

# Enseñanza de E/LE y fraseología: algunas consideraciones teórico-prácticas para la enseñanza de fraseología a aprendices germano-hablantes (I)

MANUEL JOSÉ AGUILAR RUIZ  
Universitat de València  
[aguirru@gmail.com](mailto:aguirru@gmail.com)

## Introducción

El aprendizaje de unidades fraseológicas (UFS) en clase de español como lengua extranjera ha ido cobrando protagonismo en los últimos años. Dado el alto índice de frecuencia de aparición y el carácter coloquial de muchas de estas, un gran número de autores creen indispensable aproximar al alumno, desde niveles iniciales, al conocimiento de ciertas combinaciones fijas de palabras cuya significación no suele ser composicional, esto es, que el alumno no puede descifrar su significado partiendo del vocabulario que conoce. Pero, ¿qué tipo de UFS y en qué cursos resulta más rentable enseñar al aprendiz de E/LE? ¿Y qué variedad, en el caso de una lengua claramente policéntrica como el español: peninsular, hispanoamericana? La experiencia práctica que presentamos tiene como objetivo sintetizar algunas de las propuestas y enfoques didácticos que presentan la fraseología como un recurso muy beneficioso para el aprendizaje de E/LE, contextualizada para aprendices de español cuya lengua materna es el alemán, y que abarca los niveles iniciales del *Marco común europeo* (hasta el nivel umbral, ante todo). Ofrecemos fundamentalmente experiencias prácticas de carácter gráfico, morfológico y semántico, reservando otros tipos de actividades para trabajos posteriores. Así pues, comentamos algunos de los enfoques y procedimientos didácticos que suelen emplearse para la adquisición del español idiomático y, de la misma manera, remitimos a la bibliografía final para su empleo como breve recopilación de algunos de los trabajos y manuales más accesibles, con el fin de facilitar al docente la elaboración de materiales propios para su labor didáctica.

## 1. La adquisición de fraseología en el aula de E/LE

Conocemos con el nombre de UFS (Corpas 1996) a las combinaciones estables de al menos dos palabras, cuya significación suele ser más o menos composicional. Se caracterizan por su alta frecuencia de aparición en el discurso, así como su estabilidad (en mayor o menor medida), su institucionalización y su (mayor o menor) grado de posible variación; de manera que diversos enunciados pluriverbales como *dar calabazas*, *ser de cajón*, *tomar el pelo*, *andarse por las ramas* o *cada mochuelo a su olivo* son consideradas unidades fraseológicas (UFS) de diversos tipos (colocaciones, locuciones, fórmulas rutinarias, etc.). En el presente apartado pretendemos analizar, aunque muy brevemente, el tratamiento y la consideración que el *Marco europeo común* otorga a la fraseología en la enseñanza de una lengua como L2.

Si bien es verdad que tradicionalmente no se ha solido considerar seriamente los aspectos teórico-metodológicos de la docencia de las UFS, en los últimos años se han consolidado determinadas aproximaciones teórico-prácticas sobre este tema, que quedan reflejadas de manera concisa el *Marco común europeo* (que las engloba bajo las competencias léxicas, § 5.2.1.1.), sobre todo referidas a la especial importancia de estas para desarrollar e incrementar las competencias comunicativas del aprendiz de una segunda lengua. En palabras de González (2006: 124):

Se consideramos a fraseoloxía dunha lingua como aquela parte onde se fixan valores da idiosincrasia dun pobo, comprenderemos a súa importancia na didáctica desa lingua. A experiencia dinos que só se achega o alumno a esa parte na fase final da súa aprendizaxe, nos últimos cursos [...]. Pero isto supón chegar tarde a unha etapa que debería iniciarse no comezo da aprendizaxe da lingua, xa que ese momento tardío implica non ter o tempo suficiente de asentar unha competencia verdadeiramente activa no uso das expresións fixas, [...] o ben [el alumno considera que se trata] dun eido sen importancia que non necesitará empregar no seu uso cotián da lingua. E nada máis lonxe da realidade xa que a comunicación efectiva cos nativos dun idioma se fundamenta precisamente no dominio da súa dimensión fraseolóxica (González 2006:124)

