fernández, 2007, p.62).

A partir de la definición sobre unidad fraseológica, sus principales características y su clasificación, así como de las competencias que se pueden fomentar con el aprendizaje de dichas unidades, consideramos que es relevante articular estos aportes teóricos con las necesidades del docente en el aula con el fin de darle algunas estrategias para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de dichas unidades de manera óptima.

4.1.4. Estrategias de enseñanza para las UF propuestas por Tessa Woodward (2002)

Las estrategias de enseñanza se definen como una serie de pasos por aplicar que implica tomar en cuenta aspectos como: el diseño de objetivos e intenciones de enseñanza, las preguntas insertadas, ilustraciones, los modos de respuesta, organizadores anticipados, las redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros (Díaz Barriga & Lule, 1999). En el presente proyecto, consideraremos las estrategias de enseñanza como “instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes” (Pimienta, 2012, p.3).

El objetivo de las estrategias de enseñanza consiste en ayudar al docente frente al interrogante de cómo enseñar un contenido específico y con ello lograr que el estudiante comprenda de manera significativa lo expuesto en clase (West, Farmer & Wolf, 1991, citado por Díaz Barriga & Lule, 1999). Al momento de aplicar las estrategias, el docente debe detenerse a reflexionar sobre los contenidos que va a enseñar en el aula, definir el objetivo y las necesidades de sus estudiantes. Atendiendo a lo que propone Eggen y Kauchak (1999):

La mejor estrategia es aquella que resulta más efectiva para alcanzar un objetivo determinado en una situación específica. Solamente cuando los docentes tienen conciencia de los diferentes tipos de contenido, pueden identificar la estrategia más efectiva, y la selección y el uso de una estrategia solamente puede ocurrir si el docente posee un repertorio de técnicas. (p. 19)

El trabajo en el aula de lenguas extranjeras puede ser abordado desde diversos enfoques, dependiendo de los elementos lingüísticos y pragmáticos que se quieran estudiar. Con referencia a la enseñanza de los grupos de palabras, Woodward (2002) propone una serie de principios prácticos que guían al profesor a la hora de trabajar con este léxico, en nuestro caso, las UF. La autora recomienda como profesores tener en cuenta cuatro fases con el fin de hacer conscientes a

los estudiantes de la estructura, uso y significado de las nuevas palabras que están conociendo. Las fases son las siguientes:

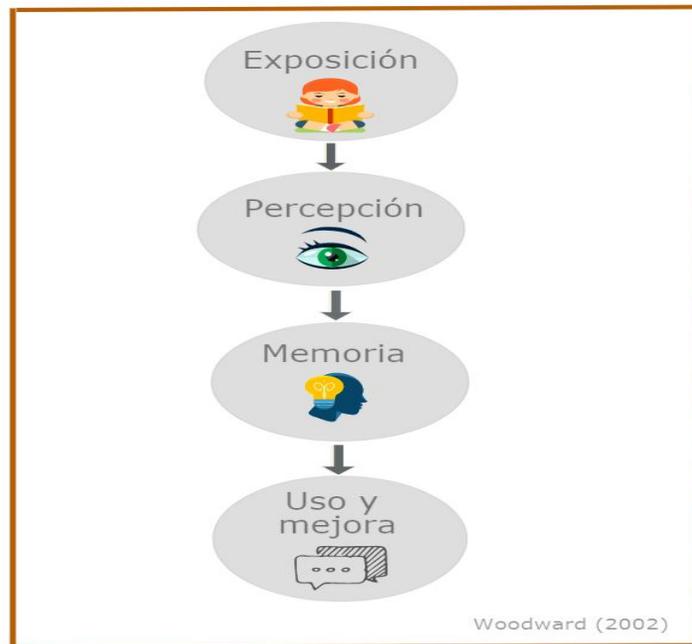


Figura 3. Las cuatro fases de Woodward (2002). Elaboración propia.

a. Exposición a la lengua: Esta primera fase apunta a contextualizar la nueva lengua que el estudiante va a aprender, con el propósito de que pueda acercarse a ella y conocerla. Para esta fase, Woodward (2002) propone diferentes actividades mediante las cuales el docente puede exponerle a sus estudiantes la lengua meta y enfocarse así, en los grupos de palabras a trabajar, en nuestro caso, las UF. Entre las actividades se encuentran las listas pequeñas, textos cortos, fragmentos de discursos, canales de discurso (radio, televisión, películas), entre otros recursos. Por otra parte, según Lewis (1993), corrobora la necesidad de esta etapa, al considerar importante aumentar la exposición a la lengua por medio de producciones reales hechas por nativos o materiales auténticos, de manera tal que el *input* que se reciba pueda ser interiorizado, analizado y decodificado con mayor propiedad atendiendo al significado de las UF que se van a trabajar. Esta etapa se identifica con el momento de *observación* del modelo lexical de Lewis (1993).

b. Percepción: Durante esta fase Woodward (2002) propone que el docente comprenda los valores asociados a las UF (literal y figurativo) y planifique “cómo enseñar a los estudiantes a percibir su forma, significado y uso. Esto reforzará lo que está ocurriendo ya a nivel inconsciente y también anima a los estudiantes a que diversifiquen el trabajo y a que tengan más iniciativa” (Woodward, 2002, p. 105). Aquí el estudiante comienza a descubrir y sacar sus propias conclusiones sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo. Esta fase se identifica con la fase de *hipótesis* de Lewis (1993), donde el aprendiz identifica las unidades léxicas, ve como se usan y comprende cómo funcionan.

Para implementar esta segunda fase, en el modelo se proponen diversas acciones que el docente puede realizar, atendiendo a lo que busca: hacer énfasis en la forma, el sonido, el significado o el almacenamiento físico (mental). Con respecto a la fisionomía de los grupos de palabras, la autora sugiere asociar la lengua meta con la materna o descontextualizar la palabra para ver qué elementos son inamovibles. Propone asimismo el uso de canciones, colores o mímicas para abordar los sonidos, fotos para trabajar el significado, adivinanzas para trabajar el contexto, contrastar las palabras entre ambas lenguas, analizar los componentes del significado. Finalmente, se pueden implementar listas, fichas, mapas mentales o carteles que aumenten la capacidad de memorización en los estudiantes. Más adelante se retomarán estos parámetros enfocados en las UF.

c. Memoria o almacenamiento mental: La tercera fase consiste en la retención en la memoria de las estructuras de la lengua. Un aspecto importante que se menciona aquí es la ventaja de la frecuencia con que aparecen los elementos que se van a aprender, de este modo, entre más frecuente sea la aparición de las palabras o, en nuestro caso, las UF, estas podrán ser más fáciles de almacenar en la memoria. Para ello, Woodward (2012), propone una serie de técnicas que el

docente puede llevar al aula en pro de facilitar el proceso de memorización de sus estudiantes, tales como la agrupación de palabras en categorías, prácticas en serie que involucren el uso de las palabras reiteradas veces y correspondencias entre imagen y palabra (esta última es muy útil con las UF debido a su valor icónico).

Con base en lo anterior, el proceso de memorización también es observado y desarrollado en la fase de *uso* propuesta por Navarrete (2015) para el desarrollo de la CM, en donde la autora plantea que es importante que el estudiante ponga a prueba la comprensión de lo que ha trabajado en una situación comunicativa real, lo cual implica recordar las conexiones entre el significado literal y el significado metafórico de las expresiones que va a usar por fuera del aula.

Las consideraciones finales que da la autora con relación a esta etapa hacen referencia a la calidad del procesamiento y las resume así: “(...) cuanto más profundas son las experiencias que el estudiante tiene con la lengua, más hondo calará esta” (Woodward, 2002, p. 109). De este modo, ella propone:

- Permitir que los estudiantes pongan ejemplos, expliquen y que formulen enlaces a nivel de contenido.
- Conseguir que los estudiantes recuerden vívidamente las nuevas palabras.
- Hacer actividades que impliquen situaciones comunicativas reales como juegos de roles, simulaciones o debates.
- Acercar la realidad de afuera: uso de fotos, carteles, fragmentos discursivos o musicales.

d. Uso y mejora: Finalmente, en esta última fase Woodward (2002) propone que lo indicado es “recordar, generalizar y transmitir, seguido de una mayor percepción y mejora de la

comprensión” (p. 110). Durante esta etapa, al igual que en la fase de *experimentación* de Lewis (1993), los estudiantes ponen a prueba su conocimiento en situaciones comunicativas específicas en busca de corroborar sus hipótesis y las percepciones que tuvieron sobre el funcionamiento de la lengua. En esta etapa el docente debe promover la interacción en el uso y actividades de retroalimentación que contribuyan a la mejora de los errores y fallas que tengan los estudiantes, entendiendo estos dos últimos elementos como una parte esencial en el aprendizaje de la lengua extranjera (Arrabal, M., Laporte, E., Rivas, S., 2006).

Cabe resaltar, que es poco probable, tal y como señala Woodward (2012), que los resultados de todas estas fases puedan verse en una sola clase, “sin embargo, lo que sí es probable es que la mayoría de las fases sean necesarias con el tiempo para llegar a aprender una lengua, y por lo tanto han de planificarse” (p. 112). Por esta razón, dichas fases han sido tomadas para la elaboración de las estrategias propuestas en nuestra guía didáctica, en donde el docente es libre de adaptar las fases y estrategias al proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

4.1.5 Propuesta metodológica y estrategias de Florence Detry (2008) para trabajar las UF en clase.

Las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje están estrechamente relacionadas y se trabajan todos los días en el aula. Bajo este criterio, Montes de Oca y Machado (2011) indican que estas estrategias se encuentran involucradas, en virtud de la unidad entre enseñar y aprender. Los objetivos de las estrategias de aprendizaje consisten en proyectar, ordenar y dirigir el conocimiento de tal forma que se consiga alcanzar la meta propuesta, para ello, se necesita una enseñanza intencionada y planificada por parte de los docentes de este tipo de estrategias.

En este sentido, consideramos relevante que el docente sea consciente acerca de las estrategias, herramientas y técnicas que puedan ser de utilidad para los estudiantes en su proceso de aprendizaje de las UF o cualquier otra unidad léxica. La didáctica de la fraseología ha variado en los últimos años, inicialmente en las clases de lengua se utilizaban listas de vocabulario o expresiones fijas aleatorias, cuyo significado debía ser aprendido de memoria y sin un contexto de actuación “con frecuencia, ese proceso de memorización no se respaldaba siquiera en la existencia de un criterio vertebrador de dichos inventarios y ese era el principal problema de este método” (Forment, 1997, p. 341).

