

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**LA FRASEOLOGÍA EN EL LENGUAJE  
PUBLICITARIO COMO INSTRUMENTO DE  
ENSEÑANZA DE CULTURA EN EL AULA E/LE.**

**Valladolid 2015/2016.**



---

**Universidad de Valladolid**

Autora: Andrea Pindado Roncero

Tutora: Carmen Hernández González

# ÍNDICE

<b>1. Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Marco Teórico.....</b>	<b>5</b>
2.1 La Cultura.....	5
2.1.1 Cultura y fraseología.....	5
2.1.2 Cultura en el ámbito E/LE.....	6
2.2 La Fraseología.....	16
2.2.1 Fraseología.....	16
2.2.2 Unidades fraseológicas.....	20
2.3 La Publicidad.....	27
<b>3. Marco E/LE: la Fraseología en el ámbito E/LE.....</b>	<b>34</b>
<b>4. <i>Corpus</i> de unidades fraseológicas.....</b>	<b>48</b>
4.1 <i>Corpus</i> .....	48
4.2 Aplicación práctica.....	62
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>69</b>
<b>6. Bibliografía.....</b>	<b>71</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>78</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

Después de haber cursado durante cuatro años una serie de asignaturas que comprende el actual *Grado en Español: Lengua y Literatura* de la Universidad de Valladolid, uno de los aspectos que más ha despertado mi interés y por el que me decidí a la hora de escoger este tema para el presente trabajo, es el campo de la enseñanza E/LE. Dentro de este ámbito específico, hemos considerado que una forma adecuada y productiva de que los estudiantes entren en contacto con la cultura de la lengua meta que están en proceso de aprender, es la de hacerlo por medio de unas estructuras lingüísticas de gran presencia en la vida cotidiana de los hablantes de español: las unidades fraseológicas. Planteamos esta posibilidad didáctica debido a la relación tan estrecha que mantienen la lengua y la cultura de un país: “la mayor parte del lenguaje está comprendido en la cultura, con lo que la lengua de una sociedad es un aspecto de ella” (García, 1999: 115) y, en nuestro caso concreto, la cultura como elemento omnipresente en estas expresiones fraseológicas. En nuestro objetivo, por tanto, de la enseñanza de la cultura en la docencia E/LE, hemos tenido muy presentes las directrices establecidas por el *PCIC*, dentro del cual, merece la pena destacar un tratamiento de los materiales asociados a los aspectos culturales al que no estamos muy habituados, al no aparecer distribuidos según los seis niveles comúnmente conocidos en que se organiza la enseñanza E/LE y en los que únicamente se presentan aquellos pertenecientes a las competencias lingüísticas.

Por consiguiente, el propósito perseguido en este trabajo consiste en enseñar al aprendiz extranjero esa señal de identidad que es nuestra cultura a través del soporte lingüístico de la Fraseología y hacer una aplicación posterior de este objetivo didáctico. Para ello, nos hemos apoyado en una serie de modelos teóricos fundamentales y necesarios que se relacionan con los diferentes apartados de que consta nuestro trabajo, con el fin de conocer y esclarecer aquellos conceptos teóricos asociados a la Fraseología y al tratamiento de la misma en el ámbito E/LE y ser capaces de reflejarlos/aplicarlos en la elaboración de un *corpus de unidades fraseológicas* dentro de la publicidad.

La elección de este soporte audiovisual se explica por su presencia habitual en nuestras vidas, por su elevada capacidad de difusión y de captación de la atención del consumidor, por su especial visibilidad en todas sus formas posibles de expresión: vallas publicitarias, televisión, prensa escrita, radio, Internet...Motivos que serán ampliamente detallados en su apartado correspondiente, además de observar las manipulaciones/ transformaciones que experimentan las UFS en beneficio de la publicidad. También, nos detenemos en las páginas que siguen a continuación, en la Fraseología como ciencia lingüística y en las unidades que conforman su objeto de estudio, persiguiendo el fin último de su enseñanza en el aula E/LE. La aplicación práctica del objetivo didáctico que se propone dicho trabajo queda ejemplificada en el *corpus de unidades fraseológicas* analizado en el lenguaje publicitario, acompañado de un par de actividades que refuerzan dicha aplicación. Para terminar, el trabajo se cierra con un apartado de conclusiones y una bibliografía sobre los distintos aspectos del mismo y con sus correspondientes anexos.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 LA CULTURA**

#### **2.1.1 Cultura y fraseología**

La relación entre estos dos conceptos tan unidos, presente tanto en el proceso de adquisición de una lengua como en la vida en general, se encuentra evidenciada en la siguiente definición de Fraseología, que se entiende como “el poso ideológico y cultural de nuestro conocimiento del mundo” (Lakoff y Johnson, 1991:92).

Las expresiones fraseológicas españolas al formar parte de las producciones lingüísticas de hablantes nativos, son una manifestación de la idiosincrasia española, “de su sentido del humor, su ironía y su modo de entender y afrontar la vida” (Leal Riol, 2011: 47). En definitiva, son una herramienta muy eficaz de acercar a los alumnos extranjeros a la realidad sociocultural de la lengua meta que están aprendiendo. Son un claro reflejo de la cotidianidad en nuestro país, además de transmitir valores culturales de gran interés y enriquecimiento para los estudiantes.

Debido a la utilización constante y frecuente que hacemos de estas unidades como hablantes nativos de español y también a su enorme protagonismo en muchas de nuestras conversaciones, en películas, en canciones, en la publicidad y en los periódicos, decidimos enfocar “el estudio de las unidades fraseológicas como un medio para aprender otros aspectos [relevantes] del lenguaje: tiempos verbales, léxico, estructuras sintácticas, cultura, historia y literatura” (Leal Riol, 2011: 58).

### 2.1.2 Cultura en el ámbito E/LE<sup>1</sup>

Continuando en el terreno de lo cultural, la traducción no desempeña un papel importante principalmente por dos motivos: el hecho de que la traducción literal es imposible porque la UF contiene una serie de significados muy complejos que se interrelacionan con la cultura de la lengua meta y por las distancias culturales de las dos lenguas implicadas, lo que dificultará la tarea de encontrar equivalencias que reflejen la asimilación cultural y lingüística. El aprendiz de español, al enfrentarse a dos lenguas distintas, debe hacer el ejercicio de captar la diversidad cultural existente entre ellas y la diferente concepción que tienen ambas sobre el mundo. Ejercicio fundamental, porque aquí reside la dificultad de la traducción al “trasladar realidades no lingüísticas de una cultura a otra” (Leal Riol, 2011: 48)<sup>2</sup>. Por tanto, para poder funcionar de una manera competente culturalmente hablando en el ámbito de la Fraseología, el alumno extranjero debe esforzarse en:

- 1) **“Conocer y saber valorar los fenómenos culturales ajenos”**. Uno de los rasgos que definen la cultura es su opacidad, que también experimentan los extranjeros, en el sentido de que no son capaces de detectar “las pautas culturales, presuposiciones, valores y creencias que conforman el núcleo del hacer cultural y comunicativo” (Miquel, 1999: 35); es decir, estos hablantes no cuentan con *competencia cultural* en la lengua que están adquiriendo. Sin embargo, sí que reconocen sin ninguna dificultad aquellos elementos que no forman parte de su universo cultural.

---

<sup>1</sup> El *MCER* ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)) presenta una relación de los contenidos culturales en la clase de E/LE y al profesor que imparte en este tipo de docencia, se le sugieren una serie de consideraciones que debe tener en cuenta para una correcta utilización de los mismos.

<sup>2</sup> Leal Riol (2011: 48) como referencia bibliográfica en las tres divisiones que plantea un funcionamiento adecuado de la *competencia cultural* en la parcela de la Fraseología.

En este sentido, *El Plan Curricular* del Instituto Cervantes (*PCIC* en posteriores referencias) define la *competencia cultural o enciclopédica*, como “los conocimientos de los hablantes sobre el mundo como factores que condicionan la comprensión y que recogería los saberes y creencias que conforman la cultura de cada hablante” ([http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm))<sup>3</sup>

Esta *competencia*, dentro del esquema propuesto por los Niveles de referencia para el español se manifiesta en forma de *componente cultural* con sus respectivos inventarios: *referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales*, sumándose a los siguientes *componentes*: el *gramatical*, el *pragmático-discursivo*, el *nocional* y el de *aprendizaje*.

Esta *dimensión* que, tiene que ver con la materia cultural, aparece junto a la del *aprendizaje* quedando englobadas ambas dentro de las *competencias generales*, cuyos materiales reciben “un tratamiento [distinto] en forma de módulos o bloques de descripciones” a disposición de los usuarios para presentar los contenidos de diferentes maneras. Este tratamiento, basado en el criterio modular que presenta el *MCER*, se aplica tanto a la *dimensión del alumno como hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo* como a “los tres inventarios que desarrollan los aspectos culturales y [al] inventario de *Procedimientos de aprendizaje*”. En cuanto a la selección, y distribución temporal de dicho material, se muestran muchas posibilidades y son decisiones que competen al responsable de la planificación curricular, realizando para ello un análisis detallado de los factores individuales, las motivaciones, las necesidades y expectativas de sus alumnos, así como de las características de la situación de enseñanza y aprendizaje en el que ha de desarrollarse el programa.

---

<sup>3</sup> En adelante, no volveremos a repetir las referencias al *PCIC* pues, se trata siempre de esta misma obra consultada en Internet en sus diferentes apartados.

El desarrollo de la *dimensión cultural* de los Niveles de referencia para el español y del *MCER*, en sus tres respectivos inventarios “incorpora el tratamiento de aspectos que, tienen una relación directa con la lengua en su proyección comunicativa [y] permiten al alumno el acceso a una realidad nueva [...] en la que [confluyen] los conocimientos, las habilidades y las actitudes que [componen] la *competencia intercultural*”.

Este tipo de *competencia* unida a la de *gestión y control del aprendizaje* y las *lingüísticas* componen la *competencia superior o integrada* que, “trasciende el planteamiento tradicional de la *competencia comunicativa*”, aproximándose al concepto de *competencia plurilingüe y pluricultural* del *MCER*.

La existencia de esta *dimensión* se debe al interés del Instituto Cervantes “por dar a conocer los rasgos característicos de las culturas que conviven en España y en los países de Hispanoamérica de manera que [todos los usuarios puedan tener acceso a] una base documental organizada con el objetivo de aplicarla a sus propios fines en el campo del aprendizaje, la enseñanza o la evaluación del español”.

Para terminar y, muy próximo al concepto mostrado al principio de *competencia cultural*, se encuentra el *conocimiento enciclopédico*, que se entiende como “el acceso a un conocimiento universal y diverso sobre distintos aspectos que el alumno debe incorporar como parte de sus competencias en forma de referentes culturales generales”. Conocimiento que debe posibilitarle la comprensión de “cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede por medio del aprendizaje de la lengua”.

- 2) “**Saber interpretar correctamente las ‘marcas’ de las dos culturas**”. Esta tarea se verá entorpecida al actuar como seres lingüísticos y culturales que somos, condicionados por lo que nuestra cultura expresa del mundo en el que vivimos, por nuestras propias experiencias; lo que traerá como consecuencia el “malinterpretar –interpretar con otros códigos- buena parte de los fenómenos



comunicativos/culturales [pertenecientes a] la otra cultura” (Miquel, 1999: 35), lo que en los actos de habla, se denominan problemas de adecuación pragmática. El alumno extranjero actúa según los códigos de conducta marcados por su lengua materna, los cuales pueden coincidir o no con los manejados por los españoles, considerándose erróneos por parte de éstos, en el caso de estar ante dos códigos socioculturales distintos. Los códigos culturales marcan pautas de comportamiento diario, pero en su convivencia con códigos distintos, sufren modificaciones y desencadenan situaciones de *conflicto de culturas* en las que supone una dificultad que el extranjero deje atrás su tradición cultural para adoptar los nuevos aspectos que ofrece la cultura de la sociedad de acogida, lo que tambalea su identidad cultural, por ser considerados también los propios elementos de su comunidad como motivo de discriminación, inseguridad en la sociedad de destino. El objetivo que debemos seguir tanto dentro como fuera del aula E/LE es, desde el *enfoque intercultural*, promover la integración social del extranjero sin que sus señas de identidad sean objeto de rechazo y sin que renuncie a ellas, prevaleciendo así un ambiente en el que coexistan y se respeten las diferentes identidades culturales. En el aula E/LE, es tan importante la cultura original del estudiante como la de la lengua meta porque partiendo de ella, al alumno le resultará más fácil investigar y comprender mejor la nueva.

3) **“Conocer y detectar los estereotipos<sup>4</sup> y presupuestos que una comunidad tiene de la otra”.**

*El PCIC* dentro de los inventarios de *referentes culturales* y de *saberes y comportamientos socioculturales* hace referencia a las *creencias* y los *valores* que, en su asociación con las *ideas*, los *prejuicios*, las *convicciones*, los *estereotipos*... “[...] se imponen con fuerza [...] a los miembros de un grupo

---

<sup>4</sup> Consultar Leal Riol (2011: 33) para un conocimiento de aquellas unidades fraseológicas que presentan una equivalencia nula en otras lenguas en los casos de los *estereotipos nacionales* y *supranacionales*, en las *costumbres* y *creencias* por tener su origen en realidades que no existen en otras culturas diferentes a la española.

social” e inciden en sus valores, en su visión del mundo y en la forma que tienen de comunicarse. Se pueden definir como “las huellas que dejan en la memoria colectiva los acontecimientos históricos o los productos culturales, el grado en el que son considerados señas de identidad [de la propia cultura], así como los sentimientos que provocan. Tienen que ver, en definitiva, con las normas y valores morales compartidos sobre los diferentes aspectos de la sociedad y de la cultura”.

Nosotros, al estar condicionados por el filtro de nuestra lengua y cultura, en el momento en que la manera de actuar de alguien no se rige por los patrones de lo que consideramos *normal, usual, adecuado*, lo atribuimos por lo general a la mala educación y no dudamos ni un instante en juzgar al *otro*.

Una posible explicación a estos juicios de valor puede encontrarse en que, como interlocutores, somos más sensibles a los errores culturales, generando un sentimiento crítico hacia el otro, a diferencia del espíritu cooperativo que promueven en nosotros los errores que se producen en materia lingüística que, distinguiéndose también de los primeros, se subsanan.

De esta manera lo explica el presente autor para hacernos partícipes de una realidad de la que no siempre tenemos conciencia:

“que los miembros de una cultura no son conscientes de la relatividad de esa cultura. Todo miembro que no haya hecho un proceso de distanciamiento y/o de mestizaje, la percibe y la vive como universal y por tanto, el **comportamiento** distinto **del otro** aparece como **intencionado y transgresor**, cuando en realidad, a lo único que responde es a un automatismo que le hace reproducir sus pautas culturales que, a su vez, vive como universales”. (Miquel, 1999:33).

Por lo tanto, se considera como uno de los requisitos para realizar un buen análisis cultural, el conseguir distanciarnos de nuestro modelo marcado por la cultura que nos define, para poder ir más allá de nuestra propia visión, parcela de lo cultural con el propósito de hacerla más amplia y general y por último, observar en el aula E/LE una serie de comportamientos que suelen aparecer como resultado del *choque cultural*.

Resultaría, de este modo, muy beneficioso trabajar en el aula E/LE con materiales que reproduzcan “la realidad en su complejidad más que convertirla en estereotipos”, sin tratar de juzgar ni de “caer en reglas sino en usos” (Miquel, 1999:42,45), ayudando al estudiante en la tarea de percibir sin distorsiones las claves culturales de las que se rodea para evitarles emitir juicios y generalizaciones sin fundamento a partir de la observación de su entorno. Se considera esto una condición previa para vivir e interactuar en la cultura meta.

Con respecto a este papel que debería adoptar el profesor en la enseñanza E/LE en su esfuerzo de reproducir fielmente la realidad sin dejarse dominar por tópicos ni estereotipos, el *PCIC* (1994:23) también se pronuncia sobre este tema, señalando que “mediante la enseñanza del español, [se debe] promover el acercamiento entre la cultura y la sociedad española y la del país de origen: transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar en la superación de clichés, tópicos y prejuicios”.

Para conseguir hacer descender la cultura al nivel de la realidad sería recomendable:

- Vivirla en los llamados actos de habla con el fin de ser capaces de detectar más fácilmente las dificultades con las que se encuentra el estudiante en las fases relacionadas con la percepción, interpretación y actuación, y de mostrar de una manera más general el sustrato cultural. “Los actos de habla son conceptos culturales y, por tanto, varían de una cultura a otra” (García, 1999: 107).

- Abordarla desde su uso, realizando un *proceso de contextualización* de los hechos y fenómenos culturales manejados por los nativos de español; es decir, facilitándoles la explicación de su significado dentro de un contexto determinado para de esta manera dotar al aprendiz extranjero de esa *competencia cultural* necesaria para alcanzar el éxito comunicativo en sus interacciones. Por tanto, el *contexto* es considerado una forma clave de trabajar la cultura, desde el punto de vista comunicativo y pragmático de la lengua.
- Trabajarla en su asociación con la fraseología (tema de gran relevancia en el presente trabajo) en un tipo de ejercicio que puede consistir en deducir de una serie de expresiones fraseológicas sus valores connotativos y qué tradición cultural las ha originado. Es posible también que el profesor de E/LE proporcione información sobre la validez de las mismas.
- Ofrecer al estudiante extranjero, un conocimiento de los aspectos interesantes de la otra cultura, compaginándolo al mismo tiempo con el aprendizaje de la gramática (de gran interés y demanda por parte del estudiante E/LE). Para ello, se introducen las actividades más clásicas desde el punto de vista gramatical y de vocabulario, dentro de contextos culturales que favorecen en este tipo de aula el intercambio de conocimientos asociados a la cultura.

