

Las locuciones verbales en el *MCERL*, el *PCIC* y los manuales de ELE de nivel intermedio

Verbal idioms in the *CEFR*, the *PCIC* and SFL teaching textbooks for intermediate level

Resumen

Las unidades fraseológicas se han ido integrando cada vez más en las nuevas propuestas didácticas dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En el presente estudio se pretende comprobar, específicamente, el tratamiento que podrían estar recibiendo las locuciones verbales en las aulas de ELE a través de los recursos que suelen guiar su planificación curricular, con el fin de observar si estos avances están siendo aplicados. Para ello, se han analizado, en primer lugar, las dos obras de referencia para la planificación docente en ELE: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006). De esta manera, se ha evidenciado la escasa sistematicidad y precisión con la que abordan ambas obras la fraseología en general y, particularmente, las locuciones verbales.

En segundo lugar, con la finalidad de profundizar en el tratamiento de estas unidades en los recursos de ELE y de comprobar si los manuales siguen las recomendaciones de la obra del Instituto Cervantes, se han extraído las locuciones verbales incluidas en el *PCIC* para comparar su propuesta curricular con 50 manuales de ELE de nivel intermedio (B1 y B2). Al recoger las unidades de estos últimos, se determinaron aquellas que constituían objetivos específicos de aprendizaje (clasificadas como *explícitas*) y las que aparecen como consecuencia del empleo natural de la lengua (clasificadas como *implícitas*). Por un lado, se ha observado que el número de locuciones verbales de enseñanza explícita de los manuales de B2 supera notablemente el observado en los de B1, lo que podría derivar de la sugerencia del *PCIC* de que la enseñanza de este tipo de unidades se realice a partir de B2. Por otro lado, el grado de correspondencia entre las unidades asignadas a los niveles B1 y B2 por el Instituto Cervantes y las que se incluyen en los manuales es mínimo. Esta apreciación se deriva de que los manuales incluyen, principalmente, locuciones verbales recomendadas para niveles superiores según el *PCIC* o no recogidas en él.

Palabras clave:

Locuciones verbales; enseñanza-aprendizaje de ELE; *MCERL*; *PCIC*; análisis de manuales; niveles de referencia B1-B2.

Autoría

ANA MARTÍN RÍDER

Universidad de Córdoba, España

142maria@uco.es

<https://orcid.org/0000-0001-8696-0587>

Para citar este artículo:

Martín Ríder, A. (2023). Las locuciones verbales en el *MCERL*, el *PCIC* y los manuales de ELE de nivel intermedio, *ELUA*, 40, 399-421.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.24053>

Recibido: 07/12/2022

Aceptado: 24/04/2023

© 2023 Ana Martín Ríder



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Abstract

Phraseological units have been increasingly integrated into the new didactic proposals dedicated to the teaching and learning process of foreign languages. In the present study, it is specifically intended to verify the treatment that verbal idioms could be receiving in Spanish foreign language (SFL) classes, through the resources that usually guide their curricular planning, to observe if these advances are being applied. For this purpose, firstly, two reference works for teaching planning in SFL have been analysed: the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* (2002) and the *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006). Through this first analysis it has been evidenced a lack of systematicity and precision with which both works address phraseology in general and verbal idioms, particularly.

Secondly, in order to deepen the treatment of these units in the SFL resources and to verify if the manuals follow the recommendations of the work of the Instituto Cervantes, the verbal idioms included in the *PCIC* have been extracted to compare its curricular proposal with 50 intermediate-level SFL manuals (B1 and B2). When collecting the units of the latter, those that constituted specific learning objectives (classified as explicit) and those that appear as a consequence of the natural use of the language (classified as implicit) were determined. On the one hand, it has been observed that the number of explicit teaching verbal idioms in B2 manuals significantly exceed those observed in B1 manuals. This could derive from the suggestion of the *PCIC* that the teaching of this type of unit should be carried out starting from B2. On the other hand, the degree of correspondence between the units assigned to levels B1 and B2 by the Cervantes Institute and those included in the manuals is minimal. This appreciation derives from the fact that manuals mainly include verbal phrases recommended for higher levels according to the *PCIC* or not included in it.

Keywords:

Verbal idioms; SFL teaching-learning; *CEFR*; *PCIC*; teaching textbooks analysis; levels B1-B2.

1. INTRODUCCIÓN

A partir del desarrollo del campo de la fraseología, surgido a mediados del siglo XX, nace la fraseodidáctica, una disciplina cuyo objeto de estudio es la inclusión de las unidades fraseológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y de la extranjera (González Rey, 2004, 2006 y 2012; Ettinger, 2008). Actualmente, numerosos lingüistas y docentes realizan estudios con el fin de defender la enseñanza explícita de este tipo de unidades en las aulas de ELE (Sevilla Muñoz y González Rodríguez, 1994; Penadés Martínez, 1999 y 2004; Ruiz Gurillo, 2000; Pérez Bernal, 2005; Ettinger, 2008; Gómez González y Ureña Tormo, 2017; Velázquez Puerto, 2018; Nágera Jiménez, 2020; entre otros), pues, hasta el surgimiento de esta nueva disciplina, no se había reconocido su papel esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes.

A pesar de los numerosos avances que se han logrado a través de estas investigaciones, se siguen debatiendo ciertas cuestiones, entre las que destaca el nivel lingüístico en que se

deben introducir las unidades fraseológicas. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) defienden su enseñanza a partir de los niveles C1 y B2, respectivamente. Determinados investigadores se posicionan a favor de esta idea (Ruiz Gurillo, 2000), mientras que otros defienden su inclusión desde los niveles más bajos (Fernández Prieto, 2004; Penadés Martínez, 2017).

Al observar esta situación de desacuerdo, se ha decidido comprobar en qué grado se tienen en cuenta actualmente las locuciones verbales en las aulas de ELE a través de ciertos recursos que sirven como guía a los docentes para la planificación de los contenidos curriculares. Se ha seleccionado la categoría de locución verbal como objeto de estudio, dado que constituye una de las clases fraseológicas más numerosas y estructuralmente heterogéneas (García-Page, 2008, p. 134). Así, se plantean los siguientes dos objetivos específicos:

- 1) Analizar el tratamiento de las locuciones en el *MCERL* y el *PCIC*, por ser consideradas las dos obras de

referencia para la planificación de la docencia en ELE.

- 2) Contrastar la aparición de las locuciones verbales en manuales de B1 y B2 con las recomendaciones del MCERL y, especialmente, del PCIC.

2. LAS LOCUCIONES VERBALES

Las locuciones son reconocidas como subtipo dentro de las clasificaciones de las unidades fraseológicas (Casares, 1992 [1950]; Zuluaga, 1980; Corpas Pastor, 1996; Penadés Martínez, 1999; Ruiz Gurillo, 2018 [2001]; García-Page, 2004; Solano Rodríguez, 2012). Penadés Martínez (2012, p. 23), basándose en el estudio de Casares (1992 [1950]), propone la siguiente definición:

Partiendo de que las locuciones son una clase de unidades fraseológicas, *locución* es una combinación fija de palabras que funciona como elemento de la oración y cuyo significado no se corresponde con la suma de los significados de sus componentes.

Es decir, las locuciones heredan las características de los fraseologismos: la pluriverbalidad, la idiomatidad y la fijación. En primer lugar, son *unidades pluriverbales*, puesto que están compuestas por dos o más palabras que poseen una elevada frecuencia de coaparición. En segundo lugar, son *idiomáticas*, ya que el significado de la unidad no deriva del que presentan sus elementos componentes. No obstante, existen locuciones con un significado más o menos opaco en función de su grado de idiomatidad (Wotjak y Wotjak, 2014). Finalmente, la *fijación* determina la estabilidad de los elementos que constituyen la unidad. Como señala Penadés Martínez (2022), este fenómeno es también gradual, pues la rigidez de una locución es mayor o menor en función de si permiten algún tipo de alteración en su forma a través de la pasivización, la topicalización, la pronominalización, la sustitución o eliminación de alguno de sus elementos, la inserción de otros, etc.¹

¹ En los últimos años, los estudios fraseológicos se han interesado por los cambios semánticos, léxicos, sintácticos, morfológicos y pragmáticos que se pueden

Las locuciones, a diferencia del resto de unidades fraseológicas (excepto de las colocaciones²) no constituyen enunciados completos, sino elementos oracionales que cumplen una determinada función sintáctica según la categoría gramatical a la que equivalgan. Es así como se distinguen, generalmente, los distintos subtipos locucionales (nominales –*carne de cañón*–, adjetivales –*sano y salvo*–, adverbiales –*de repente*–, verbales –*tomar el pelo*–, etc.). Por tanto, las locuciones verbales constituyen, al igual que los verbos, el núcleo de un predicado verbal:

Unidad pluriverbal formada por un verbo más una cadena de palabras que concurre sistemáticamente con él cuyos componentes están fijados y presentan un mayor o menor grado de idiomatidad (unidad fraseológica); que se integra en la oración como si de una unidad léxica simple se tratara, de tal modo que su núcleo verbal y otros componentes pueden flexionar en función de su integración en el discurso (locución); y que se caracteriza por el hecho de ser un predicado verbal. (De Bobes Soler, 2016, p. 107)

Diversos investigadores se han dedicado al estudio de la diversidad estructural concerniente a las locuciones verbales

producir en las unidades, es decir, en su *variación* (Corpas Pastor y Mena Martínez, 2003; Montoro del Arco, 2004 y 2005; Morrogón Huerta, 2020; Penadés Martínez, 2022).

² De acuerdo con García-Page (2008, pp. 138-139), las estructuras «V + SN_{cn}» y, en ocasiones, «V + prep. + N» son las que presentan controversia a la hora de determinar si pertenecen al grupo de las colocaciones o las locuciones verbales. El criterio principal que el autor establece para su distinción es de tipo semántico: en las colocaciones, el verbo presenta un sentido figurado, mientras que el sustantivo mantiene su significado literal; sin embargo, el significado de la locución suele ser totalmente opaco en todos sus componentes (incluido el verbo). Así, *meter la pata* es una locución, pero *resolver una duda* es una colocación. No obstante, el autor reconoce que esto, en ocasiones, no es suficiente para separar ambas categorías, por lo que se podría recurrir a la prueba sintáctica de sustitución del complemento directo, permitida por las colocaciones (*entablar una relación > entablarla*), pero no por las locuciones (*vérselo el plumero > *vérselo*).