Actualmente, se han propuesto nuevas estrategias para abordar la enseñanza/aprendizaje de las UF. Como propone Detry (2008), es importante aprovechar el trasfondo cultural y el valor icónico que estas expresiones poseen en pro de facilitarle a los estudiantes la comprensión de las UF. Para ello plantea algunas claves metodológicas que se pueden tener en cuenta para potenciar el aprendizaje de dichas unidades:

a. Trabajar con ejemplos adaptados y definiciones claras que contextualicen las UF y sirvan de fuente clara de información para comprender el significado de la expresión. Se puede insertar la UF en un diálogo creado por los mismos estudiantes para que ellos comprendan el valor comunicativo de lo que aprenden.

b. Fomentar relaciones entre las UF, ya sea a nivel sinonímico o antonímico, ya que “al asociar una expresión de partida con otra sinónima o antónima, se establece una comparación no sólo de orden semántico (entre sentidos figurados), sino también de orden iconográfico (entre imágenes literales)” (Detry, 2008, p. 10).

c. Indagar sobre el valor pragmático de las UF. En la medida en que tiene una carga comunicativa y expresiva que vale la pena trabajar en el aula. Frente a este aspecto, Detry (2008) considera importante las situaciones de empleo más frecuente, el tipo de discurso (coloquial, vulgar, formal) y las posibles reglas sintácticas que puedan subyacer a estas expresiones. Asimismo, es necesario enfatizar que la intención comunicativa del hablante puede estar también implícita en una unidad suprasegmental como el tono de voz o un gesto.

d. Explorar la dimensión icónica de las expresiones puede permitirles a los estudiantes desarrollar estrategias cognitivas para el aprendizaje idiomático (Detry, 2008). La autora sugiere sacar el máximo provecho a la imagen literal y figurada que las UF crean en la mente de quien las aprende, de este modo, propone mostrarlas a través de un canal visual, trabajar sobre la imagen literal de la UF para que el estudiante formule hipótesis de su sentido figurado y realizar equivalencias entre las UF de la lengua materna y la lengua extranjera. Este aspecto de la iconicidad es un eje muy importante en las estrategias de enseñanza, donde se materializará claramente cómo funciona este valor icónico en las UF.

A partir de las estrategias anteriormente planteadas y con el fin de potenciar las UF en el aula, nuestra guía propone el uso de diversos recursos didácticos como textos auténticos, imágenes, comics, la elaboración de blogs virtuales, el diseño publicitario y la entrevista, para facilitar a los estudiantes la comprensión de las UF en clase. Cabe anotar, que el uso de estas estrategias de aprendizaje propuestas por Detry (2008) contienen elementos que nutren nuestras estrategias de enseñanza para que los profesores puedan motivar el trabajo autónomo en sus estudiantes y así ellos puedan ser conscientes de la lengua que aprenden.

Con el fin de familiarizar a los docentes sobre las estrategias que se pueden utilizar en el aula de ELE para enseñar las UF, planteamos oportuna la creación de un material didáctico para

que consigne las principales características de las UF y las estrategias óptimas para enseñar estas unidades en clase. En esta medida, en el siguiente apartado indagamos sobre los principios necesarios para la creación de material didáctico.

4.1.6 Diseño de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras

El presente trabajo se inscribe en la línea de creación de material en respuesta a una necesidad identificada en el campo de ELE. Así pues, consideramos relevante plantear conceptos generales sobre qué es un material didáctico y sus características, para luego centrarnos en el producto que hemos escogido diseñar, en este caso, una guía didáctica para los docentes.

La definición que Tomlinson (2011) propone sobre material didáctico apunta a pensar “en cualquier recurso que puede ser utilizado para facilitar el aprendizaje de una lengua” (p.2). Estos materiales pueden ser impresos como libros de textos, manuales, guías, o pueden tener carácter audiovisual como videos, DVD, entre cualquier otro cuyo objetivo sea facilitar el conocimiento. Por su parte, Díaz Lucea (1996), considera que los materiales didácticos son elementos o estrategias que los profesores pueden utilizar como apoyo en su quehacer pedagógico.

En cuanto a las características que se deben considerar para diseñar un buen material didáctico para la enseñanza de ELE, Sans (2000), propone los siguientes parámetros. En primer lugar, los materiales deben ser contextualizados de manera que su contenido y el manejo de la lengua que proponen sea significativo y funcional para el estudiante. En segundo lugar, la autora señala que es importante “buscar siempre algún tipo de implicación lúdica o intelectual por parte del alumno en la resolución de cualquier actividad” (Sans, 2000, p. 4), lo que impulsa a promover actividades que fomenten la autonomía y la creatividad en clase. Finalmente, se invita a evitar

ejercicios que se resuelvan mecánicamente y a seleccionar recursos relevantes que vayan en función de los objetivos de aprendizaje que se tienen.

Para complementar las características antes mencionadas, Ezeiza (2009) recoge una serie de requisitos que los docentes y expertos han considerado esenciales a la hora de elegir materiales didácticos para el aula de clases. A continuación, rescatamos las principales exigencias que demandan los profesores y que tomaremos en cuenta durante el proceso de elaboración de nuestra guía:

a. Accesibilidad: el material debe ser organizado y permitir encontrar fácilmente la información que se esté buscando.

b. Atractivo: hace referencia a los aspectos formales del material como colores, edición, papel, organización visual.

c. Innovación: el material integra nuevas formas de enseñar, nuevas perspectivas de abordar la lengua, nuevos temas y contenidos.

d. Coherencia: responde al objetivo con que el material fue creado. Aquí se tiene en cuenta que la naturaleza de la lengua, el enfoque pedagógico y las actividades implementadas tengan una relación lógica.

e. Maleabilidad: se refiere a la flexibilidad que tenga el material para ajustarse a una alternativa diferente a la propuesta inicial, de manera que satisfaga otras necesidades en el aula.

Teniendo en cuenta las características mencionadas anteriormente y la conceptualización sobre el material didáctico, damos paso al apartado concerniente a la guía didáctica cuyo fin es precisar las particularidades que tiene este material para la elaboración del producto final.

4.1.6.1 La guía didáctica.

Como se ha visto anteriormente, los materiales didácticos son recursos que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Según Fernández (2004), dichos materiales se clasifican en manuales y materiales complementarios, siendo estos últimos, dichos “instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual y específico del aprendizaje de la lengua” (p. 724). En nuestro caso, planteamos la creación de una guía didáctica para docentes como material complementario que se centra específicamente en la enseñanza de las UF en clase de ELE.

Dentro del espectro de materiales didácticos, la guía didáctica constituye una herramienta pensada para brindarle tanto al docente como al estudiante pautas, indicaciones y pasos para cumplir un objetivo específico. Según García Aretio (2014) es un “documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlo de manera autónoma” (p.2). Asimismo, este autor asume la guía como un “contrato” entre los docentes y estudiantes, donde el profesor planifica todo lo referente a los contenidos a enseñar, su relevancia, los objetivos que espera alcanzar, los recursos que utilizará y las actividades que propondrá.

La guía, cumple a su vez, diferentes funciones dependiendo de su finalidad. De acuerdo con Aguilar (2004), la guía puede cumplir una función motivadora, una función facilitadora de la comprensión y activadora del aprendizaje, una función de orientación y diálogo, y finalmente una función evaluadora. A continuación, se desglosan algunas características principales acordes a las funciones anteriores:

- La guía despierta el interés por el tema que se trabaja, para nuestro caso, debe motivar a los docentes en la enseñanza de las UF en sus clases de español.
- Se proponen metas claras, la información está organizada, sugiere técnicas de trabajo, actividades y estrategias para que facilite el proceso de aprendizaje.
- Anima a establecer un diálogo entre docente y estudiante, pues se han de tener en cuenta los objetivos y las necesidades de los dos actores involucrados.
- La guía promueve la reflexión constante de los docentes y estudiantes en su propio aprendizaje.

Finalmente, la guía didáctica que proponemos se inscribe bajo los principios del enfoque comunicativo, donde el profesor se convierte en un facilitador del aprendizaje y la lengua deja de ser vista como un sistema de reglas y se convierte en un medio activo para la creación de significados. Por último, presentamos una serie de pasos tomados de Aguilar (2004) y García Aretio (2014) que configuran la construcción de la guía didáctica. Ambas propuestas se combinaron y complementaron en el siguiente cuadro. Cabe aclarar que estas fases pueden variar de acuerdo con la propuesta final del material.

| | |
|--------------------------|---|
| 1. Datos informativos | 6. Orientaciones bibliográficas básica y complementaria |
| 2. Índice y presentación | 7. Orientaciones específicas para el estudio |
| 3. Introducción | 8. Actividades y soluciones a los ejercicios |
| 4. Objetivos generales | 9. Glosario |
| 5. Contenidos del curso | 10. Evaluación |

Figura 4. Estructura de guía didáctica. Elaboración propia.

5. Marco metodológico

A continuación, presentamos el tipo de investigación en el que se enmarca el proyecto desarrollado para el logro del objetivo. Luego describimos los instrumentos empleados para la recolección de datos y finalmente la ruta metodológica a seguir para la elaboración de nuestra propuesta pedagógica.

5.1. Tipo de investigación

Este trabajo está enmarcado en una investigación cualitativa, dado que tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno social y describe la realidad tal y como sucede en un contexto determinado a partir de la interacción con los sujetos implicados en el proceso investigativo.

Así pues, la investigación cualitativa se caracteriza por ser contextual, emergente y fundamentalmente interpretativa (Marshall & Gretchen, 2011). Este tipo de investigación se soporta en la utilización de múltiples métodos que se preocupan por rescatar la importancia de los distintos participantes de la investigación, siendo el investigador el protagonista del proceso de indagación. De acuerdo con Marshall & Gretchen (2011), los investigadores cualitativos tienden a tener una perspectiva holística y compleja del mundo social; se preocupan por tener una reflexión sistemática durante todo el recorrido de la investigación; son sensibles frente a su propia biografía e identidad social y la manera como esto influye en su trabajo; y, confían en un razonamiento complejo que se mueve dialécticamente entre la inducción y la deducción. Todo esto implica que “la investigación cualitativa, entonces, es una aproximación amplia para el estudio de los fenómenos sociales” (Marshall & Gretchen, 2011, p. 174).

