

LOCUCIONES Y FÓRMULAS RUTINARIAS EN LA
ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA PARA ANGLÓFONOS A TRAVÉS
DE LA PELÍCULA VOLVER

SABRINA SOLAR
SOLÓRZANO
MASTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA Y
OTRAS LENGUAS
MODERNAS
2012-2013

Contenido

INTRODUCCIÓN	3
RESUMEN	6
MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	8
DEFINICIONES.....	8
MARCO COMÚN DE REFERENCIA EUROPEO.....	9
PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES.....	11
Niveles A1-A2.....	11
Niveles B1-B2.....	11
Niveles C1- C2.....	12
LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS	13
LOCUCIONES.....	13
FÓRMULAS RUTINARIAS.....	17
¿QUÉ SE CONOCE SOBRE EL ESTUDIO DE LAS LOCUCIONES EN INGLÉS?.....	18
LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES A TRAVÉS DE LA PELÍCULA DE VOLVER.....	20
Locuciones y fórmulas rutinarias que aparecen en la película	22
Metodología.....	25
DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS: PROPUESTAS DIDÁCTICAS	28
CONCLUSIONES	39
BIBLIOGRAFÍA	41
ANEXO I	44
ANEXO II	46
ANEXO III	46

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se basa en el estudio de las locuciones como parte de las unidades fraseológicas dentro de la enseñanza de español como lengua extranjera para anglófonos. De modo colateral también se hará una breve reflexión sobre las fórmulas rutinarias por ser un tema recurrente a lo largo de este análisis.

Si este breve proyecto ha sido motivo de análisis se debe a que resulta de gran interés ya que, por propia experiencia, se trata de un tema al que no se le suele dar ninguna importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua y que, sin embargo, puede ser esencial, debido a la riqueza que puede aportar en el manejo de un idioma, por exagerado que pueda parecer, en algunas ocasiones.

Sólo recientemente (¡cuánto me queda por aprender de mi propia lengua!) me he dado cuenta de la necesidad de conocer las unidades fraseológicas dentro del español como lengua extranjera. Hace poco, mientras residía en Inglaterra, me encontré ante un par de situaciones, en las que este tipo de unidades, me jugaron alguna que otra mala pasada. El director del departamento de lenguas del colegio en el que trabajaba, me dijo: *my son is a butterfly minded* a lo que yo respondí algo así como: *¡Ah! Genial, ¿no?* Y él me devolvió una mirada que hubiera preferido no conocer. El problema fue que yo entendí, sin conocer aquella expresión, que, como las mariposas son bonitas, su hijo debía de tener una mente *maravillosa, privilegiada*, o algo parecido; sin embargo, mi jefe, en aquel momento, me estaba contando que su hijo había preparado alguna chapuza aquel día porque, como decimos en español, tenía *la cabeza a pájaros*. Poco tiempo después, en una clase que yo estaba impartiendo, un alumno me dijo: *Today you are on fire!* y yo relacionando aquello con el fuego y el calor y qué sé yo, no quiero ni decir lo que entendí, pero puedo asegurar que puse cara de muy malas pulgas cuando el pobre chico sólo quería decir que *aquel día estaba dando en el clavo con todo*.

Claro, he olvidado decir que soy competente en inglés desde una temprana edad, mi madre es profesora de inglés, he residido por algún tiempo tanto en Estados Unidos como en Inglaterra y que soy licenciada en Traducción e Interpretación.

Cuando, al principio de la asignatura “Recursos y aprendizaje del léxico en la clase de E/LE”, se leyó el prólogo del Diccionario AKAL del español coloquial, 1492 expresiones y más (Ramos y Serradilla, 2000: 10-11) me sentí “gratamente” identificada

con aquella historia¹ y de ahí que surja este trabajo, tras ver la gran importancia que cobran las unidades fraseológicas dentro de la lengua. Parece increíble que, como le sucede al americano protagonista del prólogo, después de tanto tiempo estudiando idiomas (no sólo inglés, sino también francés e italiano) nunca me hayan insistido en la importancia de este aspecto de la lengua a lo largo de los años, a pesar de haber trabajado con diferentes docentes y métodos.

Aparte de esta experiencia, si he elegido este tema es porque se trata de una parcela muy olvidada de la lengua y que, hasta hace algo más de una década, no se ha analizado con detenimiento y en profundidad hasta hace algo más de una década. Apenas se cuenta con literatura de referencia en español, aunque pueden citarse entre otros, los trabajos llevados a cabo por Corpas Pastor (1996) y Ruiz Gurillo (1997 y 2001). Son aún menores los estudios contrastivos a los que recurrir en español-inglés-español. La bibliografía existente sobre todo lo concomitante a los estudios español-inglés-español no resulta suficiente para abordar este amplísimo e interesante tema que está más presente de lo que pueda parecer en nuestro día a día como hablantes.

Por motivos de tiempo y espacio, el trabajo aquí presente se centra exclusivamente, en esta ocasión, en el análisis de las locuciones y fórmulas rutinarias. Y, como fraseología y culturalidad van estrechamente ligados, por motivos que se explicarán a lo largo del trabajo, se considera que será una forma muy útil, práctica e interesante el uso de un medio audiovisual para su enseñanza-aprendizaje y su posterior aplicación a través de ejercicios específicos que se proponen en el apartado de actividades al final de este proyecto. Como material de base se utiliza la película *Volver* de Almodóvar. La elección de este material filmico se debe a muchos motivos, desde la indudable reputación internacional del director manchego, hasta la posible motivación del discente para aprender de una forma más lúdica, el potencial comunicativo y cultural que nos ofrecen las películas, etc., como ya se explicará más adelante.

¹ Mark - estudiante norteamericano, veinte años- ha llegado a España hace una semana; tras cinco años de asistir a clases de español, primero en el colegio y después en la universidad, y de haber realizado un *máster* de «Cultura y civilización españolas» [...] Mark se encontró con lo siguiente:

-¡Buenas! ¿Qué hay? ¿Por dónde cae esa residencia? Seguro que está en el quinto pino y no hay tu tía que dé con ella.

¡Horror! O el taxista no era español o era un maleducado que no comprendía que debía hablar como en su libro. Rápidamente Mark empezó a pensar:

¿Cuáles son las cosas buenas? ¿Cae, cae? ¿Se habrá caído la residencia? [...] ¿Cuántos pinos hay en Madrid? [...] ¿Y quién será esa tía que tiene que darnos algo? ¡oh! Creo que tengo algún problema [...]

Si se presta atención a un público anglófono es debido a que cuento con una mayor familiaridad con la lengua de partida de estos estudiantes y porque considero que se podrá hacer una pequeña aportación teórica en el estudio contrastivo de las locuciones en ambos idiomas, español e inglés. Sin embargo, hay que dejar también constancia de que es posible hacer una adaptación de los ejercicios que se proponen a otras lenguas, así como de llevar a cabo con un mismo material diferentes propuestas y, por supuesto, la ampliación de la serie de actividades que aquí se muestran.

Por otro lado, no se puede dejar de mencionar que este trabajo está diseñado en gran parte para que el profesor de E/LE haga uso de él como un manual de ejercicios específico de locuciones y fórmulas rutinarias, que se ha elaborado pensando en el público al que va dirigido, sus necesidades y carencias.