(Carneado Moré y Tristán Pérez, 1983; Koike, 1991, Corpas Pastor, 1996; Castillo Carballo, 2000; García-Page, 2008; Penadés Martínez, 2012; RAE y ASALE, 2019). De acuerdo con García-Page (2008: 143-152), las estructuras fundamentales de las locuciones verbales españolas son las siguientes: «verbo + complemento (+ complemento)» (*tirar de la manta, no hacer(le) ni frío ni calor, mandar a hacer puñetas*) y los binomios coordinativos (*dar y tomar, tirar la piedra y esconder la mano*). También se pueden detectar locuciones verbales de polaridad negativa (*no dejar títere con cabeza, no ser para menos*), locuciones verbales con clítico de objeto directo (*liarla, cargársela, verlas negras*) y locuciones verbales con verbo pronominal (*no importar(le) un bledo, ni ir(le) ni venir(le), verse(le) el plumero o salir(le) rana*). Sin embargo, la variedad de criterios seguidos por los distintos fraseólogos, junto con la ausencia de una definición consensuada, deriva en un complejo panorama que, por no ser el objeto de estudio del presente artículo, no podrá ser abordado en profundidad.

2.1. La inclusión de locuciones verbales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE

2.1.1. MOTIVOS PARA INCLUIR LAS LV EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

A pesar de que, tradicionalmente, la fraseología ha quedado al margen de los estudios lingüísticos y de los avances didácticos durante décadas, actualmente son numerosos los estudios que defienden la necesidad de introducir las unidades fraseológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). Así, se ha llegado incluso a afirmar que “no se domina una lengua hasta que no se conocen y se usan sus expresiones propias, esto es, las locuciones, las colocaciones, las paremias y las fórmulas rutinarias” (Ruiz Gurillo, 2018 [2001], p. 89).

No son solo los fraseólogos quienes se han percatado de la necesidad de incluir estas unidades en las aulas de LE, sino que los propios discentes reclaman su aprendizaje. Este hecho se confirma en el estudio realizado

por Liontas (2002), quien diseñó cuestionarios para 60 estudiantes que estaban aprendiendo español, francés o alemán como LE, con el fin de conocer si deseaban aprender unidades fraseológicas y si eran conscientes de su importancia. Los resultados mostraron, en primer lugar, que los aprendientes deseaban que estas unidades formaran parte de su formación lingüística y cultural. Asimismo, los discentes expresaron ser conscientes de la relevancia del aprendizaje de las unidades fraseológicas, de la complejidad derivada de su idiomatización y de la existencia de determinadas estrategias didácticas que facilitan su aprendizaje.

Aunque los avances teóricos de los últimos años son evidentes, según Núñez-Román (2015, pp. 155-156), si comparamos las producciones de los hablantes nativos con las de los no nativos, se observa que la cantidad de fraseologismos incluida por los primeros es notablemente superior a la empleada por los segundos. Esto ocurre porque, de acuerdo con la teoría expuesta por Solano Rodríguez (2007), los hablantes nativos desarrollan su *conciencia fraseológica*, de modo que, inconscientemente, conocen este tipo de unidades y son capaces de emplearlas de manera correcta (a pesar de sus particularidades gramaticales, como ocurre en *a ojos vista*, o semánticas). Por ello, la autora aboga por el desarrollo de la *competencia fraseológica* en los discentes de LE a partir de su conciencia fraseológica, con la finalidad de mejorar sus habilidades lingüísticas. Por tanto, la presencia de las unidades fraseológicas es imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, como también indica Olímpio de Oliveira (2004, p. 3): “el conocimiento fraseológico contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, a que este tenga una *performance* lo más parecida posible a la de un nativo y a su interacción social”.

Para que la inclusión y el tratamiento de los fraseologismos sean los adecuados, el docente debe prestar especial atención a su selección, pues debe estudiar previamente cuáles son las adecuadas para un alumnado determinado en función de sus características y las necesidades de los aprendientes. Además, la presentación de las propiedades

de cada unidad fraseológica es especialmente relevante, pues la complejidad de su inserción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas puede derivar de la amplia y diversa información que el aprendiente debe conocer sobre cada una de ellas para ser capaz de emplearlas de manera adecuada. Es decir, los discentes deben ser conscientes de las situaciones comunicativas en las que pueden ser insertas (tipología textual, registros...), las connotaciones culturales que se les asocia o su combinatoria, entre otras. El tratamiento inadecuado de este tipo de unidades podría dar lugar a que el discente emplee incorrectamente el fraseologismo, provocando malentendidos que pongan en riesgo el desarrollo del proceso comunicativo (López Vázquez, 2011, p. 533), pues podrían, por ejemplo, afectar a las convenciones lingüísticas ligadas a la cortesía. Sin embargo, la dificultad de su enseñanza no debería ser un obstáculo, ya que todos estos rasgos deberían ser considerados no solo para las unidades fraseológicas, sino para todo tipo de unidad léxica.

Otra ventaja de la inclusión de la fraseología en las aulas de LE es su fuerte vínculo con la cultura de la comunidad lingüística que lo emplea (Szyndler, 2015, p. 201; Núñez-Román, 2015, p. 159; Valero Fernández y Carballal-Broome, 2020). Dado que “la lengua es un fenómeno sociocultural” (MCERL, 2002, p. 116), la enseñanza de estos aspectos es imprescindible para el completo aprendizaje de una LE. En relación con los fraseologismos, este contenido suele asociarse, principalmente, a unidades como *A quien madruga, Dios le ayuda* o *¡A buenas horas, mangas verdes!*, pertenecientes a la categoría de las paremias³. Sin embargo, también están presentes en el resto de tipos; por ejemplo, es evidente el componente cultural que subyace las locuciones verbales *haber moros en la costa* o *no dar un duro*. No se trata, en este caso, de que el docente señale el origen de las distintas unidades (puesto que no se conoce en todos los casos), sino de que aproveche las unidades que hacen referencia a la cultura española para profundizar en ella, como ocurriría con *moros* y *duro*, insertos en los ejemplos anteriores.

³ Esta afirmación se basa en la taxonomía propuesta por Penadés Martínez (1999).

Finalmente, la inclusión de las unidades fraseológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se contempla, además, como se comprobará más adelante, en dos de las obras de referencia en este ámbito: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006). Por tanto, todo estudiante de nivel B2 en adelante que desee obtener el Diploma de Español del Instituto Cervantes (DELE) deberá conocer este tipo de unidades, pues podrá encontrar preguntas específicas sobre ellas en estos exámenes.

En definitiva, el dominio de la combinatoria y, por tanto, de las unidades fraseológicas, específicamente de las locuciones verbales, es fundamental para aumentar la fluidez en las producciones y alcanzar un dominio y una competencia comunicativa lo más cercana posible a la de un hablante nativo:

[las expresiones idiomáticas] constituyen una parte importante del caudal de una lengua y recorren, en mayor o menor medida, todos los tipos de discurso, por lo que el estudiante de lenguas ha de poseer la suficiente competencia lingüística que le permita adquirir el grado de comprensión necesario de la lengua B para saber expresar en esa lengua la riqueza léxica de su lengua. (Sevilla Muñoz y González Rodríguez, 1994, p.171).

2.1.2. DIFICULTADES PARA INCLUIR LAS LV EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

De acuerdo con las ideas de Wotjak (2006), y como indica Penadés Martínez (2017, p. 332), el término *idiomático* proviene del término griego ‘ἴδιος’, que significa ‘propio, particular’. Así, este tipo de unidades tienden a ser percibidas como elementos lingüísticos propios y exclusivos de los hablantes nativos, que fomentan “un sentimiento de integración lingüística e intimidad entre hablantes”. Por tanto, “no debe sorprender que su uso por parte de hablantes extranjeros pueda parecer, en ocasiones, poco natural, extraño, inapropiado, una distorsión de la comunicación, en suma, o incluso un intento de inmiscuirse en la intimidad de grupo”.



Esta percepción puede ser modificada si los hablantes no nativos emplearan de forma natural las unidades fraseológicas de sus LE. Para ello, deben comenzar a integrarse en las aulas. No obstante, a pesar de las ventajas que ofrece el dominio de la fraseología de una lengua, las unidades fraseológicas poseen características que dificultan el trabajo en el aula, tanto por parte de los docentes como de los discentes.

Por un lado, en relación con las dificultades de aprendizaje, Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994, p. 171) señalan que “el dominio de las expresiones idiomáticas es uno de los principales escollos que el estudiante ha de salvar”, dado que, probablemente, existan enormes diferencias entre las de su lengua materna y la lengua extranjera que aprenden. Es decir, el hecho de que los fraseologismos sean universales lingüísticos puede dar lugar a transferencias entre las distintas lenguas que conozcan los discentes. No obstante, este es un obstáculo que van a tener que superar al aprender cualquier otro elemento lingüístico. Asimismo, dicha transferencia no siempre debe ser un impedimento para la adquisición de estas unidades en la nueva lengua extranjera. Por ejemplo, la locución verbal española *meter la nariz* tiene su equivalente directo en francés *mettre son nez*, lo que provocaría una transferencia positiva y, por tanto, facilitaría su aprendizaje a un estudiante de ELE de origen francés.

La dificultad mencionada por la mayoría de fraseólogos en cuanto al aprendizaje de las unidades fraseológicas es que poseen particularidades a nivel formal, semántico y pragmático, lo que influye en la complejidad de su enseñanza-aprendizaje. Así, Fernández Prieto (2004, p. 352) afirma que

el aprendizaje de las UF es un camino dificultoso por la gran variedad de funciones que poseen, las formas que presentan y en muchos casos por su opacidad y sentido figurado o metafórico, lo que hace que descifrar su significado no sea nada fácil para el estudiante extranjero.

La opacidad del significado, ligada a la idiomatidad, y la fijación formal son,

mayormente, los dos rasgos que se suelen establecer como causa de la complejidad de aprendizaje de estas unidades. Olímpio de Oliveira (2004, p. 7) resalta la segunda de dichas propiedades, señalando que uno de los mayores obstáculos para los aprendientes es la imposibilidad de modificarlas semántica y morfosintácticamente. Un hablante no nativo de español podría, por tanto, modificar de manera no intencional una unidad fraseológica y, así, cambiar su significado. A raíz de esta idea, Szyndler (2015, p. 205) pone como ejemplo la unidad fraseológica *abrir alguien el ojo* (‘estar advertido para que no le engañen’) frente a su modificación en plural *abrir alguien los ojos* (‘conocer las cosas como son, para sacar provecho y evitar las que pueden causar perjuicio o ruina’), donde se observa cómo el simple cambio de número de uno de los componentes de la unidad puede alterar completamente su significado.

Por otro lado, al docente también se le presentan obstáculos que hacen más compleja la adecuada enseñanza de los fraseologismos. En primer lugar, muchos estudios sobre propuestas fraseodidácticas han quedado plasmados únicamente de forma teórica. Sin embargo, los docentes necesitan metodologías que hayan sido probadas como eficaces y, por tanto, que aseguren una adecuada adquisición de las unidades a los discentes. A este hecho se añade la complejidad de aplicación de los distintos métodos, la cantidad bibliográfica disponible, su diversidad, etc., aspectos que pueden intimidar a docentes que deseen iniciarse en la enseñanza de fraseologismos.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la ausencia de una metodología clara, el docente debe enfrentarse a la selección de las unidades. Al consultar los estudios fraseodidácticos, se comprueba que no existe unanimidad sobre los niveles en los que se debe comenzar a impartir las unidades fraseológicas, pues algunos investigadores opinan que deben estar presentes desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua (Penadés Martínez, 2004; Fernández Prieto, 2004), mientras que otros prefieren reservarlas para los niveles intermedios y superiores (Ruiz Gurillo, 2000). Esta última postura es por la que se opta en los documentos oficiales que se

analizarán en el próximo apartado: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

A pesar de la existencia de estas dificultades, como ya se ha resaltado en el apartado anterior, son numerosos los beneficios que ofrece la adquisición de las unidades fraseológicas a los hablantes no nativos. Por ello, los estudios fraseodidácticos deben seguir avanzando para superar los problemas metodológicos que dificultan a los docentes la inserción y enseñanza de estas unidades, de manera que el aprendizaje sea más sencillo y eficaz para los discentes.