Como conclusión a este apartado, mencionamos la relación que, de manera implícita ha estado siempre presente a lo largo de este epígrafe, la de la lengua y la cultura (conexión que también tiene lugar dentro del aula E/LE), como *dos realidades indisociables*, quedando así reflejado dentro de la propia definición de *lengua*, entendida como “un instrumento de comunicación social y vía de intercambio cultural” y también es considerada “como vehículo que permite la incorporación a la sociedad en la que se encuentran inmersos”(García, 1999: 108, 112). Esta competencia lingüística supone en el alumno extranjero, su implicación “en un marco profesional, formar parte de una comunidad, acceder a una vivienda, a un sistema educativo, a una sanidad, a relacionarse, a guiarse en una nueva sociedad y participar de todos sus intercambios comunicativos”.

Además de todas estas ventajas que experimenta el estudiante en su aprendizaje de la lengua meta, este conocimiento unido al de la cultura de la nueva sociedad, atenúa el *choque cultural*.

La lengua en sí no puede concebirse como un simple proceso consistente en dominar los diferentes aspectos gramaticales o discursivos, sino que es el reflejo de la cultura y de las formas de vida presentes en la sociedad a la que pertenece: “la lengua está íntimamente relacionada con la vida social, con la civilización, el arte, el desarrollo del pensamiento, la política, etc.; en una palabra, con toda la vida del hombre” (Sánchez Lobato, 1999:8). La lengua varía en función de las circunstancias sociales y culturales determinadas tanto por la época como por los usuarios de la misma y persigue, junto a la cultura, diferenciándose en los medios, el mismo fin, la comunicación.

Por tanto, con el objetivo de que el estudiante extranjero pueda comunicarse de manera satisfactoria en la lengua que está aprendiendo, se tiene que potenciar su *componente cultural* y otorgarle un valor fundamental en el aula E/LE.

En el *PCIC* se define de la siguiente manera:

“[...] el *componente cultural* responde a la convicción de que el aprendizaje de una nueva lengua adquiere pleno sentido en la medida en que permite al hablante ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva [...]”. “Esto sitúa en un primer nivel de reflexión la importancia que tiene, para quienes aprenden una nueva lengua, el conocimiento de los referentes culturales, la sensibilidad respecto a los comportamientos de carácter sociocultural y las actitudes y habilidades que han de desarrollarse a la hora de enfrentarse a posibles conflictos, malentendidos y choques culturales”.

Este *componente* debe integrarse en el aula E/LE junto con los demás *componentes linguo-funcionales* del acto de comunicación, conjunto que tiene que ser explotado como tal y de manera adecuada a través de la mayor variedad posible de ejercicios

prácticos para que se produzca un aprendizaje correcto de la lengua que se está adquiriendo.

Porque “poder comunicarse en una lengua significa ser *competente* en todos y cada uno de los aspectos de la comunicación” (Vázquez y Bueso, 1999: 63), así, si el alumno extranjero no ha adquirido la *competencia cultural real* necesaria, mostrará comportamientos verbales y los relacionados con el lenguaje corporal que serán considerados erróneos por los nativos de esa lengua.

De esta manera queda reflejado en el *PCIC*:

“Todos estos conocimientos –en forma de saberes y comportamientos- son imprescindibles si se desea una comunicación rentable y eficaz, [...] el alumno debe ser capaz de poner en relación sus *competencias lingüísticas* con el conocimiento de *aspectos socioculturales* que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario, del registro, que deberá utilizar según la situación comunicativa en que se encuentre”. “[...] Las convenciones sociales que rigen los comportamientos de los hablantes en situaciones de comunicación inciden en [todas estas elecciones, también] en cuestiones relacionadas con la cortesía verbal”. “[...] El alumno no solo deberá ser capaz de hacer uso de las funciones lingüísticas y el vocabulario adecuados, sino que también deberá ser muy consciente de los factores extralingüísticos (uso del espacio, del tiempo, de los movimientos corporales) que se dan en esa situación comunicativa y cuyo desconocimiento puede ser fatal para el éxito de la comunicación”.

Como hemos observado hasta ahora y dando por finalizado este apartado se debe potenciar el tratamiento del *componente cultural* como elemento importante dentro de la enseñanza E/LE, el cual se mantuvo al margen de este tipo de docencia al no contar con una bibliografía específica que indicara cómo abordar/enseñar la cultura en el aula E/LE.

Esta problemática también es reflejada por el *PCIC*:

“En las últimas décadas, en los objetivos generales de los currículos y programas de lenguas, los profesores, en general, no disponen de la documentación necesaria o de la metodología adecuada que les ayude a determinar qué datos sociales, culturales y sociolingüísticos buscar, y cómo y dónde encontrarlos. De hecho, las descripciones de este tipo de aspectos no son fáciles de elaborar, ya que requieren una respuesta clara a problemas complejos, como acotar el concepto mismo de cultura o desarrollar esquemas manejables con categorías que, [...] sean relevantes y aplicables en el ámbito de la enseñanza de lenguas”.

## 2.2 LA FRASEOLOGÍA

En primer lugar, nuestra intención en este apartado no es la de profundizar en los aspectos teóricos de la fraseología, por tanto, de cara a un conocimiento más amplio sobre todas aquellas nociones que no se podrán abordar con detalle, se darán las referencias oportunas en las notas a pie de página que tienen lugar a lo largo de dicho epígrafe.

A continuación, presentamos un *concepto global de fraseología* y de las *unidades fraseológicas* tratando algunos aspectos bien conocidos y dominados por aquellos expertos en la materia. Esta visión general de la disciplina y del objeto de estudio del que se encarga es la que posteriormente aplicaremos en una enseñanza enfocada en el aula de español como lengua extranjera y en la selección de estas unidades en la publicidad para la elaboración del *corpus* (ambos aspectos serán tratados más adelante en sus apartados correspondientes):

### 2.2.1 La Fraseología

- a) Se define, tomando como referencia la Real Academia Española (2001:1086) “como la parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija” por constituir todas ellas combinaciones fijas de palabras, en las que el hablante al utilizarlas no cuenta con la libertad de alteración o modificación de los elementos en sí mismos o en su sucesión dentro de dicha combinación. Todas estas *combinaciones* reciben la denominación genérica de *unidad fraseológica o fraseologismo*. De este modo y simplificando la definición previamente mencionada, podemos presentar la Fraseología como la disciplina encargada del tratamiento de las unidades fraseológicas.



- b) En lo que respecta a su nacimiento, no se puede explicar sin tener muy en cuenta la influencia de la lingüística soviética, ya que fueron los estructuralistas soviéticos los que sentaron las bases de la fraseología y sirvieron, a través de la traducción de sus obras, de referencia para los expertos en esta materia de estudio.

A pesar de esto, se sitúa en el año 1905 el nacimiento de esta disciplina debido a que “Ch. Bally acuña el término de *fraseología* ya desde [este mismo año] en su *Précis de stylistique*” (Penadés, 2012: 3), según la opinión de algunos autores (Ruiz Gurillo, 1997: 17-32).

- c) Como disciplina lingüística tiene las siguientes funciones:

1. Estudia las combinaciones fijas de palabras y sus significados, analizando sus rasgos fundamentales, su origen y su función.
2. Describe las distintas clases que existen de unidades fraseológicas, además de observar sus conexiones con otros subsistemas dentro de la lengua.

- d) Se puede entender como “un sistema interdisciplinario, o sea, una disciplina especial de intersección de varias de ellas<sup>5</sup>: etimología, lexicología, paremiología, morfología, sintaxis, estilística, semántica, pragmática y didáctica” (Leal Riol, 2011: 19). Veremos esto reflejado en la clasificación de las unidades fraseológicas<sup>6</sup> realizada por Penadés, en la que observaremos como este tipo de unidades se corresponden con los diferentes niveles lingüísticos “pues las hay equivalentes a palabras, ya tengan éstas significado léxico o gramatical, equivalentes a sintagmas libres, a oraciones y a textos. Así son unidades fraseológicas desde *a lo largo de* hasta *a buen entendedor pocas palabras bastan*, pasando por *eminencia gris* o *zanjar un tema*” (1999: 11-12).

---

<sup>5</sup> Con respecto al estatus de la fraseología en relación a las demás disciplinas lingüísticas, conviene revisar Leal Riol (2011:19), Penadés (2012: 3-4), Penadés (1999: 11-12) y Ruiz Gurillo (1997: 33-42).

<sup>6</sup> Distintos modos de clasificar las unidades fraseológicas serán descritos en Corpas Pastor (1996:50-52), Penadés (2012:10-14), Penadés (1999: 19-22) y Ruiz Gurillo (1997: 105-121).

e) En semejanza con lo que sucede con otras disciplinas que, se enmarcan dentro la Lingüística: la Fonología, la Morfología, la Sintaxis, la Lingüística del texto y el Análisis de la conversación cada una de ellas con su correspondiente objeto de estudio, a la Fraseología, le corresponde el estatus científico y adquiere el reconocimiento de disciplina independiente por diferentes motivos:

➤ Encargarse del estudio de las unidades fraseológicas que, se diferencian en características esenciales como son su fijación e idiomatidad, del objeto de estudio de otras ciencias más o menos cercanas a la fraseología.

➤ factores de origen externo<sup>7</sup> como son:

1. “La publicación de manuales de Fraseología”. La obra de don Julio Casares: *la Introducción a la lexicografía moderna*, publicada en 1950 marca un antes y un después para la Fraseología española al convertirse esta publicación en un “libro de mesa de trabajo de fraseólogos y aprendices de Fraseología” sin que su autor sea especialista en este ámbito científico ni éste sea el tema principal de dicha obra. El verdadero impulso, se produjo en los años 1996 y 1997 con las publicaciones respectivamente del *Manual de fraseología española* de Gloria Corpas Pastor y de los *Aspectos de fraseología teórica española* de Leonor Ruiz Gurillo<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Penadés (2012: 5). Será también esta referencia bibliográfica la que se tome como base en las posteriores citas textuales que aparecen a lo largo de este apartado en concreto.

<sup>8</sup> Esta misma autora en otro de sus artículos (Ruiz Gurillo: 2000), realiza una revisión crítica de los distintos manuales de E/LE desde el punto de vista del tratamiento que recibe la fraseología en los mismos, observándose las carencias que puedan presentar y proponiendo soluciones al respecto. Una vez concluida esta revisión, se hacen una serie de sugerencias destinadas a una mejor inclusión de la fraseología en manuales generales de L2 o a su tratamiento en un trabajo monográfico y se extraen ciertas nociones teóricas que se aplicarán en la elaboración posterior de los ejercicios que plantea.

Obras de gran relevancia y que supusieron el arranque de estudios posteriores sobre Fraseología tanto en su dimensión teórica como aplicada, supliendo así la carencia que tuvo lugar en años anteriores y destacando entre ellas por su relevancia en su aportación al ámbito fraseológico, las obras de Penadés<sup>9</sup>.

2. “La celebración de congresos y reuniones científicas que giran en torno a este ámbito interdisciplinar”.
3. “La inclusión de la Fraseología como materia de los currículos universitarios” al permanecer durante mucho tiempo al margen de los planes de estudio de la Licenciatura tanto de Filología Hispánica como de otras especialidades existentes en las universidades españolas, al igual que pasaba con los grados que reemplazaron a estas antiguas Licenciaturas, aunque poco a poco, se va haciendo un hueco en asignaturas como Morfología, Sintaxis, Semántica, o Lexicología en Español. En el actual *Grado en Español: Lengua y Literatura* de la Universidad de Valladolid y hablando desde la propia experiencia, se imparte en cuarto curso la asignatura de Español como Lengua Extranjera en la que se dedican varias sesiones a hacer un tratamiento de los aspectos generales de la Fraseología.

Todos ellos son *indicios claros* que nos permiten identificarla como una disciplina independiente.

---

<sup>9</sup>En Penadés (1999) se analizan minuciosamente dos tipos de obras: libros de E/LE y diccionarios fraseológicos con el fin de ofrecer una descripción de las mismas y esclarecer sus puntos débiles, los cuales deben ser valorados por parte de los profesores de E/LE en la posterior utilización de dichos materiales, de los que partirán para elaborar una serie de ejercicios que más adelante se exponen en el mismo libro.

## 2.2.2 Las Unidades fraseológicas

a) Penadés (1999:13), en referencia a este objeto de estudio de la fraseología, explica: “por el término *unidad fraseológica* o *fraseologismo* se incluye lo que tradicionalmente se ha denominado *dichos, expresiones fijas, expresiones idiomáticas, expresiones, sin más, frases, modismos, giros, fórmulas*, y también *fórmulas proverbiales o fórmulas comunicativas, idiotismos, locuciones, modos de decir, frases hechas, refranes, adagios, proverbios o aforismos*, como lo que más modernamente se ha llamado *colocaciones, expresiones o unidades pluriverbales, lexicalizadas o habitualizadas y unidades léxicas pluriverbales*”.

De todo este conjunto que, engloba bajo los conceptos anteriores todas aquellas unidades abordadas por la Fraseología, serán los términos genéricos de *unidades fraseológicas* o *fraseologismos* los que, en la actualidad y en nuestro país, en concreto, predominen sobre todas las demás para hacer referencia a estas unidades objeto de estudio de esta disciplina, pues “los términos *expresiones, locuciones, frases hechas* son [...] inapropiados porque son conceptos poco precisos y, además, su significado excluye otro tipo de unidades fraseológicas como los refranes, frases proverbiales, unidades lexicalizadas” (Leal Riol, 2011: 219). Esta denominación genérica también recoge las posibles diferencias que puedan existir entre los diversos tipos, por ejemplo entre un refrán y una locución.

En este punto, entramos brevemente en la cuestión de emplear o no una *terminología lingüística* al enseñar estas unidades fraseológicas en el aula E/LE. Reafirmando la segunda opción, “el método comunicativo no la utiliza si no es imprescindible”. Nosotros como docentes no debemos descartarla pero tampoco excedernos con ella. Por tanto, sería conveniente buscar un equilibrio para no provocar en los aprendices extranjeros “un sentimiento de ignorancia, de culpabilidad; pueden pensar que tenían que conocer[la] y no decirnos que no [la] entienden porque sería como admitir que son incultos y que no saben nada” (Leal Riol, 2011: 225).

b) Estas unidades se producen al margen de las reglas gramaticales. Por consiguiente, son consideradas como estrategias<sup>10</sup> que permiten identificar una unidad fija si el alumno extranjero cuenta con la suficiente competencia fraseológica, las siguientes:

- “La agramaticalidad” (Leal Riol, 2011: 223): *creer a pies juntillas*, está compuesta por un sustantivo en masculino singular y un adjetivo en femenino plural.
- “La incongruencia semántica de la traducción literal que produce la traducción de los componentes de una unidad idiomática” (Leal Riol, 2011: 54): por ejemplo, cuando un estudiante inglés traduce la expresión fraseológica inglesa *I'm a Dutchman*, por *soy holandés* para transmitir su incredulidad ante algo en español, en lugar de decir *no me chupo el dedo*, se produce incomunicación debido a la falta de competencia en el terreno de la fraseología.

c) Como otros indicios que funcionan también en el reconocimiento de una expresión fraseológica está el hecho de darse “una combinación de, al menos dos palabras [unidades pluriverbales] y, esa combinación debe ser fija en cuanto a su forma y su significado” (Corpas Pastor, 1996: 20). Indicios que se desprenden de las definiciones de varios autores<sup>11</sup> y del estudio sobre el prototipo de la UF<sup>12</sup>, llevado a cabo por Ruiz Gurillo (1997): “la fijación y la idiomática son las claves del fenómeno fraseológico, y por ello la unidad fraseológica prototípica es esa en la que hay idiomática y fijación”.

---

<sup>10</sup> Consultar Leal Riol (2011: 58-59) para un conocimiento más amplio sobre los indicadores que permiten identificar una UF.

<sup>11</sup> Corpas Pastor (1996:20) y Zuluaga (1980:16).

<sup>12</sup> Para un análisis más detallado de este estudio en concreto, consultar Ruiz Gurillo (1997: 73-81).

A continuación, determinamos lo que se entiende por cada una de estas dos propiedades fundamentales de los fraseologismos. Propiedades que “no siempre aparecen en su totalidad” y que “actúan como matriz de un conjunto de rasgos que intervienen en el proceso de la fraseología” (Leal Riol, 2011: 20), ayudándonos a discriminar las unidades fraseológicas de aquellas que no lo son:

## 1. La Fijación

- a) Es considerada una propiedad sintáctica de las unidades fraseológicas.
- b) A. Zuluaga, como experto en esta disciplina y quién más tiempo ha dedicado a estudiar esta característica de las UFS<sup>13</sup>, la define como “la suspensión, el nulo funcionamiento de alguna de las reglas que actúan en la combinación de los elementos del discurso” (1980: 99).

Este mismo autor en su siguiente afirmación: “toda expresión idiomática es fija” (1980: 21), nos deja entrever que, “entre la fijación formal y la semántica existe una ordenación jerárquica: la semántica va acompañada de la formal pero ésta no exige de aquélla” (Penadés, 1999: 18), en otras palabras, la idiomaticidad es considerada una característica opcional que puede o no formar parte de una determinada construcción fraseológica.

- c) Desde el punto de vista sintáctico, las unidades fraseológicas quedan definidas por el rasgo de la fijación, el cual se manifiesta en la imposibilidad de variación, modificación y alteración de los elementos que constituyen una unidad de este tipo:

---

<sup>13</sup> Este rasgo también es definido en Leal Riol (2011: 20-21) y asimismo, de manera más extensa en Ruiz Gurillo (1997: 86-91).