Finalmente, no hay que olvidar que en este trabajo se atiende en todo momento al uso de locuciones y fórmulas rutinarias de uso frecuente en el español de España, debido a que este análisis surge a partir de una película cuidada al detalle para que se muestre la realidad de Castilla La Mancha. Como se puede comprobar, en las diferentes variedades del español es posible encontrar locuciones muy diversas y que, tal vez, no estén presentes en el español de otros países hispanohablantes, por lo que se deja una puerta abierta a futuras investigaciones en lo concomitante al español de América.

RESUMEN

Este trabajo no será presentado a modo de unidad didáctica, ni como una secuenciación de actividades, sino como una presentación del estado de la cuestión y, a continuación, un conjunto de posibles ejercicios (diseñados para todas y cada una de las destrezas) para llevar a cabo en el aula y así poder practicar las locuciones y algunas fórmulas rutinarias que aparecen en la película de Almodóvar. Los alumnos podrán ver a través de este medio lo común que es encontrarse con este tipo de unidades fraseológicas, que son las locuciones y fórmulas rutinarias.

Primero se realizará un acercamiento teórico al concepto de locución así como a la variedad terminológica existente para clasificarlas. Y, como se van a tratar estas unidades fraseológicas en ambos idiomas, se verá qué términos equivalentes se utilizan en inglés y sus delimitaciones.

Después comprobaremos qué se dice en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER en adelante) sobre cuándo y cómo introducir las locuciones y las ya citadas fórmulas rutinarias en la enseñanza de español como lengua extranjera y, posteriormente, se analizará también el Plan Curricular del Instituto Cervantes, porque se presupone que debería ser más concreto al tratarse de *la guía* específicamente española a la hora de recomendar las pautas que se han de seguir cuando se abordan los contenidos que se enseñan en cada uno de los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Este paso se presenta como muy básico y necesario ya que, durante la investigación para este trabajo, se ha trabajado con muchos manuales de E/LE diferentes, y, prácticamente en su totalidad, dicen haber seguido las pautas de estas guías para su elaboración.

Tras haber comprobado qué muestran tanto el MCER como el Plan Curricular, en el tercer apartado, haremos un análisis sobre las locuciones y fórmulas rutinarias en español, en el que se determinarán las características del concepto locución, qué definición se propone como la más completa, la clasificación que aquí se propone, etc. Y, a continuación, se hará una reflexión sobre qué papel juegan estas unidades fraseológicas y la manera que se contempla como más satisfactoria para su estudio en inglés, añadiendo una nueva clasificación a las ya propuestas con anterioridad por diversos estudiosos.

También se hará una breve reflexión sobre las fórmulas rutinarias, aunque, de manera consciente, no tan exhaustivamente como con las locuciones. Esto se debe a que

las fórmulas rutinarias aparecen de forma reiterada a lo largo de la película y he considerado que podría resultar interesante su incorporación a este trabajo debido a que comparten algunos rasgos con las locuciones como ya se explicará más adelante.

Se expondrá el porqué del uso de un material filmico para la enseñanza de las locuciones y fórmulas rutinarias, la justificación de la elección de la película *Volver* de Almodóvar y las locuciones y fórmulas rutinarias que se encuentran a lo largo de la película para su posterior comprensión y aprendizaje.

Para concluir se pueden ver las actividades creadas con el fin de servir para una sencilla adquisición de estas unidades fraseológicas por parte de los estudiantes, sin entrar en profundidades teóricas, ya que, como se explicará más adelante, no se pretende abrumar al alumno con aspectos técnicos, pues la intención de esta enseñanza-aprendizaje será mostrarles estas expresiones como parte interesante del léxico.

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

DEFINICIONES

Se exponen aquí algunas definiciones de términos que probablemente han revoloteado por la mente desde que se ha leído por primera vez el título de este trabajo y que se han escuchado con anterioridad en diferentes contextos tanto en inglés como en español.

¿Qué es una locución?

Según el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2006):

Locución. 2. En gramática se llama *locución* a una combinación fija de palabras que funciona como una determinada clase (*locución nominal, adjetiva, verbal, etc...*) y cuyo significado no es la suma del que tienen sus componentes por separado [...]

Por este motivo, ejemplo de locuciones podrían ser expresiones como *cortar el bacalao* o *tirar la toalla*. Si sumamos *cortar + el + bacalao* nunca llegaremos a la conclusión de que el hablante se refiere a *mandar o disponer de hecho*, según indica el *DRAE* porque no se deduce de la suma de sus componentes por separado y presenta fijación porque el sustantivo *bacalao* no podrá ser sustituido por ningún otro (*cortar el pescado/el mero/la carne) (Ruiz Gurillo 18: 2001)

Y, ¿Esto es lo mismo que un modismo? Según la *DRAE*.

modismo 1.m. Expresión fija, privativa de una lengua, cuyo significado no se deduce de las palabras que la forman.

Por consiguiente, ¿Qué término se usa en inglés para esta definición? Según *Oxford dictionaries* [en línea]

idiom noun 1 a group of words established by usage as having a meaning not deducible from those of the individual words (e.g. *over the moon, see the light*).

- [*mass noun*] a form of expression natural to a language, person, or group of people: *he had a feeling for phrase and idiom*
- the dialect of a people or part of a country.

A partir de esta breve pero importante aclaración, ¿qué se sabe sobre todo lo mencionado? ¿Qué se ha dicho anteriormente sobre cuándo enseñarlo y cómo?

Para poder saber si se tratan estas expresiones tan curiosas en la enseñanza de español como lengua extranjera, y en caso afirmativo, ver cómo se hace, se han analizado diferentes manuales, en sus diferentes niveles. En casi todos los que se han revisado se expone que han sido elaborados de acuerdo con el MCRE o siguiendo las recomendaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes, por lo que parece conveniente comprobar los criterios establecidos por los éstos.

MARCO COMÚN DE REFERENCIA EUROPEO

La primera vez que se hace alusión a las locuciones y a las fórmulas rutinarias, denominadas fórmulas fijas en el MCER, es en el Capítulo 5.2, donde se exponen las competencias comunicativas de la lengua. Estas competencias son tres: la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Como ya se ha mencionado anteriormente, en la introducción, el léxico es una sección indiscutiblemente básica para el aprendizaje de lenguas y queda englobado dentro de la competencia lingüística. En el apartado 5.2.1 el MCER (2002:108) se expone:

[...] la competencia léxica es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.

Los elementos léxicos comprenden:

- a) Expresiones hechas: que se componen de varias palabras que se utilizan y aprenden como un todo, éstas incluyen:
 - Fórmulas fijas, que comprenden:
 - Exponentes directos de funciones comunicativas como por ejemplo saludos “buenos días”, “encantado de conocerle”, etc.
 - Refranes, proverbios, etc.
 - Arcaísmos residuales; por ejemplo: “vágame Dios”.
 - Modismos
 - Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: “estiró la pata”, “se quedó de piedra”
 - Intensificadores, ponderativos o epítetos.
 - Estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados como por ejemplo: “por favor, ¿sería tan amable de...?”
 - Otras frases hechas
 - Verbos con régimen preposicional; por ejemplo: “convencerse de”, “alinearse con”, “atreverse a”, etc.
 - Locuciones prepositivas; por ejemplo: “delante de”, “por medio de”.
 - Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: “cometer un crimen/error”, “ser culpable de (algo malo)”, “disfrutar de (algo bueno)”. [...]

Tras unos cuadros descriptores sobre el léxico, se muestra un recuadro en el que se deja a la libre elección del docente lo que deberá reconocer y utilizar el estudiante, cómo se lo habremos de enseñar y hasta qué punto tendrá que aprenderlo el alumno.