En la mayoría de los manuales de E/LE consultados aparecen constantemente UFS de diversos tipos, aunque generalmente no se las considera como tales y suelen ser aprendidas como meras expresiones fijadas, sin reflexión metalingüística alguna y sin atender a aspectos teóricos de estas.<sup>1</sup> De la misma manera, aunque otorgándole –lógicamente– mayor importancia (sobre todo, desde el punto de vista pragmático), se enseña gran variedad de marcadores discursivos en forma de locuciones, fórmulas rutinarias y enunciados de valor específico, para trabajar las competencias sociolingüísticas y pragmáticas del alumno.<sup>2</sup> Las expresiones paremiológicas como refranes y citas suelen retardar su aprendizaje, generalmente, hasta los últimos cursos, aunque Calañas (1999) apuesta por la enseñanza e interacción de refranes alemanes y L1 desde los niveles básicos. En González (2006: 130-132) encontramos un valioso resumen de la distribución en niveles que estableció el *Marco común europeo* (MCERL), de manera muy general, sobre la aparición y trabajo de los distintos tipos de UFS, cuya visión sinóptica ofrecemos en el siguiente cuadro:

colocaciones	Ya desde los primeros niveles A1 y A2
locuciones, sobre todo las coloquiales	C1 y C2
fórmulas rutinarias	Primeros niveles de aprendizaje: ya desde A1
paremias (refranes, citas, etc.)	C1 y C2

En definitiva, de acuerdo con el MCERL y de manera muy general, podríamos resumir que el alumno de E/LE ha de aprender ya desde niveles iniciales ciertas colocaciones, junto a las fórmulas rutinarias y, desde nuestro punto de vista, también las

<sup>1</sup> Así, en Artuñedo y Donson (2001) se registran colocaciones del tipo *cajero automático, dibujos animados, golpe de estado, asesor jurídico, solicitar un trabajo, técnico comercial, pasado de moda, central nuclear, tercera edad*, etc. y locuciones como *a cobro revertido, en el fondo, dar la enhorabuena, volver loco, salir de copas, sonar la cara, echar la bronca, hacer punto, hacer autoestop, dar plantón, hacer la mudanza*, etc.; o en Corpas, García y Garmendia (2004), donde se recogen diversos tipos de locuciones adverbiales para expresar frecuencia, cantidad o lugar (*un poco, poco a poco, a menudo, a veces, todo recto, a la derecha*, etc.) y fórmulas rutinarias como *¡Buenos días!, ¿Qué tal?, ¡Hasta la vista!*, etc. Así, se evidencia la aparición constante de diversos tipos de UFS desde el nivel A1, sin ser identificadas conscientemente como tales.

<sup>2</sup> Véanse las útiles reflexiones teóricas de Vígara (1990: 299 y ss.) –donde se recogen, entre otras, *por cierto, a todo esto, a propósito, en resumen*– y Martín (2004) –desde una perspectiva lexicográfica– sobre *es decir, ¡no me digas!, desde luego, por lo visto, al parecer, sin duda, por supuesto, sin embargo*, etc.; o fórmulas rutinarias como las retardarias iniciales *Ya sabes que... ¿Te he dicho que...? ¿Qué te iba a decir...? Mira que te diga...*, etc. en Vígara (1990: 301).

locuciones. Creemos que el grueso de los refranes (o “sabiduría popular acumulada”, en palabras del MCERL § 5.2.2.3.), pese a que no se recomienda su aparición hasta los niveles superiores, en determinadas ocasiones podrían tener su aparición en niveles inferiores, sobre todo las paremias con marcado carácter coloquial.

## 2. ¿Qué fraseología enseñar?

En el mundo hispánico se da un elevadísimo número de variedades diatópicas en la fraseología. En diversos trabajos, como Forment (2000), Morvay (2000) o Koike (2003), por solo citar algunos, podemos observar este fenómeno de variación diatópica de una misma UF y su problemática a la hora de la docencia de la fraseología en español, inherente a la cuestión de qué variedad enseñar, si español peninsular o variedades hispanoamericanas, aunque se suelen contemplar como hechos que desarrollan la competencia sociolingüística el aprendiz. Respecto a las variantes diatópicas de las UFS, quizá lo más conveniente sea enseñar las variedades fraseológicas más acordes con los intereses, motivaciones e inquietudes del alumno.

No obstante, hemos de hacer hincapié aquí en que lo verdaderamente importante para el alumno es aprender correctamente las UFS propuestas,<sup>3</sup> prestando especial atención a los aspectos pragmáticos para poder aplicarlas en situaciones adecuadas, y evitando, ante todo, posibles interferencias con su lengua materna.<sup>4</sup>