- **Componentes léxicos no conmutables:** no podemos sustituir una categoría por otra equivalente.
- **Componentes léxicos no permutables:** no es posible alterar el orden sintáctico dentro de la unidad.
- **Componentes léxicos no separables:** no se pueden añadir a la expresión ni modificadores o adiciones para ampliar su significado ni se pueden elidir elementos de ésta.
- **La fijación transformativa:** *Luis metió la pata* ‘actuar de manera inoportuna y equivocada’, en su transformación *la pata fue metida por Luis*, estamos ante una frase gramaticalmente correcta pero en ella se ha perdido totalmente la idiomática.

d) Por último, para demostrar que la fijación es “una característica relativa, no absoluta puesto que existen algunas unidades en las que sí es posible cambiar o modificar, de algún modo, su forma” (Penadés, 2012: 8), A. Zuluaga (1980) presenta cinco procedimientos en los que queda evidenciado la existencia de grados en esta propiedad.

Además, Leal Riol (2011: 22) en esta referencia a los distintos grados de fijación, afirma que mientras “algunas son completamente invariables, otros ejemplos presentan variación inraidomática: *hacer el canelo/el ganso/el indio/el primo*.”

## 2. La Idiomática

a) Es la fijación que se relaciona con el plano del contenido, es decir, se trata de una propiedad semántica.

b) Dentro, por tanto, del nivel léxico-semántico, nos encontramos con la *idiomaticidad/fijación semántica*<sup>14</sup>, propiedad que “poseen algunas combinaciones fijas de palabras cuyo significado unitario, fijo y hermético no es descifrable a partir de la suma de los significados respectivos de los elementos que la integran” (Leal Riol, 2011: 15).

Esto se explica porque “los componentes de algunas unidades fraseológicas [...] pierden su identidad y su autonomía semántica por constituir, con otros componentes del fraseologismo, una unidad de sentido” (Penadés, 1999: 17) de la que no podemos deducir su significado global partiendo del de sus elementos conformantes, decimos por tanto, que “esa unidad fraseológica está fijada semánticamente, está lexicalizada, tiene un significado fijo o es idiomática” (Penadés, 2012: 9).

A pesar de que este significado de la expresión idiomática no sea literal, en la adquisición de las unidades fraseológicas tienen un papel muy importante la cantidad de vocabulario general y de conocimientos del mundo que dominen los estudiantes extranjeros pues “es necesario que entiendan el significado de los componentes para que puedan captar la imagen, la ironía o todo aquello que contenga la unidad fraseológica en cuestión” (Leal Riol, 2011: 234).

Volviendo a esta definición prototípica de idiomática y contraponiéndose a ella, surgen dentro de las clases de fraseologismos<sup>15</sup>, las llamadas *combinaciones sintagmáticas o colocaciones* cuyo significado global es deducible a partir de la suma del de sus componentes: *montar un espectáculo/un número/una escena*.

---

<sup>14</sup> Característica que también es definida por Ruiz Gurillo (1997: 91-99) y por Zuluaga (1980: 122). En Penadés (2012:9) se ofrecen diversas circunstancias que colaboran en la aparición del rasgo de la *fijación semántica* en una determinada unidad fraseológica.

<sup>15</sup> Observamos el mismo caso en las *expresiones idiomáticas verbales*, ofreciéndose una posible explicación sobre este hecho en Leal Riol (2011: 23).



c) Al igual que sucede con el caso de la fijación formal, dentro de la idiomática se establecen grados, de tal manera que, respecto a su significado unas unidades superarán a otras en este tipo de fijación.

d) La idiomática también queda definida por la falta de motivación y por el carácter metafórico que poseen algunas expresiones fraseológicas:

1. **Motivación<sup>16</sup> e Idiomática:** cuanto mayor sea el grado de la segunda, menor será el conocimiento de la causa histórica que las originó y está claro que la motivación permite entender, aprender y enseñar fraseología. Algunas de las expresiones se han generado motivadamente por alguna causa en especial. Normalmente, ha permanecido en español con otro significado y se ha perdido su valor originario:

- *Cruzar el charco<sup>17</sup>:*

- ❖ El valor actual sería el de atravesar el océano, especialmente el Atlántico.

- ❖ El origen: cuando en el S.XIX se produjo la masiva inmigración a América, al océano Atlántico se le llamaba *charco* como forma de auto convencerse de que no estaba tan lejos.

2. **Idiomática y figuras retóricas:** no podemos tomar estas expresiones en su sentido literal y con algunas de ellas se pretende enfatizar aquello que se está diciendo:

---

<sup>16</sup> En Forment Fernández (1998-1999: 3-7) y en Leal Riol (2011: 44-45) se sugiere una propuesta de trabajo para el aula E/LE en la que se justifica la motivación de una serie de locuciones por medio de la relación entre una parte del cuerpo y la actividad para la que es utilizada en la mayoría de las culturas.

<sup>17</sup> Ejemplos tomados de Vranic (2004: 25, 27, 78).

- *Chuparse el dedo:*
  - ❖ Ejemplo con una **connotación metafórica**<sup>18</sup>. No quiere decir que nos metamos el dedo en la boca sino que esta expresión indica que alguien no es ingenuo y que no se va a dejar engañar fácilmente.
  
- *Tirar la casa por la ventana:*
  - ❖ Ejemplo con una **connotación hiperbólica y metafórica**. No estamos queriendo transmitir la idea de tirar la casa por la ventana, de hecho no es algo factible, sino que nos referimos a una persona que gasta o derrocha por encima de sus posibilidades.
  
- *Por cabeza:*
  - ❖ Ejemplo en relación a los **procesos metonímicos**: “se toma el término *cabeza* en sustitución de toda la persona” (Leal Riol, 2011: 45).

---

<sup>18</sup> Se hace referencia a este tema de la metáfora en Leal Riol (2011:27) y, en concreto a la teoría de la metáfora en Lakoff y Johnson (2011:45-46).

## 2.3 LA PUBLICIDAD

La función de la publicidad dentro de este trabajo propuesto será la de ejercer de mero soporte visual de dónde se extraen los datos para la configuración del *corpus de unidades fraseológicas* que aparecerá con posterioridad.

Como es conocido, la tarea de incluir estas fórmulas fijas de la lengua tanto en los manuales de E/LE, en los diccionarios como en las explicaciones que atañen a la gramática, se presenta difícil y sigue siendo una asignatura pendiente para profesores y estudiosos de la materia. Sin embargo, destacan por su participación en diversas realidades que forman parte de nuestro día a día: encontramos la fraseología en la lengua hablada, en un texto literario, en muchas de nuestras conversaciones con amigos y familiares, en los periódicos, en la televisión, en las películas, en las canciones y en la publicidad.

Haciendo referencia a esta última, señalamos que, debido a su plena actualidad y a su presencia continua y cotidiana en la vida de todos los hablantes (todos somos consumidores y estamos expuestos a la publicidad en sus distintas vertientes) y en la de los estudiantes de español en particular (nuestro objetivo), la elección de este soporte para la realización del *corpus* mencionado, queda justificada por los siguientes motivos que a continuación se detallan:

1. Como una de las técnicas de presentación<sup>19</sup> y de trabajar las unidades fraseológicas, se encuentra la de los soportes visuales que persigue junto a las demás técnicas (esquemas, dibujos, fotos, textos) el hacer más fácil la comprensión de estas unidades empleando “diferentes vías de recepción: sensorial y cognitiva”. Dentro de la enseñanza de idiomas y en lo que implica a la fraseología, a los significados de las palabras, estos apoyos visuales presentan varias ventajas a la hora de utilizarlos en clase:

---

<sup>19</sup> Técnicas abordadas en Leal Riol (2011:236). Misma referencia bibliográfica para la cita textual que aparece en este mismo párrafo.

- Favorecen “la comprensión de situaciones, textos, significados de las palabras, identificación de objetos”, así como su memorización. En cuanto a una transmisión muy efectiva del significado de estas expresiones fraseológicas, estarían el video, el cine y la televisión y para una mejor visualización de las relaciones que se establecen entre estos tipos de construcciones fijas e idiomáticas, destacarían “los gráficos, esquemas, parrillas, asociogramas de unidades fraseológicas” (Leal Riol, 2011: 237, 240).
- Sirven de estímulo para la expresión oral.
- Constituyen un elemento que, desde la perspectiva intercultural hacen del material algo más atractivo y ameno y por consiguiente, el aprendizaje.
- Activan la imaginación y la fantasía del estudiante, ya que partiendo de una grabación, un video, una foto o una canción dada, se deducen una serie de ideas, situaciones...
- Facilitan “la retención del nuevo vocabulario y su significado”. Solemos comprender, manipular y retener con mayor facilidad aquellas palabras que van acompañadas de imágenes que las que solo se explican a nivel abstracto, de acuerdo con “los estudios de psicología del aprendizaje” (Leal Riol, 2011: 237). Pues, el pensamiento visual está muy presente en nuestra manera de pensar y de actuar.
- Se caracterizan por ser “una forma rápida y segura de transmitir conceptos o significados de objetos concretos”. Sin embargo no sucede lo mismo con las palabras abstractas que, difícilmente se pueden explicar mediante imágenes pues, en ocasiones, “no representan fielmente la realidad o dan una versión tergiversada de la misma” (Leal Riol, 2011: 239, 240) y teniendo en cuenta que, uno de los rasgos definitorios de la fraseología es su carácter abstracto, estos soportes visuales deberían utilizarse como un complemento en la enseñanza de las unidades fraseológicas.

Debemos, por tanto, considerar que existen otras posibilidades en la forma de presentar las nuevas unidades fraseológicas que hacen partícipes al mayor número de sentidos en tareas relacionadas con el movimiento (expresión corporal), la música, las ilustraciones, las películas, las canciones, las fotos, los anuncios...y que suponen una alternativa muy positiva para aquellos estudiantes que no muestran un buen

dominio de las técnicas verbales de transmisión de significados<sup>20</sup> (la traducción [la equivalencia], la sinonimia, la antonimia, la definición y la descripción...).

2. Algunos eslóganes y anuncios publicitarios de nuestra historia reciente han tenido un gran impacto en todos nosotros. Por esta razón, algunos de ellos tienden a convertirse en expresiones fraseológicas, que asimilamos como tal y serán reconocidas por un buen número de hablantes.

Por ejemplo: *España es diferente/ Spain is different* creado a mediados de los años 70 por el Ministerio de Información y Turismo de España como forma de potenciar el turismo playero de las costas españolas; *Piensa en verde* (anuncio de cerveza); *Red bull te da alas* (anuncio de bebida energizante); *Rexona nunca te abandona* (anuncio de desodorante); *El algodón no engaña* (anuncio de producto de limpieza); *Al mal tiempo, buenos precios* (anuncio de un centro comercial)<sup>21</sup>.

3. El mundo de la publicidad como uno de los condicionantes de la vida pública y social de los españoles, acerca la posibilidad de consumir al ciudadano de cualquier edad, al mismo tiempo que le propone mejorar su calidad de vida y su imagen, consumiendo: uno de los objetivos fundamentales de las sociedades que se enmarcan dentro de la industrialización, entre las que se encuentra la española.

La publicidad en su papel de crear necesidades, de satisfacer los deseos de los receptores de la misma, continuamente se pregunta “¿cómo involucrar a la gente?, ¿nos limitamos a entretenerla?, ¿o la animamos a iniciar una relación con las marcas para las que trabajamos?” (Sorrentino, 2004).

Este negocio publicitario se suma a otros elementos culturales, como son la televisión, la prensa, y el consumismo que forman parte de la vida cotidiana de los españoles. De todos ellos, merece una especial atención la publicidad y el

---

<sup>20</sup> Leal Riol (2011:240).

<sup>21</sup> Arias Quintero y Pindado Roncero (2014: 2).

*bombardeo* continuo al que nos tiene sometidos en nuestra rutina ya sea por medio de la televisión, del cine, de la prensa, de los transportes públicos, de los locales comerciales, de las vallas publicitarias de las calles y carreteras...y a través de un sinfín de sitios más porque, como *elemento omnipresente* que es, en el mundo actual en el que vivimos, nos resulta casi imposible no estar expuestos a ella: la publicidad nos interrumpe mientras vemos la televisión, llenando más minutos de los necesarios, divide los artículos de los periódicos, altera los paisajes por los que transitamos, abarrota nuestros buzones y ‘se cuele’ en nuestra pantalla cuando navegamos por Internet “en forma de mensajes electrónicos, [...] de imágenes, chillonas y gesticulantes, letreros parpadeantes y ofertas en inglés” (Soler-Spiauba, 2006: 155).

De esta manera lo describe Agustín Elbaile (2004:246): “es algo difícil de describir, pero que produce una extraña sacudida en el sofá, suele interrumpir conversaciones banales, suele hacer que las mandíbulas dejen de masticar la última parte del sándwich, hasta incluso la mano baja lentamente de la boca, transportando el último trago de tinto, recompensa justa de la cena, después de un día de espanto. Cuando el spot acaba, la cara esboza una ligera sonrisa (...) Todos y cada uno de los que aparecen en ese spot podrían ser él, ella, es más... ¡lo son!”.

4. Como último motivo y poniéndolo en relación con el apartado de la cultura que aparece previamente en este *Marco teórico*, queremos mostrar la conexión existente entre la publicidad y la cultura. Si se analiza la primera, podemos presentar al alumno extranjero una perspectiva de la cultura actual española libre de los estereotipos habituales pues, a través de ella y al ser un fiel reflejo de la sociedad de destino, nada más llegar a ese país desconocido le permite hacerse una idea general sobre el funcionamiento de la misma, sobre sus deseos, puntos fuertes y debilidades, valores, intereses, creencias, costumbres (la publicidad “como modificador de los hábitos culturales tradicionales” [Soler-Spiauba, 2006: 128]).

En los anuncios quedan plasmadas la sociedad y la cultura de la que procedemos, así se toman como referencia una serie de fuentes culturales: “[...] no sólo los clásicos del arte y la literatura, sino también la cultura popular, las noticias, los programas de televisión, el arte y el cine modernos, cómo nos comportamos, la ropa que llevamos y adónde vamos cuando salimos” (Sorrentino, 2004: 65). Todo esto forma parte de un proceso denominado *referenciación*.

Con respecto a la utilización de los anuncios en el aula E/LE, éstos al considerarse un elemento ameno y enriquecedor desde el punto de vista cultural, al hacer alusión a “hechos históricos, geográficos, artísticos o costumbristas que forman parte de las referencias culturales de todo grupo social” (Soler-Spiauba, 2006: 147), son muy recomendables de ser explotados en la clase de enseñanza de segundas lenguas por medio de una gran diversidad de actividades propuestas por el docente.

En este sentido y recogiendo de nuevo esta conexión entre la publicidad y la cultura (el mundo taurino como estereotipo de la cultura ibérica), debemos mencionar el archiconocido símbolo de *El toro de Osborne: Osborne, el toro*, creado para publicitar un tipo de *coñac: brandy Veterano*. Estamos ante todo un *símbolo publicitario* que “traspasa la barrera comercial y se instala en la vida del ciudadano de tal forma que pierde cualquier connotación mercantil. Muchas generaciones han convivido con el gigantesco toro metálico en nuestras carreteras”. De esta manera, ha pasado a convertirse en un icono que, dentro del contexto del ámbito cultural de nuestro país simboliza el carácter puramente español: los hombres españoles bebiendo *coñac* en el bar. Por tanto, desde un punto de vista visual y lingüístico se trata de un elemento muy potente que, tanto en su representación en forma de valla publicitaria predominante en nuestras carreteras nacionales como en un sin fin de *souvenirs*: pegatinas, gorras, camisetas, llaveros...haciendo “las veces de embajador icónico de nuestro país” (Rodríguez, 2009: 28), permite a todo aquel que lo presencie, asociarlo con la identidad de lo español: el toro también como emblema de una de las tradiciones más arraigadas en nuestro país: la fiesta taurina, la cual ha estado presente en nuestra cultura desde el S.XVIII en sus distintas vertientes

artísticas (el refranero, monumentos, obras pictóricas y literarias, celebraciones populares...).

La llamada fiesta nacional en torno a la cual siempre ha girado y girará la polémica entre partidarios y detractores sobre su celebración, “se ha enraizado plenamente en el vivir hispánico: ha traspasado lo individual para instalarse en la colectividad” (Sánchez Lobato, 1999: 24) de la sociedad española, pasando a formar parte de la lengua común, lo que se traduce también en pertenecer a nuestra cultura y en constituir el lenguaje taurino, presente tanto en el registro coloquial como en el lenguaje empleado en el periodismo y en el mundo de la literatura. Esta auténtica jerga que no deja a nadie indiferente, implica asimismo un alto nivel de codificación tanto para nosotros como nativos del español, como para los que se inician o cuentan con un nivel avanzado en esta lengua.

No suponiendo esto impedimento alguno para poder presentarlas en el aula E/LE<sup>22</sup> como una curiosidad cultural que nada tiene que ver con la del alumno extranjero ni con su mundo y como una curiosidad lingüística incluso para los mismos españoles que, las utilizamos en muchas ocasiones sin llegar a ser conscientes de su origen, el cual al conocerlo, nos sorprende al mismo tiempo que nos resulta curioso.

Sin embargo, retomando la silueta negra de Osborne, no fueron del todo positivas las circunstancias que la rodearon, pues durante un tiempo peligró su continuidad<sup>23</sup>, hasta que finalmente en 1997 “el Tribunal Supremo falló a favor del mismo, entendiendo que tal silueta trascendía toda índole publicitaria y había pasado a integrarse en el paisaje urbano” (Rodríguez, 2009:29) y por consiguiente, hace que sea considerado desde entonces Bien cultural de nuestro patrimonio nacional.

---

<sup>22</sup> Explicándose el porqué de su significado, situándolas en un contexto adecuado y contando, si conocemos, alguna anécdota en relación a ellas para facilitar su aprendizaje y memorización.

<sup>23</sup> Explicación más detallada sobre la historia de su indulto en Rodríguez (2009:28).