2.2. Las locuciones verbales en el MCERL y el PCIC

2.2.1. LA PROPUESTA DEL MCERL

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*, elaborado en 2001 y traducido al español en 2002, es un documento creado por el Consejo de Europa con el objetivo de preservar y desarrollar las lenguas de los países que pertenecen a la Unión Europea, así como de fomentar el intercambio lingüístico y cultural entre sus ciudadanos. Por tanto, toda la obra parte de una concepción política, ya que se busca la unidad de diferentes países y una mayor disolución de sus fronteras.

Así, propone unas pautas metodológicas que son consideradas esenciales al organizar cualquier curso de lenguas extranjeras y establecer sus contenidos. Por tanto, el *MCERL* proporciona al profesorado europeo los fundamentos para la planificación de la actividad docente⁴. La metodología propuesta es el enfoque orientado a la acción, que sitúa al estudiantado como agente y eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. De esta manera, el objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente, dentro de la que se distinguen

4 Cabe señalar que, en las “Notas para el usuario del *Marco común europeo de referencia*”, se informa al lector de que el *MCERL* no desea imponer una forma de impartir docencia, sino que aporta la perspectiva metodológica que considera la más efectiva para mejorar la comunicación y el contacto entre los países europeos.

la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (*MCERL*, 2002, p. 9)⁵

En definitiva, según el *MCERL*, el discente debe aprender a comportarse de manera no solo adecuada, sino también eficaz en las distintas situaciones comunicativas que se puedan producir una vez inserto en una comunidad de habla.

Dentro de la competencia lingüística mencionada anteriormente, se encontraría el conocimiento fraseológico. En relación con los elementos léxicos, se detecta, únicamente, la distinción entre *expresiones hechas* y *polisemia*. La primera de las categorías incluye aquellas unidades que “se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo” (*MCERL*, 2002, p. 108), por lo que englobarían las unidades fraseológicas. En consecuencia, en un principio, se podría pensar que dichas unidades poseen un papel central en la obra del Consejo de Europa.

Esta categoría estaría compuesta, a su vez, por los cinco subtipos de unidades que se presentan a continuación:

- 1) Las fórmulas fijas, que incluyen los exponentes directos de funciones

5 Se mantiene la negrita del texto original.



comunicativas (*encantado de conocerlo*), los refranes, los proverbios y los arcaísmos residuales (*válgame Dios*).

- 2) Los modismos, con las metáforas lexicalizadas semánticamente opacas (*se quedó de piedra*) y los intensificadores (*blanco como la nieve* en lugar de *puro*).
- 3) Las estructuras fijas, donde se engloban las construcciones sintácticas aprendidas que completan su sentido al añadir una palabra (*¿sería tan amable de... + infinitivo?*).
- 4) Otras frases hechas, como los verbos de régimen preposicional (*convencerse de*) o las locuciones prepositivas (*delante de*).
- 5) El régimen semántico, donde se agrupan las expresiones compuestas por palabras que suelen aparecer juntas (cometer un error).

Como se puede comprobar, las distintas categorías se tratan de forma indeterminada, pues no queda claro el criterio de clasificación de las unidades en cada una de ellas. Como ejemplo de esta escasa precisión terminológica y definitoria, se observan los siguientes problemas, entre otros: (1) en el apartado dedicado a las *fórmulas fijas*, no se explicita exactamente qué tipos de unidades se incluyen, pues los modismos también podrían formar parte de estas; (2) la categoría denominada *otras frases hechas* sirve como cajón de sastre, ya que no se encuentra delimitada; (3) si releemos la definición de *régimen semántico*, observamos que es aplicable al resto de categorías establecidas. Además, no se indica si la terminología empleada coincide con la perspectiva fraseológica de algún investigador en este campo, pues existe una gran variedad de denominaciones y, por tanto, de concepciones. Sorprende, igualmente, como también señala Nágera Jiménez (2020), la mención explícita de las locuciones prepositivas dentro de la categoría *otras frases hechas*, puesto que no se hace referencia a ningún otro tipo de locución a lo largo de todo el documento.

A pesar de la importancia que parece se le atribuye a este bloque dentro de la competencia léxica, la necesidad de integrar

las unidades fraseológicas en el discurso se encuentra restringida a los niveles más altos (C1 y C2), como reflejo de la riqueza léxica del aprendiente, al igual que las expresiones coloquiales (MCERL, 2002, p. 31). Este hecho se refleja en la tabla 1, que se inserta a continuación:

Riqueza de vocabulario	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.

Tabla 1. Riqueza de vocabulario en los niveles C1 y C2 según el MCERL (2002, p. 31).

En conclusión, a pesar de que las unidades fraseológicas parecen constituir la base de la competencia léxica según la clasificación presentada por el Consejo de Europa, esta obra solo las incluye como muestra de la riqueza de vocabulario asociada a los niveles lingüísticos de dominio y de maestría (C1 y C2, respectivamente). Además, la terminología empleada y la taxonomía elaborada no son presentadas con la precisión requerida.

2.2.2. LA CONCRECIÓN DEL PCIC

Por su parte, el Instituto Cervantes elaboró en 1990 su *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, específico para la enseñanza de ELE. No obstante, la obra que se consulta para la elaboración de este trabajo, y que se encuentra disponible en línea, es la actualización llevada a cabo en 2006, tras la publicación de la traducción al español del MCERL. Por ello, actualmente, ambas obras constituyen la guía metodológica y de planificación para los docentes de ELE, pues se emplean para consultar los contenidos, y, por tanto, las locuciones verbales, que son indicados para cada nivel lingüístico.

En comparación con el *MCERL*, el *PCIC* también aborda la didáctica de la fraseología, aunque defiende que no se haga de forma explícita hasta el nivel B2:

A partir del nivel C1 se parte de la idea de que el alumno debe ser capaz de desenvolverse tanto en contextos en los que se emplea un grado de formalidad menor [...] como en contextos que requieren un grado de formalidad mayor [...] lo que exige el conocimiento de las convenciones por las que se rige el intercambio comunicativo y de los saberes compartidos entre los miembros de la comunidad discursiva y, en definitiva, un alto grado de desarrollo de la competencia funcional. En todo caso, a partir del nivel B2 se inicia la presentación de exponentes que incluyen expresiones idiomáticas y frases hechas. (*PCIC*, 2006. 5. Funciones. Introducción. Versión en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

No obstante, en niveles inferiores pueden mostrarse a los aprendientes fraseologismos, aunque no de forma explícita como “unidades fraseológicas” o, según la obra del Instituto Cervantes, “expresiones hechas”, pues es lógico, por ejemplo, que los aprendientes de nivel A1 aprendan unidades como *buen provecho*, *buenos días* o *muchas gracias*.

Estas ideas se justifican a partir de lo expuesto en la introducción que el *PCIC* hace a sus apartados “Nociones generales” y “Nociones específicas”, donde se explica que su propuesta parte de un enfoque nocional, el cual hace especial énfasis en la combinatoria de las unidades léxicas para lograr una comunicación eficaz. En ese mismo apartado, se menciona explícitamente que las locuciones están especialmente presentes en la obra: “Así, [...] se incluyen en los inventarios del componente nocional toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas (sobre todo locuciones)”.

Como se ha señalado en la introducción a este estudio, a pesar de que ambas obras de referencia apuestan por una enseñanza

de las unidades fraseológicas en niveles superiores, algunos investigadores defienden su enseñanza desde los niveles más básicos. Estos fraseólogos tampoco se encuentran de acuerdo con la atención que el *MCERL* y, como su reflejo, el *PCIC* prestan a los fraseologismos, dado que la consideran escasa. De este modo, se afirma que el tratamiento que el documento del Instituto Cervantes da a las unidades fraseológicas es

superficial y asistemático, basado en el principio cuantitativo-acumulativo en detrimento del criterio de la frecuencia de uso y de la funcionalidad comunicativa: el 99% de las unidades fraseológicas recogidas en el *PCIC* se inscriben en los niveles de dominio (27%) y maestría (72%). (Velázquez Puerto, 2018, p. 22)

Sin embargo, como señala López Vázquez (2011, p. 536), la principal crítica que se realiza al *PCIC* en relación con las unidades fraseológicas es la falta de un inventario específico y actualizado donde se agrupen todos los fraseologismos o, de manera más general, todas las expresiones fijas. Estas podrían presentarse en función del nivel de competencia en el que deberían ser estudiadas, de manera que se facilite el proceso de selección a los docentes de ELE.

En definitiva, no existe una exclusión total de los fraseologismos en el *MCERL* y en los inventarios del *PCIC*, dado que se incluyen, aunque de forma poco ordenada. Como consecuencia de dicha desorganización, la forma en la que se presenta el aprendizaje de las unidades fraseológicas en general, y de las locuciones verbales en específico, en ambos documentos suscita numerosas dudas, puesto que no se abordan de forma explícita ni se expone una configuración clara para que los docentes conozcan el momento adecuado para incluirlas en sus clases de ELE:

Después de haber revisado estos dos documentos podemos concluir que, como ya intuíamos, la respuesta se antoja complicada. Si es cierto que no hay un total vacío de referencia y aparición de las locuciones, creemos que las preguntas



planteadas quedan sin responder [cuál es el lugar de las locuciones en el aula de ELE, cuándo se enseñan, qué locuciones se enseñan, de qué manera y en qué niveles] y que, además, se les suman otras nuevas que surgen a partir de esta consulta, por ejemplo: ¿Qué pasa con aquellas locuciones de las que no habla el PCIC ni el MCERL?, ¿Se puede llegar al nivel B2 sin la necesidad de introducir las locuciones?, ¿Deben las locuciones ser tratadas como los enunciados fraseológicos (paremias y fórmulas rutinarias) a pesar de sus características sintácticas (correspondencia con las palabras, dependencia y función sintáctica)? (Nágera Jiménez, 2020, p. 767)

3. METODOLOGÍA

Con el fin de lograr el objetivo principal de este estudio y, así, tomar conciencia de la atención que se presta a las locuciones verbales en las aulas de ELE, se han analizado varios manuales correspondientes a los niveles B1 y B2. Partiendo de las recomendaciones del PCIC, a diferencia de los manuales de B1, en los dedicados al B2, se debería comenzar la enseñanza explícita de las unidades fraseológicas, entre las que se encuentran las locuciones verbales. Además de comprobar si se sigue dicha sugerencia, a través de este análisis se podrá observar si se estudian los contenidos propuestos por la obra de referencia.