Se va centrar nuestra atención más concretamente aún en las fórmulas rutinarias y en los modismos, dejando en esta ocasión el resto de los elementos léxicos, pues se ha advertido que estos son tal vez los más olvidados dentro de la enseñanza de idiomas.

Normalmente, las locuciones y enunciados fraseológicos se presentan al estudiante como un mero catálogo que se encuentra a su disposición, pero como algo adicional a la enseñanza habitual, a modo de “curiosidad” para aquellos que quieran saber “más”. Según el Marco esto son “expresiones de sabiduría popular” que sí suelen aparecer en situaciones cotidianas (los periódicos por ejemplo) por lo que no se entiende el abandono que han sufrido durante tanto tiempo si tan relacionadas están con la competencia sociocultural.

Sin embargo, una lectura más profunda del documento citado nos obliga rápidamente a corregir nuestra afirmación anterior, pues comprobamos que, en los numerosos descriptores con los que los autores del Marco pretenden ilustrar diferentes aspectos cualitativos relacionados con el uso de la lengua en los niveles A2 (Plataforma) y B1 (Umbral), emerge toda una serie de funciones comunicativas (por ejemplo, saludar) que obligan inexorablemente al alumno de español como lengua extranjera de estos dos niveles a utilizar determinadas unidades fraseológicas (buenos días, ¿qué tal?, ¿cómo andamos?, entre otras). (Ruiz Martínez, 2005)

Si el Marco de verdad propone esto, ¿qué dirá el Plan Curricular del Instituto Cervantes, nacido del propio Marco?; y si la mayoría de los manuales analizados aseguran seguir estas “doctrinas”, ¿aparecerán estas unidades fraseológicas desde el nivel A2?

PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

Después de haber comprobado que el MCER no hace especial hincapié en este tipo de unidades de una manera clara y explícita, se ha examinado el Plan curricular del Instituto Cervantes, por ser el hijo del Marco Común Europeo de Referencia, con el fin de comprobar si éste es un poco más específico que el anterior.

Niveles A1-A2

En los niveles A1-A2 solo hace alusión, en el apartado de la gramática, en el punto octavo de ésta, a las locuciones adverbiales, con lo que no se plantea si quiera un poco del objeto de análisis. Es decir, que no recoge el concepto de locución, no se alude a su enseñanza de manera precisa. No menciona que existan otro tipo de locuciones, ni la importancia de éstas para un completo procesamiento de la información

A pesar de esto, en el nivel A1 sí se menciona, dentro del apartado *Alumno como hablante intercultural*, que

el aprendiente debe tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que ejerce sobre la interpretación de otras culturas y que los alumnos deben ser capaces de aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes para identificar y prevenir los prejuicios y estereotipos [...] identificar las expectativas, valores e intereses que lo motivan a aproximarse a otras culturas y a la cultura hispana en particular.

Por consiguiente, se observa como algo lógico que algunas locuciones se introduzcan ya desde niveles iniciales², debido a que se espera del alumno que interprete la cultura y que identifique y prevea los prejuicios, entre otras cosas.

Niveles B1-B2

En los niveles B1-B2, en la parte de gramática de nuevo, se vuelve a hacer alusión a las locuciones adverbiales. Y es ya, en el apartado de *Tácticas y Estrategias Pragmáticas*, donde entran en juego las metáforas. El Plan Curricular hace mención de las metáforas oracionales en estructuras comparativas *con ser + adjetivo + como + SN*, como por ejemplo es fuerte como un toro y en estructuras con *estar + como + SN*, como estar como una cabra. Por último, únicamente en el nivel B2, se incluyen las expresiones con verbos de cambio, como volverse loco, ponerse como un tomate, quedarse de piedra... (Plan Curricular 2000: 297).

² En el elenco de ejercicios se podrá observar qué ejercicios se proponen como materiales útiles desde niveles iniciales, precisamente para que el alumno identifique la cultura española, estereotipos, prejuicios etc.

Niveles C1- C2

En los niveles C1-C2 se vuelven a incluir las locuciones adverbiales y, de nuevo en el apartado de *Tácticas* y *Estrategias Pragmáticas*, se observa cómo las metáforas juegan su papel, pero esta vez no sólo las oracionales sino las nominales también.

En estos niveles ya se ve cómo se analizan con algo más de detenimiento, pero se sigue manteniendo la impresión de que no se trata con la suficiente importancia, ya que se engloba todo en un apartado denominado *Significados interpretados* dentro de *Tácticas* y *Estrategias Pragmáticas*. A continuación, se muestra lo que se expone en estos niveles de referencia (Plan Curricular 2000: 279).

Nivel C1

- Oracionales: - En estructuras comparativas con *como si* “estaba tan modosita como si nunca hubiese roto un plato”.
- En enunciados exclamativos *¡vaya tela!*
- En expresiones metafóricas *morirse de la risa, tomar el pelo, pagar el pato*

- Nominales: - Artículo *un* + sustantivo (valorativo) en estructuras atributivas (comparación subyacente) como por ejemplo: *Marta es un plomo*.

Nivel C2

- Oracionales: - En estructuras comparativas: *ser más listo que el hambre*.
- En estructuras negativas con *no + verbo + ni* *No ver ni torta*.
- *Estar + adjetivo*: *hoy estás muy trabajador*.
- Expresiones con *estar*: *está que se sube por las paredes*.
- Expresiones metafóricas: *tirar de la lengua, acostarse con las gallinas*.
- Nominales: - valoración con *ser*: *Ser (una mujer) de hierro, ser un rollo*.

Respecto a las fórmulas rutinarias, a las que el Plan curricular se refiere como enunciados exclamativos, es únicamente en el nivel C1, en el punto 1.8.1 del apartado *Significados interpretados* cuando se citan, aunque de modo un tanto desconcertante, ya que no se hace mayor mención que la que sigue:

Metáforas [...]

- Oracionales
 - [...]
 - Enunciados exclamativos
 - *¡Qué rollo!, ¡vaya tela!*

Se considera pues, que no se hace un seguimiento determinado de este tipo de unidades fraseológicas en el MCER ni en el Plan Curricular y que no se determinan

específicamente las pautas a seguir para la enseñanza-aprendizaje de estas estructuras. Así como tampoco se presentan de una manera sistemática para facilitar su comprensión y adquisición de éstas, tanto por parte del docente, para ayudarle con la tarea de la enseñanza, como por parte del alumno, que, siguiendo lo anteriormente citado, no recibirá nada más que una información desordenada y sin tener un mapa mental de lo que está aprendiendo.

LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS

LOCUCIONES

Para poder llevar a cabo este trabajo, no solo para los futuros lectores sino también como un trabajo personal se han intentado aclarar los términos que rodean el divertido, poco tratado y a veces olvidado mundo de la fraseología, ya que pueden encontrarse designaciones tan variadas como *fijación fraseológica*, *idomaticidad fraseológica* o *sintagma fraseológico* entre otros, así como los mostrados en el apartado de definiciones, de acuerdo con los diversos acercamientos a este tipo de expresiones. En este trabajo se hará referencia a las unidades fraseológicas entendidas, de acuerdo con Ruiz Gurillo (1997), como “una combinación fija de palabras que presenta algún grado de fijación y eventualmente de idomaticidad”, a lo que posteriormente, tras haber llevado a cabo un investigación sobre el tema en cuestión, se irán añadiendo características propias de estas unidades. Debido a la amplitud de este campo y a la falta de tiempo y espacio centraremos nuestro estudio en las locuciones, las que Corpas Pastor (1996) denomina Esfera II.