### 3. MARCO E/LE: LA FRASEOLOGÍA EN EL ÁMBITO E/LE

Un buen comienzo para este apartado sería hacernos la siguiente pregunta ¿Debemos enseñar estructuras fijas e idiomáticas en el aula E/LE?, para la que tendremos respuesta en los numerosos aspectos positivos con los que cuenta la fraseología en el terreno de la enseñanza de segundas lenguas. Entre ellos, menciono los siguientes:

- a) Los alumnos extranjeros debido a la curiosidad que despiertan estas unidades en los mismos, sienten un gran interés por aprender esta área de la lengua española. Los estudiantes una vez que las aprenden, tanto dentro como fuera del aula E/LE, están deseando encontrar nuevas situaciones para poder emplearlas de nuevo, y si además, estas unidades hacen alusión a su realidad e intereses personales, se sentirán mucho más motivados.
- b) Existe una clara preferencia por usar estas unidades fraseológicas con el propósito de evitar palabras que por razones de índole social o emotiva (miedo, respeto, pudor) no se pronuncian por considerarse poco delicadas, implicar connotaciones ofensivas, o referirse a partes del cuerpo o a sus funciones. *La cortesía social* requiere del empleo de las expresiones fraseológicas (locuciones) al utilizar un lenguaje menos directo y tener una función atenuadora. Por tanto, expresan “una actitud eufemística suavizadora de un *tabú*” (Leal Riol, 2011: 22), proceso que está presente en todo tipo de sociedades.
- c) En el registro oral que es dónde predomina el uso de estas unidades fraseológicas, su empleo favorece distintos aspectos de la conversación, como su participación en ella, el intercambio de turnos, el cambio de tema, el argumento de una opinión, el valorar una situación. Estos fraseologismos son aprendidos de memoria debido a sus peculiaridades desde el punto de vista formal y semántico y reconocidos y compartidos por todos los hablantes que conviven en una misma comunidad lingüística (fenómeno de la aposiopesis).

Este aprendizaje memorístico encuentra su explicación lógica en las palabras de Ruiz Gurillo (1997:47) “si pensamos que se trata de unidades complejas irregulares que no responden a los procesos sistemáticos presentes en otras unidades de la lengua y cuyo estudio precisa unos rasgos distintos”.

- d) El discurso se ve enriquecido en materia de expresividad, espontaneidad y creatividad, gracias al aporte de estas unidades fraseológicas. Volviendo al carácter espontáneo que las define, éstas suelen surgir con bastante frecuencia en el aula E/LE “como un fogonazo, en la mente del profesor” (Soler-Spiauba,1999:49) con el objetivo de apoyar de una manera más visual el comentario o la explicación didáctica y motivando al estudiante a participar de una forma más activa dentro de la clase, al transmitir una muestra de su cultura de origen al resto de la clase, emitiendo una expresión equivalente del idiomatismo tratado en cuestión.

Razón de más para que el docente en sus explicaciones presente la lengua española en su versión más auténtica, en lugar de empobrecerla, eliminando estas expresiones en un intento de que resulte más comprensible a los aprendices extranjeros. Si estos fraseologismos aportan “un poco de color a la sobriedad de la gramática, a la monotonía de las conjugaciones irregulares [y] a la austeridad de la sintaxis, ¿Por qué suprimir [...] *la sal y la pimienta* de la lengua?” (Soler-Spiauba, 1999:50).

- e) “Las unidades fraseológicas constituyen una síntesis de conocimientos enciclopédicos “y [de] elementos de la sabiduría popular” que se recogen en el registro oral de nuestro tiempo presente y nuestro pasado” (Leal Riol, 2011: 24-25), lo que permite que si éstos son compartidos por el hablante y el oyente que participan del mismo intercambio conversacional, quede garantizado el éxito comunicativo al ser interpretado correctamente por ambas partes el significado que conlleva esa unidad. De su uso y entendimiento compartido, se desprende un ambiente distendido y, refiriéndonos a su utilización, tanto los alumnos como nosotros las necesitamos para expresarnos. En el caso de los primeros con el fin de dar respuesta a sus necesidades e intereses de aprendizaje.

De esta forma, entramos en el terreno de las *funciones comunicativas*<sup>24</sup> de las UFS: ¿Para qué nos sirven en una conversación?, ¿Qué queremos decir con ellas? Cuando se presentan las unidades fraseológicas desde el punto de vista de su función, primero se crea la necesidad en los alumnos de expresar algo y a continuación, se le ofrece un *corpus* de expresiones fraseológicas que les posibilite desenvolverse en las distintas situaciones comunicativas marcadas por la cotidianidad. Con este propósito y como una clase dentro de estas unidades, se encuentran: las *fórmulas rutinarias*: *que Dios te lo pague* ‘fórmula de agradecimiento’. Son denominadas así por Corpas Pastor (1996:171) y además de constituir un enunciado, se caracterizan por considerarse “fórmulas de la interacción social, ser habituales y cumplir funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias y ritualizadas”. Debido a estas características que presentan, se pueden enseñar en el aula E/LE “en relación con los contenidos funcionales que el alumno debe adquirir o con las funciones comunicativas que debe dominar para poseer una competencia comunicativa efectiva” (Penadés, 1999: 19-20)<sup>25</sup>.

La función en fraseología, con el objetivo principal de facilitar la presentación de las unidades fraseológicas, y los procesos implicados en la explicación, práctica, memorización y actualización, se considera junto a la búsqueda de un equivalente, una de las perspectivas fundamentales para su enseñanza en el aula E/LE. Se aplican por tanto, criterios funcionales y de equivalencia, además de tener en cuenta:

---

<sup>24</sup> Se hace referencia a los contenidos funcionales, presentando una clasificación de las funciones comunicativas en el *PCIC* ([http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm)), también en Ruiz Gurillo (2000:8-9) dentro del *apartado funcional* de un futuro manual para extranjeros, propone un tipo de ejercicio utilizando *locuciones verbales*. Por último, en el método *Prisma* en Vázquez (2005: 149) se opta por agrupar ciertas unidades fraseológicas según la función comunicativa a la que pertenecen.

<sup>25</sup> En Ruiz Gurillo (2000:5) también se hace referencia a este grupo de unidades fraseológicas, además de hacer alusión a las *locuciones*, los *enunciados fraseológicos*, los *refranes*, las  *citas*, las *paremias*...

- 1) **La fijación** de esas unidades: todas ellas son fijas en un mayor o menor grado.
- 2) **El nivel de idiomática**: se manifiesta en alto, medio o bajo en el caso de estar presente este rasgo, encontrándose en el nivel más elevado aquellas unidades que implican una mayor dificultad en su aprendizaje y en la deducción de su significado.
- 3) **La equivalencia**: es considerada como un procedimiento fundamental que predomina actualmente en el campo de la traducción de las unidades fraseológicas, como “base de los estudios fraseológicos contrastivos” y en combinación con la función, como recurso para que resulten más sencillos los procesos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las UFS: “facilita la comprensión, la memorización y la actualización de estas expresiones, tan presentes en la cultura y la lengua española, tan ausentes en el aula” (Leal Riol, 2011: 39).

Hablamos de equivalencia y no de traducción, en el terreno fraseológico puesto que esta última no es posible debido a la característica de la idiomática en estas unidades (definida en el apartado correspondiente a la fraseología). Es esta la dificultad con la que nos encontramos al hacer frente a cualquier expresión fraseológica. Forment Fernández (1998-1999:6) lo reafirma diciendo que “el problema que presentan todas ellas, [...] es la incapacidad de reconstrucción del significado por parte del alumno a partir de sus conocimientos lingüísticos *convencionales*, esto es, la idiomática de sus sentidos”.

El aprendiz de E/LE en la fase de interpretación de la UF, suele caer en el error común de traducir literalmente la expresión, partiendo de los significados de los componentes que la integran (basándose en sus conocimientos previos de vocabulario y sobre el funcionamiento de su lengua). Por consiguiente, al no poder traducir palabra por palabra muchas de estas unidades por poseer un significado unitario y con el objetivo de facilitar su comprensión y que puedan aplicarlas en contextos apropiados, se opta por explicar su significado,

presentándolas bien contextualizadas y una vez que, tengamos la certeza de que han sido entendidas, podemos, si es lo que perseguimos, proceder a su traducción. De acuerdo con Corpas Pastor (2000) “se cuenta para una correcta traducción con dos recursos: la equivalencia y la paráfrasis”. Nosotros nos centraremos en la primera, ayudándoles a buscar en la lengua que están adquiriendo: la mejor expresión equivalente comunicativa.

Para finalizar, en este ámbito de la equivalencia, también tienen gran presencia los falsos amigos: expresiones de dos lenguas diferentes que, por compartir similitud formal, parecen equivalentes aunque se diferencian en parte o en la totalidad de su significado: *ir pisando huevos/to go with lead feet; ir con pies de plomo/to walk on eggshells*.

- 4) **La transparencia:** en los casos en los que no contamos con una equivalencia formal entre dos unidades fraseológicas pertenecientes a lenguas distintas, la imagen detrás de la UF tiene que ser transparente para que el alumno deduzca sin problemas su significado idiomático y que, de este modo, la adquiera. En el ejemplo *jugar al ratón y al gato* no tiene lugar una equivalencia formal pero sí existe transparencia, al tratarse de una imagen esquemática que se entiende visualmente y que une a todas las culturas.
- 5) **El tratamiento de cuestiones gramaticales, morfológicas y léxicas** para poder hacer una valoración de las dificultades que se les presentan en el proceso de aprendizaje de unidades fraseológicas españolas y así poder determinar también el nivel más adecuado en el que deben ser enseñadas.

En conclusión, “la enseñanza de la fraseología desde la perspectiva funcional responde a objetivos comunicativos y a la enseñanza centrada en el alumno”, en el análisis de sus necesidades e intereses como pilar fundamental dentro de “la planificación del trabajo en el aula y en el proceso de aprendizaje” (Leal Riol, 2011: 17, 232).

Otro punto fundamental dentro de este objetivo perseguido de facilitar la presentación de las unidades fraseológicas en el aula E/LE (además de la aplicación de criterios funcionales y de equivalencia previamente tratados) son las indicaciones que debe hacer el profesor al alumno extranjero sobre el registro de cada unidad (formal, informal, muy informal, *tabú*)<sup>26</sup>, además de insertarlas en contextos bien definidos que ilustren su uso: “una unidad fraseológica es un elemento contextualizado en una situación comunicativa concreta que es producida en un acto pragmático específico” (Corpas Pastor, 2000)<sup>27</sup>. También, el empleo de las unidades fraseológicas se encuentra condicionado por otras circunstancias como puede ser la actitud que el hablante adopte en su interacción con otro u otros interlocutores.

En el artículo de Mendoza Puertas (2011: 89-93) se exponen y se describen las diferentes “situaciones comunicativas o registros” a los que quedan adscritas las unidades fraseológicas. Explicación que queda ejemplificada en las numerosas actividades que presenta para ponerlo en práctica. También en el correspondiente a Ruiz Gurillo (2000: 5, 13), dentro de la propuesta de ejercicios “que formarán parte de un futuro manual para extranjeros”, en uno de sus capítulos, hace referencia al empleo de las unidades fraseológicas en los diversos registros, presentando dos modalidades de ejercicios: “construye un contexto adecuado para cada una de estas locuciones” y “adivina la palabra que falta y escribe el fraseologismo correctamente”, además de buscar “sinónimos de registro formal para expresiones informales y viceversa” y de trabajar “su empleo en diversos contextos”. En el plano negativo, nos encontramos con el libro de Beltrán y Yáñez Tortosa (1996) al presentar agrupadas las unidades fraseológicas de acuerdo con los tres registros (hablado, escrito, hablado y escrito a la vez) sin hacer mención, en el caso de las locuciones del tercer grupo, a su pertenencia a los registros formal e informal. Por último, el diccionario de Kubarth y Varela (1994) se considera una herramienta de bastante utilidad para la preparación de ejercicios sobre unidades fraseológicas pues proporciona, entre otras cosas y según el tema que venimos

---

<sup>26</sup> Clasificación recogida en Mendoza Puertas (2011:89).

<sup>27</sup> Definición de UF ampliamente desarrollada en Leal Riol (2011: 224).

tratando en cuanto a las UFS, “indicaciones relativas a su ámbito de uso, de otro modo, marcas diafásicas del tipo formal, informal y restringido” (Penadés, 1999: 30).

Las expresiones fraseológicas “están institucionalizadas sociolingüísticamente y algunas de ellas se adscriben a determinadas variantes diastráticas o diafásicas” (Bocca et al. 2009). Teniendo en cuenta estas palabras y persiguiendo una utilización adecuada de las expresiones fraseológicas según el contexto comunicativo en el que se encuentren para que quede garantizado el éxito conversacional, es de vital importancia dar a conocer a los aprendices de español, los diferentes registros en los que resulta apropiado utilizar cada una de las expresiones, dejando muy poco margen para el error. Conocimiento que, al abordar la fraseología española en este tipo de aula, se le dedica poco espacio en los manuales de E/LE. Por tanto, si deseamos que el alumno se comunique de manera eficaz y adecuada a su circunstancia comunicativa, se recomienda llamar su atención sobre los contextos en los que resultan aceptables el uso de las unidades fraseológicas, cuyo valor depende de esa circunstancia en la que se emita y de la intención e interpretación realizadas por parte de los interlocutores. Esto último tiene que ver con el significado pragmático, que constituye junto al significado denotativo o referencial, significado connotativo y significado colocacional, las diversas perspectivas en las que debe ser analizado el significado como tal. Análisis que nos conduce a la primera fase en la adquisición de nuevas unidades fraseológicas que es, la aclaración y transmisión de su significado.

Debemos presentarlas bien contextualizadas para, de este modo, facilitar su comprensión al quedar revelado su significado gracias al contexto. El texto o frase en el que aparezcan inmersas no debe presentar dificultades añadidas que entorpezcan el reconocimiento e interpretación de la unidad en cuestión. Como ventajas de esta técnica verbal de transmisión de significados que es la explicación a partir del contexto<sup>28</sup>, se mencionan las siguientes:

- a) “Ayudan a desarrollar la capacidad de inferir en el estudiante”.

---

<sup>28</sup> Presentada en Leal Riol (2011: 241).



- b) “Concretizan una de las posibles acepciones de esa unidad léxica”. Una expresión fraseológica por su carácter polisémico está sujeta a diversas interpretaciones, según el contexto en el que se halle.
- c) “Evidencian sus relaciones sintagmáticas”.

Por tanto, desde el punto de vista didáctico y de presentación de unidades fraseológicas, *el contexto de situación* es un instrumento de gran utilidad para el aprendizaje, la práctica, la concretización de significados, la comprensión y elección de esta clase de unidades. Brevemente, se presentan algunos procedimientos para trabajar este *contexto* en el aula E/LE:

- a) Debido a la dificultad que supone la tarea de acompañar la UF con todas las informaciones<sup>29</sup> encaminadas a ampliar su concepto: *el manual de instrucciones*, se decide hacerlo frente presentando aquellas unidades en las que, según la opinión de Romero (1993:161) “si el aprendiz de E/LE en nuestro país ya ha escuchado en la calle, en la Facultad o en el trabajo la frase hecha, el problema de la contextualización pragmática de la misma ya estará resuelto”. Algo que difícilmente se podrá aplicar a aquellos estudiantes de L2 que la adquieran en sus propios países de procedencia.
- b) Para mostrar los contextos comunicativos en los que es apropiado el uso de ciertas expresiones fraseológicas, es conveniente acompañar su presentación de muestras que destaquen por su especial autenticidad o verosimilitud y que quedan ejemplificadas en una gran variedad de soportes audiovisuales: películas, series, canciones, periódicos, revistas, materiales publicitarios...Todos estos recursos, además de motivar enormemente a los estudiantes, facilitan la comprensión de estas expresiones al aparecer debidamente contextualizadas.

---

<sup>29</sup> Todas ellas especificadas en Forment Fernández (1998-1999: 2) ,en Leal Riol (2011:43-44) y en Penadés (1999:52-53).

- c) Un ejercicio fundamental que predomina en muchos métodos para la didáctica de la fraseología española es el de **huecos**<sup>30</sup>, consistente en elegir entre tres o cuatro locuciones para completar el espacio dentro de una frase o texto que ejerce la función de contexto. Como ventaja principal de este tipo de actividad que sirve de práctica de unidades léxicas previamente presentadas y explicadas en el aula E/LE, es la de comprobar que “[...] el alumno ha captado el significado y uso de las unidades fraseológicas [...]” (Penadés, 1999: 36).

Dentro de esta fase previa de presentación de las unidades fraseológicas, de entre todas las funciones del profesor en la docencia E/LE, una de ellas es la de mostrarlas tanto de forma aislada como dentro de un contexto concreto. A pesar de esto, sabemos que enseñarlas aisladamente no tiene mucho sentido pues se traduce en que los alumnos extranjeros las olviden trascurrido un breve periodo de tiempo.

Este es el caso de otro tipo de recurso/ejercicio frecuentemente utilizado en el aula E/LE: **las listas de unidades fraseológicas** o *repertorios o inventarios de locuciones*, recurso con el que se enseñaba vocabulario hace algunos años y se sigue ofreciendo como sistema de aprendizaje a los estudiantes en el aula E/LE. Con el fin de que pueda seguir teniendo vigencia en este tipo de enseñanza y para que el alumno experimente otro modo de desarrollar su memoria al enfrentarse a este tipo de procedimiento didáctico, se deben presentar estas listas de expresiones fraseológicas “de una manera organizada y estructurada según diferentes criterios que evidencien, por una parte, algún tipo de relación significativa entre las unidades fraseológicas presentadas y por otra, la organización de los contenidos en nuestra mente: antonimia, sinonimia, gradaciones” (Leal Riol, 2011: 238) y acompañadas de “la información adicional relativa a cuestiones gramaticales, léxicas y de uso” (Forment Fernández, 1998-1999:3) para que las puedan utilizar adecuadamente. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, estas listas al mostrar las UFS de manera descontextualizada y dependiendo muy a menudo de las aclaraciones del profesor en cuanto a su significado, no constituyen el mejor

---

<sup>30</sup> Este tipo de ejercicio se plantea en Beltrán y Yáñez Tortosa (1996) y en Penadés (1999: 38).

procedimiento de enseñanza en una fase de presentación de las unidades fraseológicas, aunque los estudiantes estén muy familiarizados con este sistema de trabajo<sup>31</sup> que cuenta con una enorme tradición en la enseñanza de segundas lenguas.