Con este propósito, se ha creado un corpus compuesto por un total de 50 manuales: 25 para el nivel B1 y 25 para el nivel B2, publicados entre 2007 y 2021⁶. A continuación, en las tablas 2 y 3 se resumen los datos identificativos de los manuales empleados, los cuales se presentan ordenados según el año de publicación:

	Título	Año	Editorial
1	<i>Aula 4</i>	2007	Difusión
2	<i>Las claves del nuevo DELE B1</i>	2007	Difusión
3	<i>Club Prisma: Método de español para jóvenes</i>	2009	Edinumen
4	<i>Nuevo Avance 3 (B1.1) y Nuevo Avance 4 (B1.2)</i>	2010	SGEL
5	<i>Preparación al Diploma de Español Nivel Inicial B1</i>	2010	Edelsa
6	<i>Tema a tema B1</i>	2011	Edelsa
7	<i>¡Nos vemos! 3. Libro del alumno</i>	2012	Difusión
8	<i>Agencia ELE Intermedio</i>	2013	SGEL
9	<i>El cronómetro B1</i>	2013	Edinumen
10	<i>Método 3 de español</i>	2013	Anaya
11	<i>Gente hoy 2</i>	2014	Difusión
12	<i>Embarque 3</i>	2014	Edelsa
13	<i>Aula Internacional 3</i>	2014	Difusión
14	<i>Nuevo Sueña 2</i>	2015	Anaya
15	<i>Nuevo prisma: curso de español para extranjeros B1</i>	2015	Edinumen
16	<i>Bienvenidos 2. Libro del alumno B1. Español para profesionales: turismo y hostelería</i>	2016	EnClave-ELE
17	<i>Diverso 3</i>	2016	SGEL
18	<i>Entorno turístico</i>	2016	Edelsa
19	<i>Bitácora 3 Nueva Edición</i>	2017	Difusión
20	<i>¿Español? ¡Por supuesto! 4</i>	2018	Edelsa
21	<i>Campus Sur: curso de español. Libro del alumno (B1)</i>	2019	Difusión
22	<i>ELE actual B1</i>	2019	SM
23	<i>Turismo 2</i>	2019	SGEL
24	<i>Impresiones 3. Alumno</i>	2019	SGEL
25	<i>Vitamina B1. Libro del alumno</i>	2020	SGEL

Tabla 2. Relación de manuales de nivel B1 que constituyen el corpus.

	Título	Año	Editorial
1	<i>Español en marcha 4</i>	2007	SGEL
2	<i>Abanico Nueva Edición</i>	2010	Difusión
3	<i>Pasaporte ELE. Nivel 4</i>	2010	Edelsa
4	<i>Aula 5</i>	2011	Difusión
5	<i>Tema a tema B2</i>	2011	Edelsa

⁶ El número real de manuales de ELE analizados es 53: 26 para el nivel B1 y 27 para el nivel B2, ya que de los manuales *Nuevo Avance* tanto de nivel B1 como B2, así como el manual *Aula Internacional* del nivel B2 vienen divididos en dos volúmenes. Con el fin de tener en cuenta todo el contenido dedicado tanto a B1 (*Nuevo Avance 3* y *Nuevo Avance 4*) como a B2 (*Nuevo Avance 5* y *Nuevo Avance 6*; *Aula Internacional 4* y *Aula Internacional 5*), se analizaron los seis volúmenes.

	Título	Año	Editorial
6	<i>Nuevo Avance 5 (B2.1) y Nuevo Avance 6 (B2.2)</i>	2011	SGEL
7	<i>De ley: manual de español jurídico</i>	2012	SGEL
8	<i>Embarque 4</i>	2013	Edelsa
9	<i>Las claves del nuevo DELE B2</i>	2013	Difusión
10	<i>El cronómetro B2</i>	2013	Edinumen
11	<i>Preparación al Diploma de Español Nivel B2</i>	2013	Edelsa
12	<i>Aula Internacional 4 (B2.1) y Aula Internacional 5 (B2.2)</i>	2014	Difusión
13	<i>Agencia ELE Avanzado</i>	2014	SGEL
14	<i>Código ELE 4</i>	2014	Edelsa
15	<i>Nuevo Español en marcha 4</i>	2014	SGEL
16	<i>Entorno empresarial</i>	2014	Edelsa
17	<i>Método 4 de español</i>	2014	Anaya
18	<i>Gente hoy 3</i>	2015	Difusión
19	<i>Nuevo ven 3</i>	2015	Edelsa
20	<i>Nuevo prisma: curso de español para extranjeros B2</i>	2015	Edinumen
21	<i>Sueña 3: Nueva edición</i>	2016	Anaya
22	<i>Bitácora 4 Nueva Edición</i>	2018	Difusión
23	<i>ELE actual B2</i>	2019	SM
24	<i>Spanish for Business B2: Español profesional</i>	2020	Spanish Classes Live
25	<i>Impresiones 4. Alumno</i>	2021	SGEL

Tabla 3. Relación de manuales de nivel B2 que constituyen el corpus.

Con el fin de asegurar una comparación adecuada entre los contenidos incluidos en la obra del Instituto Cervantes y nuestro corpus, se ha tenido en cuenta que la fecha de publicación de los manuales fuera posterior a la del PCIC (2006). Al mismo tiempo, aunque cada uno de ellos posee particularidades metodológicas, todos siguen un enfoque comunicativo, caracterizado, según Muñoz Restrepo (2010, p. 76), por los siguientes rasgos: su currículo está planificado en torno a las diferentes funciones comunicativas, contextualizan sus actividades y documentos textuales en situaciones de la vida real, hacen más énfasis en el significado que en la forma y otorgan bastante importancia

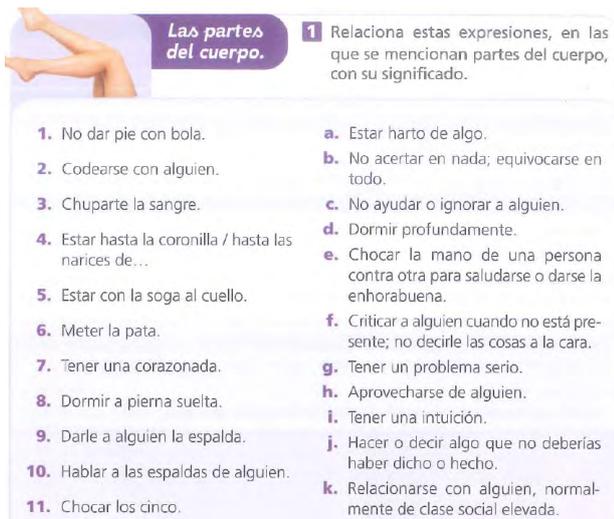
a la interacción. No obstante, no todos poseen una misma finalidad: la mayor parte de los manuales están enfocados a un público joven y adulto que desea progresar en su competencia lingüística del español como lengua extranjera de forma general, pero también se han incluido obras tanto de ELE con fines específicos como destinadas a la preparación del Diploma de Español del Instituto Cervantes (DELE).

Todos los manuales fueron revisados para extraer las locuciones verbales que en ellos se incluyen. Para ello, se tomaron como referencia dos diccionarios editados por Inmaculada Penadés Martínez: el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español (DLVEE)* (2002) y el *Diccionario de Locuciones Idiomáticas del Español Actual (DiLEA)* (2019)⁷. Se seleccionaron estas obras, en primer lugar, por su justificada inclusión de las distintas unidades desde el punto de vista teórico. Además, presentan otras ventajas, como que el primero de los diccionarios está enfocado explícitamente a la enseñanza del español como lengua extranjera, tema central de la presente investigación. El segundo de ellos es, asimismo, reciente, y, al encontrarse localizado en línea, se mantiene actualizado.

Las unidades recogidas fueron clasificadas en las categorías *explícita* e *implícita*. Se consideran locuciones verbales explícitas aquellas que constituyen objetivos específicos de aprendizaje, es decir, aquellas que, según el currículo establecido por el manual, deben ser conocidas por los aprendientes al final de cada una de las unidades didácticas. Este tipo de locuciones se encuentran, por tanto, en actividades, resaltadas en los textos, en cuadros sintéticos, etc. Por ejemplo, en la figura 1, se presenta una actividad del manual *Tema a tema B2* (2011, p. 118), donde se muestra explícitamente al alumnado el significado de

⁷ A pesar de que el DiLEA continúa en construcción, ha sido empleado para completar el registro de unidades del DLVEE, un diccionario impreso que no puede ser actualizado. Se ha considerado relevante que ambas obras pertenezcan a la misma autora, puesto que, de esta manera, se asegura que comparten los supuestos teóricos para delimitar el todavía difuso concepto de locución. Asimismo, el DiLEA es un diccionario de referencia actual y especializado en el objeto de estudio de este artículo, las locuciones del español.

algunas locuciones verbales como *no dar pie con bola* o *meter la pata*. En contraposición, se categorizan como implícitas el resto de locuciones, cuyo empleo es consecuencia del uso natural de la lengua española. Así, estas últimas se localizan, principalmente, en los enunciados de las actividades o en textos que no hacen mención explícita a ellas. Un ejemplo de locución verbal clasificada como implícita se muestra en la figura 2 mediante la presentación de un fragmento textual extraído del manual *Nuevo prisma: curso de español para extranjeros B1* (2015, p. 73). Ahí podemos observar que, en la cuarta línea, se incluye la locución *ponerse manos a la obra*, pero no se llama la atención sobre ella (como sí ocurre con *siempre que* o con *antes de que*, que aparecen marcadas en negrita por ser unidades que sí constituyen objetivos específicos de aprendizaje para los discentes).



Las partes del cuerpo.

1 Relaciona estas expresiones, en las que se mencionan partes del cuerpo, con su significado.

1. No dar pie con bola.	a. Estar harto de algo.
2. Codearse con alguien.	b. No acertar en nada; equivocarse en todo.
3. Chuparte la sangre.	c. No ayudar o ignorar a alguien.
4. Estar hasta la coronilla / hasta las narices de...	d. Dormir profundamente.
5. Estar con la soga al cuello.	e. Chocar la mano de una persona contra otra para saludarse o darse la enhorabuena.
6. Meter la pata.	f. Criticar a alguien cuando no está presente; no decirle las cosas a la cara.
7. Tener una coronada.	g. Tener un problema serio.
8. Dormir a pierna suelta.	h. Aprovecharse de alguien.
9. Darle a alguien la espalda.	i. Tener una intuición.
10. Hablar a las espaldas de alguien.	j. Hacer o decir algo que no deberías haber dicho o hecho.
11. Chocar los cinco.	k. Relacionarse con alguien, normalmente de clase social elevada.

Figura 1. Ejemplo de locución verbal clasificada como explícita extraído del manual *Tema a tema B2* (2011, p. 118).