Por otro lado, el enfoque cualitativo asume la visión de que cada cultura construye su propia realidad y la interpreta de un modo único, por eso, asumir una postura cualitativa significa para el investigador reconstruir esa realidad partiendo de sus propias interpretaciones y de las de los participantes del estudio. Por lo que, para el caso particular de nuestro trabajo se utilizará la investigación cualitativa, puesto que se realizará un análisis descriptivo de los resultados obtenidos por las encuestas propuestas para la elaboración de la guía didáctica.

Por otra parte, se encuentra la investigación aplicada que se define también como una investigación práctica o empírica (Murillo, 2008). Dicha tipología de investigación se caracteriza por buscar la aplicación de conocimientos adquiridos en la solución de problemas o para la intervención de situaciones, para así resolver alguna necesidad o situación social deficiente y mejorarla considerablemente. El fundamento epistemológico de la investigación aplicada, como lo explica Vargas (2009), está en la base de distinciones tales como “saber y hacer”, “conocimiento y práctica”, “explicación y aplicación”, “verdad y acción”. Asimismo, exige una estructura metodológica y comunicacional-documental diferente a la de la investigación descriptiva y explicativa. En este sentido, se presenta una propuesta metodológica para el diseño de una guía didáctica para docentes de ELE con algunas consideraciones teóricas sobre las UF integrándolas con estrategias de enseñanza.

Finalmente, dentro de la tipología descrita se encuentra la investigación de tipo práctica, que busca resolver un problema a partir de acciones concretas, es decir, desarrollar estrategias de enseñanza con base en elementos teóricos, cuyo resultado es proporcionar a los docentes soportes para la enseñanza de las UF en el aula de ELE, para así promover la competencia comunicativa en los estudiantes. Esta guía diseñada es factible de ser aplicada por cualquier profesor sin importar su nacionalidad, ya que no se enfoca en determinadas UF, sino que busca servir ahora o en el futuro

como material de apoyo y consulta de estrategias de enseñanza de las UF según el país en donde se encuentre ejerciendo la enseñanza el docente. En resumen, esta investigación es de carácter práctico en tanto que el resultado final con el cual se compromete el investigador es crear una guía didáctica para el docente de ELE.

Adicionalmente, este trabajo se sitúa en una de las líneas de investigación de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, que tiene que ver con el desarrollo de materiales. En este sentido, la investigación se enmarca en la creación de una guía didáctica para docentes de ELE. A continuación, se definen las herramientas de recolección de datos y la ruta metodológica para diseñar el producto final.

5.2. Herramientas de recolección de datos

Para conocer la importancia y el uso de las UF en el aula ELE, es necesario definir en qué consiste la herramienta diseñada y utilizada para recolectar la información, de esta manera se pasa a explicar la encuesta.

5.2.1. La encuesta.

La encuesta como técnica para una investigación, es ampliamente utilizada, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz. Según García Ferrando (1993), la encuesta se puede definir también como una herramienta para estandarizar y analizar datos de una muestra de casos representativos de una población, con los cuales se pretende explorar, describir, predecir y explicar una serie de características.

Para los propósitos de esta investigación, se crearon tres encuestas online con preguntas abiertas y cerradas. La primera, para los docentes de diferentes nacionalidades, fue diseñada con el fin de recolectar información fundamental para reconocer el uso que le están dando a las UF,

los materiales que utilizan para enseñarlas y también para saber su percepción frente a la enseñanza de dichas unidades. Todo esto para observar sus fortalezas y carencias en este ámbito.

La segunda encuesta estuvo dirigida a estudiantes de diferentes nacionalidades para averiguar acerca del conocimiento que tenían sobre las UF o bien, si sus docentes se las han enseñado en clase. Al mismo tiempo, la encuesta buscó indagar si los estudiantes consideraban importantes aprender y conocer dichas UF. De este modo, se puede sustentar uno de los hechos problemáticos sobre la carencia y uso de las UF dentro del aula ELE.

La última encuesta se realizó a diferentes ciudadanos de países latinoamericanos como Argentina, México y Ecuador, además de profesores de ELE y nativos de las ciudades de Bogotá, Medellín y Cartagena. A partir de una lista de diversas UF seleccionadas por ser fijas, los encuestados escogieron las de uso más frecuente. La selección de dichas UF se tuvieron en cuenta como ejemplos para la elaboración de las estrategias de enseñanza diseñadas y presentadas en el trabajo. Así pues, los análisis de las encuestas permitieron tomar decisiones metodológicas para definir el diseño de la guía y, además, de las estrategias a incluir en ella.

5.3. Ruta metodológica

Con el fin de realizar nuestra guía para los docentes de ELE, relacionada con la enseñanza de las UF, hemos escogido la ruta metodológica propuesta por Jolly y Bolitho (citado por Tomlinson, 2011) quienes a través de seis etapas guían el proceso de creación de un material auténtico y contextualizado en segundas lenguas que pueda dar solución a una necesidad particular. A continuación, se describen las etapas de esta ruta.

5.3.1 Identificación de la necesidad.

Esta primera etapa se relaciona con la definición de la necesidad que ha sido identificada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y que busca ser solucionada a través de un material didáctico.

Por lo que se refiere a nuestro trabajo de investigación esta necesidad se identificó a través de dos encuestas, una a profesores y otra a estudiantes de ELE. La primera encuesta contaba con trece preguntas de características cerradas y semi-abiertas que indagaron sobre la enseñanza de las UF en el aula y los materiales usados para tal fin. Esta se realizó en línea con ayuda de la plataforma Google Forms y para su diligenciamiento se publicó en FORMESPA (<http://formespa.rediris.es/>), red internacional de profesores de ELE en donde se pueden encontrar actividades y materiales para las clases, y, además, en grupos de Facebook relacionados con la enseñanza de ELE.

La encuesta obtuvo respuesta de 85 profesores de ELE de diversos países como España, Colombia, Francia, Brasil, Italia, Estados Unidos, México, Ucrania, Polonia, Venezuela, Cuba, Austria y Barcelona, quienes se dedican a enseñar español a través de la modalidad presencial en clases personalizadas, institutos de idiomas, universidades y escuelas preferentemente. Las principales conclusiones derivadas de las respuestas fueron las siguientes. La pregunta *¿Qué entiende por unidad fraseológica?*, nos brindó información respecto al concepto de UF que tienen los docentes encuestados, por lo cual es importante destacar que los docentes tienen una percepción variada frente a lo que es una UF y las características que poseen como la estabilidad, el significado unitario o la idiomática. Estos resultados nos hacen ver la importancia de dedicar un capítulo de la guía a definir el concepto de UF y caracterizar detalladamente estas unidades.

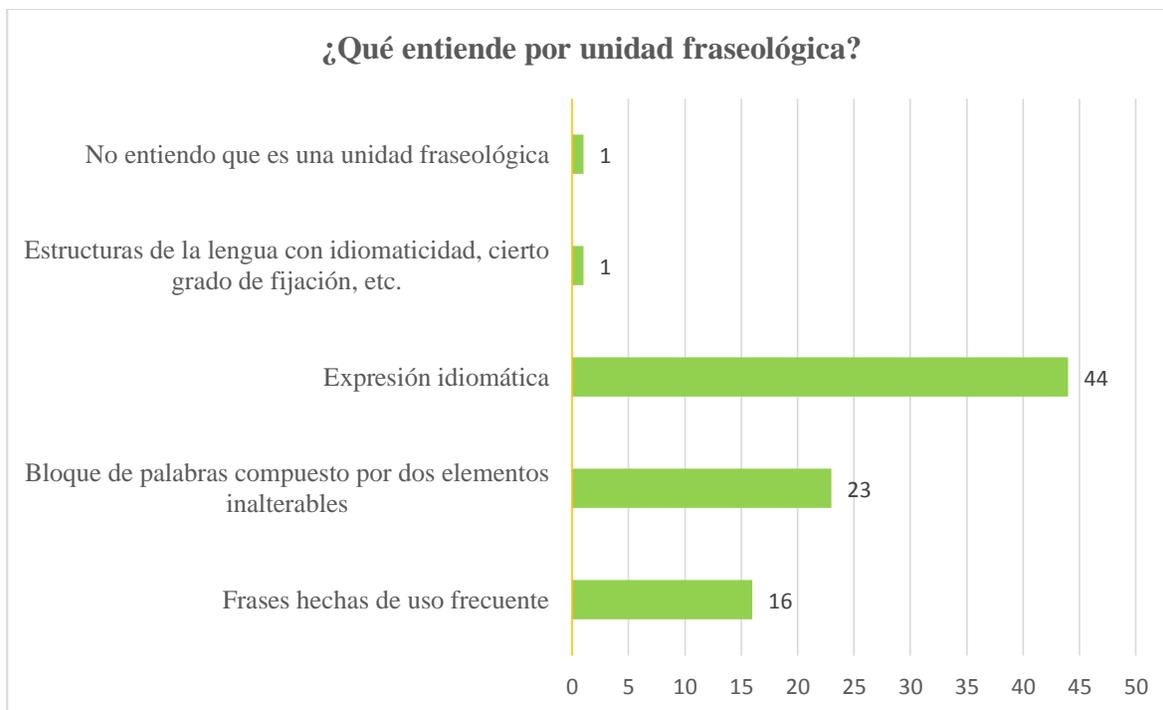


Figura 5. ¿Qué entiende por unidad fraseológica?

Frente a la pregunta sobre sí trabajan o no las UF en clase y con qué frecuencia lo hacen, el 95.3% de los docentes aseguraron enseñarlas a sus estudiantes algunas veces, no sólo en el nivel B.2. sino en otros niveles de la lengua como el nivel B.1., A.2. y C.1. Estos resultados corroboraron la importancia de diseñar una guía cuyo contenido se pueda adaptar a la enseñanza de las UF en cualquier nivel de la lengua, ya que la necesidad del campo de la fraseodidáctica es “integrarlas desde los niveles más básicos del aprendizaje para que, de este modo, el aprendiente tenga tiempo de incorporarlas de forma progresiva a su repertorio fraseológico productivo”. (López Vásquez, 2011, p. 535)

¿En qué niveles enseña las UF?