Sin embargo, en esta ocasión, no se analizan las clasificaciones de locuciones que proponen Corpas Pastor (1996), Zuluaga (1980) o Casares (1969), ya que no forma parte del objeto de estudio de este trabajo dirigido a la necesidad de aprendizaje del alumno como lengua de uso y no como materia de análisis.

En general, resulta muy difícil enmarcar las unidades fraseológicas, ya que no existen límites normalizados, sino que se pueden encontrar fórmulas consideradas familiares y corrientes, diversos tipos de clasificaciones, opiniones distintas por parte de los estudiosos, etc.

Pero, de acuerdo con Ruiz Gurillo (1997:60), lo que queda claro es que se pueden establecer grados de fijación, desde construcciones totalmente fijadas a otras bastante libres, pasando por estructuras semifijas. De cualquier manera, no es posible

hablar de fijación total pues, incluso en estos casos, se pueden admitir determinadas modificaciones.

Aunque algunos estudiosos de este campo tan complejo no se ponen de acuerdo y dudan sobre si englobar estas expresiones desde su contenido léxico, desde su contenido gramatical o desde el léxico-gramatical, en esta ocasión se hará desde el punto de vista del léxico, ya que se tiene en consideración la importancia intrínseca de estas unidades a la hora de aprenderlas. Como estudiante de español como lengua extranjera, la dificultad para adquirir la competencia suficiente se basa en poder descifrar su significado, es decir, su contenido léxico, independientemente de si trata de la suma de un artículo más un nombre más un adjetivo o de otra combinación de palabras³ (recordando que existen tantas locuciones como categorías gramaticales: nominales, adjetivas, verbales, adverbiales — sustituibles por un adverbio —, clausales - parecidas a las verbales pero tienen ya sujeto y predicado-, prepositivas, conjuntivas), o de si hablamos de unos rasgos fonéticos peculiares⁴, como por ejemplo *sin ton ni son* o muchas otras más.

Ruiz Gurillo (1997:75) hace una recopilación de los niveles en los que se pueden encajar las unidades fraseológicas: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático. Según esta otra clasificación, se tratarán estas unidades, por un lado, desde el nivel léxico-semántico de cara al alumno, de modo que lo relacione como parte del aprendizaje del lexicón, mostrándosele por familias léxicas para que su adquisición resulte más sencilla, y sin que tenga la obligación de entender qué son las locuciones desde un punto de vista teórico. Además, la experiencia en la enseñanza de español a alumnos anglófonos ha hecho que se reflexione sobre el conocimiento que tienen sobre su propia lengua, su gramática, su teoría, su sintaxis, etc., y, salvo excepciones, no suelen ser grandes conocedores de ninguno de estos ámbitos, por lo tanto no se prevé que tengan que aprender tales conceptos en la lengua meta, ya que esta situación provocaría que el aprendizaje fuese tedioso, engorroso y cansado para ellos, por lo que rechazarían la adquisición de las locuciones.

³ A pesar de que, en esta ocasión, no vayamos a profundizar en la parte sintáctica de las locuciones, comprendemos que será tarea del docente hacer un repaso de todos los tipos de locuciones posibles de manera que esté preparado para poder resolver cualquier duda que pueda surgir en el aula.

⁴ Muy interesante el tratamiento de las unidades fraseológicas desde los diferentes niveles. Aunque en esta ocasión no prestaremos atención a cada uno de los niveles mencionados, recomendamos a los profesores de E/LE el trabajo ya referido Ruiz Gurillo (1997) y que cada uno "encaje" las locuciones a su entender, ya que puede resultar que se saquen conclusiones muy diferentes a las que aquí exponemos.

Por otro lado, desde el punto de vista del profesor, para el conocimiento y tratamiento de las locuciones, se tomarán en consideración aspectos de nivel sintáctico como los componentes léxicos invariables, es decir, la invariabilidad de número, de género, de determinante, de persona y de tiempo verbal, los componentes léxicos no conmutables, los componentes no permutables, la imposibilidad de extracción de uno de sus componentes, los componentes léxicos no separables y la fijación transformativa como justificación del concepto de *fijación* que se incluye en la definición de locución que aquí se propone.

Y por último, como nos propone Ruiz Gurillo (1997), se atendería a estas unidades desde el nivel pragmático, que es considerado como de gran importancia para comprender el funcionamiento y aprendizaje de este tipo de combinaciones sintagmáticas, como son las siguientes características: (a) se aprenden de memoria “como un todo”, por lo que se podrá decir que su significado se ha lexicalizado, es decir, que un sintagma sea intercambiable por una unidad léxica, como ocurre por ejemplo con *con cajas detempladas*, que ha llegado a ser permutable con adverbios como *ásperamente*, *airadamente* o *destempladamente*; (b) su frecuencia de uso lo que hace que se aprendan; (c) su iconicidad, que sirve para conseguir obtener un mayor impacto en nuestro receptor y (d) los valores sociolingüísticos, que hacen que asociemos algunas locuciones a diferentes niveles diafásicos y diastráticos.

No se puede olvidar que, sin embargo, la tarea que se ha propuesto desde el principio es, como expone el Marco Común de Referencia Europeo, el de ser *facilitadores*; facilitadores, en este caso, de un método de aprendizaje que resulte práctico, interesante y útil a los discentes y, siempre que se pueda, divertido.

Cuando se aprende el léxico en una clase de idiomas, a pesar de que algunos ya hayamos tenido otras experiencias más positivas, se sigue pensando en memorizar listas de vocabulario, que luego se olvidan y, que son consideradas, en gran parte, inútiles porque no se van a emplear en la vida diaria.

No obstante, el léxico es un elemento clave para mejorar la competencia comunicativa del estudiante de lenguas y, en este caso concreto, del estudiante de español. Cuanto mayor sea su riqueza léxica, mejor podrá desenvolverse el discente, con soltura, en las diferentes situaciones en que se encuentre, tanto a la hora de poner en marcha su destreza auditiva, como a la hora de crear su propio discurso. El léxico es

algo que se utiliza en las cuatro destrezas: comprensión y expresión oral, y comprensión y expresión escrita y, por ello, la importancia del aprendizaje de locuciones es tal por muchos motivos. Con ellas se transmiten a menudo sentimientos, actitudes o juicios del hablante, de modo que, a la función referencial se une la expresiva, que es la que presenta mayor dificultad para el alumno (García Muñáis, 1997). Tienen asociadas muchos matices, como el no expresar de manera directa lo que se piensa, burla o ironía, aportar mayor o menor intensidad, añadir cargas negativas, etc. Y el estudiante de lenguas sólo podrá aprender a descodificar y, de una manera más compleja, a codificar, si se le muestra el entorno social y cultural en el que se emplean, el registro al que pertenecen, su origen y contextualización.

Como ya se ha mencionado, las locuciones reflejan estados de ánimo y por ello son expresiones objetivas/subjetivas. Surgen por parte del hablante de una manera espontánea, así que el aprendiente de español se las encontrará comúnmente en su comunicación diaria y querrá utilizarlas para poder explicarse en su totalidad y no de manera parcial, y porque en su lengua también las usa (a pesar de no ser consciente), así pues, al alumno le surgirá una necesidad involuntaria por aprenderlas al tiempo que el resto de interlocutores también esperará que las inserte en su discurso, pues se confía en que se desenvuelva en la lengua meta lo más parecido a un hablante nativo.