Para finalizar y mostrando otra forma de trabajar/agrupar<sup>32</sup> las expresiones fraseológicas en esta misma línea de ser presentadas de manera descontextualizada, se encuentra la reflejada en el libro de Beltrán y Yañez Tortosa (1996) como una forma muy criticada<sup>33</sup> de enseñar expresiones fraseológicas que proceden de ámbitos muy diversos y que quedan englobadas mediante un único término base: *dar con la **puerta** en las narices; quedarse a las **puertas**; cerrar **las puertas**; abrir la **puerta**, tener un pie en la **puerta**.*

Este recurso didáctico no es el más apropiado pues se contrapone con lo que entendemos por el rasgo de la fijación de la UF porque, al tratarse de un bloque unitario, no puede recibir el tratamiento que tendría una combinación libre de palabras ni reproducirse en el hablar de forma segmentada. Esto puede aplicarse también, aunque intensificándose más, en el caso de las expresiones idiomáticas por el significado global que poseen.

---

<sup>31</sup> En la propuesta didáctica planteada en Forment Fernández (1998-1999:3-5) se presentan listas de locuciones formadas por partes del cuerpo humano, tanto externas como internas pero con la ventaja de permanecer agrupadas según las actividades o estados con los que se asocian estas unidades.

<sup>32</sup> Método muy común el de agruparlas según la palabra clave, sobre todo en los Diccionarios fraseológicos al presentarlas ordenadas alfabéticamente.

<sup>33</sup> Crítica hecha también en Ruiz Gurrillo (2000), ejemplificándolo en una serie de manuales.

Como solución y en un intento de enseñarlas de manera organizada para favorecer su aprendizaje, memorización y posterior utilización, se recomienda presentarlas “ordenadas por las relaciones semánticas<sup>34</sup> de sinonimia, hiperonimia-hiponimia y antonimia”, reforzadas en muchos casos por las relaciones de significante que se establecen entre los elementos que forman parte de la UF, “lo cual no hace sino reforzar más, si cabe, las asociaciones semánticas existentes entre ellas” (Penadés, 1999: 43)<sup>35</sup>.

Volviendo ahora, a retomar todas las valoraciones positivas que he mencionado acerca de la importancia del tratamiento de la fraseología en el aula E/LE, reflexionaré brevemente sobre la siguiente pregunta: ¿En qué **niveles** -“inicial, intermedio, avanzado y superior- en que se organiza la docencia de E/LE” (Penadés, 1999: 23)- debemos aplicar la enseñanza de las UFS? La cual surge en torno al debate siempre presente de **¿Fraseología en el aula E/LE desde un principio o no?**

En primer lugar, la única cuestión que no tendría cabida dentro de esta reflexión es la de plantearnos como docentes, si debemos enseñar<sup>36</sup> o no las unidades fraseológicas, sobre todo, después de haber observado detenidamente los numerosos beneficios que experimentan los alumnos al aprenderlas en el aula E/LE. Es preciso señalar también, el *boom bibliográfico* que se ha producido en torno a esta disciplina, así como el interés que ha despertado en los últimos años (más allá de los años 90, interés muy tardío, en relación a otros países europeos) manifestándose en forma de “estudios sobre las unidades fraseológicas del español [...] no solo desde su perspectiva teórica sino también desde su dimensión aplicada” (Mendoza Puertas, 2011: 74): repertorios y diccionarios fraseológicos, propuestas didácticas, trabajos dedicados a la enseñanza de

---

<sup>34</sup> La definición de estas relaciones semánticas se desarrolla ampliamente en Leal Riol (2011:241) y en Penadés (1999:43-52).

<sup>35</sup>Para profundizar más en este tema, conviene revisar el libro de Leal Riol (2011:246-247,252) en el que también son muy útiles las *estrategias memorísticas* planteadas y el artículo de Mendoza Puertas (2011: 75-77, 83).

<sup>36</sup> Opinión reforzada positivamente por el Instituto Cervantes (1994: 15, 30-39, 49-74 y 90-103).

la fraseología en E/LE, manuales y libros de E/LE dedicándole más espacio entre sus páginas y un mayor tiempo empleado a su enseñanza en la clase de E/LE.

También es esencial detenernos en la aparición de importantes investigaciones en este ámbito y que vienen de la mano de Corpas Pastor, Penadés Martínez y Ruiz Gurillo, contribuyendo con sus obras a “paliar esa carencia tanto en el ámbito teórico como en el descriptivo” (Leal Riol, 2011: 42).

Sin embargo, todo este conjunto de materiales didácticos, teniendo en especial consideración los utilizados para la elaboración del trabajo propuesto (mencionados en páginas anteriores) siguen presentando, entre otras, una carencia fundamental, al no determinar en ninguna de estas obras qué expresiones fraseológicas se recomienda que sean objeto de ser, en primer lugar, presentadas y, posteriormente, explicadas a los aprendices extranjeros, según los distintos niveles lingüísticos. A pesar de esta deficiencia didáctica y de las dificultades<sup>37</sup> que siempre han rodeado la enseñanza de los fraseologismos, no nos podemos plantear de ninguna forma el apartarlas de la enseñanza E/LE, debido al grado de satisfacción que experimenta el alumno al aprender estas expresiones fijas e idiomáticas porque en su emisión se siente más próximo a las producciones de los hablantes nativos y por tanto, se reconoce así mismo, como parte importante dentro de la comunidad lingüística en la que se encuentra. Además, el estudiante extranjero no hace frente, en este proceso de aprendizaje, a algo completamente desconocido, debido a la existencia de locuciones en una inmensa mayoría de lenguas. Ejemplificando esto último, tenemos el caso de las locuciones que, formadas por algunas partes del cuerpo y relacionándolas con “ciertas actividades o estados que las personas desarrollan con ellas” (Forment Fernández, 1998-1999: 6), son compartidas por toda la humanidad, además de presentar parcialmente la posibilidad de poderse traducir palabra por palabra a otros idiomas.

---

<sup>37</sup> Dificultades ampliamente detalladas en el libro de Leal Riol (2011: 41, 46-54), al igual que el tratamiento que recibe este tema en el de Penadés (1999:23). En esta misma línea, Fernández Prieto (2005) ofrece su opinión al respecto. Debemos tener presente que, todas estas adversidades han constituido una de las causas principales de que esta disciplina permaneciera al margen de los planes de estudio de las clases de E/LE y de la bibliografía de dimensión más aplicada.

En definitiva, tanto por todas estas ventajas que supone su enseñanza en el ámbito E/LE como por su notable presencia en nuestra lengua y cultura, comparto totalmente la opinión de la siguiente autora de no posponer una enseñanza de los fraseologismos enfocada únicamente hacia los niveles más avanzados<sup>38</sup>:

Leal Riol (2011:58) propone en su trabajo lo siguiente: “iniciar un tratamiento introductorio de las unidades de la fraseología en los primeros niveles como ocurre con otros aspectos del español para luego proseguir la enseñanza de los mismos con más profundidad y atendiendo a todos los aspectos de la complejidad y riqueza de estas unidades”<sup>39</sup>.

De este modo, sería muy productivo enseñar desde un **Nivel A1** aquellas unidades fraseológicas que cuenten con una mayor transparencia y una menor complejidad formal. También la motivación que las originó debe ser más visible para los estudiantes, como en el ejemplo: *estar como pez en el agua*, a diferencia de *estar sordo como una tapia*, que presenta un alto grado de idiomatidad y por consiguiente, ningún grado de transparencia.

---

<sup>38</sup> Opinión reflejada en Forment Fernández (1998-1999:1) y de manera muy semejante en Leal Riol (2011:42). También en Ruiz Gurillo (2000:4-5) y por último, refiriéndonos al *MCER* ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)), se propone la enseñanza de estas unidades fraseológicas a partir de un nivel B2.

<sup>39</sup> Un argumento similar, con respecto a la enseñanza en los niveles iniciales de algunas clases de expresiones fraseológicas, es defendido por Fernández Prieto (2005:353). También, estas palabras de la citada autora encuentran su apoyo en algunos métodos dedicados a la docencia de la fraseología en E/LE y que deberían ser tomados como ejemplo de la metodología a seguir en este tipo de enseñanza: método *Avance* y *A fondo* (este último se emplea en varias obras mencionadas en el artículo de Forment Fernández [1998-1999:2]).



## 4. Corpus de Unidades Fraseológicas en forma de anuncios y su aplicación a E/LE

### 4.1 Corpus

Los **refranes** como uno de los tipos de paremias más significativos, *paremia popular*, se definen en base a las siguientes características:

- a) “Constituye un tipo de unidad fraseológica por ser una combinación de palabras equivalente, en este caso, a un enunciado y por presentar las características de la fijación formal y semántica” (Penadés, 2012:10). Los elementos que la integran no pueden ser modificados ni reemplazados por otros, al mismo tiempo que tampoco se admiten adiciones ni supresiones de los mismos en dicha unidad fraseológica. En cuanto a la interpretación de su sentido, no es posible deducirlo partiendo de los significados individuales de sus componentes.
- b) Sirven para aconsejar, advertir, hacer una recomendación o emitir una enseñanza desde el punto de vista moral o práctico.
- c) Tienen un carácter anónimo, motivo por el cual desconocemos su origen y quién los creó.
- d) Su léxico se caracteriza por la sencillez al mismo tiempo que por su expresividad para lo cual, “se apoya en recursos conceptuales muy frecuentemente metafóricos, paranomásticos e irónicos” (Soler- Espiauba, 1999: 48).
- e) Respecto a su estructura interna que, además de explicar su “matiz causal dominante”, también permite caracterizarlos como *bimembres*: “el primer elemento enuncia una situación, cuyas consecuencias aparecen o se deducen en el segundo” (Marcos Marín, 1978: 239).
- f) Expresan, de forma sintetizada, una actitud vital. Desde un punto de vista lingüístico, se traduce en enfrentarse a las reglas gramaticales de la siguiente manera:



- Eligen la expresión más breve y dentro de ella, optan por la *expresión nominal* antes que por la *verbal* pues predomina el concepto sobre la acción.
- Suprimen la cópula: *año de nieves, año de bienes*.
- Utilizan expresiones sin artículo: *quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija*.
- Suprimen el verbo: *la mujer y la sardina, su lugar en la cocina*.
- Emplean expresiones condicionales en modo imperativo sin la partícula habitual *sí*, para conseguir un efecto más directo: *ande yo caliente y riase la gente; dime con quién andas y te diré quién eres*.

g) Están recogidos dentro de nuestro *refranero*, por lo que cuentan con una gran popularidad y el reconocimiento de los hablantes de la comunidad a la que pertenecen. Como otras formas de cultura popular, debemos preservarlos pues al estar muy vinculados con la cultura de nuestra lengua, constituyen una fuente interesante de información que nos permite conocer los aspectos culturales característicos de otras épocas. Una de las posibles causas de su desuso, la encontramos en la limitación de su carácter persuasivo.

Algunas de estas características quedarán reflejadas en los siguientes ejemplos que se presentan de tres refranes que aparecen en sus correspondientes anuncios publicitarios:

1. ***Quien a buen árbol se arrima...*** (*buena sombra le cobija*).<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Este dicho es recogido en varias obras, destacando entre ellas: *La Celestina* y *El Quijote*, en el capítulo 32 de su segunda parte (Cantera Ortiz de Urbina, 2011: 36).

- a. Aparece en un anuncio antiguo del Centro de Cultura por Correspondencia en el que se ofertan cursos culturales (de cultura general, ortografía), cursos comerciales (de contabilidad, cálculo comercial, de redacción comercial, de taquigrafía), cursos de inglés y francés y cursos *fémica* de corte y confección (<http://rafaelcastillejo.com/>).
- b. En este caso se emplea la variante del refrán: *quien a buen árbol se arrima... (buena sombra le cobija)*. Existen también otras formas de expresión de este mismo refrán:
- *El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.*
  - *Al que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.*
  - *A quien buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.*

En la variante empleada en este anuncio en concreto se complica la estructura sintáctica por aparecer el nexos relativo (*a*) *quien* al principio de la oración en vez de en el medio, que sería el orden más común en las oraciones subordinadas. También se omite la segunda parte del refrán (la consecuencia del primer elemento): *...buena sombra le cobija* por sobreentenderse y por ser reconocida por toda la comunidad de hablantes nativos de español que comparten en su lengua dicho refrán. Esto es lo que se conoce como el fenómeno de la aposiopesis.

- c. Se define como ‘la importancia de contar con el apoyo y la protección de personas poderosas e influyentes con todas las ventajas y beneficios que ello conlleva’. Definición que encuentra su correspondencia con el significado que tiene la sombra del árbol al proyectarse en el suelo. En el anuncio en cuestión, se ofrecen una serie de cursos y materiales en forma de ‘apoyo’ a toda persona que decida utilizarlos para conseguir una mejor preparación de cara a determinados aspectos. Utiliza por tanto, este refrán con la intención de que ‘se arrimen’ a este tipo de enseñanza porque es un buen método.

## 2. *A todos los cerdos les llega su San Valentín.*

- a. Aparece en un anuncio del catálogo del supermercado *Aldi* en el que se ofertan caramelos de miel natural y un surtido de tartas. El refrán originario queda plasmado en el eslogan en forma de la expresión previamente mencionada y con la figura del animal oliendo una serie de galletitas.
- b. En este caso el refrán que se toma como referencia: *a cada cerdo le llega su San Martín*<sup>41</sup> es trasladado a un plano más positivo, transformándose en *a todos los cerdos les llega su San Valentín* (en sustitución de *San Martín* por semejanza en la rima) para transmitir el mensaje de que los dulces que oferta están tan buenos que todo aquel que los pruebe terminará por ‘enamorzarse de ellos’.

Está tratando de reflejar lo inexorable: hasta a los cerdos no les llega su *San Martín* sino su *San Valentín* porque, al comer de todo, hasta ellos mismos van a caer en la tentación que representan esos dulces ofertados. Esto se contrapone al significado originario del refrán que el tiempo tarde o temprano pone a cada uno en su lugar pues, acorde con las malas acciones que ha venido llevando a cabo, recibirá su merecido.

---

<sup>41</sup> Este refrán está recogido, combinándose normalmente con los verbos *venir/llegar*, en el capítulo 62 de la segunda parte de *El Quijote* empleando la siguiente forma: *Su San Martín se le llegará como a cada cerdo.*

- c. De entre las variantes de este refrán de uso muy frecuente, predomina actualmente *A cada uno le llega su San Martín*, omitiendo la forma *cerdo* o *puerco* debido a dos razones principalmente: por el desconocimiento por parte de los hablantes del referente cultural de dicho refrán (la matanza) y por considerarse un insulto el pronunciar dicha forma<sup>42</sup>.
  - d. Respecto a su origen este refrán evoca la fiesta de San Martín que se celebra el 11 de noviembre, teniendo lugar en ella, la matanza del cerdo.
3. *Nos pone buena cara por malo que resulte el tiempo.*
- a. Aparece en un anuncio de la revista *Guía del Ocio*, dentro del apartado de planes de viaje, sugiriendo una escapada a San Sebastián y haciendo referencia, en concreto, a la obra de Eduardo Chillida que recibe el nombre de *El peine del viento*.
  - b. Encabezando este anuncio, aparece la expresión: *una salida airosa* que, por una parte hace un guiño al hecho de que una persona ‘consiga salir triunfante/ con éxito de una circunstancia determinada’ y por otra, refiriéndose al tema del que más adelante se habla, alude al mal tiempo.
  - c. En este caso, partiendo de la UF originaria *a mal tiempo, buena cara*<sup>43</sup> se presenta una versión manipulada de la misma: *no hay que esperar al sol para disfrutar de una costa donostiarra que siempre nos pone buena cara por malo que resulte el*

---

<sup>42</sup>Consultar la siguiente referencia electrónica <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58048&Lng=0>, en la que se apoya la información previamente presentada y para una descripción más detallada sobre el origen de dicho refrán. Además de observar su utilización en obras de gran relevancia como *El Quijote*.

<sup>43</sup> Este refrán en su uso en el registro oral se suele emplear con el verbo *poner* (aunque generalmente se suprime el tiempo verbal): *hay que ponerle buena cara al mal tiempo*.

*tiempo*, empleando el sentido literal de este refrán que se asocia al tiempo atmosférico que, suele ser, por lo general malo, en esta ciudad del norte de España; lo cual no nos impide el poder disfrutar de su costa y de todo lo que conlleva esta ciudad, además de ser bien recibidos por sus habitantes.

Este mismo sentido es reforzado por otro refrán que aparece en el texto que acompaña al anuncio: ***marzo airoso y abril lluvioso sacan a mayo florido y hermoso***, del cual se nos proporciona su significado a continuación: “así que antes de disfrutar del colorido y del buen tiempo de la primavera, aún tenemos que lidiar con elementos como el viento” (<http://www.guiadelocio.com/a-fondo/una-salida-airosa-a-san-sebastian>).

- d. Otro sentido del refrán *a mal tiempo, buena cara* que no aparece reflejado en este anuncio es su sentido metafórico en el que se aconseja reaccionar con tranquilidad y paciencia ante una situación adversa pues es mejor adoptar esta actitud hacia las contrariedades de la vida que no se pueden evitar.

### **Otros tipos de unidades fraseológicas (locuciones)**

El siguiente grupo de unidades fraseológicas que a continuación se presenta queda caracterizado y por ello se consideran fáciles de aprender, por figurar entre sus componentes “el sonido, la grafía, alguna de las palabras llama su atención porque les [estudiantes extranjeros] hace gracia” (Leal Riol, 2011: 230), esto es palabras diacríticas que proceden de “apócope, onomatopeyas o formaciones meramente fónicas requeridas por juegos de rima y/o de ritmo (*que patatín que patatán*)” (Zuluaga, 1980: 102-103).