■ Nivel A.1 ■ Nivel A.2 ■ Nivel B.1 ■ Nivel B.2 ■ Nivel C.1 ■ Nivel C.2

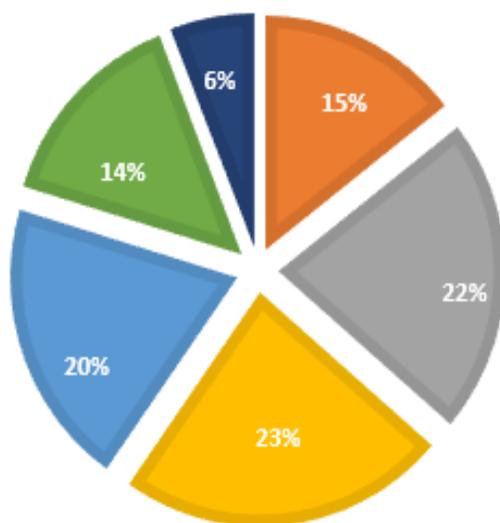


Figura 6. ¿En qué niveles enseña UF?

Con relación a las dos preguntas *¿Qué material utiliza para trabajar las unidades fraseológicas?* y *¿Conoce estrategias para enseñar las UF?* los resultados arrojados hacen ver que aunque los docentes hagan uso de diversos recursos como libros de ELE entre ellos *Aula internacional, Prisma o Gente* para los niveles B2, material propio, material auténtico, páginas de internet, videos e imágenes o la explicación magistral para trabajar las UF en clase; no todos poseen estrategias particulares centradas en la enseñanza de estas unidades (ver gráfica N°3). Estos datos permiten establecer que la guía debe ofrecer diversas estrategias enfocadas en la enseñanza-aprendizaje de las UF donde se optimice el uso de los recursos didácticos que exponen los docentes encuestados.

¿Conoces estrategias para enseñar las UF?

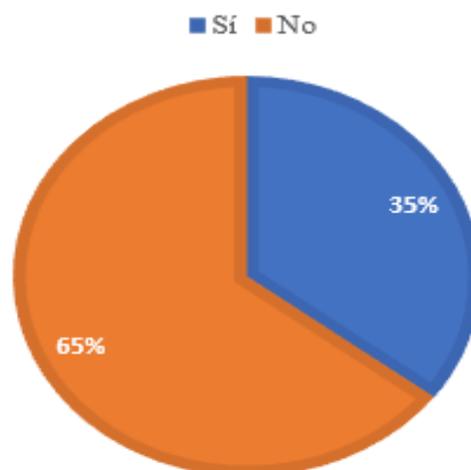


Figura 7. ¿Conoce estrategias para enseñar las UF?

Finalmente, con referencia a la pregunta *¿Considera importante enseñar las UF en la clase de ELE? ¿por qué?*, todos estuvieron de acuerdo que es muy importante, necesario y válido enseñar las UF en clase, ya que acerca a los estudiantes a la lengua elegida, profundiza aspectos socioculturales, permite expresarse con éxito y desarrolla la competencia comunicativa. Además, algunos de ellos manifestaron que estas unidades forman parte de la cultura y del conocimiento social y práctico que los estudiantes deben aprender, lo que les permitirá desenvolverse en situaciones reales y expresarse con más naturalidad en la lengua meta.

Las respuestas anteriores nos hacen ver que los docentes promueven la enseñanza de las UF en sus clases y que les parece parte esencial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Con relación a esta última idea, nos pareció necesario contar con la opinión de los estudiantes, en este sentido, implementamos la segunda encuesta en línea a un grupo de veinte (20) estudiantes extranjeros de los niveles A.2, B1., B.2, C.1 y C.2 provenientes de diferentes nacionalidades con lenguas maternas como el inglés, holandés, francés e italiano. Iniciando la encuesta, se indagó por la edad y la motivación de los participantes por estudiar español, siendo

los encuestados una población adulta de 25 años en adelante y que aprenden la lengua por gusto propio (70%), cuestiones laborales (30%), estudio (25%) o turismo (15%).

Con el fin de centrarnos en las UF, se les hicieron a los estudiantes dos preguntas, en primer lugar, si les habían enseñado este tema en el aula, los resultados arrojados fueron que algunas veces lo hacían (40%), rara vez (30%), siempre (20%) o nunca (10%). En segundo lugar, si consideraban importante conocer y trabajar las UF en clase, frente a lo cual la gran mayoría aseveró que si les parece relevante que les enseñen estas expresiones ya que así pueden conocer más de la comunidad local y de la lengua en cuestión. A continuación, se muestran algunas de las respuestas originales dadas por los estudiantes.

| |
|---|
| Si, es importante para poder hablar en la calle. |
| Sí, porque solamente así uno puede llegar a un nivel alto en una lengua. Y entender esas frases también significa entender mejor a la gente y tal vez a la cultura. |
| Si estas frases se usan comúnmente en Colombia, entonces creo que son importantes para aprender en clase. Al igual que otras "expresiones idiomáticas" más comunes. |
| Sí! Porque así aprendes muchas expresiones. |
| Claro que si. Son utilizados y pertenecen a la cultura |
| Claro que sí. La unidades fraseológicas nos ayudan entender la cultura y la idioma mejor! |
| Si, es importante, lo mAs facil y correcto las utilizamos, mAs acercamos a los hablantes del idioma. |
| Por supuesto, hacen parte de le lengua hsblada en el día día |
| Sí porque puedo hablar mejor y entender a las gente. |
| Sí, es parte de la vida diaria. |
| Sí, permiten hablar la lengua de forma más fluida |

Imagen 1: ¿Consideras importante conocer y trabajar estas expresiones en clase?

Con base en los resultados de la observación hecha a los libros de texto, así como de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes de ELE, nos parece imprescindible la elaboración de una guía didáctica para los docentes que les ofrezca una serie de estrategias de enseñanza para

acercar a sus estudiantes al conocimiento de las UF. En este sentido, proponemos una guía didáctica como una herramienta eficaz para el quehacer pedagógico, que debe concentrarse particularmente en ayudar a los profesores en el proceso de enseñanza de las UF por el escaso tratamiento que reciben en los manuales de ELE y por el interés que suscitan en los estudiantes.

5.3.2 Exploración de la necesidad o problema.

En esta etapa se realiza la exploración de la necesidad en términos de la lengua, significados, funciones o habilidades que se van a manejar en el material diseñado. Ya que nuestra intención es crear una guía didáctica para los docentes, consideramos relevante entender esta como un documento orientador que despierta el interés por cierta área de estudio, en nuestro caso, la enseñanza de las UF.

Con el fin de lograr que esta guía didáctica fuera de gran utilidad a los docentes de ELE, hemos tenido en cuenta lo expuesto por Aguilar (2004) sobre las principales características y funciones de una guía didáctica. Esta autora propone que una guía debe ofrecer sugerencias y ayudas sobre cómo abordar un tema, mantener la atención sobre lo que se quiere trabajar y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dichos aspectos fueron claves a la hora de entablar el objetivo de nuestra guía, puesto que nuestra intención principal es la realización de un material que motivara a los docentes a explorar y enseñar las UF dentro del aula.

En cuanto a las funciones de una guía, Aguilar (2004) habla de cuatro clases: la función motivadora, facilitadora de la comprensión y activadora del aprendizaje, la función de orientación y diálogo y finalmente una función evaluadora. A continuación, describimos los principios seleccionados, a partir de las funciones anteriores, para el diseño de la guía didáctica. En primer lugar, se busca que la guía cumpla una función motivadora al despertar el interés de los profesores

por la fraseología. Para ello, recurrimos al uso de una historieta que contextualiza una situación real de un estudiante extranjero que, al estar con sus amigos nativos, se ve enfrentado a expresiones que no conoce y que hacen parte de la cultura en la cual que se encuentra. El desconocimiento de estas expresiones, lo frustra en su proceso comunicativo por lo cual busca en la docente el apoyo para la comprensión de dichas expresiones con el fin de evitar malentendidos y mejorar su competencia comunicativa.

Josh, un estudiante de Alemania, vino a estudiar español a Colombia. Durante su estadia conoció a Santiago, quien lo invitó a conocer a sus amigos.



continuará...



continuará...



Imagen 2: Historieta principal de la guía (función motivadora).

En segundo lugar, la guía debe facilitar el aprendizaje al proponer metas claras que orienten a los docentes hacia un fin específico; debe estar organizada, suscitar un trabajo intelectual que facilite la comprensión del texto y aclarar dudas frente al contenido. En nuestro caso, el objetivo de esta es ofrecerle al docente diversas estrategias de enseñanza para trabajar las UF en clase y con ello potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes. Así pues, la guía consta de tres capítulos y un glosario, con los que mostramos un camino para lograr la meta propuesta y facilitar al docente el trabajo con dichas unidades en el aula.

Contenido

| | | |
|---|---|----|
| | Carta al docente | 2 |
| 1 | No comas cuento, infórmate sobre las unidades fraseológicas | 8 |
| | 1.1. Pregúntate | 9 |
| | 1.2. Miralo en detalle | 10 |
| | 1.3. Ten en cuenta | 13 |
| | 1.4. Evalúate | 13 |
| 2 | 2. ¡Abre los ojos! familiarízate con las estrategias de enseñanza | 14 |
| | 2.1. Pregúntate | 17 |
| | 2.2. Miralo en detalle | 17 |
| | 2.3. Como anillo al dedo, estrategias didácticas para las unidades fraseológicas (UF) | 19 |
| | 1. Estrategias de enseñanza de las unidades fraseológicas (UF) a partir de recursos audiovisuales | 20 |
| | 2. Estrategias de enseñanza de las unidades fraseológicas (UF) a partir de textos auténticos | 24 |
| | 3. Estrategias de enseñanza de las unidades fraseológicas (UF) a partir de recursos auditivos | 28 |
| | 2.4. Ten en cuenta | 32 |
| | 2.5. Evalúate | 32 |
| 3 | 3. Acción: Manos a la obra | 34 |
| | 1. Descubriendo | 36 |
| | 2. Aprendiendo | 37 |
| | 3. Practicando | 39 |
| | Glosario | 43 |
| | Referencias bibliográficas | 45 |

Imagen 3: Contenidos de la guía didáctica para docentes.

En tercer lugar, la función de orientación y diálogo permitió pensar en una guía que promoviera la interacción entre el contenido y los docentes, fomentando así un diálogo entre el texto y el lector. Para esto, se propuso en la guía una sección denominada *Pregúntate*, que pone a reflexionar al docente sobre el tema que se está trabajando. Al mismo tiempo, se promueven actividades y ejercicios que buscan que los docentes profundicen en el tema de las UF.

2.1. Pregúntate



El quehacer docente está siempre lleno de nuevos retos que se deben asumir para mejorar la experiencia de enseñar una lengua. Ahora, continúa con la secuencia del comic y responde a las siguientes preguntas.

a. Si tú fueras el profesor de Josh ¿Cómo harías para que él comprendiera la UF *hacer vaca y tomar el pelo*?