## 3. Diccionarios fraseológicos apropiados al aprendiz germano-hablante de E/LE

El manejo de diccionarios fraseológicos por parte del alumno puede facilitar enormemente la correcta adquisición de UFS; por ello recomendamos la familiarización con este tipo de diccionarios especializados ya desde los niveles iniciales. En nuestra opinión, uno de los diccionarios más apropiados para la aproximación al universo fraseológico español por parte del aprendiz en el nivel A sería Vranic (2010), que cuenta con definiciones ilustradas de las UFS. Por su parte, los distintos diccionarios de Penadés, centrados en la enseñanza de locuciones verbales (2002), adverbiales (2005) y nominales, adjetivas y pronominales (2008) se podrían distribuir en los distintos niveles, sobre todo B y C. Reservamos, finalmente, el manejo de Buitrago (2008) a los niveles superiores. Respecto a los diccionarios bilingües español-alemán, recomendamos el de Martini (2006), con un excelente tratamiento de la fraseología, y el diccionario fraseológico de Renner (1991). Para uso del profesor, recomendamos el diccionario fraseológico alemán de Schemann (1993). El empleo de los diccionarios anteriores nos parece un instrumento fundamental para trabajar con las propuestas prácticas que ofrecemos en el presente trabajo.

## 4. Propuesta de actividades para la enseñanza de fraseología a aprendices de E/LE germano-hablantes

Partimos de las propuestas metodológicas de Sevilla y González (1994-1995)<sup>5</sup> – recogidas en Penadés (1999: 36)– y de Olímpio, Penadés y Ruiz (2006), comentando

---

<sup>3</sup> Pensamos en UFS que presentan diferencias mínimas, donde una variación singular-plural o la presencia o ausencia de una preposición, por ejemplo, suponen distintos significados, como sería el caso de *hacer agua* (‘hundirse, irse a pique’ = ‘lecken’) y *hacer aguas* (‘orinar’ = *Wasser lassen*), o *dar luz* (‘ilustrar’, ‘alumbrar’ = ‘erklären’, ‘aufklären’, *an den Tag bringen*) y *dar a luz* (‘parir’ = ‘entbinden’, *zu Welt bringen*).

<sup>4</sup> Así, un aprendiz de E/LE alemán puede decir, en calidad de insulto, \*‘eres una vaca tonta’, por interferencia con su L1 (= *du blöde Kuh!*).

<sup>5</sup> Dicha propuesta metodológica propone el proceso de enseñanza de UFS en varias etapas: tras una primera fase teórica, donde el profesor explica el sentido y la motivación de la UFS seleccionada,

brevemente algunas de las actividades que proponen algunos manuales y trabajos. Las actividades propuestas son todas prácticas controladas, contextualizadas en un aula de E/LE cuyos alumnos comparten la misma L1 (alemán), adaptadas de nuestra experiencia práctica docente, y las orientamos, sobre todo, a los niveles iniciales que pretenden conformar, en la terminología del MCERL, al usuario básico (A1 y A2) e independiente (B1), aunque debido a la versatilidad y a las diversas aplicaciones de los ejercicios, estos pueden emplearse también en niveles superiores.

Siguiendo a Higuera (1997: 15) y Fernández (2004: 354), no hemos de centrarnos demasiado en los aspectos formales y lingüísticos de cada UF –al menos en los niveles iniciales–, sino que nuestra meta ha de ser la comprensión de la UF y perseguir siempre una práctica contextualizada de esta, lo que desarrollará la competencia comunicativa del alumno. Advertimos, no obstante, que el carácter de los siguientes ejercicios –salvo los de nuestra propia elaboración, que desarrollamos con mayor detalle– es meramente expositivo, con la finalidad de ofrecer al profesor una breve aproximación a la posible metodología, remitiendo a las fuentes originales de la bibliografía final para la elaboración de sus propios materiales de la práctica que le resulte de interés.

**4.1.** Un ejercicio previo y de motivación para la adquisición de UFS, como tarea posibilitadora, podría consistir en presentar al alumno la UFS a aprender y que este defina con sus propias palabras el significado que cree correcto; luego, puede comparar su propia definición con la verdadera. Este ejercicio resultará, probablemente, más positivo cuanto mayor sea la naturaleza idiomática de la UF (como las ya citadas *ser de cajón*, *dar calabazas*, *andarse por las ramas*, etc.), por las posibilidades reflexivas, especulativas e imaginativas que supondrán al alumno. Así, por ejemplo, Penadés (1999: 56) propone al alumno que explique la posible motivación originaria que dio lugar a esta serie de UFS sinónimas:

*llorar como una Magdalena – llorar a moco tendido – llorar a lágrima viva  
– llorar a mares (= wie ein Schlosshund heulen/weinen, bitterlich weinen)*