Por supuesto, el sábado fui a la fiesta. Quedé con una chica que había conocido durante las clases y de la que me había hecho amiga. En la fiesta, **siempre que** podía me presentaba, y así fue como conocí a otros estudiantes de primero y también de otros cursos. Al final del concierto, una voz dijo por megafonía: "**Antes de que** nos vayamos, tiene que estar todo recogido". Nos pusimos manos a la obra, ayudándonos todos y **hasta que** no estuvo todo recogido, no nos fuimos.

Figura 2. Ejemplo de locución verbal clasificada como implícita extraído del manual *Nuevo prisma: curso de español para extranjeros B1* (2015, p. 73).

Por otro lado, con el propósito de recoger las locuciones verbales propuestas por el PCIC (2006), se han examinado todos los inventarios de la obra en su versión en línea pertenecientes a los seis niveles de competencia lingüística (desde el A1 hasta el C2). Fue en "Nociones generales" y en "Nociones específicas" (los dos inventarios destinados a recoger las unidades léxicas) donde se detectó la mayor parte de las unidades. Cabe señalar que, para establecer la cantidad de locuciones verbales contempladas por el PCIC (2006), no se han tenido en cuenta aquellas unidades que aparecían en distintos niveles lingüísticos, sino que se han asignado exclusivamente al nivel más bajo en el que se recomendaba su enseñanza.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras la revisión del PCIC y del corpus de manuales de nivel B1 y B2, se han extraído las locuciones verbales que se presentan en orden alfabético a continuación:

abrir la boca; abrir la(s) puerta(s); abrir los ojos; abrirse camino; acompañar en el sentimiento; aguar la fiesta; ahogarse en un vaso de agua; ahuecar el ala; andar a la greña; andar a la zaga; apuntarse a un bombardeo; arrimar el hombro; atar cabos; bajar la cabeza; besar el suelo; brillar con luz propia; buscarse la vida; caer en la cuenta; caer en saco roto; caer por su propio peso; caerse de sueño; caerse la baba; caerse la cara de vergüenza; caerse redondo; calentarse la cabeza; cambiar de aires; cambiar de chaqueta; cantar las cuarenta; cantar victoria; cerrar la boca; cerrar los ojos; cerrársele los ojos;

chocar los cinco; chupar la sangre; chuparse los dedos; clavar codos; colgar las botas; colgar los hábitos; colgar los libros; comer como un pajarito; comer como una lima; comer con los ojos; comerse el coco; comerse el tarro; comerse un marrón; complicarse la vida; conciliar el sueño; consultar con la almohada; contarse con los dedos de una mano; cortar por lo sano; cruzar el charco; cruzar los dedos; curarse en salud; dar a conocer; dar a entender; dar a luz; dar aire; dar algo; dar cabida; dar carpetazo; dar con la puerta en las narices; dar crédito; dar cuenta; dar cuerda; dar de comer; dar de sí; dar ejemplo; dar el brazo a torcer; dar el callo; dar el salto; dar en el blanco; dar en el clavo; dar en la nariz; dar gato por liebre; dar guerra; dar gusto; dar igual; dar la cara; dar la espalda; dar la gana; dar la lata; dar la vida; dar largas; dar las gracias; dar lo mismo; dar lugar; dar marcha atrás; dar paso; dar por sentado; dar saltos de alegría; dar saltos el corazón; dar señales de vida; dar su palabra; dar un toque; dar un vuelco el corazón; dar una lección; dar una vuelta; dar vida; dar vueltas; dar(le) la vuelta a la tortilla; darse a conocer; darse cuenta; darse prisa; dársela con queso; decir cuatro cosas bien dichas; decir misa; dejar a un lado; dejar caer; dejar con la palabra en la boca; dejar de lado; dejar en (las) manos; dejar en paz; dejar piedra sobre piedra; dejarse caer; dejarse ver; devanarse los sesos; dormir como un lirón; dormirse en los laureles; echar a perder; echar abajo; echar de menos; echar en cara; echar en falta; echar humo; echar mano; echar para atrás; echar un cable; echar un capote; echar un ojo; echar una cana al aire; echar una mano; echarse (para) atrás; echarse a perder; echarse las manos a la cabeza; empujar el codo; encogerse de hombros; encogerse el corazón; enterarse de lo que vale un peine; entrar en la cabeza; entrar por el aro; entrar por los ojos; entrar por un oído y salir por el otro; escurrir el bulto; esperar sentado; estar a la altura; estar al alcance de cualquier bolsillo; estar al caer; estar en (la/las) manos; estar en buenas manos; estar fuera de lugar; estar hasta el gorro; estar hasta la coronilla; estar hecho un mar de dudas; estar por los huesos;

estar por ver; estar que muerde; estar verde; estirar la pata; estrechar la mano; estrujarse los sesos; faltar tiempo; ganar tiempo; ganarse la vida; guardar cama; guardar las apariencias; guardarse las espaldas; haber de todo como en botica; haber gato encerrado; haber moros en la costa; hablar como un libro; hablar de tú; hablar de usted; hacer acto de presencia; hacer agua; hacer ascos; hacer boca; hacer buenas migas; hacer caso; hacer dedo; hacer el agosto; hacer el amor; hacer el indio; hacer el vacío; hacer época; hacer falta; hacer frente; hacer hincapié; hacer honor; hacer la cama; hacer la pelota; hacer la vista gorda; hacer las Américas; hacer los honores; hacer manitas; hacer novillos; hacer números; hacer oídos sordos; hacer pellas; hacer polvo; hacer tiempo; hacerse a la idea; hacerse cargo; hacerse de oro; hacerse eco; hacerse el sueco; hacerse la boca agua; hacerse notar; helar la sangre; hervir la sangre; hilar fino; importar un bledo; importar un comino; importar un pimienta; importar un pito; importar un rábano; ir a la zaga; ir al grano; ir listo; ir los tiros; ir y venir; irse a freír espárragos; irse a la cama; irse a pique; irse de la lengua; irse el santo al cielo; irse la olla; irse por las ramas; irse por los cerros de Úbeda; lanzar las campanas al vuelo; lavarse las manos; leer la cartilla; levantar la cabeza; levantar la voz; llamar de tú; llamar de usted; llamar la atención; llegar a las manos; llegar y besar el santo; llevar la batuta; llevar la delantera; llevar la voz cantante; llevar los demonios; llevarlo claro; llevarlo crudo; llevarse la casa auestas; llevarse la palma; mandar a freír espárragos; matar dos pájaros de un tiro; matar el gusanillo; matar el tiempo; meter la pata; meter las narices/la nariz; meter mano; meter prisa; mirar mal; mirar para otro lado; montar en cólera; morder el anzuelo; morderse la lengua; nacer de pie; nadar en la abundancia; ni ir ni venir; no caber en sí; no caber ni un alfiler; no comerse (ni) una rosca; no dar abasto; no dar ni golpe; no dar ni una; no dar palo al agua; no dar pie con bola; no decir esta boca es mía; no decir nada; no dejar títere con cabeza; no estar el horno para bollos; no haber color; no levantar cabeza; no mover un dedo; no



pegar (un) ojo; no pegar ni golpe; no poder con su alma; no poder ver (ni en pintura); no probar bocado; no quedar títere con cabeza; no quitar (el) ojo (de encima); no saber de la misa la media; no saber dónde meterse; no ser para tanto; no soltar prenda; no tener desperdicio; no tener nada que envidiar; no tener ni pies ni cabeza; no tener pelos en la lengua; no tener precio; no tener remedio; no ver tres en un burro; pagar el pato; partir de cero; partirse de risa; partirse el corazón; pasar a limpio; pasar a mejor vida; pasar de largo; pasar el rato; pasar el tiempo; pasar por alto; pasar por el aro; pasarlas moradas; pasarlas negras; pasarse de la raya; pasarse tres pueblos; pasárselo bomba; pedir la mano; pedirle peras al olmo; pensar en las musarañas; pensarse dos veces; perder de vista; perder el norte; perder el tiempo; perder el tren; perder la cabeza; perder los estribos; perder los nervios; perder los papeles; pisar los talones; plantar cara; poder más; poner (de patitas) en la calle; poner a caldo; poner a parir; poner buena cara; poner de vuelta y media; poner el dedo en la llaga; poner el grito en el cielo; poner en claro; poner en escena; poner en limpio; poner enfermo; poner la carne de gallina; poner la mesa; poner las cartas sobre la mesa; poner las manos en el fuego; poner los pelos de punta; poner los pies en el suelo; poner los puntos sobre las íes; poner mala cara; poner tierra de por medio; poner toda la carne en el asador; poner verde; poner(se) negro; ponerse colorado; ponerse como el Quico; ponerse de todos los colores; ponerse en el lugar; ponerse las botas; ponerse manos a la obra; ponerse morado; quemar las cejas; quitar de las manos; quitar la mesa; quitarse de la cabeza; rascarse la barriga; regalar los oídos/el oído; romper el hielo; romper esquemas; romper moldes; romperse el corazón; romperse la cabeza; saber de memoria; saber latín; sabérselas todas; sacar de las casillas; sacar de quicio; sacar las castañas del fuego; sacarse de la manga; salir a la luz; salir adelante; salir del paso; salir el tiro por la culata; salirse con la suya; salirse de sus casillas; salirse por la tangente; saltar a la vista; ser la gota que colma el vaso; seguir adelante;

seguir la corriente; sentar cabeza; ser capítulo aparte; ser como dos gotas de agua; ser coser y cantar; ser el ombligo del mundo; ser el perejil de todas las salsas; ser la vida; ser otra historia; ser peor el remedio que la enfermedad; ser todo oídos; ser un fenómeno; ser un hacha; ser un mar de dudas; ser una máquina; ser una tumba; ser uña y carne; subirse a la cabeza; subirse al tren; subirse por las paredes; sudar la camiseta; sudar tinta; tener a mano; tener el corazón en un puño; tener en cuenta; tener en la punta de la lengua; tener los pies en el suelo; tener los pies en la tierra; tener luces; tener lugar; tener menos sesos que un mosquito; tener presente; tener que ver; tener sin cuidado; tenerlo claro; tenerlo crudo; tirar con bala; tirar de la lengua; tirar de la manta; tirar del hilo; tirar la casa por la ventana; tirar para atrás; tirarse al ruedo; tocar el gordo; tocar fondo; tocar madera; tocarse las narices; tomar a pecho; tomar cartas en el asunto; tomar el pelo; tomar en cuenta; tomar la delantera; tomar la palabra; tomar nota; tomar parte; tomar partido; tomar(se) en serio; traer cola; traer de cabeza; tragarse la tierra; tratar de tú; tratar de usted; valer la pena; valer su peso en oro; valer un pimiento; venir a cuento; venir al caso; venir a la cabeza; venir en gana; venirse abajo; venirse el mundo encima; venirse encima; ver el pelo; ver las estrellas; ver negro; vivir del cuento; volver a la carga; volver a nacer; volver la vista atrás; volver las aguas a su cauce; volver sobre sus pasos.