Estas expresiones fraseológicas y, en concreto, las locuciones, son caracterizadas según el *Diccionario de americanismos* (ASALE, 2010:XXXIV) “ 1) *semánticamente*, porque su significado general no coincide con la suma de los significados de las palabras que la integran [...] y es siempre, total o parcialmente, metafórico; 2) *sintácticamente*, por corresponder a una clase de palabra (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, interjección, etc.) y por desempeñar (según esta clase de palabra) una función gramatical específica dentro de la oración simple: sujeto, complemento, núcleo verbal, etc. ” A mi parecer, la definición más completa de todas las que proponen los demás autores <sup>44</sup>, por tener diferentes puntos de vista.

De acuerdo con Ruiz Gurillo (1997: 82, 123), “las propiedades de las locuciones prototípicas son: fijación; idiomática; existencia de alguna palabra diacrítica, como en la locución adverbial *por fas o por nefas*; existencia de cierta anomalía estructural, así ocurre en la locución adverbial *a pies* (masculino singular) *juntillas* (femenino plural) ”.

Se consideran los dos primeros rasgos como los fundamentales dentro de una definición prototípica de todo el conjunto de unidades fraseológicas. Además de estas características de las locuciones previamente presentadas y siguiendo a esta autora, se suman una serie de rasgos<sup>45</sup> a tener en cuenta a la hora de identificarlas.

A continuación, exponemos dos ejemplos de **locuciones adverbiales coloquiales** que localizamos en los siguientes *spots* propuestos:

1. *No compre su televisor color **sin Thom ni Son**.*

- a. Aparece en un anuncio de un televisor con el siguiente eslogan *No compre su televisor color sin Thom ni son. Compre un Thomson. Para no equivocarse*. Como puede observarse, dicha locución adverbial queda perfectamente integrada dentro

---

<sup>44</sup> Penadés (2012: 19-25).

<sup>45</sup> Ruiz Gurillo (1998: 12-13).

del eslogan (está jugando con la marca publicitaria del televisor) con el fin de mostrar cercanía con el consumidor al utilizar una expresión fraseológica formalmente muy similar a la que emplean con frecuencia los usuarios del español. Eslogan muy llamativo que, en años anteriores se venía utilizando con el propósito de transmitir el mensaje de comprar de acuerdo a un criterio.

Locución que también aparece en el *spot* de esta misma marca pero, en esta ocasión anunciando un reproductor de video Thomson de sistema VHS: *para no quedarse fuera de juego, no compre sin ton ni son. Compre un vídeo Thomson VHS. El sistema que más pita* (reflejando la escena en la que un árbitro y un jugador de fútbol lesionado, observan con gran nitidez y precisión, las jugadas del partido desde el mismo salón de la casa de uno de ellos).

- b. Esta locución adverbial coloquial recibe también la denominación de locución adjetiva. Esta doble terminología para designar el mismo tipo de UF queda reflejada en las palabras del siguiente autor:

Penadés (2012:72-73) suscribiendo todas y cada una de las palabras de Zuluaga (1980:158-159), nos pone en conocimiento de que el citado autor: “constata las dificultades de distinguir y separar entre locuciones adjetivas [...] y adverbiales por funcionar ya calificando sustantivos ya calificando verbos.

Proporciona como ejemplo *con todas las de la ley* o *sin ton ni son* y acaba clasificando como adverbiales aquellas locuciones que presentan los dos tipos de funcionamiento en razón de que el adverbio propiamente dicho tiene la forma de un sintagma preposicional o equivale a un sintagma de este tipo [...] criterio para incluirlas en una de las clases y expulsarlas de la otra. Sin embargo, debe quedar constancia de que existen también muchas locuciones adjetivas formadas por una preposición más un nombre, de manera que carece de sentido la aplicación del criterio formal utilizado en detrimento del funcional y del surgido de la paráfrasis definitoria de la locución”.

Ambigüedad que, observando la opinión de diversos autores<sup>46</sup>, continúa siendo una cuestión pendiente de esclarecer, constituyendo el *contexto de uso* una posible solución para esta problemática clasificación de las locuciones según su carácter adverbial o adjetival.

- c. Esta locución, por tanto, adverbial o adjetiva se define del siguiente modo: ‘sin causa o motivo aparente que justifique un hecho determinado, sin orden ni concierto’. “Es muy probable que esta expresión responda a otra anterior *sin tono y sin son* que se decía de un canto sin la debida entonación y de un baile sin el ritmo debido” (Cantera Ortiz de Urbina, 2011: 332).
  
- d. Según su estructura sintáctica, observamos que se trata de una locución adverbial coloquial construida en base a un esquema coordinado: *sin ton ni son*. También, dentro de su clasificación desde el punto de vista de un nivel fonético-fonológico<sup>47</sup> por presentar rasgos fonéticos peculiares y, en concreto, rima consonante se asemeja en significado a la expresión *a troche y moche*.

## 2. *Esto me lo quito yo en un pispas!*

- a. Aparece en un anuncio de la revista dominical *El País Semanal* sobre la marca de cerveza *Estrella Galicia*, en el que se refleja una conversación que cualquiera de nosotros podría mantener a través de la mensajería instantánea *Whatsapp*:

A: *No llego, mucho curro.*

B: *Pues ya te he pedido una Estrella Galicia!*

A: *Esto me lo quito yo en un pispas!*

(*El País Semanal*, 2015)

---

<sup>46</sup> Todas ellas recogidas en Penadés (2012: 73-75).

<sup>47</sup> Las propiedades definitorias de las UFS son explicadas atendiendo a los niveles: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático en Ruiz Gurillo (1997:75-81).



Medio de comunicación con el que nos identificamos pues actualmente, predomina en cada una de nuestras conversaciones diarias. Al emplear en estas interacciones comunicativas un lenguaje muy informal y debido también a la rapidez con la que queremos transmitir nuestros mensajes al interlocutor, en la locución adverbial coloquial, en este caso, en un pispas, aparecen unidas estas dos últimas palabras (quizás para transmitir una sensación de mayor rapidez en terminar lo que está haciendo en ese momento para reunirse con el receptor de la conversación mantenida).

- b. Esta forma junto a la variante fónica *en un plis plas* representan un cambio fónico y sumándose también a estas variantes, la de *en un plis plus* vienen a definir todas ellas, ‘una acción que se realiza en un santiamén, en un abrir y cerrar de ojos’.
- c. Al igual que en el caso del anuncio anterior, desde el punto de vista de un nivel fonético-fonológico esta locución adverbial coloquial se clasifica según la presencia de rasgos fonéticos peculiares en ella, constituyendo así “un caso de apofonía” (Penadés, 2012: 28), como los ejemplos: *ni fu ni fa; de pe a pa*.

### 3. *Rey de la cocina en menos que canta un gallo*<sup>48</sup>.

- a. Como expresión fraseológica similar a la anterior en lo que respecta a su significado, nos encontramos con la citada locución adverbial coloquial que localizamos en el anuncio del catálogo del supermercado *Aldi* en el que se ofertan una sartén wok, unos boles de cristal y manteles individuales de bambú para convertirse en el *rey de la cocina en menos que canta un gallo* (expresión reforzada por la figura del animal que también aparece en la imagen), es decir, con el significado de ‘en un instante, en un muy breve espacio de tiempo’.

---

<sup>48</sup> Esta expresión tiene su origen en La Biblia, profundizándose más acerca de ello en Cantera Ortiz de Urbina (2011:70).

- b. Se acompaña en este mismo anuncio de la también locución adverbial coloquial: *poner la cocina patas arriba* que, empleándose con verbos como *estar*, *poner* presenta el significado de ‘en el caos más absoluto desorden’.

Fuera del ámbito de las locuciones adverbiales pero manteniéndonos dentro de esta clase de unidades fraseológicas que son las locuciones, nos encontramos con el siguiente ejemplo de **locución interjectiva/exclamativa** (podría llevar incluso signos de admiración) en sus anuncios correspondientes:

#### 4. *A mí plin, yo duermo en Pikolín.*

- a. Se trata de un eslogan publicitario que ha permanecido en la memoria colectiva en forma de esta expresión coloquial *a mí plin*, y con el significado de ‘mostrar indiferencia hacia algo que no le damos ninguna importancia o que no nos afecta directamente’.
- b. En el primer anuncio ([https://www.youtube.com/watch?v=BOHFcr2Z\\_Dw](https://www.youtube.com/watch?v=BOHFcr2Z_Dw)) se nos presenta el colchón de esta marca como la mejor de las soluciones para poder descansar adecuadamente sin tener que recurrir a ese método de contar ovejas para poder dormirnos y, de esta manera, afrontar con energía y positivismo los retos que acontecen en nuestro día a día y que aparecen reflejados en un segundo anuncio de esta misma marca de colchones (<https://www.youtube.com/watch?v=vM2nNaOt2Yk>).
- c. En cuanto al origen<sup>49</sup> de esta expresión coloquial, por lo general, las generaciones más jóvenes desconocen, a diferencia de las generaciones más avanzadas en edad y conocimientos que, su procedencia se explica por la rima con la marca de este colchón, *Pikolín*.

---

<sup>49</sup> Para una segunda explicación sobre su procedencia, consultar Cantera Ortiz de Urbina (2011: 272).

Ahora, nos detenemos en otro tipo de locución, en este caso una **locución verbal coloquial** que aparece reflejada en los siguientes anuncios:

### 5. *Romper el hielo.*

- a. En el primer anuncio de la revista *Semanal Moda* se presenta al mismo tiempo, el sentido estricto/literal (romper/partir el hielo) de esta expresión fraseológica al estar promocionando la receta de un granizado de yogur y, hace un guiño al sentido idiomático de esta expresión, al servir como elemento de comunicación en una de las formas más extendidas que tenemos de socialización que es la de tomarse algo, en este caso, algo que resulte refrescante por la estación en la que se publica ese anuncio.

En los otras dos muestras de *spots* de la compañía telefónica Vodafone, bajo el título de *Cómo romper el hielo en el telesilla/en un Centro Comercial*, tiene lugar el sentido figurado de esta expresión de ‘poner fin a una situación tensa de recelo o de relaciones frías’ en dos circunstancias diferentes pero al mismo tiempo incómodas para los interlocutores que participan de esa comunicación:

- En el primer ejemplo: se presenta un ambiente frío (reforzado también por la nieve que los rodea al estar en una estación de esquí) e incómodo entre dos desconocidos sentados en un telesilla que se encuentra parado en ese momento. Ambiente que termina por ‘romperse’ al empezar a hablar de una serie que tienen en común *The Walking Dead* y no tendrán que vivir de nuevo esa situación gracias a que “esta Navidad, Vodafone te regala los mejores temas de conversación” (<https://www.youtube.com/watch?v=WMxV1nsrcAg>).
- En el segundo, se trata de la misma situación pero en esta ocasión en un centro comercial y se produce entre dos hombres que parecen estar esperando a sus parejas que siguen comprando y de nuevo esta compañía telefónica se proclama ‘la salvadora’ en este tipo de circunstancias en las que predomina esa timidez o carácter reservado que actúa como barrera para iniciar una conversación con el

otro: “para que siempre tengas algo que decir, Vodafone te regala los mejores temas de conversación: futbol o series y cine” (<https://www.youtube.com/watch?v=pw3pnFn8FFY>).

- b. Esta locución verbal coloquial perteneciente a la esfera de las relaciones sociales y tomando como referente a la autora Leal Riol (2011: 81) se considera muy recomendable para su enseñanza en el aula E/LE por su idiomática en grado medio y por su total equivalencia, en este caso, con la lengua inglesa: *romper el hielo/to break the ice*. Al existir esta equivalencia en su totalidad, el estudiante extranjero cuenta con la estrategia de trasladar los conocimientos y las reglas que se tienen de la lengua materna a la lengua que está aprendiendo, facilitándole la labor de entender el significado de esta expresión fraseológica en cuestión.

Por último, se mencionaría otro tipo de locución que también se corresponde con un verbo, ilustrándose en el siguiente ejemplo de anuncio:

#### 6. *Está en las nubes*<sup>50</sup>.

- a. Dentro del *spot* de un famoso programa televisivo de entretenimiento, forma parte de la siguiente frase: “desde que disfruta de su nuevo helado de chocolate está en las nubes”. En la que queda evidenciado el significado de esta unidad fraseológica de ‘estar con la cabeza en otro lugar, estar distraído, pensar en cosas que no se corresponden con la realidad’. También, completando este sentido de encontrarse mentalmente fuera de lo real, el *hombre de negro* añade “tómame un *kalise* y escápate a tu isla” ([https://www.youtube.com/results?search\\_query=anuncio++helado+kalise+hormiguero](https://www.youtube.com/results?search_query=anuncio++helado+kalise+hormiguero)), transmitiendo la idea de que el espectador pueda evadirse de la rutina al probar este tipo de helado.

---

<sup>50</sup> Esta locución se suele combinar con los verbos: *andar*, *estar* y *vivir* en la siguiente estructura: andar alguien por/estar alguien en las nubes.

- b. Este ejemplo de unidad fraseológica tiene una connotación metafórica porque no se corresponde con la realidad el hecho de que una persona pueda estar o andar físicamente por las nubes. Nos encontramos entonces ante una construcción “semánticamente imposible” (Leal Riol: 2011: 59) junto a los siguientes casos de expresiones fraseológicas: *tener pies de plomo; vivir en la luna; partirse el corazón*, constituyendo así, uno de los indicadores fundamentales que nos permite reconocer con cierta facilidad el carácter fraseológico de una unidad.
  
- c. Esta construcción fraseológica resulta muy útil para describir el carácter de una persona que se define principalmente por ‘ser soñadora, despistada o no poner sus cinco sentidos en la realidad’. Al igual que en el ejemplo de la locución verbal anterior y siguiendo a Leal Riol (2011: 129), también se propone el aprendizaje de esta forma en una enseñanza de la fraseología orientada a E/LE por presentar la idiomática en grado medio y existir una equivalencia total con la unidad fraseológica inglesa: *to live on cloud nine/to have one’s head in the clouds* haciendo más comprensible, de este modo, el significado de esta unidad para el aprendiz extranjero.

Esta selección de construcciones fraseológicas en el mundo de la publicidad se ha realizado teniendo en cuenta la noción previamente conocida y presentada de fraseología y de su objeto de estudio: las unidades fraseológicas. Esto se justifica por la sencilla razón de que en el aula E/LE, los alumnos extranjeros se divierten más aprendiendo esta clase de expresiones al ir acompañadas del soporte publicitario que es más expresivo y es un referente visual continuado en las vallas y carteles publicitarios, en la TV, en Internet, en todas las variantes de la prensa escrita...En estos anuncios predomina la función de vender (marketing: en todos los casos se manipula la UF en beneficio de la publicidad, adaptándola a aquello que se desea publicitar) y son reconocidos en estos momentos por la inmensa mayoría de hablantes de la sociedad española por diversos motivos:

- 1) Han permanecido en la memoria colectiva por el eslogan empleado, por el humor que maneja, por el personaje que aparece, por esa cancioncilla tan pegadiza.... Además de “por su rima, repetición u otro recurso retórico, conectaron con el público que los retuvo para el resto de sus vidas en muchos casos” (Rodríguez, 2009: 15).
- 2) Por presentar unidades fraseológicas que se caracterizan por su alta frecuencia de uso en el registro oral y que comúnmente, son empleadas por los hablantes en situaciones comunicativas que no exigen de formalismos entre los interlocutores.
- 3) Nos identifican de alguna manera, dado que el consumismo, junto con la afición al fútbol, ha pasado a convertirse en las dos últimas décadas en una de las pasiones principales de los ciudadanos españoles y se constituye como uno de “los grandes rasgos de su cultura actual, de su manera de vivir”<sup>51</sup>.
- 4) Con respecto a los refranes presentados en el *corpus*, en palabras de Gordana Vranic “conforman la vida de un país y sirven también como fórmula para conocerla mejor”. Son por tanto, “un camino muy certero para llegar a conocer la idiosincrasia de quienes los utilizan y los aplican, porque muchos de estos refranes tienen un verdadero sentido práctico para la vida cotidiana” (2004:4).

## 4.2 Aplicación práctica

Para aplicar en el aula E/LE el *corpus de unidades fraseológicas* en el mundo de la publicidad que hemos seleccionado y estudiado, proponemos dos modelos de actividades en las que deben ser tenidas en cuenta algunas consideraciones realizadas por ciertas especialistas<sup>52</sup> en el tema. Entre ellas, cabe destacar las siguientes:

---

<sup>51</sup> Véase Soler-Spiauba (2006:76-80) para una mayor aproximación al surgimiento tardío de esta *gula consumista* en nuestra sociedad y una descripción de algunos aspectos definitorios de este consumismo.

<sup>52</sup> Se toma como referencia a Leal Riol (2011: 43, 235, 248, 249) y Penadés (1999: 36-42).

- 1) Para enseñar cualquier expresión fraseológica es necesaria, además de la consiguiente explicación, la correspondiente práctica oral y escrita.
- 2) El factor motivación es decisivo en el aprendizaje y, por ello, el profesor debe ofrecer una variada tipología de ejercicios y de materiales para la enseñanza de estas unidades.
- 3) Después de la explicación de las unidades presentadas, es necesario que el docente se asegure de que los alumnos la hayan entendido para ir paulatinamente incrementado el acervo fraseológico de los mismos a nivel receptivo, productivo y potencial.
- 4) La forma de presentar la fraseología en el aula será una de las claves para tener éxito en su enseñanza: es necesario revisar de forma periódica las tareas que hagan posible su organización en redes asociativas, siempre teniendo en cuenta los intereses, gustos y necesidades de los aprendices.