**4.2.** El aprendizaje de UFS mediante dibujos y gráficos puede resultar altamente estimulante en los niveles iniciales: recordemos que el diccionario de Vranic (2010), que hemos recomendado para estos niveles, presenta el sentido de cada UF mediante una ilustración. Olaeta (1997: 456) propone que el alumno, conociendo previamente el significado de una determinada UFS, intente dibujarla para que los demás alumnos traten de averiguar su significación, como nuestra siguiente propuesta de refranes:

*La vaca de mi vecina da más leche que la mía – A falta de pan, buenas son tortas – Todos hacen leña del árbol caído – En casa del herrero, cuchillo de palo – En boca cerrada no entran moscas*

De la misma manera, Penadés (1999: 38) plantea que el aprendiz dibuje (e incluso escenifique dramáticamente) la situación representada por una UF, tanto en su L1 como en español, con lo que se tendría la posibilidad de evitar calcos y falsos amigos, como en los casos en los que existen divergencias de género gramatical en

---

contextualizada, y añadiendo informaciones sobre su registro, ámbito de uso y los posibles fenómenos semánticos, vienen, en sesiones posteriores, las fases de práctica, donde se realizan ejercicios de refuerzo y memorización de las UFS estudiadas.

ambas lenguas. Así, por ejemplo, el sustantivo *tomate*, que en castellano tiene género masculino, es femenino en alemán (*die Tomate*). Sin embargo, el aprendizaje de una locución española del tipo *rojo como un tomate* (= *knallrot werden*) facilitaría la fijación morfológica en masculino para un estudiante germano-hablante. No obstante, en muchos casos en los que exista divergencia de género en ambas lenguas, el aprendizaje contará con las desinencias como marcas morfológicas para intuir el género del sustantivo en concreto:

*der Apfel*, pero: *sano como una manzana* (= 'kerngesund')  
*der Mond*, pero: *estar en la luna* (= in den Wolken schweben)  
*der Frosch*, pero: *cuando las ranas críen pelo* (= am Sankt-Nimmerleins-Tag)  
*der Floh*, pero: *tener malas pulgas* (= schnell aus der Haut fahren)  
*die Kröte*, pero: *pisar el sapo* (= 'spät aufstehen')  
*das Ente*, pero: *pagar el pato* (*der/die Leidtragende sein*)

Así que esta actividad es especialmente provechosa en los casos en los que la morfología del sustantivo no marca el género gramatical (en los casos de los vocablos *moto*, *mapa* o *problema*, o aunque no exista divergencia, como en *mano*) o en casos de género ambiguo (como las locuciones en las que aparece el componente léxico *mar*):<sup>6</sup>

*das Motorrad*, pero: *ir como una moto* (= er war voll wie eine Haubitze)  
*die Landkarte*, pero: *borrar del mapa* (= 'umbringen')  
*el problema*: ¡Sin ningún problema! (= Abgemacht!)  
*die Hand*, pero:  *echar una mano a alguien* (= 'jemandem helfen'), *lavarse las manos* (= seine Hände in Unschuld waschen), *a manos llenas* (= 'großzügig'), *al alcance de la mano* (= in Reichweite sein)  
*la mar de* (= es gibt ... in Hülle und Fülle, ein Meer von), *ser la mar de aburrido* (= entsetzlich langweilig sein), *hacerse a la mar* (= in See stechen), pero:  *arar en el mar* (= Wasser in den Rhein tragen, Eulen nach Athen tragen)

Olaeta (1997: 457) presenta algunos ejercicios con los que se trabajan UFS mediante otros recursos gráficos, como cómics y viñetas; así, una actividad consistiría en que el alumno tratase de explicar las UFS que aparecen en determinadas viñetas (que podrían obtenerse de las tiradas cómicas de algunos diarios), o bien en completar el texto de una viñeta en la que aparece un refrán truncado. Otro ejercicio podría consistir en rellenar el bocadillo de una viñeta con la UFS adecuada, que se ha de elegir de entre una serie propuesta, con lo que se puede trabajar, además, los aspectos situacional-pragmáticos de estas, como la que proponemos a continuación:

---

<sup>6</sup> Hemos de destacar, no obstante, que la memorización del género gramatical en este tipo de ejercicios posee un carácter secundario, pues mantenemos la docencia de la fraseología como un fin en sí mismo, aunque al mismo tiempo puede contemplarse como un útil instrumento para el aprendizaje y refuerzo de aspectos morfológicos y gramaticales.

- *A Dios rogando y con el mazo dando* (= *Auf Gott vertrauen und auf Felsen bauen*)
- *No caerá esa breva* (= *daraus wird nichts werden*)
- *Le acompaño en el sentimiento* (= *mein herzliches Beileid*)
- *¿Qué mosca te ha picado?* (= *was ist denn dich gefahren?*)



Si optamos por la dramatización, han de ser breves diálogos preferiblemente sobre temas cotidianos con los que, como anota Penadés (1999: 40), podremos evaluar el grado de adecuación y soltura con las que el alumno emplea las UFS estudiadas.