Las locuciones, al igual que las metáforas o refranes, son productos diacrónicos que han perdurado en el tiempo, que nuestros alumnos siempre van a oír y que por eso son fáciles de recordar. Esta cualidad resulta sorprendente en los tiempos que corren, pues la lengua está en constante cambio, está viva y, sin embargo, la repetición es una muestra de tradición, la cual a su vez es una muestra de cultura. Así, este argumento da lugar a detenerse en el debate sobre si lexicalización e idiomatidad tienen una cierta concordancia como plantean algunos autores. Gracias al estudio llevado a cabo para este trabajo se ha evidenciado que sí es así. Cada idioma crea sus propias locuciones porque las cree necesarias, hace que aparezcan de la nada, las inmortaliza gracias a su uso continuo a pesar de que casi todas las estas unidades fraseológicas cuentan con una expresión formal equivalente y, como ya hemos dicho anteriormente, las locuciones plasman la cultura de una sociedad y la idiomatidad es la misma idiosincrasia de una lengua. Y, aunque en el aspecto anteriormente citado se puede discrepar de la opinión de algunos autores, efectivamente, sí se revela que la idiomatidad se concibe como un fenómeno básicamente semántico (aspecto que más interesa a la hora de enseñar a

nuestros alumnos) mientras que la fijación es una condición propia de la estructura sintáctica.

Ahora bien, en términos de fijación, ésta no siempre implica idiomática. Hay expresiones de estructura y comportamiento fijo, pero que no son idiomáticas; *en concreto* o *en breve*, por ejemplo, constituyen conglomerados adverbiales fijos de escasa o nula idiomática. En caso de encontrarse ante una expresión idiomática pero no fija, es decir, cuando se puede cambiar el sustantivo de singular a plural o cuando se pueden introducir elementos en la estructura⁵, no se tratará de una locución, pues esta es una cualidad básica e indispensable. Que exista una fijación implica, de cara al estudiante, una parte positiva y otra negativa: la positiva será que a fuerza de escuchar y utilizar esa locución llegará a memorizarla gracias a la repetición, sin embargo, la parte negativa será que no podrá hacer ninguna modificación en la estructura debido a su invariabilidad. Esta reflexión se ve reforzada más aún gracias a esta cita:

[...] todo lo idiomático en una lengua no es fraseológico o, lo que es lo mismo, las singularidades de una lengua están presentes no solo en combinaciones fijas de palabras [...] sino también en otras unidades [...] (Ruiz Gurillo 1997:93)

FÓRMULAS RUTINARIAS

Las fórmulas rutinarias, como ya se ha mencionado anteriormente, entran a formar parte de este proyecto desde el momento en que se ha considerado la necesidad de su enseñanza debido al alto índice de frecuencia con que aparecen tanto en la vida real como en el material filmico que se va a utilizar para las propuestas didácticas, así que se presenta prácticamente como algo obligado hacer una muy breve pero interesante reflexión sobre este asunto.

Las fórmulas rutinarias se proponen como un aspecto en concomitancia con las locuciones porque, tratándose de una parcela de las unidades fraseológicas, comparte algunos rasgos propios que las definen, como por ejemplo la fijación y lexicalización. Como su propio nombre indica, se usan de forma habitual y en contextos específicos y delimitados. Estas también cuentan con esos aspectos positivo y negativo que plantean también las locuciones y se proponen en este estudio como un apartado de la lengua que debería incluirse (así como se ha propuesto con las locuciones) en la enseñanza-

⁵ Por ejemplo: Las escuelas españolas incuban un mal/ La escuela española incuba un mal/Las escuelas españolas incuban ese mal/ Las escuelas españolas incuban una enfermedad. (Ruiz Gurillo 2001:24)

aprendizaje de E/LE desde los primeros estadios. Así, hace una muy buena delimitación Antonietta Fiume (2005:268) cuando dice lo siguiente:

[...] por el uso reiterado que se hace de ellas, las fórmulas se transforman en estructuras prefabricadas y parcialmente fijas a las cuales el hablante acude para desarrollar los intercambios verbales de tipo cotidiano que se convierten, de tal forma, en verdaderos rituales [...]

¿QUÉ SE CONOCE SOBRE EL ESTUDIO DE LAS LOCUCIONES EN INGLÉS?

En nuestros años de experiencia como estudiantes de idiomas, no tenemos constancia de que en ningún momento se haya hecho mención sobre ningún concepto definido de este modo, sin embargo, en inglés parece que sí es posible que hayan salido a relucir algunos términos que aparecen como mezclados y sin aclarar teóricamente que, tal vez, se puedan relacionar con el concepto de locución del español.

Como es obvio, se presenta la difícilísima tesitura de seleccionar cuál es la mejor equivalencia en inglés para el término *locución*. Como se ha señalado anteriormente, se podría relacionar las locuciones españolas con los *idioms* ingleses, aunque no será siempre posible limitarse a este término ya que también el inglés cuenta con el concepto de *phrasal verbs* que es otro de los términos que seguramente rondaba por la mente al empezar esta investigación.

Tras haber investigado los planteamientos de diferentes autores sobre las unidades fraseológicas en inglés, como por ejemplo Makkai (1969 y 1978), que hace una clasificación en dos áreas de idiomatidad en los que incluye *phrasal verbs idioms*, *tourmenture idioms*, *irreversible idioms*, *pseudo idioms*, *post-idioms* y *phrasal compounds*, se considera que el análisis que mejor refleja el estado de la cuestión es el de Weinreich (1966 [1969]), que habla de:

1. Phraseological units □red hair□ → pelirrojo
2. Idioms □red herring□ → pista falsa
3. Ill-formed □they got the boy's goat□ → cogieron la cabra del chico/ fastidieron al chico

Las reflexiones de Makkai (éstas y posteriores en 1978) son demasiado inclusivas, dando lugar a confusiones y poniendo ejemplos que desde luego no

coinciden ni con el concepto que aquí se baraja, ni con la definición de *locución* que aquí se plantea.

La clasificación de Weinreich es el mejor análisis, ya que recoge tres tipos de unidades, dependiendo de la idiomática de la expresión. En el primer caso, en las *phraseological units*, una de las partes que mantiene su significado como podemos ver en su correspondencia con el español, y que, por lo tanto, podríamos deducir su significado o una aproximación por el contexto en el que encontremos este tipo de unidad. En el segundo caso, llegamos al término *idioms* propiamente dicho. En esta ocasión, como ya sabemos, se trata de expresiones en las que no podremos extraer su significado a partir de la suma de sus componentes. Y por último, en el tercer caso, nos habla sobre las expresiones *ill-formed*, las cuales podrán darnos lugar a dudas en su interpretación fuera de contexto, ya que tendrán un significado estricto y un significado idiomático. Se podría plasmar perfectamente un ejemplo de este tipo en español, como en: *Carlos siempre corta el bacalao cuando lo trae del supermercado/ Está claro que Carlos es el que corta el bacalao en su equipo*⁶.

Sin embargo, si creamos una clasificación propia, a lo propuesto por Weinrich (1966) se le añadirá parte del estudio de A. Makkai (1969) ya que, de otro modo, cualquiera de las clasificaciones estudiadas se revelaría incompleta. Es decir, se incluirán: las *phraseological units*, los *idioms* y las *ill-formed* de Weinrich, más los *phrasal verb idioms* de Makkai, ya que si nos ceñimos a la definición de locución en español de “expresión con cierta fijación e idiomática de la cual no podremos concluir su significado a través de la suma de sus componentes” *put up with* entra dentro de tal definición porque significa □aguantar□ o □soportar□, lo cual no se podría deducir de la suma de *poner+arriba+con*.