Antes de pasar a la propuesta práctica, esclarecemos dos aspectos: relacionado con el primero de ellos, no nos hemos centrado en una nacionalidad determinada en cuanto al destinatario de estas actividades: el alumno extranjero y con respecto a la enseñanza de las unidades fraseológicas según los niveles establecidos por el *MCER*, se recomienda abordar su docencia a partir de un nivel B2 ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)).

También, se propone en nuestro caso un nivel intermedio de aprendizaje, B1 o B2, dependiendo de la unidad en cuestión del *corpus* planteado de este tipo de construcciones fraseológicas dentro de la competencia léxica de las comunicativas de la lengua ([http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_05.htm#p51](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p51)). La elección de este nivel en la docencia de estas unidades se explica por varias razones fundamentalmente<sup>53</sup>:

---

<sup>53</sup> Nos apoyamos con respecto a los dos primeros motivos en la opinión de Leal Riol (2011: 42).

- 1) “Conllevan significados que se pueden expresar a través de un sintagma no fijado de la lengua”.
- 2) “Presentan peculiaridades morfológicas y sintácticas que no hacen más que dificultar la retención de aspectos paradigmáticos del sistema lingüístico”.
- 3) “Su aprendizaje supone la adquisición de esquemas culturales a veces todavía no aprendidos, referentes a la historia de España, a la religión...” (Ruiz Gurillo, 2000:4-5).
- 4) “[...] aquellas unidades que presenten como uno de sus rasgos la idiomática resulta preferible enseñarlas cuando los alumnos posean un cierto nivel de competencia lingüística y comunicativa” (Fernández Prieto, 2005: 353).

Por tanto, como paso previo a esta adquisición fraseológica, el estudiante extranjero debe tener un conocimiento global y abundante del español en diversos aspectos, además de dominar las reglas básicas expuestas en los puntos 1 y 2.

De todos los modelos de prácticas convenientes (muy extendidos en el aula E/LE) para trabajar/aprender unidades fraseológicas, en mi caso he seleccionado dos tipos de actividades<sup>54</sup>, los cuales se presentan a continuación. Estos ejercicios en su objetivo de reflejar esta relación existente entre la fraseología y la publicidad, su aplicación práctica y aprendizaje a través de una serie de recursos prácticos, los ejemplos mostrados están extraídos de mi *corpus de unidades fraseológicas* anteriormente analizado:

---

<sup>54</sup> Tomamos como referentes a Martínez y Ordeig (2007: 6-11) y Vranic (2004: 89, 90, 96) que se corresponden respectivamente con las dos clases de actividades expuestas para esta propuesta didáctica.



## 1. “Lee las frases y elige después la reacción adecuada”.

- **Desarrollo de la actividad y explicación de la elección de la misma.** En dicha práctica, después de presentar (debidamente contextualizadas dentro de un texto<sup>55</sup>), explicar el significado de una serie de unidades fraseológicas, en este caso, pertenecientes al mundo de los sentimientos (tema de gran interés para el aprendiz extranjero por su proximidad con el ámbito de las relaciones sociales) y por último, haberlas puesto en práctica en ejercicios anteriores, se trabaja con ellas en la siguiente actividad propuesta con el objetivo de que, en primer lugar, los estudiantes pasen un buen rato si captan cada una de las reacciones disparatadas que se proporcionan como respuesta a una situación que integra la unidad fraseológica en cuestión y, por otro lado, la realización de esta actividad les permite discriminar, el significado literal de la expresión para decantarse por su significado figurado, en el caso de contar con la suficiente competencia fraseológica

- **Ejemplos**

- a. Dicen que lo mejor para *romper el hielo* en un ascensor con ese vecino con el que apenas has cruzado palabra es hablar del tiempo:
  1. Ten cuidado, te puedes hacer daño.
  2. Yo no lo haría ¿Y si se estropea el ascensor?
  3. **Sí, tienes razón. La verdad que es un tema muy socorrido en esa y en otras situaciones parecidas<sup>56</sup>.**

---

<sup>55</sup> En Leal Riol (2011: 236-237) se presentan una serie de factores muy valorables para la elección del texto adecuado en la presentación de las expresiones fraseológicas.

<sup>56</sup> Se señala la respuesta correcta en negrita.

b. Tengo toda esta semana hasta arriba de trabajos y exámenes y encima estoy enferma desde hace unos días. No me queda otra que, *a mal tiempo buena cara*:

1. Sí, la verdad que yo me pondría un poco de colorete porque estás muy pálida.
2. **¡Venga! Que tú puedes con todo y más. En una semana lo estamos celebrando.**
3. Sí, es mejor que no salgas de casa porque no para de llover y hace mucho frío.

2. **“Relaciona los dichos con las frases y complétalas en la forma adecuada”**<sup>57</sup>.

- **Desarrollo de la actividad y explicación de la elección de la misma.** Se toman como base, algunas de las frases hechas y dichos explicados anteriormente en cuanto a su significado, su origen, su uso adecuado, proporcionando además un ejemplo, una ilustración que muestra su significado literal y uso de la frase, y su asociación con otras expresiones similares. A continuación, se muestra su contextualización, completando una serie de frases sencillas con las unidades que se proporcionan, quedando así revelado el significado de las mismas. De esta manera, se facilita su comprensión posibilitándoles a los alumnos extranjeros que las empleen en situaciones comunicativas adecuadas según vaya aumentando su competencia fraseológica. En este, como en los demás ejercicios que complementan las explicaciones teóricas, se ofrece en la parte inferior de la actividad la ubicación dentro del libro de estas unidades, en caso de duda o consulta a la hora de realizar el presente ejercicio.

---

<sup>57</sup> Muy similar a la aplicación presentada en Prieto (2006:16-17) donde se proponen dos actividades con expresiones idiomáticas relacionadas con diversos tipos de nacionalidades para trabajar los estereotipos culturales. Ambos tipos de ejercicios se complementan con observaciones relacionadas con el tema o con más prácticas que motivan la participación en clase en forma de debate.

• Ejemplo:

<p>1. <b>A cada cerdo le llega su San Martín.</b></p>	<p>a. Tuvimos una avería en la autopista pero por fortuna Paco entiende algo de mecánica y la pudo reparar...</p>
<p>2. <b>Sin ton ni son.</b></p>	<p>b. - Mario no sabe trabajar y además es un vago. Pero siempre se salva y no sé cómo. - Yo te lo explico, el director es muy amigo suyo y claro es conocido que...</p>
<p>3. <b>Quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.</b></p>	<p>c. No para de regodearse en las desgracias ajenas cuando es él quien tiene más papeletas para que tarde o temprano reciba su merecido, pues...</p>
<p>4. <b>A mí plin.</b></p>	<p>d. No sé qué le pasa últimamente a Daniel, lleva una temporada muy distraído, parece que...Es posible que tenga problemas y por eso no se concentra en el trabajo.</p>
<p>5. <b>Estar en las nubes.</b></p>	<p>e. - Mañana hay huelga de trenes durante todo el día. - ..., yo me vine esta mañana en coche, menos mal.</p>

<p><b>6. En menos que canta un gallo.</b></p>	<p>f. Se puso a criticarme...solo por el placer de criticar o de desfogar con alguien sus frustraciones.</p>
<p><b>7. En un plis plas.</b></p>	<p>g. – Puffff! Menuda pila de platos que me espera por fregar. - No te preocupes, entre los dos nos ponemos y nos lo quitamos...</p>

1-c; 2-f; 3-b; 4-e; 5-d; 6-a; 7-g<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Soluciones del ejercicio planteado.

## 5. Conclusiones

Al llegar al final del trabajo, consideramos que el soporte publicitario, tal como se ha comprobado sobre todo en este último apartado, constituye un excelente medio para presentar y enseñar las unidades fraseológicas en el aula E/LE, objetivo doblemente conseguido si además de esto, logramos que el aprendiz extranjero se impregne a través de ellas de algunos de los elementos culturales que más nos identifican. Desde el mismo momento en que se cruza en la vida de este estudiante un anuncio en cualquiera de sus manifestaciones y que contemple una determinada unidad fraseológica tanto en su forma originaria como en una versión manipulada de la misma, se activan sus mecanismos de reconocimiento e interpretación de esa expresión que, acaba de captar su atención y despierta su curiosidad en cuanto al significado que conlleva la misma. Inquietud que, en el caso de no verse solventada por su propia competencia en la lengua española, que seguramente le conduciría por el camino inadecuado de la traducción literal de esa construcción fraseológica, sería trasladada en forma de consulta en la siguiente sesión que tuviera lugar dentro del aula E/LE. De esta manera, se ve incrementado el factor improvisación, muy común y apreciado en este tipo de docencia, al mismo tiempo que se potencian positivamente los lazos didácticos entre profesores-alumnos: los primeros conectan y conocen mejor a sus interlocutores y los segundos obtienen respuesta a sus necesidades de aprendizaje. Por tanto, este soporte publicitario constituye un elemento muy estimulante para un primer contacto o de cara a seguir formándose en este terreno fraseológico, a la vez de empaparse de los valores culturales que definen la sociedad de acogida y de posibilitarles una mayor eficiencia y cercanía en sus comunicaciones diarias con los hablantes nativos de español.

Personalmente, la realización de este trabajo me ha permitido, desde una primera aproximación a esta disciplina en la materia de E/LE, profundizar y descubrir nuevos aspectos asociados a esta área de la lengua; además de observar el *boom bibliográfico* que, desde su perspectiva teórica y aplicada, se ha producido en los últimos años en torno a la enseñanza E/LE. Al mismo tiempo, soy consciente de todo el camino que queda aún por recorrer en relación a la subsanación de algunas deficiencias didácticas y a una mayor dedicación a esta parcela del léxico en todas sus formas de docencia.

También, ha despertado en mí, y espero que sea compartido por el lector, el descubrimiento en este ámbito mencionado de una interesante propuesta didáctica para mostrar y trabajar de una manera novedosa y atractiva estas unidades fraseológicas que transmiten de forma conjunta, aunque algo compleja, el aprendizaje de tres aspectos de gran relevancia para el alumno extranjero: la gramática, el vocabulario y la cultura de la L2. Con respecto a esta propuesta didáctica, el presente trabajo pretende ser *un granito de arena* en esta conexión entre la fraseología y la publicidad en el ámbito E/LE, dejando la puerta abierta, por todo lo que se haya podido *quedar en el tintero*, a posibles vías de investigación y explotación de esta propuesta de gran utilidad en la docencia E/LE.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

ALSINA, R. *et al.* (2001): *Lengua castellana y literatura*. Barcelona: Editorial Teide, S.A.

ARIAS QUINTERO, I. y PINDADO RONCERO, A. (2014): *Unidad didáctica sobre Fraseología aplicada en el aula de E/LE*. Valladolid. Trabajo inédito.

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana.

BELTRÁN, M<sup>a</sup>. J y YÁÑEZ TORTOSA, E. (1996): *Modismos en su salsa: modismos, locuciones y expresiones fijas en sus contextos*. Madrid: Arco, D.L.

BOCCA, A.M., VASCONCELO, N.B. y COMPAGNONI, P. (2009): “Fraseologismos en el habla coloquial y en la enseñanza de ELE” en *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Edición electrónica, sin paginar.  
[http://www.fhuc.unl.edu.ar/sal/ejes\\_tematicos/espanol\\_como\\_lengua\\_extranjera/bocca.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/sal/ejes_tematicos/espanol_como_lengua_extranjera/bocca.pdf). [Consulta: 20 de abril de 2016].

BUESO FERNÁNDEZ, I. y VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, R. (1999): “Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas” en *Carabela*, 45, pp. 63-92.

CANTERA ORTIZ DE URBINA, J. (2011): *Diccionario de dichos y expresiones del español*. Madrid: Abada Editores, S.L.

CANTERA ORTIZ DE URBINA, J. y GOMIS BLANCO, P. (2007): *Diccionario de fraseología española: locuciones, idiotismos, modismos y frases hechas usuales en español [su interpretación]*. Madrid: Abada Editores, S.L.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Consultado a través de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) [Consulta: 22 de abril de 2016].

CORONADO GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> L. (1999): “La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades” en *Carabela*, 45, pp. 93-105.

CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

CORPAS PARTOR, G. (2000): *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares.

ELBAILE, A. (2004): *Anuario El País*.

FERNÁNDEZ PRIETO, M.J. (2005): “La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas” en *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 349-356.

FORMENT FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> del M. (1998-1999): “La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas” en *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 10. [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero10/did\\_fras.html](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero10/did_fras.html) [Consulta: 20 de abril de 2016].

GARCÍA, P. (1999): “El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes” en *Carabela*, 45, pp. 107-119.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva. Consultada también en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) [Consulta:



22 de abril de 2016] y en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Default.aspx>  
[Consulta: 18 de abril].

KUBARTH, H. y VARELA, F. (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We live By*. Chicago: University of Chicago [ *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra: traducción castellana de 1991, 2ª ed.].

LEAL RIOL, M. J. (2011): *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera: estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

MARCOS MARÍN, F. (1978): *Lengua Española* (Curso de Orientación Universitaria). Madrid: Editorial Noguer, S.A.

MARTÍNEZ, M<sup>a</sup>. D y ORDEIG, I. (2007): *Las expresiones coloquiales*. Sociedad General Española de Librería, S.A.

MENDOZA PUERTAS, J. (2011): “De patitas en la calle y sin un duro. Una propuesta didáctica para la enseñanza de las unidades fraseológicas” en *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, nº21, pp.74-97.  
[https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=16793](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16793)  
[Consulta: 20 de abril].

MIQUEL, L. (1999): “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula” en *Carabela*, 45, pp. 27-45.

MORENO LÓPEZ, I. (1997): “La enseñanza de cultura en la clase de español” en *ASELE*, Actas VIII, pp. 593-598.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros.

(2012): “La fraseología y su objeto de estudio” en *Linred: Lingüística en la Red*, 10.

(2012): *Gramática y semántica de las locuciones*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

PRIETO GRANDE, M. (2006): *Hablando en plata de modismos y metáforas culturales*. Madrid: Edinumen.

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe: 22ª ed.

Real ACADEMIA ESPAÑOLA. Banco de datos: CREA [en línea]: *Corpus de Referencia del español actual*.

<http://www.rae.es/>

[Consulta: 5, 10, 11, 12, 15, 17, 20, 23, 25, 29 de junio y 2, 5, 7, 8, 9 y 15 de julio de 2016].

RODRÍGUEZ, S. (2009): *Busque, compare y, si encuentra un libro mejor, ¡cómpralo!: los anuncios que se quedaron en nuestra memoria*. Barcelona: Electa.

ROMERO, Mª V. (1990): “La enseñanza del vocabulario” en *III Jornadas Internacionales del Español como Lengua Extranjera*. Ávila: Ministerio de Cultura, 1993, pp. 151-166.

RUIZ GURILLO, L. (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universidad de Valencia.

(1998): *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.

(2000): “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros (1) ” en *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüistics*, 5, pp. 259-276.

SÁNCHEZ LOBATO, J. (1999): “Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica” en *Carabela*, 45, pp. 5-26.

SOLER-ESPIAUBA, D. (2006): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

(1999): “Gitanos, murcianos y demás gente de mal vivir...con pelos y señales. Los idiomatismos en la clase de E/LE” en *Carabela*, 45, pp. 47-61.

SORRENTINO, M. (2004): *Publicidad creativa: una introducción*. Barcelona: Art Blume, S.L.

VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, R (coord.) (2005): *Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen. Método *Prisma* (Avanza B2).

VRANIC, G. (2004): *Hablar por los codos: frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa.

ZULUAGA, A. (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter D. Lang.

### Procedencia del *corpus* seleccionado:

- Páginas web:

*Anuncios.* <http://www.anuncios.com/> [Consulta: 14, 15, 16 y 17 de abril de 2016].

*Anuncios antiguos: cosas-carteles-antigua publicidad: cosas de Esperanza Cabello.* <http://rafaelcastillejo.com/> [Consulta: 14, 15, 16 y 17 de abril de 2016].

Anuncio “A mi plin” de Pikolin. *Youtube* <https://www.youtube.com/watch?v=vM2nNaOt2Yk> [Consulta: 15 de abril de 2016].

Anuncio “Contando ovejas” de Pikolin (1996). *Youtube* [https://www.youtube.com/watch?v=BOHFCr2Z\\_Dw](https://www.youtube.com/watch?v=BOHFCr2Z_Dw) [Consulta: 15 de abril de 2016].

Anuncio Hormiguero Kalise 2015. *Youtube* [https://www.youtube.com/results?search\\_query=anuncio++helado+kalise+hormiguero](https://www.youtube.com/results?search_query=anuncio++helado+kalise+hormiguero) [Consulta: 17 de abril de 2016].

Anuncio Momentos Pizza Casa Tarradellas. *Youtube* <https://www.youtube.com/watch?v=p1sQTCISBIQ> [Consulta: 15 de abril de 2016].

Anuncio Vodafone Navidad 2014 - Cómo romper el hielo en el telesilla. *Youtube* <https://www.youtube.com/watch?v=WMxV1nsrcAg> [Consulta: 17 de abril de 2016].

Anuncio rebajas Vodafone 2015- Cómo romper el hielo en un centro comercial. *Youtube* <https://www.youtube.com/watch?v=pw3pnFn8FFY> [Consulta: 17 de abril de 2016].

Guía del Ocio. <http://www.guiadelocio.com/a-fondo/una-salida-airosa-a-san-sebastian> [Consulta: 19 de abril de 2016].

- Prensa escrita (catálogo de supermercado y revistas):

*Aldi* (2015).

*El País Semanal* (2015).

*Semanal Moda de El País* (2012).





Anexo 2. Anuncio: A todos los cerdos les llega su San Valentín.

1 · abril · 2015 HOY DESTACAMOS 

## A todos los cerdos les llega su San Valentín

¡Te enamorarás! Vivirás momentos dulces con los caramelos de miel natural, la mezcla de caramelos blandos y el surtido de tartas. Si tienes pareja, no deberías darle celos con las pastas de hojaldre rellenas.