**4.3.** Aprovechando la existencia de fraseologismos transculturales o supranacionales (en palabras de Penadés 1999: 37) que se corresponden a universales lingüísticos, la búsqueda de correspondencias, más o menos exactas, de UFS alemanas y castellanas puede resultar altamente estimulante ya desde estos niveles iniciales. Así pues, podemos proponer al alumno que busque y realice un breve análisis contrastivo entre un fraseologismo español concreto y el correspondiente en su lengua nativa, destacando especialmente los puntos de semejanza y de diferencia. En los casos en los que no coincida (que será lo más natural), convendría realizar una breve reflexión metalingüística para ver qué procedimientos han conseguido que, por ejemplo, una fórmula social en español como *Lo siento* equivalga a la alemana *Tut mir leid*. En los casos en que exista coincidencia, convendría estimular al alumno a que investigue cuál podría ser la causa, para lo cual resultará muy útil la consulta de algunos de los diccionarios bilingües o plurilingües de UFS (ya que esta coincidencia podría deberse a un universal metafórico, como el mar como símbolo de abundancia e inmensidad en *a mares, la mar de* y *eine Meer von*, o a un origen común, por ejemplo por la traducción de una tercera lengua, como es el caso de las equivalencias exactas de las locuciones *romper el hielo* y *das Eis brechen*, ya que ambas proceden de la traducción de la locución latina *glaciem scindere*, o las pareminas *Una golondrina no hace el verano* y *Eine Schnalbe macht zwar keinen Sommer*).<sup>7</sup>

**4.4.** Las posibilidades didácticas de la fraseología como reflejo cultural parecen ser un terreno escasamente explorado. La masa fraseológica de una comunidad lingüística resulta ser un reflejo de los aspectos socioculturales de ésta. En palabras de Forment:

Las expresiones fraseológicas de una lengua permiten realizar una radiografía de la sociedad que las emplea, de manera que creencias, costumbres, hábitos, productos y objetos de la vida diaria quedan cristalizados en las frases hechas que la comunidad utiliza (Forment 2000: 322)

Así, resultaría enormemente motivador en estos primeros niveles poner en contacto al aprendiz de E/LE con el gran número de fraseologismos originados por lo

---

<sup>7</sup> Para una aproximación con mayor profundidad acerca de tales correspondencias, sobre todo, lo referente a los distintos niveles de equivalencias, puede consultarse el trabajo de Wotjak y Richter (1988), y un resumen de este en Fernández-Villanueva (1993). De la misma manera, para profundizar en los fenómenos de similitudes y correspondencias entre fraseologismos españoles y alemanes, puede consultarse el trabajo de Mellado (1999), planteado desde una perspectiva de la lingüística cognitiva.

que él suele esperar de la cultura española –aunque en algunas ocasiones roce el tópico– como el mundo taurino<sup>8</sup> o religioso<sup>9</sup> (de los que Calero 1998: 155-194 registra 584 tan solo con el componente léxico *Dios*), o las extensas listas de UFS ofrecidas por García-Page (2008: 375-376), que enmarcan topónimos,<sup>10</sup> antropónimos,<sup>11</sup> unidades monetarias, etc., con lo que se podrían trabajar contenidos culturales. Podríamos, pues, emplear de diversas maneras estas series de UFS para trabajar contenidos de carácter cultural o de conocimiento declarativo mediante distintos ejercicios; así, por lo que respecta a los fraseologismos que contienen topónimos españoles, podríamos especializarnos en áreas geográficas delimitadas, como podrían ser Madrid o Jaén, y ofrecer al alumno (o que recopile él, mediante el índice léxico de Buitrago 2008 u otros diccionarios) UFS en las que aparezcan dichas áreas geográficas especificadas:

### UFS sobre Madrid

*¡Adiós, Madrid, que te quedas sin gente!  
de Madrid al cielo  
entre Pinto y Valdemoro*