.....

.....

b. ¿Qué materiales utilizarías para enseñar las UF en el aula?

.....

.....

Por su parte, Detry (2009) también nos habla de la dimensión literal y figurativa que pueden tener las UF. En relación con estos significados, se busca hacer mayor énfasis en el sentido figurado de la UF de manera que esta se comprenda en su totalidad.

Matar el tiempo

| Significado literal | Significado figurativo |
|---|---|
| <p>Matar: tr. Quitar la vida a un ser vivo. U. L. en sent. fig.</p> <p>Tiempo: m. Magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro.*</p>  <p>TRAE.es</p> | <p>Dejar pasar el tiempo, por lo general haciendo una tarea inútil o de poco interés.*</p>  <p>*Diccionario de dichos y frases hechas (2012)</p> |

Con base en la información anterior, escribe un ejemplo de una colocación, una locución y un refrán de tu país. Explica brevemente su significado.

a.

b.

c.

12

Imagen 4: Pregúntate.

En último lugar, la guía debe presentar preguntas y ejercicios como un mecanismo de autoevaluación para que el docente reflexione sobre su quehacer en el aula respecto a la enseñanza de las UF. La guía ofrece una sección denominada *Evalúate* cuyo objetivo es permitirle al docente evaluar lo aprendido antes de dar paso a un nuevo conocimiento.

1.4. Evalúate



Ha llegado la hora de evaluar lo que has aprendido sobre las UF. Lee las siguientes preguntas y marca con una X si las afirmaciones son falsas o verdaderas. No dudes en echar mano de todo lo que ya has visto.

| | V | F |
|---|---|---|
| a. Las UF fijas pueden cambiar los elementos que la componen sin cambiar su significado original. | | |
| b. En la idiomaticidad las UF tienen más de dos significados denotativos. | | |
| c. Las UF se caracterizan por su estructura compleja, la estabilidad y la presencia en su estructura de anomalías léxicas o gramaticales. | | |
| d. Las locuciones son expresiones cuyo significado no corresponde literalmente con la suma de los elementos que la componen. | | |

Imagen 5: Evalúate.

5.3.3 Realización contextual del material.

En esta fase, se deben “encontrar ideas adecuadas, contextos y textos con los cuales trabajar” (Jolly y Bolitho, citado en Tomlinson, 2011, p. 112). La identificación del contexto de enseñanza-aprendizaje, la organización de las ideas, los materiales y el enfoque son de gran utilidad para responder a la necesidad observada y fundamentar el material diseñado.

Respecto al contexto de enseñanza-aprendizaje, debemos tener en cuenta que esta guía está dirigida a los docentes de ELE de cualquier nacionalidad quienes tienen la responsabilidad de acercar a los estudiantes a los valores lingüísticos y pragmáticos de la lengua española, promoviendo la reflexión sobre la lengua a partir de la planificación de secuencias didácticas. Así pues, el material se constituye como una herramienta pedagógica que proporciona a los docentes una fuente variada de información con relación a las UF, su significado, características y estrategias de enseñanza.

Con relación a la elección de los temas que contiene la guía, consideramos importante incluir las principales características de las UF y las cuatro fases que propone Woodward (2002): *exposición, percepción, memoria y uso y mejora*, para trabajar los grupos de palabras en clase de lenguas. A partir de estas fases, se establecen algunas estrategias que permiten abordar las UF por medio de tres herramientas didácticas como lo son el video, los textos auténticos y el audio. Por último, se muestra un modelo de actividad con relación a la UF *tomar el pelo*, donde se aplican las estrategias diseñadas para las cuatro fases.

Finalmente, en cuanto a los textos, proponemos el uso de material auténtico como un ejemplo de las prácticas lingüísticas auténticas que tienen lugar en la comunidad meta. Estos materiales se caracterizan por no ser creados para la enseñanza de lenguas sino con un propósito

comunicativo real, normalmente en la comunidad de habla en la que se produjo (Tomlinson, 2011). En nuestro caso particular, el material auténtico que usamos en la guía fue un anuncio publicitario de la línea *Dove* donde se utiliza la expresión *tomar el pelo*, a partir del cual realizamos la actividad modelo para ejemplificar las estrategias creadas. El video se escogió debido al uso de la UF antes mencionada y porque muestra la lengua en un contexto real.

Cabe anotar también, que, si bien hacemos referencia solo a un video en particular, a lo largo de la guía incentivamos el uso de materiales auténticos al ser una muestra real del español que hablamos y conocemos. Así pues, le ofrecemos al docente un compendio de estrategias para utilizar tres recursos a los cuales puede acceder para enfatizar las UF como los videos, que permiten introducir al estudiante en situaciones reales invitándolos al debate y la reflexión. El uso de textos auténticos que acercan la realidad de la comunidad meta al aula y permiten centrarse en el componente gramatical y lexical de manera escrita. Finalmente, el registro sonoro fortalece la adquisición de vocabulario y ofrece la oportunidad de trabajar dialectos, acentos y modos de pensar de los nativos del español. Es necesario tener en cuenta, que estos materiales deben ser seleccionados con un objetivo específico, pensados para un nivel de lengua y deben ser planeados conforme a unas estrategias puntuales, que permitan el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula.

Teniendo en cuenta que nuestra investigación se centra en las UF, en especial aquellas que están constituidas por un verbo y un objeto directo, decidimos llamar nuestro material *¡Ponte las pilas con las unidades fraseológicas! Guía didáctica para docentes de ELE*. El nombre responde a un juego con la UF *Ponte las pilas* que alude a realizar las acciones con energía y voluntad. La selección de este nombre responde a la intención que tenemos de promover la enseñanza de las

UF en clase de ELE a través de estrategias variadas, que acerquen al docente a explorar estas unidades desde el valor lingüístico, social y figurativo que transmiten.

5.3.4. Realización pedagógica del material.

Durante esta fase, nos centramos en los principios pedagógicos que subyacen en nuestra guía didáctica. Es muy importante tener en cuenta, en este punto, la claridad con la que se transmiten las ideas, la relevancia de lo que se propone, el manejo mismo de la lengua y la organización del material.

La guía se compone de tres capítulos y un glosario: *No comas cuento, infórmate sobre las unidades fraseológicas; ¡Abre los ojos!, familiarízate con las estrategias de enseñanza y Acción: manos a la obra*. El primer capítulo aborda las principales características de las UF; el segundo, enuncia las cuatro fases que propone Woodward (2002) para la enseñanza de grupos de palabras, en nuestro caso, las UF. Este capítulo tiene una sección denominada *Como anillo al dedo, estrategias didácticas para las UF*, que ahonda en las estrategias que hemos organizado para el profesor, teniendo en cuenta tres recursos didácticos (audiovisuales, textos auténticos y auditivos) y las cuatro fases de Woodward (2002). El último capítulo, propone un modelo de actividad basado en cinco de las estrategias creadas anteriormente. La guía sigue este orden, puesto que consideramos importante partir de la información general (UF), es decir, lo teórico, para llegar finalmente a la práctica en el aula.

A lo largo de los dos primeros capítulos se relata la historia de Josh, un joven estudiante de ELE que se encuentra con sus amigos en el parque para pasar la tarde. Durante el encuentro, uno de ellos propone *hacer vaca* para comprar algo de comer y tomar. Al escuchar esta expresión, el personaje se torna confundido, puesto que esta no se encuentra dentro de su inventario lexical o

lexicón, lo que lo lleva a imaginarse una vaca en su sentido más literal. El relato continúa cuando Josh les pregunta a sus amigos sobre el significado de *hacer vaca*. Entre risas y risas, le *toman el pelo* dejándolo aún más confundido. Para solucionar su duda, Josh se dirige a la escuela *ELE* donde aprende español en una clase privada. Allí se muestra muy pensativo por lo ocurrido el día anterior con sus amigos.

El profesor inquieto por su actitud se acerca y le pregunta en qué está pensando. Josh le comenta lo frustrado que se siente al no entender las expresiones *hacer vaca* y *tomar el pelo*, expresiones que un día antes había escuchado por boca de sus amigos. Todo esto conlleva a que el docente se detenga a pensar en qué estrategias podría utilizar para la enseñanza de dichas UF. Finalmente, la historieta se cierra con la asertiva explicación por parte del docente sobre las dos expresiones que aquejaban a Josh.

La guía didáctica combina conceptos teóricos con una base práctica que direcciona el actuar del docente en el aula a través de preguntas y ejercicios que sirven de andamiaje para conectar las ideas previas con las que vienen posteriormente. En este sentido, los dos primeros capítulos están organizados en cuatro (4) apartados, que son:

- Pregúntate: Este apartado engloba preguntas dirigidas al docente con relación a la historieta que inicia cada capítulo. Su función es entablar un diálogo con el lector, al invitarlo a reflexionar sobre acontecimientos que pueden suceder en su actuar pedagógico.
- Míralo en detalle: Se presenta una explicación detallada sobre las características que poseen las UF y sobre cada etapa del modelo de Woodward (2002).

- Ten en cuenta: Son recomendaciones extra que se le dan al docente en el proceso de enseñanza de las UF y que pueden mejorar su propuesta pedagógica en el trabajo con estas unidades.
- Evalúate: Su objetivo es permitirle al docente reflexionar sobre la información que acaba de leer y así poder evaluar lo aprendido antes de dar paso a un nuevo conocimiento.

Finalmente, el capítulo tres *Acción: manos a la obra*, muestra una secuencia didáctica dividida en tres secciones *Descubriendo*, *Aprendiendo* y *Practicando*, que agrupan cinco de las estrategias creadas para las cuatro fases del modelo de Woodward (2002) con relación al anuncio publicitario *No te dejes tomar el pelo* de la marca *Dove*. Terminada esta actividad, se anima al docente a poner a prueba las estrategias de enseñanza en su aula de clase bajo el título: *¡Hazlo pues!* El docente también podrá encontrar un glosario de las diferentes UF usadas en la guía.

5.3.5 Producción física del material.

Esta etapa está relacionada directamente con la presentación que se le quiere dar al material en términos de tamaño, papel, recursos visuales, letra y organización espacial.

Durante la creación de la guía, se tuvo presente que debía ser agradable visualmente, innovadora, maleable, coherente, práctica y con una organización muy clara para el docente. Así pues, la guía cuenta con un formato media carta para facilitar su manipulación dentro y fuera del aula. Usamos una fotografía de un chico enérgico con las pilas recargadas con el fin de hacer referencia al título del producto “*¡Ponte las pilas con las unidades fraseológicas!*” *Guía didáctica para docentes de ELE*.