COMPATIBLE CON: 'Minibrezels' / Selección de chocolates.

**MON CAFÉ®**  
**SURTIDO DE TARTAS**  
· De nueces con cobertura de chocolate con leche  
· De chocolate relleno de cerezas con cobertura de chocolate negro  
500 g (798 € / kg)

**3,99€**  
unidad



10



## Escapadas

PLANES DE VIAJE



### SAN SEBASTIÁN



**SITUACIÓN:**  
EN EL NORTE  
PENINSULAR.

**DISTANCIA:**  
A 457 KM (4 H Y 10  
MIN) DE MADRID  
CAPITAL.

**CÓMO LLEGAR:**  
POR LA A-1 Y AP-1  
DIRECCIÓN DONOSTIA  
/ SAN SEBASTIÁN.

El Peine del viento, de Eduardo Chillida.

### SAN SEBASTIÁN

## Una salida airosa

No hay que esperar al sol para disfrutar de una costa donostiarra que siempre nos pone buena cara por malo que resulte el tiempo

Marzo airoso y abril lluvioso sacan a mayo florido y hermoso, reza el refrán. Así que antes de disfrutar del colorido y el buen tiempo de la primavera, aún hemos de lidiar con elementos como el viento. Y en pocos lugares los soplidos del dios Eolo son tan bien aprovechados como en San Sebastián. La capital donostiarra tiene hasta un Peine del viento, la famosa obra que legaron a la ciudad el artista Eduardo Chillida y el arquitecto Luis Peña Ganchegui. El primero ideó una serie de pla-

taformas, gradas y espacios de granito rosado integrados en la abrupta orografía de la costa que se convirtieron en un lugar de encuentro perfecto para disfrutar del paisaje, aunque la imagen que todos tenemos en la mente es la de las tres esculturas de hierro macizo con las que Chillida logró acicalar al viento del noroeste. La obra se ubica en un espacio abierto al mar, en un extremo de la bahía, junto a la playa de Ondarreta, espacio que no necesita de la ayuda del sol para brillar. **M. GARCÍA**



## Anexo 4. Anuncio: sin Thom ni son.

Realizada por James Walter Thompson (JWT), una de las primeras agencias de publicidad que se crearon en el mundo y de origen estadounidense, esta campaña de reproductores de vídeo Thomson de sistema

### No compre sin ton ni son

/ 1986

VHS —conviviría con los otros sistemas Beta y Vídeo 2000—, fue protagonizada por los actores y humoristas Andrés Pajares y Fernando Esteso, que por aquel



entonces gozaban de gran popularidad gracias a sus películas cómicas con obligado destape.

En el spot, ambos parodiaban a un árbitro y a un jugador de fútbol lesionado, los cuales veían las jugadas del partido —en el salón de casa de uno de ellos— con “total nitidez y detalle”:



**Para no quedarse fuera de juego,  
no compre sin ton ni son.  
Compre un vídeo Thomson VHS.  
El sistema que más pita.**

Pero quizás lo más destacable no era el anuncio en sí, sino el eslogan que ya se venía utilizando algunos años antes, por ejemplo en anuncios protagonizados por Narciso Ibáñez Serrador, y que nos venía a decir que no compráramos a ciegas, que la mejor solución estaba en Thomson. Un eslogan con la marca incorporada y perfectamente resuelto: “No compre sin ton ni son. Compre Thomson”.

Thomson, que era de origen francés, llegó a comprar a otra gran marca de momento, la alemana Saba. —



Anexo 5. Anuncio: en un pispas.

No llego, mucho curro 18:56 ✓✓

Pues ya te he pedido una Estrella Galicia! 18:58 ✓✓

Esto me lo quito yo en un pispas! 19:01 ✓✓

**EXAGERA  
DAMENTE  
BUENA**

[lacervezaquenodeberiasperderte.com](http://lacervezaquenodeberiasperderte.com)  
Estrella Galicia  recomienda el consumo responsable





Anexo 6. Anuncio: en menos que canta un gallo.

## *Rey de la cocina en menos que canta un gallo*

¡Ponle un poco de fantasía a tu vida! Para salir de la rutina que tanto te aburre, puedes preparar un plato diferente. Aquí tienes una sartén wok, boles de cristal y manteles individuales de bambú para poner la cocina patas arriba.

COMPATIBLE CON: Servilletas de primavera.



12



## Anexo 7. Anuncio: romper el hielo.

P/gourmet

GASTROMANÍA

### 'Chufómana' de nacimiento

por Marta Muñoz-Calero



El calor ya está aquí y con él llega la reina de las bebidas veraniegas, la horchata. Me considero *chufómana* de nacimiento y si alguna vez le he puesto los cuernos al elixir valenciano ha sido con la brisa aguilena, versión del granizado de limón con un chorrito de ginebra.

Está claro que la mejor horchata se fabrica en la Comunidad Valenciana y sus epicentros son San Juan de Alicante y Alboraya. En esta última localidad merece visita la famosísima Horchatería Daniel (Av. Horchata, 41), donde sirven la horchata como hay que hacerla: líquida, semi o granizada. Cuando pidan una por ahí y no les den la posibilidad de elegir entre estas tres opciones, el sitio no es de fiar.

Cualquier alicantino dirá que el mejor lugar para tomarla es el Kiosco Peret (Paseo Explanada de España, 0), aunque Robenove (Calle Mercat, 3) y la Horchatería Azul (Calderón de la Barca, 38) también son buenos.

En Madrid, la mejor es la de Los Alpes (Arcipreste de Hita, 6), la única horchatería de la ciudad que cuenta con denominación de origen Chufa de Valencia y las exigencias que esto conlleva: que la chufa sea de Alboraya, ciertos parámetros de calidad y fabricación, además de una salubridad concreta. En el barrio de Tetuán aún queda uno de los pocos lugares donde se puede ver cómo la elaboran, La Fábrica de Horchata (Villaamil, 44), de la familia Ferrer desde 1943.

Barcelona también tiene fama de hacer buena horchata, aunque quizá más dulzona que la de sus vecinos valencianos. Un llamamiento: niños de España, que no os prometán burbujeantes experiencias ultra sensoriales, dadle a la chufa y volved a refrescaros este verano con horchata, agua de cebada y limonada.

74 — SMOGA — 2 DE JUNIO DE 2012

GRANIZADOS

## ROMPER EL HIELO

A medio camino entre el helado y el sorbete, este refresco –casi siempre a base de frutas y libre de grasa– es el más ligero de la familia y también el más fácil de elaborar en casa.



**Paso a paso.** Para hacer un granizado de yogur se introducen en un recipiente ancho 500 gramos de yogur natural, 1.40 miligramos de azúcar moreno y 360 gramos de leche entera (pesándola en la báscula). Se congela parcialmente y, cada media hora, se separa la parte granizada de las paredes del recipiente con una espátula. Se repite la operación hasta que se congelen unas tres cuartas partes y se pasa después con la batidora o la termomix.

### Direcciones bajo cero

#### Rocambolesc

Jordi Roca estrena esta primavera un espacio decorado por él mismo y que transporta al mundo de los cuentos. Tras el mostrador, postres inspirados en los helados de El Celler de Can Roca.  
→ Santa Clara, 50, Girona. [rocambolesc.com](http://rocambolesc.com)



#### El Tío Che

La emblemática horchatería de Barcelona cumple este año un siglo de buen hacer. Este fin de semana lo celebra con una fiesta con bailes, conciertos y horchata con *farçons*.  
→ Rambla del Poblenou, 44. Barcelona. [eltioche.es](http://eltioche.es)

#### Eucalipto

Pequeño bar de estilo caribeño con terraza, especializado en zumos naturales y granizados exóticos: coco, guayaba, pomelo rojo, papaya... También tiene una amplia carta de cócteles.  
→ Calle Argumosa, 4, Madrid.

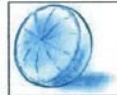
## Anexo 8.

### [ UNIDAD 1 ] ... PARA HABLAR DE SENTIMIENTOS

4. — Hace mucho tiempo que no vemos a Pilar.  
— Es que desde que conocí a Ángel \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_. El otro día hablé con ella por  
teléfono y me dijo que está segura de que Ángel es  
\_\_\_\_\_.



5. — ¿Por qué se va tu hermano?  
— Porque es muy tímido y cuando le presentan a una  
chica \_\_\_\_\_.



6. — ¿Sabes que Germán y Adela se casan?  
— ¿Ya? ¡Pero si se han conocido este mes!  
— Sí, pero creo que lo suyo \_\_\_\_\_.



#### 6 Lee las frases y elige después la reacción adecuada:

- Se quedó de piedra porque le dijeron que había suspendido el examen de ingreso a la universidad.
  - ¿Y no fue al médico?
  - ¡Qué mala suerte! Con lo que había estudiado.
  - Yo prefiero la madera, es más agradable.
- Toda la clase le cantó por sorpresa: «cumpleaños feliz»... ¡Y ella se puso como un tomate!
  - Es que las verduras tienen muchas vitaminas.
  - Es que es muy tímida.
  - A mí también me apetece una ensalada mixta.
- Salieron juntos un tiempo, luego rompieron porque no se llevaban bien.
  - Sí, eran caracteres muy diferentes.
  - ¡Qué bien!
  - ¿Qué rompieron?
- Te voy a contar lo que me pasó ayer, te vas a partir de risa...
  - Espérate que me tengo que poner el cinturón de seguridad.
  - Cuenta, cuenta, ¡qué divertido!
  - Pero eso no duele, ¿no?

...PARA HABLAR DE SENTIMIENTOS [ UNIDAD 1 ]

5. No soporto más este horario de trabajo, ¡estoy hasta las narices!
  - a. ¿Estás enfermo?
  - b. Claro, es normal que te duela la nariz.
  - c. Yo también estoy muy cansado.
6. — ¿Has visto que contento está Javier?  
— Sí, está como un niño con zapatos nuevos.
  - a. Yo necesito comprarme unas botas.
  - b. Me alegro muchísimo de que las cosas le vayan bien.
  - c. Caminar es muy importante para mantenerse en forma.
7. Alicia está colada por Gonzalo, es evidente.
  - a. Sí, a él también le gusta ella.
  - b. ¿Y no se aburre?
  - c. ¿Y hacer la colada es lavar la ropa, verdad?
8. ¿Sabes que Ángel se casa? Dice que ha encontrado su media naranja.
  - a. Y ¿cuánto cuesta el kilo?
  - b. La vitamina C es fundamental para el organismo.
  - c. Sí, ya lo sabía. La verdad es que él y Clara hacen buena pareja y se ve que están muy bien juntos.

**7** Completa algunas expresiones de la unidad según las definiciones:

1. Estar muy aburrido.  
A \_ R R \_ S \_ C \_ M \_ \_ N \_ O \_ T \_ A
2. Permanecer tranquilo y sin alterarse en una situación.  
E \_ T \_ \_ C \_ M \_ S \_ N \_ D \_
3. Sentir vergüenza y no saber qué decir ni cómo reaccionar.  
Q \_ D \_ S \_ C \_ T A D \_
4. Notar la falta de algo o de alguien y sentir tristeza por ello.  
\_ C H \_ R \_ D \_ M \_ N \_ \_
5. Sentirse muy impresionado y sorprendido.  
Q U \_ D \_ R \_ E \_ D \_ P \_ \_ D \_ A
6. Rechazar a alguien.  
D \_ \_ C A L \_ \_ Z \_ S



Anexo9. Actividades de relaciona los dichos con las frases y complétalas en la forma correcta.

HABLAR POR LOS CODOS

11. RELACIONA LOS DICHOS CON LAS FRASES Y COMPLÉTALAS EN LA FORMA CORRECTA:

1. Faltarle un tornillo a alguien.
2. Estar entre Pinto y Valdemoro.
3. Estar la pelota en el tejado.
4. Estar en el séptimo cielo.
5. Hablar por los codos.
6. Haber cuatro gatos.
7. Estar en su salsa.

- a) Paco es muy feliz en su matrimonio. Dice que .
- b) Estoy esperando la respuesta sobre las condiciones de la venta de mi casa. Yo ya he aceptado todo y ahora  de los compradores.
- c) No soporto a la novia de Fernando.  y no deja a nadie decir ni una sola palabra.
- d) Me parece que a ese chico que conocimos ayer . Me invitó a pasar las vacaciones con él como si fuera su novia.
- e) Cristina está muy contenta. Dice que su nuevo trabajo le va muy bien y que en su nueva oficina .
- f) No sé qué hacer, aceptar o no la nueva propuesta de trabajo. Estoy .
- g) El concierto de ayer estuvo muy bien. Es una lástima que .

Frase 70, 73, 76, 77, 78, 79, 80



**2. RELACIONA LOS DICHOS CON LAS FRASES Y COMPÉTALAS EN LA FORMA ADECUADA:**

1. Montar un numerito.

2. Hacer puente.

3. Lavarse las manos.

4. Morder el anzuelo.

5. Mantenerse en sus trece.

6. Luchar con uñas y dientes.

7. Mandar a alguien al quinto pino.

8. Ir viento en popa.

9. Ir al grano.

a) Este proyecto es muy bueno y  por él.

b) Yo le dije a Diego que no lo hiciera y, como no me hizo caso, yo me .

c) ¿Por qué me has hecho venir? No tengo mucho tiempo y por eso déjate de rodeos y .

d) ¡Qué chica más terca! Sabe que no tiene razón y a pesar de todo .

e) Desde que monté mi propio negocio todo me . Estoy muy contenta.

f) Por favor, cálmate y no me  en medio de la calle. La gente nos está mirando.

g) ¡Qué tío tan pesado! No me deja en paz. No que queda otro remedio que .

h) Esta semana tendremos unas cortas vacaciones porque el jueves es fiesta y el director nos dijo que podíamos  y empezar a trabajar el lunes.

i) Me contó una historia muy emocionante y yo . Ahora veo que me ha engañado.

Frases 82, 86, 90, 98, 106, 107, 108, 112, 113



## 9. RELACIONA LOS DICHS CON LAS FRASES Y COMPLÉTALAS EN LA FORMA CORRECTA:

1. Perder el hilo.
2. Pisar huevos.
3. Quemarse las pestañas.
4. Perder las riendas.
5. Romperse los cuernos.
6. Salir de Málaga y entrar en Malagón.

- a) He conseguido casi todo pero me costó mucho trabajo y tuve que .
- b) Anoche llegué tarde a casa pero, como todo el mundo ya dormía, tuve que entrar .
- c) Antonio es una persona muy buena pero, cuando , no sabe lo que hace y es mejor evitarlo.
- d) Puedes repetir lo que has dicho, por favor. Es un poco complicado y .
- e) Bueno, ya sé que tu trabajo no es bueno pero dejarlo para trabajar con Diego es como .
- f) La semana que viene tengo un examen muy importante del cual depende toda mi carrera y por eso tengo que .

Frasas 128, 129, 130, 137, 138, 143



# Anexo 10. Actividad relacionada con la presentada en el Anexo 9.

16 **HABLANDO EN PLATA**

**Ciudadanos del Mundo** 17

## 2. CIUDADANOS DEL MUNDO

**A.** En español, como en otras lenguas, tenemos expresiones idiomáticas formadas con adjetivos referidos a etnias, pueblos o habitantes de un país o de una ciudad. Algunas tienen explicaciones históricas, otras responden únicamente a estereotipos culturales. Te proponemos una lista de nacionalidades en la que algunas forman parte de modismos y otras no. Con tu compañero, decide qué nacionalidades se pueden relacionar con las expresiones y comprueba con el profesor si habéis acertado.

Las expresiones idiomáticas son las siguientes:

1. Hacer el .....
2. Ser cabeza de .....
3. Beber como un .....
4. Despedirse a la .....
5. Hacerse el ..... en la costa.
6. No haber ..... en la costa.
7. Tener pendiente de .....
8. Tener puntualidad .....
9. Engañar como a un .....

- a. español.
- b. corso.
- c. alemana.
- d. cosaco.
- e. joponesa.
- f. portugués.
- g. británica.
- h. moros.
- i. chino.
- j. americano.
- k. turco.
- l. romana.
- m. sueco.
- n. asturiano.
- ñ. francesa.
- o. indio.

**B.** A continuación te presentamos unas frases que son la explicación de las expresiones idiomáticas. ¡A ver si aciertas al completadas con las aprendidas!

1. Tus amigos son unos maleducados. Ayer se marcharon de la fiesta sin decir ni adiós, a la .....
2. El abrigo que te vendieron por modelo exclusivo lo he visto en unos grandes almacenes. Me parece que te engañaron como a un .....
3. Puedes pasar, se han ido todos, no hay ..... en la costa.
4. ¡Eres insoporrible! No te hagas el ..... que sabes de sobra que te toca fregar a ti.
5. Las clases empezaron a las ocho y exijo puntualidad .....
6. Estos niños siempre están haciendo el ..... siempre haciendo tonterías.
7. Han tomado a Juan de cabeza de ..... y le van a echar la culpa de todo.
8. Bebes como un ....., intenta probar el agua también.
9. Pablo se lo permite todo y, así, Lucía puede hacer lo que quiera, parece que tiene patente de .....

**C.** ¿Te has fijado en lo xenofóbicas que son algunas de estas expresiones? Lo que te proponemos es corregirlas e inventarte con estos mismos modismos otras explicaciones que resulten halagadoras para todas las nacionalidades y etnias. Escribe con tu compañero otras frases y premiaremos al grupo que sea más correcto y simpático.

**D.** En España también tenemos estereotipos y chistes sobre distintos pueblos y sus habitantes. Lee los siguientes chistes:

Los vascos son brutos y fanfarrones:  
 Un bilbaíno entra en una librería y le pregunta al dependiente: ¿Oiga, tiene un mapamundi de Bilbao?

Seguro que en tu lengua materna existen también estas asociaciones, así que después de traducirlas, explica en clase algunas de ellas. Probablemente será interesante ver cómo todos nos vamos a ver reflejados en estos estereotipos culturales.