Fuera de esta división encontraremos que, de manera general, todo lo que en nuestro estudio llamamos locuciones, serán comúnmente llamados, tanto en libros de texto como en diccionarios, *modismos*, a veces, incluso llegando a incluir parte de los enunciados fraseológicos como por ejemplo los refranes dentro de este cajón de sastre. De hecho, si se busca en diccionarios bilingües la traducción de *idiomatic*, se puede

⁶ Existen opiniones contrarias sobre la capacidad de los aprendientes para diferenciar lo literal de lo metafórico, como por ejemplo Lennon (1998), que señala que es una capacidad innata o Serradillo Castaño (2000), que afirma que muchos de sus alumnos tienen muchas dificultades para discernir entre el sentido literal y lo figurado.

comprobar cómo se traduce indistintamente por *idiomático*, *modismo*, *frase hecha*, *dicho*, y algunos incluso *locución*, pero no es lo más frecuente⁷.

Cabe recordar que en español hay locuciones adverbiales, ya que modifican el significado de un verbo, que llegan a parecer meros marcadores del discurso, como suscribe Ruiz Gurillo (2001), que en inglés tal vez no se puedan relacionar con ninguno de los grupos que hemos recogido en nuestra clasificación, como por ejemplo □a medias□, □en cierto modo□, □a lo mejor□, etc., que se dejarán para un futuro análisis; al igual que las locuciones marcadoras que, junto con el anterior grupo mencionado, se explicarán al alumno como nexos, sin profundizar en su estructura.

LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES A TRAVÉS DE LA PELÍCULA DE VOLVER

Como es lógico, lo primero que merece una explicación es el porqué de la elección de la película *Volver* como base para que los alumnos anglófonos adquieran algunas locuciones.

Hay que tener en cuenta que el manchego Pedro Almodóvar es el director español más internacional con el que cuenta nuestro país, cuyo peso es notable hasta en el mismísimo Hollywood, no solo por sus estatuillas en 2000 por mejor película extranjera con *Todo sobre mi madre* y en 2003 por mejor guión original con *Hable con ella*, sino también por su singular estilo.

Si se ha elegido *Volver* ha sido por varias razones. Esta película se caracterizó por el gran entusiasmo que puso el director en su rodaje, al tratarse de una historia que se centra en su tierra natal, Castilla La Mancha. Con el fin de conseguir que se transmitiera el mayor realismo posible, dentro su particular visión de la realidad, Pedro Almodóvar hizo especial hincapié en el guión, al insistir en que los actores aprendieran el léxico y expresiones típicas manchegas. Este hecho asegura que los alumnos se encuentren con un lenguaje real, un lenguaje que podrían escuchar perfectamente si practicaran la inmersión lingüística, no dejando nada al azar.

Desde algunos años atrás hasta la actualidad, esta película es parte del temario que se incluye para la prueba de evaluación final del año 13 en los colegios e institutos británicos, lo que sería en España la Selectividad o PAU (Prueba de Acceso a la

⁷ Referencias en <http://www.wordreference.com/es/translation.asp?tranword=idiomatic>

Universidad). Es, por tanto, considerada una película de culto en el extranjero y tomada como referente en los estudios de millones de británicos cada año. Prueba de ello es el material *Study Guide* que prepara el Cornerhouse⁸ acerca de este largometraje, en el que explican los personajes, la realidad española, el vocabulario, la geografía e incluso la caracterización de los protagonistas. Con todo, no se hace especial mención de las locuciones (pequeño acercamiento en la página 8 del *Study Guide*). Es precisamente este hecho lo que ha despertado el interés para poner en marcha este trabajo.

El material filmico es considerado como una forma de aprendizaje que motiva a los alumnos, ya que se sale fuera de la rutina del libro de texto, y gracias a ella el estudiante desarrolla la competencia auditiva que siente como una tarea amena, pues cuenta con un apoyo visual que lo ayuda a la comprensión.

Aparte de esa competencia auditiva (receptiva) que desarrolla el alumno, se verá en el conjunto de actividades, que se muestran en un último apartado de este trabajo, cómo, gracias a la película, se pueden fomentar otro tipo de competencias, como hablar y escribir (productivas).

Otro motivo por el que se ha elegido esta película es por la competencia intercultural. *Volver* muestra dos realidades, la de la ciudad y la de un pueblo de Castilla La Mancha. La primera se presenta como un barrio obrero de una gran capital, con la gente que allí convive, con un lenguaje típico de la calle: amas de casa, una prostituta, el dueño de un bar, etc. En el segundo escenario, el pueblo, se intenta que el espectador tenga una visión de cómo es la vida en el medio rural: gente mayor, las supersticiones, la importancia de cuidar y limpiar la tumba, o la escena en la que velan el cuerpo las plañideras (momentos que resultan choques culturales realmente asombrosos para culturas como la inglesa).

Además de las propias escenas (actos sociales, vestuario prototípico de la población en un barrio trabajador y en un pueblo de España, etc.), hay infinidad de simbolismos en *Volver* de los que se puede sacar provecho en la enseñanza de E/LE, como, por ejemplo, el tratamiento de la muerte o la continua alusión al viento, al viento Solano, y al río Júcar, que puede ayudar a que surjan temas como la sequía en esa parte de la geografía española, una situación que no suele darse en los países de habla

⁸ Anexo III

anglófona. En este sentido se puede utilizar la panorámica de los molinos para introducir al popular personaje cervantino Don Quijote de La Mancha. Se muestran gran cantidad de referentes culturales típicos españoles, como la banda sonora, que cuenta con artistas de la talla de Estrella Morente, y puede captar la atención de los estudiantes dando lugar a que surjan posteriores conversaciones sobre el flamenco, por ejemplo. Hay también constantes alusiones a productos típicos españoles, como la morcilla, el chorizo, los barquillos o las rosquillas, que ofrecen al estudiante una visión de la realidad española.

Pedro Almodóvar, con esta película ha conseguido aunar dos géneros, ficción y a su vez un semi-documental, gracias su estudio del lenguaje manchego, la entonación y expresiones típicas. En los planos que toma sabe mezclar temas sociales, antropológicos, políticos y religiosos de la realidad española, aspectos para nosotros tan comunes como ir a limpiar la lápida de un ser querido en el cementerio y que para los alumnos de español como lengua extranjera resulta tan impactante o extraño. Todo esto puede llegar a parecer una visión esperpéntica de la realidad, aunque las locuciones aparecen en un contexto real, o aparentemente real, para que el alumno absorba un conjunto de competencias necesarias a la hora de aprender a “usar” un idioma.

Y por último, conviene recordar que esta película puede ayudar al docente a introducir diversos apartados de la enseñanza de español⁹, como el uso de tú y usted, el español coloquial (sufijo apreciativos - ico), el uso del artículo determinado delante de nombres propios, nuevo vocabulario en general, abrir debates de diálogo sobre diversos aspectos que afectan a la geografía española (sequías, incendios y demás fenómenos meteorológicos que sufre la península cada año), el tratamiento de la muerte en los diferentes países o las discrepancias culturales entre el pueblo y la ciudad, entre otros muchos.