### UFS sobre Jaén

*por los cerros de Úbeda  
¡A robar a Sierra Morena!  
A Segura lo llevan preso*

Para las actividades contrastivas resultaría realmente útil tener en cuenta las valiosas consideraciones de Buitrago (2008) distribuidas a lo largo de su diccionario, como la frecuente referencia en español al mundo vegetal con el sentido figurado de ‘ser demasiado crédulo’ (*caerse de un guindo* = ‘arglos, einfältig, leichtgläubig sein’), ‘estar despistado o desatento’ (*estar en la higuera, vivir/estar en la parra* = *nichts mitbekommen*) o a la acción de despistarse en sí (*dormirse en los laureles* = *sich auf seinen Lorbeeren ausruhen*). Igualmente, los fraseologismos que contienen distintos tipos de verduras, hortalizas y legumbres suelen significar la insignificancia (*importar un bledo/comino/higo/pepino/pimiento/rábano* = *das ist mir völlig schnuppe*) o la estupidez (*ser un berzas/ceporro/melón/cabeza de alcornoque* = ‘Dummkopf’); al igual que determinadas especies animales tomadas como paradigma de la ignorancia y la simpleza, como *ser un borrego/burro/cabeza de chorlito* (= ‘Schafskopf’, ‘Wirkkopf’) o *hacer el ganso* (= ‘herumalbern’) –sobre todo los peces, considerados muy poco

<sup>8</sup> Como los analizados por Tecedor (1998: 129-153), entre otros, las locuciones *ver los toros desde la barrera* (= *das Geschehen aus sicherer Entfernung verfolgen*), *coger al toro por los cuernos* (= *den Stier bei den Hörnern packen*), *cortarse la coleta* (= *den Stierdampfberuf aufgeben/alles aufgeben*), *echar un capote* (= *jemandem einen Rettungsanker zuwerfen*), *salir por la puerta grande* (= *mit Glanz und Gloria*), *saltar al ruedo* (= *sich ins Abenteuer stürzen*), etc.

<sup>9</sup> Entre los que podríamos mencionar distintas fórmulas rutinarias, como *¡por Dios!* (= *um Gottes willen*), o múltiples locuciones del tipo *como Dios manda* (= *wie es sich gehört*), *decir misa*, *ser más papista que el Papa*, *de Pascua(s) a Ramos* (= ‘sehr selten’), *la procesión va por dentro* (= *es in seinem Innern ganz anders aussah*), *llevar una cruz* (= *eine schwere Last zu tragen haben*), *de mil demonios* (= ‘ungeheuer’), *en un santiamén* (= *im Nu*), *llorar como una Magdalena* (= *wie ein Schlosshund weinen*), *ir hecho un Cristo* (= ‘fürchterlich zugerichtet sein’).

<sup>10</sup> Como *¡Ancha es Castilla!* (= *sich zu viel herausnehmen*), *quedarse a la luna de Valencia* (= ‘scheitern, sich zerschlagen’), *por los cerros de Úbeda* (*vom Hundersen ins Tausendste kommen Abschweifen*), *entre Pinto y Valdemoro* (= ‘unentschlossen, unschlüssig sein’), *conejillo de Indias* (= ‘Versuchkaninchen’), *¡a robar a Sierra Morena!*, entre otras.

<sup>11</sup> Del tipo *en tiempos de Maricastaña* (= *Anno Tobak; seit ewigen Zeiten*), *armarse la Marimorena* (= *schweren Streit anfangen*), *como Pedro por su casa* (= ‘behaglich, bequem’), *verdad de Perogrullo* (= ‘Binsenweisheit’), *más feo que Picio* (= *hässlich wie die Nacht*), *ponerse como el Quico* (= ‘sich vollessen’), *ver menos que Pepe Leches* (= *blind wie ein Maulwurf sein*), *tener más cuento que Calleja* (= *wie gedruckt lügen*), etc.

inteligentes: *ser un besugo/merluzo* (= ‘Schwachkopf’), *estar pez en algo* (= ‘ein Grünschnabel sein’), *mantener un diálogo de besugos*, etc. Al contrario, otras especies animales son consideradas como ejemplo de astucia (*ser un zorro/cuco/una ardilla*), a los que podemos sumar otras cualidades, no siempre positivas, como la holgazanería (*ser un zángano/perro* = ‘faulenzeln’) o la suciedad (*ser un cerdo/puerco*). Así, podríamos proponer al alumno que compare las UFS de ambas lenguas en las que aparecen tales componentes léxicos del mundo zoológico y botánico, para comprobar las semejanzas y las diferencias de la concepción del mundo de las dos culturas. Podríamos confirmar, pues, que una y otra lengua comparten la astucia proverbial del zorro (*schlau wie ein Fuchs sein*), la estupidez del burro (*ein Esel sein*) o la suciedad del cerdo (*ein Schwein sein*), entre otras.