En la tabla de contenido se muestra la organización de la guía. Cada capítulo tiene un color diferente, el primer capítulo es naranja, el segundo es magenta oscuro y el tercero es lima. Estos tres colores se escogen pues en conjunto crean un ambiente de armonía, tranquilidad y reflexión, que, desde nuestro parecer, son cualidades que todo docente debe tener y promover. Los apartados de cada capítulo y las cuatro fases propuestas por Tessa Woodward (2002) tienen un ícono específico, con el fin que visualmente sea apoye el objetivo de cada apartado y las fases sean más fáciles de recordar.

Un recurso importante que se usó a lo largo de la guía fueron las imágenes y la historieta no solo como refuerzo visual, sino con la finalidad de promover un producto atractivo e innovador. Se usaron fotografías de acceso gratuito como referentes para apoyar las estrategias que se crearon, así como imágenes propias que hacen referencia a algunas de las UF usadas en la guía, con el fin de enfatizar en el valor icónico que estas unidades poseen. Así mismo, se creó un glosario que resume el significado de las UF, con el fin de que los lectores del material tengan conocimiento claro de dichas expresiones.

5.2.6. Uso y evaluación del material.

Durante esta etapa se pone en práctica el material por parte de los docentes para comprobar si se cumplen los objetivos propuestos. Además, durante esta fase, se determinan las ventajas del material, las oportunidades de trabajo que ofrece en el aula y los aspectos a mejorar, a fin de dar solución a la necesidad planteada inicialmente.

En el caso particular de nuestra investigación, el material será sometido a validación por parte de dos docentes expertos en el campo de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana. A través de una rejilla de evaluación, ellos verificarán la pertinencia y coherencia del producto para su

futuro uso. Los aspectos que se tuvieron en cuenta para evaluar el material fueron: pertinencia, diseño, contenido y metodología. A continuación, se describen los criterios de cada uno:

A. Pertinencia:

- La guía responde a las necesidades de la comunidad docente.
- La guía está inscrita en el marco de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

B. Diseño:

- Las imágenes y textos están bien distribuidas y se hace uso correcto del espacio.
- Su estructura interna y organización de la información es adecuada.
- Se hace uso de colores para diferenciar encabezados, actividades y habilidades.
- El diseño gráfico es equilibrado y llamativo para los docentes.

C. Contenido:

- El índice recoge todos los capítulos con la paginación correspondiente.
- El contenido responde al objetivo propuesto por los autores.
- En la presentación de la guía se justifica y contextualiza al docente acerca del contenido que se va a desarrollar.
- Los capítulos se desarrollan de una manera coherente y dosificada de acuerdo con el objetivo de la guía.
- Las actividades están contextualizadas en un ambiente comunicativo real.
- Las actividades propuestas en la guía ayudan al docente a familiarizarse con el tema propuesto.
- Las instrucciones de la guía son claras y concisas.

D. Metodología:

- La guía promueve la reflexión constante de los docentes y estudiantes en su propio aprendizaje.
- Las estrategias propuestas son variadas, atractivas y pertinentes para el material desarrollado.

Esta parrilla fue diseñada teniendo en cuenta la estructura básica de la guía propuesta por García Aretio (2009) y la experiencia docente de las integrantes de la investigación. Fue pensada para cumplir con el contexto presentado: guiar al docente por medio de estrategias de enseñanza que ayuden a la hora de enseñar las UF dentro del aula ELE. Con base en las observaciones y resultados obtenidos, se realiza un panorama acerca de las fortalezas y debilidades del material creado.

6. Análisis de resultados

En este apartado se describen los resultados de la investigación con base en el análisis de la información recopilada a lo largo del trabajo. Dicho análisis, muestra los pasos que se siguieron para la elaboración del material y los resultados de la evaluación del producto final por parte de dos expertos en el campo de ELE.

6.1 Análisis del producto final de esta investigación: *¡Ponte las pilas con las unidades fraseológicas!* Guía didáctica para docentes de ELE.

Como producto de la presente investigación surge una guía didáctica enfocada en estrategias de enseñanza para las UF que busca ser un apoyo para los docentes cuando abordan este tema en el aula. Para lograr este objetivo se llevaron a cabo tres pasos. En primer lugar, se realizó una revisión exhaustiva sobre las investigaciones que se habían hecho previamente a nivel nacional e internacional sobre la enseñanza de las UF, tema propuesto por las investigadoras, por la carga cultural que estas poseen y cómo el aprendizaje de dichas UF pueden acercar más a los estudiantes a la lengua meta que están aprendiendo. Este primer paso evidenció la necesidad de profundizar en una herramienta que ahonde las perspectivas del docente, ya que, si bien hay materiales enfocados en el aprendizaje de modismos o expresiones idiomáticas, aún hace falta crear otros dirigidos a los docentes con los que puedan abordar estas expresiones en clase.

En segundo lugar, a partir de los resultados de las encuestas realizadas a 85 docentes de ELE a nivel nacional e internacional, se hicieron notorias algunas ventajas y falencias de los profesores con relación a la enseñanza de las UF. Por un lado, las encuestas arrojaron que los docentes enseñan este léxico a sus estudiantes y lo hacen en los diferentes niveles de la lengua, desde un nivel A.2 hasta un nivel C.2 según el MCER. Estos resultados nos hicieron ver, que si

bien se propone desde el PCIC (2006) y el MCER (2001) la enseñanza de las UF a partir de los niveles superiores, los profesores demuestran que este tipo de unidades no deben estar condicionadas únicamente a dichos niveles, sino por el contrario, desde los primeros niveles pueden ser introducidas paulatinamente y así contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes.

Adicionalmente, es importante señalar las respuestas positivas de los docentes frente a la pregunta *¿Considera importante enseñar las UF en la clase de ELE? ¿por qué?*, donde se evidenció que las UF no son un tema secundario en el aprendizaje de una nueva lengua, sino por el contrario ocupan un lugar importante en este proceso ya que como dicen los docentes “son básicas para la comunicación”, “permiten al estudiante generar más rápidamente estructuras del habla”, “con ellas pueden interactuar con nativos y sentirse familiarizados con la lengua. No hablar como un libro”, “forman parte de nuestro idioma, de nuestra realidad lingüística”, “hacen que la producción de los estudiantes sea más natural”, “forman parte de la cultura y la riqueza de la lengua”, entre otras apreciaciones que demuestran el valor que las UF tienen. Esta realidad pedagógica nos impulsó más en la idea de crear un material para que los docentes día a día busquen los medios para acercar a sus estudiantes a estas unidades léxicas tan propias e importantes.

Frente a este último tema, el de los medios que usan los docentes para enseñar las UF, nos parecieron fundamentales los resultados que arrojaron las encuestas. Estas demostraron que, aunque los docentes utilicen en un 18% los libros de texto de ELE para enseñar las UF como *Aula internacional, Prisma o Gente* (Fig. 1, p. 17), son los materiales propios, los materiales de internet y el material auténtico quienes sumados cobijan un 46% de los recursos que los docentes utilizan para enseñar las UF. A partir de esto podemos inferir que el profesorado busca diferentes maneras

de acercar la lengua meta a sus estudiantes, promoviendo el uso de esta en situaciones reales y mejorando con ello su competencia comunicativa.

Por otro lado, la mayor falencia que se evidenció a través de la encuesta fue la falta de estrategias para la enseñanza de las UF que poseían muchos de los docentes. Los resultados demostraron que el profesorado, en su mayoría, manifiesta no tener una base estratégica especial o particular para enseñar las UF en sus clases. Este aspecto es clave, ya que es importante que los profesores puedan tener un banco de estrategias que les permita explotar al máximo los valores culturales, sociales y comunicativos de las UF. De esta manera, se puede contribuir a que los estudiantes interioricen las UF, las reconozcan y puedan hacer uso de ellas en su vida diaria.

En tercer lugar, la guía se diseñó con base en los siguientes fundamentos teóricos: el concepto y características de la unidad fraseológica; la competencia comunicativa y sociolingüística, las estrategias de enseñanza propuestas por Woodward (2012) y las estrategias de aprendizaje planteadas por Detry (2008). De esta manera, consideramos que cada uno de estos principios fue clave para darle coherencia, estructura y sustento teórico al material y, cumplir así con el objetivo de ofrecerle al docente una herramienta educativa con diversas estrategias para enseñar las UF en sus clases de ELE.

6.2 Evaluación del material por parte de evaluadores expertos

Esta fue la última etapa que se llevó a cabo para que el material contara con el aval de dos expertos en el campo de ELE. Para realizar la evaluación, se recurrió a dos docentes de la Pontificia Universidad Javeriana, Javier Reyes y Begoña Marín. Los criterios de selección para considerarlos como expertos fueron su amplia experiencia en el campo de ELE, sus conocimientos en redacción, semiótica, publicidad, escritura académica y su trayectoria en la investigación en lenguas

extranjeras. En cuanto al procedimiento, a las expertas se les solicitó revisar la totalidad del material y completar la rejilla de evaluación con base en cuatro criterios: pertinencia, diseño, contenidos y metodología (ver anexo N°4).

En cuanto al criterio de *Pertinencia*, se interrogó a los expertos acerca de la coherencia entre el material y las necesidades de la población a la que estaba dirigida la guía. El segundo criterio, *Diseño*, da cuenta de lo relacionado con el formato, organización y uso del espacio, colores, imágenes y textos que posee la guía. Frente a los *Contenidos*, se enfoca en la relación entre los objetivos con el contenido de la guía, además, señala la pertinencia de las actividades, las instrucciones y la coherencia entre los capítulos y la información consignada en cada uno de ellos. Finalmente, en la *Metodología*, se preguntó sobre las estrategias propuestas y la organización secuencial de la guía.

Con base en los criterios establecidos en la primera categoría, los expertos determinaron que el material responde a las necesidades de la comunidad docente para quien fue pensado la guía, en este caso, profesores de ELE. Con esto, la guía sirve de apoyo al proceso de enseñanza de las UF en el aula. Respecto al segundo criterio, *Diseño*, los docentes resaltaron que este es una de las fortalezas del material, ya que el uso de las imágenes, textos, colores y distribución es clara, amigable y permite el uso intuitivo de la guía.