Locuciones y fórmulas rutinarias que aparecen en la película

Junto con las locuciones de la película se han incluido algunas fórmulas rutinarias que pueden crear controversia sobre si son locuciones o no, pero en este trabajo sí se introducen, pues son éstas, entre otras, las expresiones con gran fijación que los alumnos encontrarán habitualmente. En cuanto a las fórmulas rutinarias se

⁹ Habrá que saber diseñar las actividades dependiendo del nivel y necesidades de los alumnos: niveles A,B o C y tipo de destreza que se necesite mejorar.

contempla la misma falta de atención o más en el MCER y en el Plan Curricular que con las locuciones.

Estados físicos y mentales

Pasarse las horas muertas

Tener mala leche

Poner los cuernos

Hacerse pasar por [algo/alguien]

[Darle vueltas]No le estés dando a la lavadora

Estar mala de los remos

Estar hecha una pena

Sin ver ni gota

Agarrarse a un clavo ardiendo

Tener una pelotera

Tragar la tierra

(no) Hacerse a la idea

Seguir la corriente

Tocar el fandango

Echar de menos

De dinero

Hacerse de oro

Ya me las apañaré [apañárselas con una situación]

Partes del cuerpo

Tener los mismos ojos de [alguien]

Perder la cabeza

Estar de cuerpo presente

Tener cara de sota

Echar un ojo

Echar una mano¹⁰

¹⁰ Se trata de una locución por sinécdoque pues se expresa que se ayuda con una parte del cuerpo, la mano, cuando el ofrecimiento incluye ayudar con todo el cuerpo (con el cerebro para aportar ideas, con el

Echar un vistazo

[Ser] la niña de mis ojos [los ojos de alguien]

Con todo el dolor de mi corazón

¡Qué lengua tiene!

Perder la razón

No tirar [le] de la lengua [a alguien]

Tener buena mano para [hacer algo] ya sabes la buena mano que tengo yo para

Estar ciega con [alguien] tu padre

[Estar] Sorda como una tapia

De comer

Invita la casa

Darse un homenaje

En el médico

Dar a luz

De saludo y despedida

¿Qué hay?

¿Qué tal?

Hasta luego

Enfado y/o asombro

Echar pestes

Los trapos sucios debemos lavarlos entre nosotras /en casa

¡Qué poca vergüenza!

¿Te estás quedando conmigo?

De eso nada (locución fija pero no idiomática:)

¡Qué remedio!” (expresión fija pero no idiomática: tener remedio)

¡Qué va!

¡Anda!

¡Lo flipo tía!

¡Menuda campaná (campanada)!

esfuerzo físico en general, etc.). Aunque, también se visualiza de forma mental la metáfora que supone, porque si existiera la posibilidad de tener tres manos se abarcaría más cantidad de trabajo.

¡Qué fuerte!

Ser una pasada

No veas qué papeleta tengo

¡Pero bueno!

¡Ay la leche!

¡Ni hablar!

¡Madre mía!

¡Y qué remedio!

El tiempo

Tiempo de los cojones

Echarse la noche encima

El viento saca de quicio

Estar hecha una sopa

Otras

Como Dios manda

No echar en olvido

Hacer falta

Hacer la calle

Estar liada con[tu padre]

Hacerse pasar por

No dar [algo o alguien] buena espina

Nunca mejor dicho

Seguir[le] la corriente[a alguien]

Dar igual

Metodología

La planificación de los contenidos léxicos dentro de una unidad didáctica depende de muchos factores. Algunos de estos factores pueden ser: el MCER, tan presente hoy en día en las planificaciones didácticas en la enseñanza de lenguas, así como el Plan Curricular del Instituto Cervantes, que deberían servir como guía y ayuda. Otro factor importantísimo, si no el que más, y siempre desde nuestro humilde punto de

vista, es el propio docente, ya que de él dependerá el hecho de incluir en su enseñanza más o menos léxico, el modo en que lo enseñe, la importancia que le dé a las unidades fraseológicas, su facilidad para transmitir las de una forma agradable, divertida y útil entre otras cosas. Por otro lado, y no menos importante, se comprueba empíricamente que existen otros tres factores que estarán interrelacionados como son: (1) el usuario o aprendiz de la lengua, (2) saber el fin con el que se estudia esa lengua y (3) el tiempo del que se dispone para aprenderla. Estos están sin duda relacionados entre sí ya que, dependiendo del tipo de alumno al que se enfrente el docente, se enseñará un tipo de léxico, acorde con su ámbito de especialidad, en caso de que sea una enseñanza con un fin específico, o acorde con su edad (niños, adolescentes, adultos) y de una manera más o menos extensa en relación con con el tiempo del que se disponga.

Como ya se ha mencionado anteriormente, tanto en español como en inglés, las locuciones se pueden agrupar atendiendo a su sintaxis (locuciones significantes según Corpas Pastor (1996) en contraposición con las locuciones conexivas): locuciones sustantivas, adjetivas, adverbiales... tantas como categorías gramaticales haya. Aquí dos ejemplos:

PREP+ART+ SUST= □de un plumazo□

SUST+PREP+SUST= □broche de oro□, □memoria de elefante□

También se puede atender a su contenido léxico: enfado, sorpresa, colores, negación, comida... Como por ejemplo □tener sangre azul□, □¡viejo verde!□, □tener mala leche□, etc.

Debido a que el objetivo es que el alumno adquiera estas unidades como cualquier otra parcela del léxico, no se hará especial hincapié en su estructura sintáctica¹¹, debido a tres motivos: (1) en la mayoría de las ocasiones la estructura sintáctica de la locución inglesa no se corresponde con la estructura española, (2) un amplio sector de estudiantes anglófonos no presta atención a las categorías sintácticas ni gramaticales de su propio idioma, con que tampoco lo hará en la lengua meta, en este caso el español, y, por último, (3) no es parte del objetivo hacer que el aprendizaje de estas unidades se realice como un análisis exhaustivo de la lengua, sino como una adquisición de léxico, que sea relevante para una mejor comprensión (ya que estas

¹¹ A pesar de que, en esta ocasión, no vayamos a profundizar en la parte sintáctica de las locuciones, comprendemos que será tarea del docente tener claros todos los tipos de locuciones posibles de manera que esté preparado para poder resolver cualquier duda que pueda surgir en el aula.

expresiones son muy frecuentes en los discursos diarios), y para una mejor expresión y mayor riqueza léxica por parte del discente.

Muchos estudiosos coinciden en que la mejor metodología para enseñar las unidades fraseológicas es que estén lo más integradas posible en el programa de estudio de forma natural y no tratadas como un tema aparte, así que se propone que las actividades que se muestran a continuación se incorporen a partir de la visualización de la película, antes, durante y después de haber trabajado el largometraje y no olvidarse de ellas tras su estudio. Sería interesante poder incluir alguno de los ejercicios en cada lección que se explique, siempre y cuando sea pertinente, en relación con alguno de los conceptos que aparezcan. Es por esto por lo que no se trata de una unidad didáctica, sino de ejercicios creados para poder explotarlos académicamente al máximo. En lo que sigue se comentará cada ejercicio para saber cómo llevarlo a cabo, con qué objetivo, en qué momento de la sesión y para qué nivel de aprendizaje podría ir destinado.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

ACTIVIDAD 1. TERMINA LA DEFINICIÓN. Crea una definición para las siguientes expresiones que comience por “El que...”, “La que...”

Por ejemplo: *echar pestes*: □el que se queja todo el tiempo□; *estar como una cabra*: □la que no está cuerda, loca o chiflada□.