A partir de la extracción de estas locuciones verbales, como se puede observar más abajo en la tabla 4, se ha comprobado que el PCIC contiene 240 unidades de este tipo (7 para B1, 15 para B2, 60 para C1 y 158 para C2). Al comparar dichas unidades con las contempladas por los manuales, se advierte que la totalidad del corpus de nivel B1 recoge 130 locuciones verbales diferentes (45 incluidas en el PCIC y 85 no recogidas en él), mientras que esta cifra asciende a 289 en los manuales de B2 (88 incluidas en el PCIC y 201 no recogidas en él).

	PCIC	Manuales B1	Manuales B2
B1	7	6	5
B2	15	9	13
C1	60	18	29
C2	158	12	41
No recogidas en el PCIC	-	85	201
Total	240	130	289

Tabla 4. Recuento de locuciones verbales distintas detectadas en el PCIC y en el corpus de manuales.

Si se establece el contraste entre el PCIC y el corpus de manuales de nivel B1 y B2, se observa que, a pesar de que dichos manuales determinan el nivel lingüístico en el que se centran y que la gran mayoría declara tener como referencia esta obra del Instituto Cervantes, no coinciden con su propuesta. En el caso de los manuales de B1, solo 45 de las 130 locuciones verbales que recogen aparecen en el PCIC. De estas, 6 aparecen clasificadas como pertenecientes al nivel B1, mientras que las 39 restantes coinciden con niveles superiores. La diferencia entre las unidades recogidas entre el PCIC y los manuales de nivel B2 es aún

mayor: aunque los manuales incluyen 13 de las 15 locuciones asignadas a este nivel, también muestran 5 pertenecientes al B1 y 70 asignadas a niveles superiores. En definitiva, solo un 4,6 % de las locuciones verbales recogidas por los manuales de B1 y un 4,5 % de los manuales de B2 coinciden con las recomendadas por el PCIC en sus respectivos niveles.

Asimismo, es llamativo el hecho de que los manuales de B1 incluyen 85 locuciones (el 65,4 % del total) no recogidas en ninguno de los inventarios del PCIC. Lo mismo ocurre con los manuales de B2, entre los que se han localizado 201 locuciones verbales (el 69,6 % del total) no pertenecientes al PCIC.

Al comparar de forma individual cada uno de los manuales con el PCIC, como se muestra en las figuras 1 y 2, las unidades que no se encuentran recogidas en la obra del Instituto Cervantes son las predominantes tanto en el nivel B1 como en el B2. El dato más llamativo que se obtiene al comparar estas dos primeras figuras se deduce, simplemente, al observar el valor máximo que recoge el eje y de las gráficas, el cual evidencia el aumento de la cantidad y diversidad de locuciones verbales del nivel B1 al B2. Este hecho refleja el lógico aumento de la complejidad léxica como reflejo del avance de la competencia comunicativa del discente.

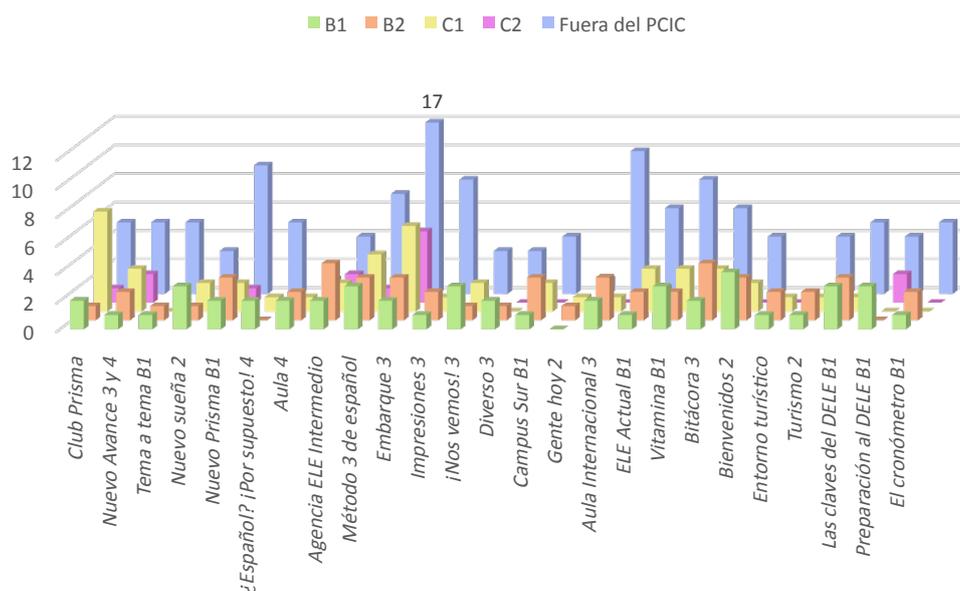


Figura 1. Comparación de las locuciones verbales incluidas en los manuales de B1 con los inventarios del PCIC.

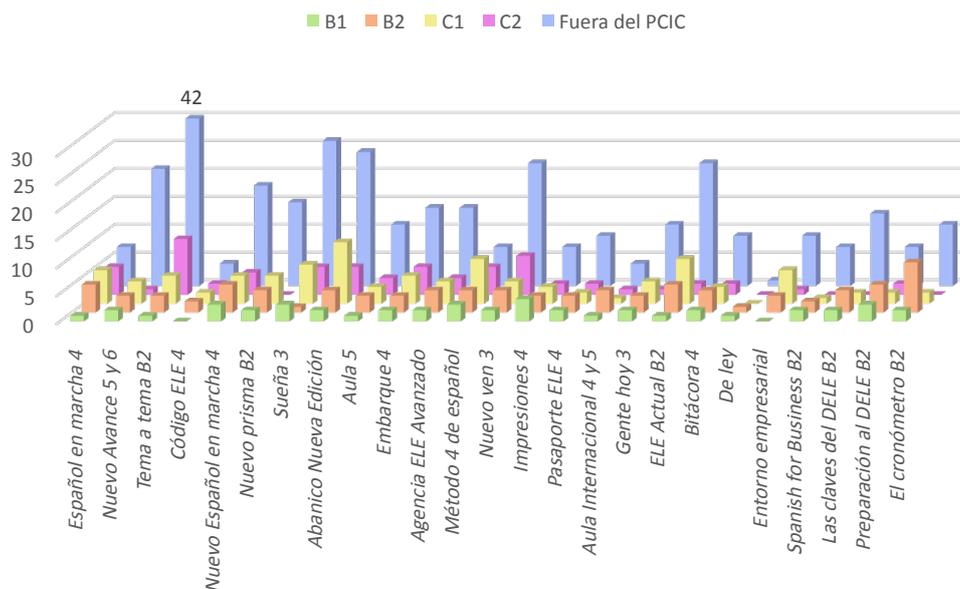


Figura 2. Comparación de las locuciones verbales incluidas en los manuales de B2 con los inventarios del PCIC.

No obstante, para abordar esta cuestión con un mayor detalle, se muestran a continuación los resultados de esta misma comparación de forma específica para las unidades de enseñanza explícita (figuras 3 y 5), por un lado, e implícita (figuras 4 y 6), por otro.

En la figura 3, se puede observar, en primer lugar, la escasa cantidad de locuciones verbales de enseñanza explícita que se incluyen entre los manuales de B1. Llama la atención que en *Aula 4*, *Gente hoy 2*, *Entorno turístico* y *El cronómetro B1* no se enseña explícitamente ninguna locución verbal. En contraposición, *Embarque 3* es el manual de este nivel que más unidades de este tipo contiene, con una destacada diferencia frente al resto.

Teniendo estos resultados en cuenta y comparándolos con los inventarios del PCIC, se observa que los manuales enseñan, principalmente, parte de las locuciones verbales asignadas a los niveles B1 y B2. Teniendo en cuenta que estos recursos están dedicados al B1, *Método 3 de español* y *Vitamina B1* serían los manuales que presentan un mayor nivel de correspondencia entre su contenido y el de la obra del Instituto Cervantes, pues trabajan de forma explícita 3 de las 7 locuciones verbales que se asignan a dicho nivel. También es destacable el hecho

de que 18 de los 21 manuales que sí contienen unidades explícitas presentan un mayor número de locuciones verbales atribuidas a niveles superiores al B1. Por tanto, los aprendientes estarían adquiriendo unidades de un nivel superior al que les correspondería según su competencia comunicativa, al mismo tiempo que no estarían cumpliendo con los objetivos de aprendizaje designados a su nivel, dado que no trabajarían con las unidades que el PCIC le atribuye.

A estos resultados debemos añadir que, como se ha comentado anteriormente, gran parte de las unidades que aparecen no se contemplan en el PCIC. Solo 2 de los 21 manuales de B1 analizados que recogen locuciones verbales explícitas no contienen locuciones recogidas por la obra del Instituto Cervantes. Es más, 5 de los 19 manuales que sí las incluyen trabajan explícitamente una mayor cantidad de locuciones que no están incluidas en el PCIC en comparación con las que sí se encuentran presentes en esta obra de referencia. Asimismo, 7 de esos 19 manuales, incluyen un mismo número de unidades recogidas y no recogidas en el PCIC.

Finalmente, cabe resaltar el grupo de los tres últimos manuales que aparecen en la figura: *Las claves del DELE B1*, *Preparación*

al Diploma de Español Nivel Inicial B1 y El cronómetro B1. Estas obras tienen como finalidad la preparación del DELE de nivel B1, elaborado por el Instituto Cervantes. Por ello, se espera una mayor coincidencia entre las unidades que trabajan y las propuestas por el PCIC. Sin embargo, sorprendentemente, observamos que *El cronómetro B1* no incluye ninguna locución verbal, *Las claves del DELE B1* solo presenta 1 asignada al nivel B2 y, por último, *Preparación al Diploma de Español Nivel Inicial B1* incluye 1 de nivel B1, 2 de nivel C2 y 3 no recogidas en el PCIC.

En cuanto a las unidades registradas como de enseñanza implícita, reflejadas en la figura 4, se aprecia, en primer lugar, el aumento del número de locuciones verbales. En este caso, todos los manuales incluyen unidades de este tipo, lo que demuestra su frecuencia en el empleo natural y cotidiano de la lengua española. Asimismo, además de la aparición más o menos equitativa de las locuciones asignadas por el PCIC a los niveles B1 y B2, también se registra un número elevado de las asignadas al nivel C1. No obstante, se ha comprobado que el grado de semejanza entre las unidades de las categorías de enseñanza explícita e implícita es mínimo,

pues las unidades trabajadas explícitamente no se corresponden, generalmente, con las implícitas. Asimismo, se repite el resultado relacionado con la gran ocurrencia de unidades que se emplean en los manuales y que no se incluyen en el PCIC. Este hecho podría ser previsible como consecuencia de que los inventarios de la obra del Instituto Cervantes no son exhaustivos. A pesar de ello, esto refleja que unidades de uso frecuente no son tenidas en cuenta por PCIC.