**4.5.** Por otra parte, en Olímpio, Penadés y Ruiz (2006: 13-23) podemos encontrar distintos tipos de ejercicios con los que, a la vez de trabajar con UFS, es posible repasar contenidos gramaticales de carácter morfológico. Teniendo en cuenta, dentro de las posibilidades de variación fraseológica, la existencia de multitud de UFS de «casilla vacía» (*cfr.* García-Page 2008: 247-253) y tratándose ésta, en muchos casos, de una forma pronominal, podemos formular ejercicios (como Olímpio, Penadés y Ruiz 2006: 18) en los que, tras presentar al alumno una serie de oraciones en las que aparecen determinadas locuciones, se le pide a éste que varíe, dentro de la locución, la persona y número del verbo, realizando a la vez las modificaciones pronominales necesarias. De esta manera, tras la oración *Ahora mismo está en paro y se le cae la casa encima* (= *es in seinen eigenen vier Wänden nicht aushalten können*), se pide su transformación a la 1.<sup>a</sup> persona de plural, con lo que el resultado sería *Ahora mismo estamos en paro y se nos cae la casa encima*.

En otra actividad, tomada de Olímpio, Penadés y Ruiz (2006: 21) el alumno ha de conjugar adecuadamente la forma verbal de una locución dada de antemano: una serie de locuciones verbales encabeza sus respectivas oraciones o mini-textos, en el que se aprecia un espacio en blanco que el aprendiz ha de rellenar con la locución dada, conjugando de forma adecuada la forma verbal. Así, la locución *abrirse camino* (= *sich Raum schaffen*) introduce la siguiente oración: *Sólo yo sé los esfuerzos que estamos haciendo para \_\_\_\_\_ en este mundo*.

En otro ejercicio (Olímpio, Penadés y Ruiz 2006: 32), el alumno tiene que elegir la preposición correcta que forma parte de una locución, como el ejemplo siguiente:

- a) Cuando la despidieron, no dudó en **plantar cara** \_\_\_\_ su jefe. (= *die Stirn bieten*)  
   **a)** a   **b)** con   **c)** hacia
- b) Si **echas en falta** \_\_\_\_ tu familia o necesitas algo, ven a verme.  
 (= ‘vermissen’)  
   **a)** para   **b)** de   **c)** a

**4.6.** La consideración de las frecuentes relaciones semánticas<sup>12</sup> que suelen mantener numerosos haces de UFS (*cfr.* García-Page 2008: 397-412) puede resultar verdaderamente útil para la memorización de grandes cantidades de estas, como afirma Penadés (1999: 40). Así, en Penadés (1999: 40-52) y Olímpio, Penadés y Ruiz (2006:

---

<sup>12</sup> Tales como sinonimia, antonimia, polisemia o hiperonimia, contempladas por el *Marco europeo común* § 5.2.1.3. bajo la competencia semántica.



37-53) podemos encontrar algunas propuestas de diversos ejercicios que aprovechan tales relaciones semánticas. Uno sería la búsqueda, partiendo de una UF determinada, de otras parecidas en lo que llegaría a ser una serie de una determinada extensión, a lo que se podría sumar la correspondencia en la L1 del alumno (Penadés 1999: 40-44). Por ejemplo, si queremos trabajar el fenómeno concreto de la sinonimia de ciertas UFS que significan ‘rápidamente, en un instante’, a partir de la locución adverbial *en un santiamén* podrían hallarse la serie correspondiente de *al punto, en un vuelo, en dos patadas, en menos que canta un gallo, en un abrir y cerrar de ojos, en un decir amén, en un periquete, en un soplo*, etc. (= *im Nu, im Handumdrehen*).

Otra actividad, ofrecida por Olímpio, Penadés y Ruiz (2006: 48), consiste en presentar al alumno una serie de mini-textos que cuentan con UFS, las cuales han de agruparse en cuadros de significación sinónima. Así, bajo el cuadro encabezado por el significado ‘no decir o hablar (absolutamente) nada’ se recogerían las locuciones, halladas en los mini-textos, *sin decir ni mu, no abrir la boca, sin decir esta boca es mía, no decir ni pío, cerrar el pico, no soltar prenda, no decir ni jota, callarse como un muerto*, etc. (= *keinen Pieps sagen, nichts herauslassen*).

## 5. Nota final

En el presente trabajo hemos sintetizado algunas de las propuestas didácticas sobre la enseñanza de E/LE a través de la fraseología, sobre todo mediante ejercicios de naturaleza gráfica, morfológica y semántica, centrados en los niveles iniciales (A1, A2 y B1); en trabajos posteriores continuaremos con otras propuestas de actividades de carácter morfo-sintáctico y de producción textual, orientadas a niveles superiores (B2, C1 y C2).