En cuanto a los *Contenidos*, los evaluadores consideraron que la guía cumple positivamente con los requerimientos de la rejilla, es decir, el contenido responde a los objetivos propuestos, los capítulos se desarrollaron de manera coherente y las actividades propuestas fueron contextualizadas en un ambiente comunicativo real, atendiendo a ejercicios que potencian la escucha, la escritura y el habla. Uno de los expertos, comentó que si bien las instrucciones son

claras y concisas parece haber algunas dirigidas a los docentes y otras a los estudiantes. Por su parte, la segunda experta nos sugirió revisar la formulación de una de las actividades planteadas con el fin de hacerla más clara para los docentes que harían uso de la guía.

Finalmente, el último criterio indagó sobre la *Metodología* usada en la realización de la guía, así pues, se reconoció por parte de los evaluadores que las estrategias propuestas son variadas y pertinentes para la enseñanza de las UF, no obstante, uno de los expertos consideró que, si bien pueden ser muy útiles para profesores de institutos de lenguas, estas estrategias no serían de gran utilidad para profesores de ELE de nivel universitario como de programas de formación. A partir de esta última observación, consideramos necesario realizar el pilotaje de la guía con el fin de visualizar el impacto que tiene el material en los profesores de institutos y de universidad, y así conocer las fortalezas y debilidades que tienen las estrategias en ambos contextos. Cabe anotar que todas las observaciones realizadas a la guía tienen como fin contribuir al mejoramiento del material para responder de una manera óptima a las necesidades de una comunidad específica.

7. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones extraídas del desarrollo de nuestra investigación de aplicación práctica. Estas responden al interrogante central: *¿De qué manera facilitar a los docentes la enseñanza de las UF en el aula de ELE con el fin de favorecer la competencia comunicativa e incentivar el aprendizaje autónomo de los estudiantes?* Las conclusiones atienden a los objetivos específicos planteados y dejan abiertos nuevos caminos sobre la posibilidad de abordar futuras investigaciones que puedan contribuir a través de la implementación o creación de otros materiales didácticos relacionados con el tema de las UF.

Así pues, y en relación con el interrogante central de esta investigación, se concluye que la pregunta fue respondida en tanto que se considera que se cumplió con el objetivo propuesto, ya que se logró elaborar una guía didáctica dirigida a los docentes de ELE que ofrece estrategias de enseñanza para las UF, con el fin de ayudarles a incentivar el aprendizaje de las mismas y mejorar con ello la competencia comunicativa de sus estudiantes.

La guía didáctica presentada fue considerada como una herramienta útil, eficaz y práctica que facilita y enriquece el quehacer pedagógico de los docentes de ELE de cualquier nacionalidad que están dispuestos a sumergirse en el mundo de las UF. Dicha guía presentada en forma de cuaderno es de fácil manejo y consulta permanente de manera que satisface las necesidades dentro y fuera del aula. La guía didáctica presentada también posee un carácter flexible, puesto que permite la adaptación de las diversas estrategias y actividades por parte del docente para que este las implemente en cualquier nivel de la lengua y en cualquier país o región.

Ahora bien, con relación a nuestro primer objetivo específico, el cual buscaba identificar metodologías y estrategias que pudieran ser utilizadas en la enseñanza de las UF en el aula de ELE;

fue fundamental la base teórica propuesta por Corpas (1996), Zuluaga (1997) y Woodward (2002), que sirvió como eje central para abordar nuestro objeto de estudio: las UF. A partir de los aportes de estos autores, pudimos corroborar la importancia que tiene para los estudiantes el aprendizaje de estas unidades y por ende la necesidad de crear estrategias de enseñanza que le facilite a los docentes explicar las características de las UF, potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes y acercarlos a la cultura de la lengua meta.

Por tanto, para la elaboración de las estrategias de enseñanza sobre las UF, fue imprescindible la selección del material auténtico que sería el corpus para las estrategias diseñadas. De este modo, el segundo objetivo específico nos llevó a la búsqueda de diversos materiales como canciones, videos, publicidad, la creación propia de historietas y textos cortos. A causa de la recolección de este corpus, nos dimos cuenta de la relevancia que tiene el material auténtico en el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que dejamos abierta la invitación al docente, a que a partir de sus conocimientos y experiencia aporte nuevo material de trabajo a la guía, se arriesgue a implementar nuevos recursos para sus clases y amplíe sus posibilidades de actuar pedagógico en el aula de ELE.

El último objetivo específico está relacionado con el diseño de un modelo de actividad práctica, el cual se hizo evidente en la elaboración de la secuencia didáctica que hace parte del último capítulo de la guía. En este espacio, se le brindó al docente tres actividades para enseñar las UF teniendo en cuenta algunas de las estrategias propuestas y los recursos dispuestos en la guía. Con base en lo anterior, podemos concluir que la secuencia didáctica propuesta se puede constituir como una herramienta pedagógica y un modelo de consulta para los docentes, quienes pueden adaptar las actividades allí descritas a cualquier nivel de lengua y usar cualquier UF sin importar la procedencia que esta tenga.

Con respecto al desarrollo de materiales, los principios de Jolly y Bolitho (citado por Tomlinson, 2011) y García Aretio (2014) permitieron concientizarnos sobre la necesidad de involucrar al docente en el trabajo continuo de la enseñanza de las UF y el cómo llevar al docente a involucrar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje de una forma activa, reconociendo su valor dentro y fuera del aula como seres sociales capaces de interactuar con nativos, haciendo uso frecuente de aquellas expresiones que los hispanohablantes emplean a diario, como por ejemplo *tomar el pelo, comer cuento, hacer la vaca*, entre otros.

Por último, con nuestra investigación, esperamos orientar al docente de ELE en toda su labor y contribuir a un mejor uso y enseñanza de las UF y poder con esto, superar los retos que acarrea la enseñanza de dichas unidades. Sumado a lo anterior, creemos que la guía didáctica *¡Ponte las pilas con las unidades fraseológicas!* hace un aporte a la línea de investigación de desarrollo de materiales de ELE para cualquier docente de diferentes nacionalidades, dado que fue realizada para diversos contextos sociales y es pertinente porque aborda un tema de interés tanto para los docentes como para los estudiantes.

Finalmente, consideramos que si bien nuestra guía es una herramienta que apoya la labor de los docentes de ELE, entre las limitaciones de nuestra investigación reconocemos que el material debe ser implementado y juzgado en la práctica, de esta manera se podrá conocer de antemano el valor pedagógico que tiene la guía en el aula de clases. Por tanto, dejamos al alcance de próximas investigaciones los hallazgos encontrados en nuestro trabajo y que se hicieron visibles en el producto final, con el fin de que nuestra guía enfocada en la enseñanza de las UF pueda ser complementada con nuevos aportes.

Referencias

- Aguilar, R. (2004). La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. En *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, (7), 179-192.
- Alarcón Barrera, A. & Gutiérrez Vélez, J. (2015), *ELEBogotaap: Prototipo de una aplicación móvil para el aprendizaje de expresiones idiomáticas*. (Trabajo de grado, maestría en lingüística aplicada del español como lengua extranjera, Pontificia Universidad Javeriana).
- Álvarez-Cavanillas, J. L. (2008). *Algunas aplicaciones del Enfoque Léxico al aula de ELE. Memoria de máster para profesores de ELE*. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/ALVAREZ_C.html.
- Andión Herrero, M. A. (2007). *Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE*. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, (21), 1-13. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9930/1/ELUA_21_02.pdf.
- Arcila Ávila, M. & Pulido Silva, José Leonardo (2016). *Publicidad: uso de material auténtico para la enseñanza de modismos de la variedad léxica colombiana*. (Trabajo de grado, maestría en lingüística aplicada del español como lengua extranjera, Pontificia Universidad Javeriana).
- Areiza, R, Cisneros, M., Tabares, L. (2012). *Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista*. (2 ed.). Bogotá: ECOE Ediciones.
- Arrabal, M., Laporte, E., Rivas, S. (2006). *Una reflexión sobre la importancia del error y su corrección en la clase de español como L2*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/36_arrabal-laporte-rivas.pdf.
- Blanco, C. (2000). El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE, en M. A. Martín Zorraquino & C. Díez (Eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional ASELE (pp. 209-216). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Bonafé, E. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? En *Currículo-Cuadernos de pedagogía*, 203, 14. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Martinez_Bonafe_Unidad_3.pdf.
- Briz, A. (2002). *El español coloquial en la clase de ELE: un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL.
- Buitrago, A. (2012). *Diccionario de dichos y frases hechas*. Espasa.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, (1) 1-47. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf.

- Casares, J. (1969). *Introducción A La Lexicografía Moderna*. Madrid, CSIC.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- Corpas Pastor, G. (Ed. e introd.) (2000), *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares.
- Del Pozo Díez, M. (1998). *Dime como hablas y te diré si te comprendo: de la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0702.pdf
- Detry, F. (2008). *Consideraciones metodológicas para la enseñanza de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE)*. *Lingüística en la red*, VI, 1-25 (www.linred.es, 09/05/2008). Recuperado de http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_246042008.pdf.
- Detry, F. (2009). *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: El papel cognitivo de la iconicidad fraseológica*. (Tesis doctoral, doctorado en diversidad educativa y pluralidad lingüística (lenguas y migración), Universidad de Girona). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/7828/tfd.pdf?sequence=1>.
- Díaz Barriga, F. y Lule, M.L. (1978), *Efectos de las estrategias preinstruccionales en alumnos de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos*, Tesis de licenciatura, México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz Lucea, J. (1996). Los recursos y materiales didácticos en Educación Física. En *Apunts: Educación Física y Deportes*. (43) p. 42-52. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/viewFile/316542/406648>.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Espinosa, P., & Fernández, I., (2004). Herramienta de evaluación de material didáctico impreso. En Martínez Sánchez, F., Torrico Ferrel, M.(Coords.). *Las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación en la aplicación educativa*. Santa Cruz de la Sierra (Bolivia): Universidad Nur, pp. 61-88.
- Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: Algunas claves para la formación del profesorado. En *Marco ELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*. (9). Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>.
- Fernández, M. (2008). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En Sánchez Lobato, J. *Vademécum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua*. Madrid, España: Alcobendas.
- Forment, M. (1997). *La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0337.pdf.