A continuación, en la figura 5, se puede observar, de nuevo, el reducido número de locuciones verbales de enseñanza explícita que se incluyen entre los manuales de B2. No obstante, se aprecia un notable aumento respecto a los manuales de nivel B1, probablemente como consecuencia de las recomendaciones del PCIC, donde se incide en que la enseñanza explícita de las unidades fraseológicas debe comenzar en el nivel B2.

En cuanto al recuento de unidades de los manuales, en este caso, son tres (*Nuevo prisma B2*, *Método 4 de español* y *De ley*) las obras en las que no se ha detectado ninguna unidad de enseñanza explícita. Asimismo, es *Tema a tema B2* el que más locuciones verbales contiene dentro del corpus de nivel B2.

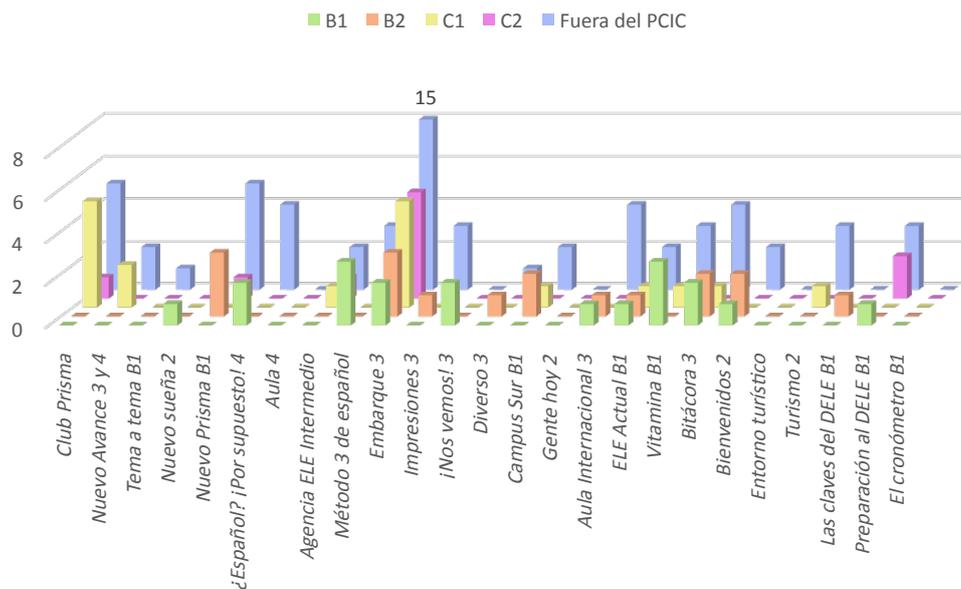


Figura 3. Comparación de las locuciones verbales de enseñanza explícita incluidas en los manuales de B1 con los inventarios del PCIC.

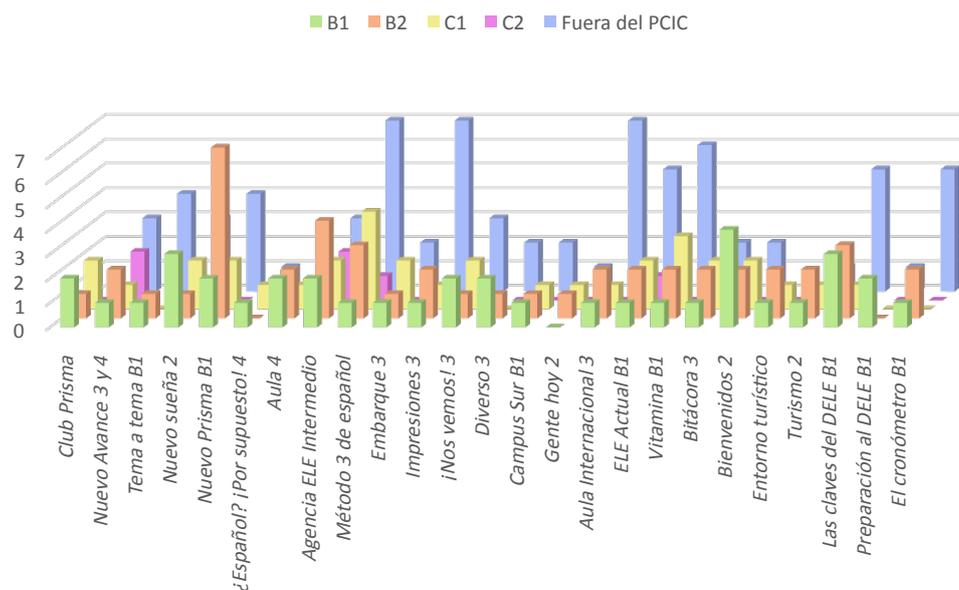


Figura 4. Comparación de las locuciones verbales de enseñanza implícita incluidas en los manuales de B1 con los inventarios del PCIC.

Al llevar a cabo la comparación del análisis de manuales de B2 con el PCIC, se comprueba que el grado de correspondencia vuelve a ser notablemente escaso. *El cronómetro B2* es, en este corpus, el manual con un mayor grado de correspondencia respecto a las indicaciones del PCIC, pues incluye 8 de las 15 locuciones verbales atribuidas por el Instituto Cervantes al nivel B2. Este manual está destinado a la preparación del aprendiente para el Diploma de Español del Instituto Cervantes (DELE), por lo que en determinadas actividades de los modelos de examen aparecen locuciones verbales que el estudiantado debe conocer para poder resolverlas. Al ser el DELE una prueba propuesta por el Instituto Cervantes, es lógico que se dé esta alta correspondencia. No obstante, puede resultar sorprendente que este resultado no sea similar para el resto de manuales enfocados a la preparación del DELE, al igual que ocurría con los de nivel B1.

Cabe resaltar que las unidades asignadas por el Instituto Cervantes a los niveles C1 y C2 se encuentran mucho más presentes que las de B2, nivel que se correspondería con el de los manuales. De esta manera, de los 22 manuales que sí incluyen locuciones verbales

de forma explícita, se detectan 4 que no recogen ninguna de las asignadas al nivel B2 por el PCIC. Asimismo, 16 de esos 22 manuales presentan un mayor número de locuciones verbales atribuidas a niveles superiores (C1 y C2). Consecuentemente, igual que ocurre en los manuales de nivel B1, los aprendientes estarían adquiriendo unidades que no les corresponden según su nivel de competencia comunicativa y, de nuevo, no estarían alcanzando los objetivos de aprendizaje designados por el PCIC para el nivel B2.

Por otro lado, desde el punto de vista del presente estudio, teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje asociadas a las unidades fraseológicas, anteriormente expuestas, se cree conveniente su revisión explícita recurrente con el fin de que el aprendiente pueda comprenderlas y, por tanto, asimilarlas para incluirlas en su vocabulario receptivo y productivo de forma natural. Por tanto, cabe señalar que 11 de los 22 manuales que incluyen locuciones verbales en su currículum recuperan alguna unidad que, de acuerdo con las recomendaciones del PCIC habrían aprendido en el nivel anterior. No obstante, el número de unidades de nivel

B1 que aparece es mínimo. El presente análisis manifiesta suficientes evidencias como para dudar de si dichas locuciones serían una revisión o si, en cambio, son un contenido totalmente novedoso para el estudiantado, pues, como se ha detectado en el análisis previo del corpus de manuales de B1, no se enseñan explícitamente las unidades asignadas a dicho nivel.

Finalmente, destaca, de nuevo, el elevado número de unidades no recogidas por el PCIC, pues están presentes en todos los manuales que trabajan de forma explícita con alguna locución verbal. Asimismo, en general, es la categoría más numerosa entre los manuales de B2. Sobresale, especialmente, el caso de *Tema a tema B2*, dado que 37 de sus 54 locuciones verbales no aparecen recogidas en la obra del Instituto Cervantes.

Como se recoge en la figura 6, lo más destacable respecto a las locuciones verbales catalogadas como de enseñanza implícita en los manuales de B2 es la confirmación de que gran parte de las locuciones verbales comúnmente empleadas en la lengua española no aparecen recogidas en el PCIC. Asimismo, se vuelve a detectar un elevado recuento de

unidades atribuidas al nivel C1, por lo que se deduce que su nivel de frecuencia de uso es ligeramente más elevado que el de las unidades atribuidas al resto de niveles.

En definitiva, el análisis ha dado cuenta de que la correspondencia entre los contenidos relacionados con las locuciones verbales de los manuales de ELE de nivel B1 y B2 y las recomendaciones del PCIC es mínima. Así, los manuales no enseñan de forma explícita únicamente las unidades asignadas a su nivel, sino que incluyen otras pertenecientes a niveles, generalmente, superiores. Asimismo, gran parte de las locuciones verbales trabajadas no vienen recogidas en la obra de referencia. También se encuentran fuera del PCIC las categorizadas como de enseñanza implícita. Por tanto, se podría concluir que unidades de frecuente uso no se registran en la obra del Instituto Cervantes.

Se ha observado, al mismo tiempo, que la diferencia en la cantidad de unidades trabajadas explícitamente en los manuales de B1 y B2 es considerable. Cabe recordar que el PCIC aconseja comenzar con este tipo de enseñanza a partir del nivel B2, por lo que podríamos atribuir a este hecho dicha

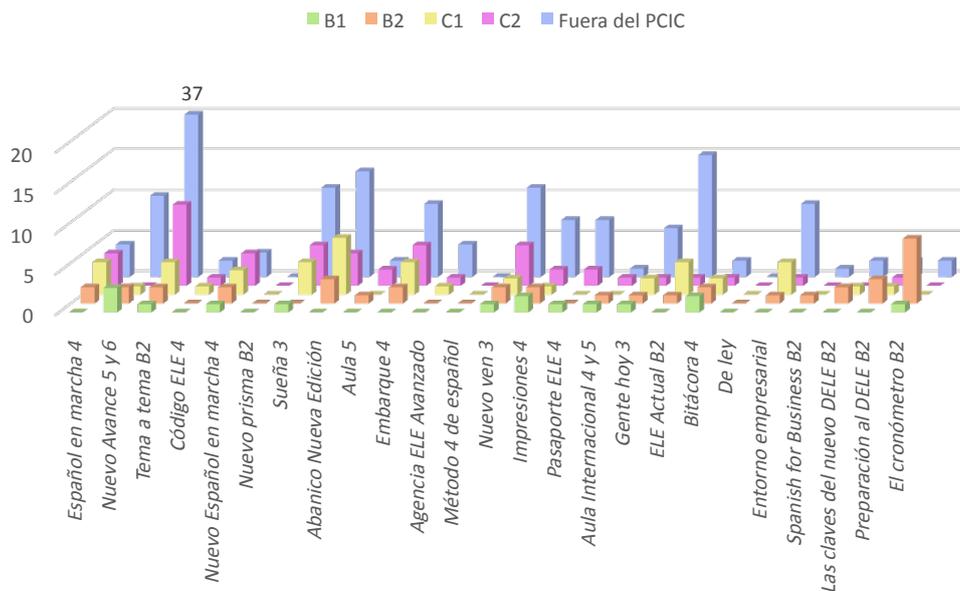


Figura 5. Comparación de las locuciones verbales de enseñanza explícita incluidas en los manuales de B2 con los inventarios del PCIC.