## Bibliografía

- Artuñedo, B. y Donson, C. (2001). *Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- Buitrago, A. (2008<sup>[1995]</sup>). *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa.
- Calañas, J. A. (1999). «Los refranes en la enseñanza del alemán como lengua extranjera», en *Paremia*, 8, pp. 73-76. Disponible en <http://www.paremia2.site11.com/pdf/P8-11.pdf>.
- Calero, M.<sup>a</sup> Á. (1998). «Acerca de Dios y del demonio en la fraseología española y catalana», en Wotjak, G. (ed.) (1998): *op. cit.*, pp. 155-192.
- Castillo, M.<sup>a</sup> A.; O. Cruz, J. M. García y J. P. Mora (2004). *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.
- Corpas G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corpas, G. (ed.<sup>a</sup>) (2000). *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares.
- Corpas, J., E. García y A. Garmendia (2004). *Aula 1. Curso de español*. Barcelona: Difusión.
- Fernández, M.<sup>a</sup> J. (2004). «La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas», en Castillo, M.<sup>a</sup> A., O. Cruz, J. M. García y J. P. Mora (2004): *op. cit.*, pp. 349-356. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0347.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0347.pdf)

- Fernández-Villanueva, M. (1993). «Consideraciones sobre los estudios contrastivos de fraseologismos», en *Revista de Filología Alemana*, 1, pp. 145-154. Disponible en <http://revistas.ucm.es/fil/11330406/articulos/RFAL9393110145A.PDF>.
- Forment, M.<sup>a</sup> del M. (2000). «Hacer novillos, hacer campana o hacer vaca: ¿Qué fraseología enseñar?», en *Actas del XI Congreso de ASELE*. Alcalá: Universidad, pp. 317-325. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0317.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0317.pdf).
- García-Page, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.
- González, M. I. (2006). «A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas», en *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 8, pp. 123-145. Disponible en <http://www.cirp.es/pub/docs/cfg/cfg08.pdf>.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Koike, K. (2003). «Las unidades fraseológicas del español: su distribución geográfica y variantes diatópicas», en *Epos. Revista de Filología*, 19, pp. 47-65. Disponible en <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-1B03B34B-621C-7494-196F-528EAD928865&dsID=PDF>.
- Martín, M.<sup>a</sup> A. (2004). «El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE», en Castillo, M.<sup>a</sup> A.; O. Cruz, J. M. García y J. P. Mora (2004): *op. cit.*, pp. 53-67. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0051.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0051.pdf)
- Martini, Ú. (dir.<sup>a</sup>) (2006). *Pons Kompaktwörterbuch Español-Alemán/Deutsch-Spanisch*. Stuttgart/Barcelona: Ernst Klett Sprachen/Larousse.
- Mellado, C. (1999). «La metáfora en la formación de fraseologismos alemanes y españoles: las metáforas locales», en *Paremia*, 8, pp. 333-338. Disponible en <http://www.paremia2.site11.com/pdf/P8-52.pdf>.
- Morvay, K. (2000). «Descubrir América en la fraseología», en Corpas, G. (ed.<sup>a</sup>) (2000): *op. cit.*, pp. 275-302.
- Olaeta, R. (1997). «Las paremias, un recurso didáctico para la enseñanza de la lengua española», en *Paremia*, 6, pp. 451-458. Disponible en <http://paremia2.site11.com/pdf/P6-70.pdf>.
- Olímpio, M.<sup>a</sup> E., I. Penadés y A. M.<sup>a</sup> Ruiz (2006). *Ni da igual, ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- Penadés, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros.
- Penadés, I. (2002). *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Penadés, I. (2005). *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Penadés, I. (2008). *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Renner, E. (1991). *Diccionario de modismos y lenguaje coloquial español-alemán*. Madrid: Paraninfo.
- Schemann, H. (1993). *Deutsche Idiomatik. Die deutschen Redewendungen im Kontext*. Stuttgart/Dresden: Ernst Klett Verlag.

- Sevilla, J. y A. González (1994-1995): «La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español)», en *Équivalences*, 24/2, 25/1-2, pp. 171-182.
- Tecedor, M. (1998). «Consideraciones lingüístico-pragmáticas acerca del trasvase de las expresiones fijas del lenguaje taurino al código general» en Wotjak, G. (ed.) (1998): *op. cit.*, pp. 129-153.
- Vranic, G. (2010<sup>[2004]</sup>). *Hablar por los codos*. Madrid: Edelsa.
- Wotjak, B. y M. Richter (1988): *Deutsche Phraseologismen*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Wotjak, G. (ed.) (1998). *Estudios de fraseología y fraseografía del español*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.