- García Aretio, L. (2009). *La guía didáctica. En Contextos Universitarios Mediados, (14), 5, 1-8.* Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-14_5/Documento.pdf.
- García Ferrando M. (1993) La encuesta. En: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación.* Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Gómez, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española, 8, 69-93.* Recuperado de: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7407/lexico_gomez_REALE_1997.pdf.
- Heras, C.I. (2014). *El concepto de competencia comunicativa/ socio cultural en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras.* V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 25 y 26 de septiembre de 2014, Ensenada, Argentina. Experiencias, Desarrollos, Propuestas. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7491/ev.7491.pdf.
- Hymes (1972). “Models of the Interaction of Language and Social Life”, en Gumperz, J.J. y D.H.Hymes, 1972, pp. 35-71.
- Iglesias, I. (1997). *Diversidad cultural en el aula de e/le: la interculturalidad como desafío y como provocación.* ASELE. Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes.* Editorial Biblioteca Nueva. Madrid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm#np3n.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.* Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf.
- Jolly, D., & Bolitho, R. (1998). En Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed.) (pp. 90–115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward.* Londres: Teacher Training.
- López Vásquez, L. (2011). *La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior.* ASELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0531.pdf.
- Marshall, C., & Gretchen, R. (2011). *Designing Qualitative Research* (Kindle ed.). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE.
- Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE.* Madrid: SGEL.
- Montes de Oca, Nancy y Machado, Evelio (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Humanidades Médicas, 11. 39* (2011): 475-488. Web. 12 de marzo de 2015. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v11n3/hmc05311.pdf>

- Moreno Fernández, F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, (1), 107-135. Recuperado de https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7332/aportes_moreno_REALE_1994.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, volumen (343), 55-70. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re343/re343_03.pdf.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- Murillo, W. (2008). *La investigación científica*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos15/invest-científica/investcientífica.shtm>.
- Navarrete, C. (2015). *Conecta tus sentidos con Bogotá, material complementario para contribuir al desarrollo de la competencia metafórica de aprendientes de español como lengua extranjera*. (Trabajo de grado, maestría en lingüística aplicada del español como lengua extranjera, Pontificia Universidad Javeriana).
- Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.
- Ruiz Gurillo, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, 10-22. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans04.htm.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching. Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vargas, Z. (2009) La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. En *Revista Educación*, 33, (1), pp. 155-165. Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- Weinstein, C. E. y Dansereau, D, F. (1985) «Learning strategies: The how of learning», en J. W. SEGAL y otros, 71. *Linking and learning strategies*. Erlbaum, Hillsdale.
- Woodward, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Cambridge. Madrid: Cambridge University Press.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main, Peter D. Lang.
- Zuluaga, A. (1975). *La fijación fraseológica*. *Thesaurus XXX*, 225-248.
- Zuluaga, A. (1997). *Sobre funciones de fraseologismos en textos literarios*. *PAREMIA* (6), 360-690.

Anexos

Anexo N°1



FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA

¿QUÉ ENSEÑAMOS EN EL AULA?

Hola profes. En el marco del proyecto de grado que estamos realizando sobre las unidades fraseológicas en la clase de ELE, nos parece muy importante conocer su opinión frente a la enseñanza de estas unidades en el aula. Agradecemos su sincera respuesta y colaboración.

1. ¿De qué país es?

2. ¿En qué niveles enseña?

- a. Nivel A.1
- b. Nivel A.2
- c. Nivel B.1
- d. Nivel B.2
- e. Nivel C.1
- f. Nivel C.2

3. ¿En qué país enseña español?

4. ¿En qué lugar enseña español?

- a. Instituto de idiomas
- b. Universidad
- c. Escuela
- d. Clases personalizadas
- e. Otro _____

5. ¿Cómo enseña español?

- a. Modalidad presencial
- b. Modalidad virtual
- c. Ambas modalidades

6. ¿Qué entiende por unidad fraseológica?

- a. Frases hechas de uso frecuente
- b. Bloque de palabras compuesto por dos elementos inalterables
- c. Expresión idiomática
- d. Otro _____

7. ¿Trabaja las unidades fraseológicas en su clase?

- a. Sí
- b. No

8. Si su respuesta anterior fue Sí. ¿Con qué frecuencia las enseña?

- a. Siempre
- b. Algunas veces
- c. Rara vez

9. ¿En qué niveles enseña las unidades fraseológicas?

- a. Nivel A.1
- b. Nivel A.2
- c. Nivel B.1
- d. Nivel B.2

e. Nivel C.1

f. Nivel C.2

10. ¿Qué material utiliza para trabajar las unidades fraseológicas?

a. Libros de ELE (Aula internacional, Prisma, Gente, entre otros)

b. Videos

c. Revistas

d. Material propio

e. Material auténtico

f. Explicación magistral

g. Material de internet

h. Imágenes

i. Audios

11. ¿Considera importante enseñar las unidades fraseológicas en la clase de ELE? ¿Por qué?

12. ¿Conoce estrategias para enseñar las unidades fraseológicas?

a. Sí

b. No

13. Si su respuesta anterior fue Sí. ¿Qué estrategias utiliza?

Muchas gracias por su colaboración.

Valentina Bohórquez

Erika Barragán

Anexo N°2



FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA**

APRENDIENDO ESPAÑOL

Es importante para nosotras conocer tus percepciones frente a tu proceso de aprendizaje de español, te pedimos por favor responder a las siguientes preguntas de forma honesta y clara. Apreciamos mucho tu ayuda. Gracias.

1. ¿Cuántos años tienes?

- a. 20 años o menos
- b. 20-25 años
- c. 25-30 años
- d. 30 años o más

2. ¿Qué nivel de lengua tienes?

- a. Nivel A.1
- b. Nivel A.2
- c. Nivel B.1
- d. Nivel B.2
- e. Nivel C.1
- f. Nivel C.2

3. ¿Con qué fin estudias español?

- a. Estudio
- b. Trabajo

- c. Turismo
- d. Gusto propio

4. Una unidad fraseológica es una frase compuesta por dos o más palabras cuyo significado no se puede cambiar. Por ejemplo: "Ponerse rojo". ¿Te enseñan unidades fraseológicas en clase?

- a. Siempre
- b. Algunas veces
- c. Rara vez
- d. Nunca

5. ¿Cómo te han enseñado las unidades fraseológicas en clase?

- a. Películas
- b. Canciones
- c. Artículos de periódico
- d. Lecturas cortas
- e. Imágenes
- f. Explicación en el tablero
- g. Ninguna

6. ¿Usas las unidades fraseológicas fuera del aula?

- a. Siempre
- b. Algunas veces
- c. Rara vez
- d. Nunca

Ahora vamos a ver tu conocimiento sobre algunas expresiones que se usan día a día en Colombia.

7. ¿Qué significa esta expresión "Hacer el oso"?

- a. Quedarse de últimas
- b. Abrazar fuerte

- c. Hacer el ridículo
- d. Hacer la comida

8. ¿Qué es "Dejar plantado"?

- a. Plantar un árbol
- b. Incumplir una cita
- c. Estar enojado
- d. Poner algo en un lugar

9. ¿Qué es "Comer cuento"?

- a. Cambiar de profesión
- b. Hacer desorden
- c. Distraerse
- d. Dejarse convencer

10. ¿Qué significa "Hacer (la) vaca"?

- a. Hacer un trabajo en grupo
- b. Tomar leche
- c. Recolectar dinero
- d. Hacer fila

11. ¿Comprendiste fácilmente las expresiones anteriores? Justifica tu respuesta.

12. ¿Consideras importante conocer y trabajar las unidades fraseológicas en clase? Justifica tu respuesta.

Muchas gracias por su colaboración.

Valentina Bohórquez

Erika Barragán

Anexo N° 3



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA**

ENCUESTA PARA SELECCIONAR LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS

A continuación, encontrará un listado de unidades fraseológicas que se utilizan en diversos contextos comunicativos. Por favor elija aquellas expresiones que utiliza o escucha más.
Gracias.

___ Dejar plantado

___ Comer cuento

___ Estar curtido

___ Ser la leche

___ Tomar el pelo

___ Tirar la toalla

___ Ser abeja

___ Hacer (la) vaca

___ Dar la mano

___ Hacer tiempo

___ Meter la pata

___ Ver las estrellas

___ Hacer el oso

___ Ponerse rojo

___ Hacer fieros

___ Dar la talla

___ Cerrar el pico

___ Cargar la cruz

___ Cantar la tabla

___ Cambiar el chip

___ Matar el tiempo

___ Tragar entero

Muchas gracias por su colaboración.

Valentina Bohórquez

Erika Barragán

Anexo N°4



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

MATRIZ DE EVALUACIÓN PARA DOCENTES

OBJETIVO: Evaluar la guía didáctica “*¡Ponte las pilas con las unidades fraseológicas!*”
(Guía didáctica para docentes de ELE)

| | |
|--------------------|--|
| Nombre del docente | |
|--------------------|--|

A continuación, encontrará una parrilla de evaluación que le permitirá analizar la guía didáctica “*¡Ponte las pilas con las unidades fraseológicas!*”. Marque con una equis (X) cada criterio según su concepto y explique el porqué de su respuesta.

| CATEGORÍA | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | SÍ | NO | OBSERVACIÓN |
|-------------|---|----|----|-------------|
| PERTINENCIA | La guía responde a las necesidades de la comunidad docente. | | | |
| | La guía está inscrita en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. | | | |
| DISEÑO | Las imágenes y textos están bien distribuidas y se hace uso correcto del espacio. | | | |
| | Su estructura interna y organización de la información es adecuada. | | | |
| | Se hace uso de colores para diferenciar encabezados, actividades y habilidades. | | | |
| | El diseño gráfico es equilibrado y llamativo para los docentes. | | | |
| | El índice recoge todos los capítulos con la paginación correspondiente. | | | |
| | El contenido responde al objetivo propuesto por los autores. | | | |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| CONTENIDO | En la presentación de la guía, se justifica y contextualiza al docente acerca del contenido que se va a desarrollar. | | | |
| | Los capítulos se desarrollan de una manera coherente y dosificada de acuerdo con el objetivo de la guía. | | | |
| | Las actividades están contextualizadas en un ambiente comunicativo real. | | | |
| | Las actividades propuestas en la guía ayudan al docente a familiarizarse con el tema propuesto. | | | |
| | Las instrucciones de la guía son claras y concisas. | | | |
| METODOLOGÍA | La guía promueve la reflexión constante de los docentes y estudiantes en su propio aprendizaje. | | | |
| | Las estrategias propuestas son variadas, atractivas y pertinentes para el material desarrollado. | | | |

Esta parrilla fue diseñada teniendo en cuenta la estructura básica de la guía propuesta por García Aretio (2009) y la experiencia docente de las integrantes de la investigación. Fue pensada para cumplir con el contexto presentado: guiar al docente por medio de estrategias de enseñanza que ayuden a la hora de enseñar las UF dentro del aula ELE.