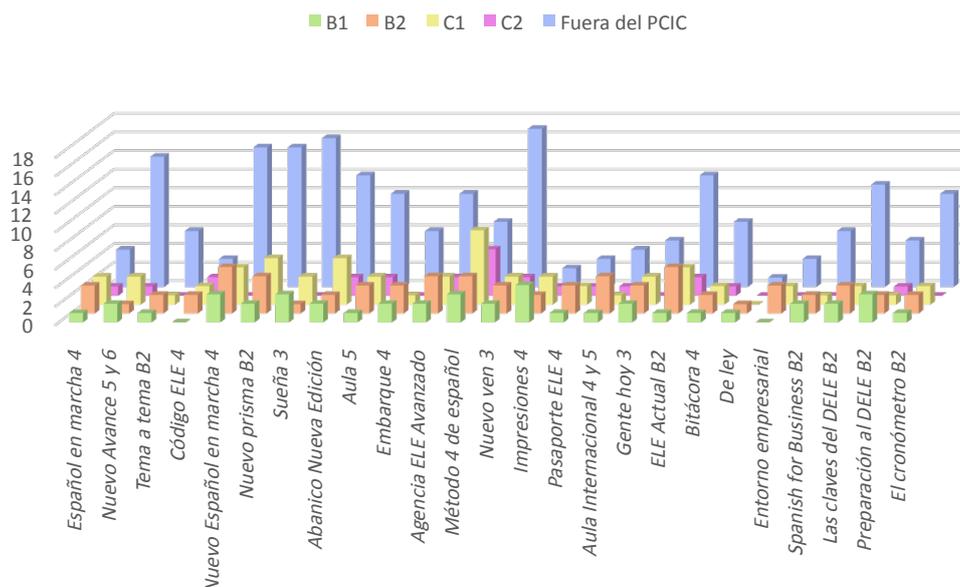


Figura 6. Comparación de las locuciones verbales de enseñanza implícita incluidas en los manuales de B2 con los inventarios del PCIC.

diferencia. No obstante, es lógico que, al aumentar el nivel de competencia lingüística que se desea alcanzar, el número de unidades que se deba conocer sea mayor.

Finalmente, a pesar de todos los resultados, los datos obtenidos de los manuales de forma individual difieren notablemente, lo que demuestra la falta de homogeneidad que existe en cuanto a los contenidos que se establecen en cada uno de ellos. Así, en el presente trabajo, se cree necesaria una revisión, en primer lugar, del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, dado que, desde su actualización en 2006, no ha sufrido modificaciones. Esta obra, con el fin de que continúe siendo el referente de la planificación docente en las aulas de ELE, debería ser actualizada respecto a su tratamiento de las locuciones verbales, ya que tendría que incluir las que, hoy en día, se emplean con mayor frecuencia. Por consiguiente, la frecuencia de uso debería ser uno de los principales criterios que determinen tanto la selección de las locuciones verbales como el nivel de competencia en el que deben ser impartidas. Una vez realizado este trabajo, sería conveniente la comprobación de que los contenidos de los recursos lingüísticos

coinciden con las recomendaciones del PCIC de sus respectivos niveles. De esta manera, existiría una homogeneidad curricular que permitiría a los aprendientes alcanzar el nivel comunicativo que desean.

5. CONCLUSIONES

A partir de este estudio, se ha podido observar cómo, a pesar de que las investigaciones fraseodidácticas son cada vez más numerosas, los documentos y recursos empleados para la planificación docente no se han actualizado para incluir de forma explícita las locuciones verbales en el currículo diseñado para el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Este panorama se observa ya en las dos obras que determinan la planificación docente, el *MCERL* y el *PCIC*, dado que, aunque en ambos se encuentran presentes las unidades fraseológicas, ninguno las aborda de manera rigurosa, sistemática ni exhaustiva.

Sí es cierto que el *PCIC* incluye locuciones verbales en sus inventarios. No obstante, sus recomendaciones difieren notablemente de los contenidos propuestos en los manuales de ELE de nivel B1 y B2. En primer lugar,

los manuales no enseñan de forma explícita únicamente las unidades asignadas a su nivel, sino que incluyen otras pertenecientes a niveles, generalmente, superiores. En segundo lugar, gran parte de las locuciones verbales trabajadas de forma explícita no se recogen en la obra del Instituto Cervantes. A pesar de ello, sí se sigue, al menos parcialmente, la sugerencia de comenzar la enseñanza explícita de dichas unidades a partir del nivel B2, pues, al analizar los manuales, se ha detectado una considerable diferencia en la cantidad de locuciones verbales explícitas entre los manuales de B1 y B2.

Finalmente, la falta de homogeneidad que existe en cuanto al currículo que se establece en los distintos manuales del mismo nivel es evidente. Por consiguiente, se advierte necesaria la revisión de las obras de referencia para actualizar su contenido, ahondar en el tratamiento de los fraseologismos y ofrecer una planificación apropiada que pueda guiar los contenidos de los recursos de un mismo nivel de competencia lingüística.

Siguiendo esta línea de trabajo, y defendiendo la postura de que la fraseología debe estar presente desde los niveles iniciales del aprendizaje de lenguas, sería conveniente la realización de estudios específicos sobre la frecuencia de uso de las locuciones verbales del español. De esta manera, se obtendría un criterio objetivo que permita la selección de las locuciones verbales que los discentes de ELE deben conocer para poder mejorar su competencia comunicativa y conseguir una *performance* similar a la de un hablante nativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Casares, J. (1992 [1950]). *Introducción a la lexicografía moderna*. CSIC.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEC y Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Corpas Pastor, G. y Mena Martínez, F. (2003). Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española. *Estudios de Linguística. Universidad de Alicante*, 17, 181-201. <https://doi.org/10.14198/ELUA2003.17.10>
- De Bobes Soler, E. (2016). *Información gramatical asociada a las locuciones verbales del español* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio documental Gredos. <https://doi.org/10.14201/gredos.128557>
- Ettinger, S. (2008). Alcances e límites de la fraseodidáctica. De las preguntas clave sobre el estado actual de la investigación. *Cadernos de fraseología galega*, 10, 95-127. http://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfg10_06.pdf
- Fernández Prieto, M. J. (2004). La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 349-356). Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42529/15_0347%20prieto.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García-Page Sánchez, M. (2008). *Introducción a la fraseología española: Estudio de las locuciones*. Anthropos.
- Gómez González, A. y Ureña Tormo, C. (2017). Una propuesta para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, 13, 313-323. <https://doi.org/10.7203/foroele.13.10813>
- González Rey, M. I. (2004). A fraseodidáctica: un eido de fraseología aplicada. *Cadernos de fraseología galega*, 6, 113-130. http://www.cirp.es/pub/docs/cfg/cfg06_05.pdf
- González Rey, M. I. (2006). A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas. *Cadernos de fraseología galega*, 8, 123-145. http://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfg08_06.pdf
- González Rey, M. I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia*

- para el español. Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Liontas, J. I. (2002). Exploring second language learners' notions of idiomacity. *System*, 30(3), 289-313. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00016-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00016-7)
- López Vázquez, L. (2011). La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. En J. Santiago Guervós et al. (coords.). *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 531-542). Universidad de Salamanca. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0531.pdf
- Mogorrón Huerta, P. (2020). Locuciones verbales, variación fraseológica y diatopía. En P. Mogorrón y A. Cuadrado Rey (eds.). *Fraseología y variaciones (socio)lingüísticas y diatópicas* (pp. 11-31). Anexo VII de *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.ANEXO7.02>
- Montoro del Arco, E. (2004). La variación fraseológica y el diccionario. En P. Battaner y J. DeCaesaris (eds.). *De Lexicografía. Actes del I Symposium Internacional de Lexicografía (Barcelona, 16-18 de maig de 2002)* (pp. 591-604). Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Montoro del Arco, E. (2005). Hacia una sistematización de la variabilidad fraseológica. En M. A. Pastor Milán (ed.). *Estudios lingüísticos en recuerdo del profesor Juan Martínez Marín* (pp. 125-152). Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85. <https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/16807/document%20-%202020-07-06T152251.405.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Nágera Jiménez, A. B. (2020). Las locuciones en el aula de ELE. En P. Taboada-de-Zúñiga Romero y R. Barros Lorenzo (eds.). *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. XXIX Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Santiago de Compostela. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0054.pdf
- Olímpio de Oliveira, M. E. (2004). *Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamastr/1-semester/olimpio-d.html>
- Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Arco/Libros.
- Penadés Martínez, I. (2002). *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Arco Libros.
- Penadés Martínez, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE. *Carabela*, 56, 51-67.
- Penadés Martínez, I. (2012). *Gramática y semántica de las locuciones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Penadés Martínez, I. (2017). La enseñanza de las unidades fraseológicas. En A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (ed.). *Manual del profesor de ELE* (pp. 311-355). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Penadés Martínez, I. (2019). *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)*. Universidad de Valencia. <http://www.diccionariodilea.es/inicio>
- Penadés Martínez, I. (2022). La variación en las unidades fraseológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 16(32), 21-39. <https://doi.org/10.26378/rnlael1632472>
- Pérez Bernal, M. (2005). Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 646-654). Universidad de Sevilla.

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Universidad de Salamanca.
- Ruiz Gurillo, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. *Espéculo*. <https://webs.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>
- Ruiz Gurillo, L. (2018 [2001]). *Las locuciones en español actual*. Arco/Libros.
- Sevilla Muñoz, J. y González Rodríguez, A. (1994). La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español). *Équivalences*, 2(1-2), 171-182. <https://doi.org/10.3406/equiv.1994.1194>
- Solano Rodríguez, M. Á. (2007). El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En M. I. González Rey (ed.). *Les expressions figées en didactique des langues étrangères* (pp. 201-221). Éditions Modulaires Européennes.
- Solano Rodríguez, M. Á. (2012). Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación. *Paremia*, 21, 117-128.
- Szyndler, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 197-216. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50867
- Valero Fernández, P. y Carballal-Broome, A. (2020). La interculturalidad a través de las locuciones en español, *Nasledje*, 45, 97-112.
- Velázquez Puerto, K. (2018). *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*. Arco/Libros.
- Wotjak, B. y Wotjak, G. (2014). La teoría del campo y otras propuestas clasificadoras para la fraseografía. En V. Durante y C. Tschann (coords.). *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones* (pp. 51-78). Centro Virtual Cervantes.
- Wotjak, G. (2006). *Las lenguas, ventanas que dan al mundo. El léxico como encrucijada entre morfosintaxis y cognición. Aspectos semánticos y pragmáticos en perspectiva intra e interlingüística*. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter D. Lang Verlag.