- a) Pasarse las horas muertas
- b) Troncharse de la risa
- c) Estar hecha una pena
- d) Poner los cuernos
- e) Seguir la corriente
- f) ¡Qué poca vergüenza!

COMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD: Este es un breve ejercicio de expresión escrita pensado para llevar a cabo como precalentamiento o para finalizar una sesión. Consiste en que los alumnos intenten dar el significado de esas locuciones y fórmulas rutinarias de una manera muy simple. Para alumnos desde el nivel A2, sin restricciones, aunque sea aplicable a niveles iniciales, también resultará útil para niveles avanzados.

ACTIVIDAD 2. DESCUBRE EL JEROGLÍFICO. Averigua las siguientes locuciones pertenecientes al grupo de estados físicos y mentales a través de los dibujos que se muestran a continuación.

ACCIÓN	OBJETO	SIGNIFICADO
		



COMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD: Esta actividad está pensada para que se pueda llevar a cabo por alumnos de todos los niveles, de forma individual, por grupos o toda la clase en conjunto. Será divertido si se hace un concurso por grupos para niveles iniciales-intermedios, el que más locuciones correctas consiga gana. Se podrán utilizar diccionarios para que consulten dudas y así conocer también sinónimos o familias léxicas. Para niveles B2 en adelante será decisión del profesor cómo utilizar este material. Una propuesta es que tras haber visto la película y haber trabajado ya con las locuciones, trabajen por parejas, sin ningún tipo de ayuda y que una vez averiguada la locución la utilicen en una oración para comprobar que sí conocen su significado.

ACTIVIDAD 3. ¿QUIÉN ES EL MÁS CURIOSO DE LA CLASE? A lo largo de una sesión con los alumnos, el profesor introduce una locución que tendrá que repetir varias veces, a poder ser una que sea bastante chocante, como por ejemplo □no tirarle de la lengua a alguien□, de la forma más natural posible, hasta que uno de los alumnos pregunte el significado de esa locución o el porqué de repetirla en tantas ocasiones. Como variante, se puede tener un/a “aliado/a” en clase que de vez en cuando utilice esa misma locución u otra para que descubran los compañeros.

COMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD: El fin de este ejercicio es comprobar el nivel de atención de los alumnos y que aprendan a discernir entre lo que son locuciones y lo que no lo son. Tendrán que poner a prueba su comprensión oral. Es decir, que tendrán que darse cuenta de que, a veces, aunque conozcan todas las palabras en una oración, no se deducirá su significado de la suma de sus componentes. Lógicamente, este ejercicio está enfocado a alumnos de nivel B2 o niveles C ya que será necesario que comprendan el discurso del profesor hablando de manera natural. En caso de que ningún estudiante haya llegado a preguntar acerca de la locución que se ha estado repitiendo, será tarea del profesor preguntar si conocen el significado de la misma.

ACTIVIDAD 4. EL JUEGO DEL INTERROGANTE Con la clase dividida en dos grupos, utiliza el tablero para jugar. El que primero llegue a la meta gana. ANEXO I

COMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD: Normas del juego: cada equipo tendrá una ficha. Se comenzará desde fuera del tablero. Se puede hacer una versión corta de unos 8 minutos, lanzando los dados. Cuando caigan en cada casilla deberán decir una respuesta, si es correcta volverán a lanzar el dado, si es incorrecta pasarán el turno al otro equipo. La versión larga será sin dado, por lo que los estudiantes deberán parar en todas las casillas. Si un jugador cae en la casilla “tarjeta misteriosa” el profesor deberá decir al estudiante al oído una locución de las que se han estudiado a través de la película de *Volver* para que el estudiante la realice mediante mímica para su grupo. Habrá solo 3 minutos para realizar la mímica y que averigüen qué significa. Si cae en la tarjeta misteriosa número 2, el estudiante tendrá que dar una definición a sus compañeros de lo que significa la locución que le diga el profesor al oído, para que el resto de los compañeros de su grupo lo adivinen. De nuevo sólo habrá 3 minutos.

Esta actividad está pensada como parte lúdica al final de una sesión con alumnos de nivel B2, C1-C2, ya que se desarrollará por completo en español, demostrando su

comprensión y expresión oral y se deberá contar con unas destrezas que solo se habrán adquirido en niveles avanzados.

ACTIVIDAD 5. UN DIÁLOGO DESTERNILLANTE: Dos o más personas salen a la pizarra y a partir de las locuciones y fórmulas rutinarias de la película de *Volver* de Almodóvar crean un diálogo en el que se utilicen las siguientes expresiones. La pareja o grupo que cuyo diálogo sea más divertido ganará.



- Echar un ojo
- Invita la casa
- Como Dios manda
- Estar de cuerpo presente
- Tener una pelotera
- ¡Anda!
- Sorda como una tapia
- Darse un homenaje
- Troncharse de la risa
- Sacar de quicio
- ¿Te estás quedando conmigo?
- Hacerse de oro

COMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD: Este ejercicio se puede hacer durante la clase o al final. Está dirigido para alumnos en niveles C1 y C2 a los que se les exige cierta fluidez en su destreza de expresión oral. Cuanto más tiempo dediquen los alumnos para elaborar su guión más divertido y elaborado será, por lo que dependerá del profesor cuánto tiempo se dé a los estudiantes para que lo preparen o si es preferible que sea una tarea para casa y que así los estudiantes puedan consultar todo tipo de materiales.

ACTIVIDAD 6. ENGLISH > SPANISH TRANSLATION. Cada día de clase un alumno traerá un “idiom” en inglés para que se comente en clase y se busque su equivalente en español. Al final del curso habrá un concurso y el que más locuciones sepa tendrá su premio.

COMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD: Esta actividad se puede hacer desde nivel A2 a C2. En los niveles menos avanzados será tarea del profesor orientar a los alumnos con pistas/normas del tipo “idioms con partes del cuerpo” o “idioms que contengan colores”. Para los niveles más altos se dejará más libertad en la elección del idiom que prefieran.

ACTIVIDAD 7. EL DETECTIVE. A lo largo de la próxima semana apunta en tu cuaderno todo lo que consideres locuciones y reflexiona sobre el contexto en el que se usan, si es en un discurso oral o escrito, ¿qué personas emplean este tipo de unidades? ¿Has oído alguna que se dijera en la película de *Volver*?, ¿te parecen útiles?, ¿hay alguna que hayas deducido porque en inglés se dice igual?

COMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD: Está dirigida a los niveles B1 en adelante; los niveles B1-B2 tal vez recojan menos locuciones que los niveles C1-C2. Esta reflexión es necesaria para que los alumnos no se limiten simplemente a escuchar las locuciones en momentos “preparados” porque ya serán más receptivos a oírlas, sino que tienen que contar con que son unidades que se utilizan todos los días y que prestando atención a ellas, les será más fácil adquirirlas y podrán utilizarlas como parte de su vocabulario. Para los niveles más altos, debido a que tendrán más interés en los aspectos más intrínsecos de la lengua, se podrán añadir preguntas como: Analiza algunas de las locuciones que hayas escuchado y opina sobre el hecho de que se hayan formado por motivos culturales y fijado posteriormente, ¿sabe alguien el porqué¹²?, ¿ocurre lo mismo en inglés?

ACTIVIDAD 8. EL CUERPO. Versión 1) Lee los siguientes textos e intenta dar una definición de los términos subrayados. **Versión 2)** Rellena las oraciones con locuciones en las que se mencionen partes del cuerpo: Perder la cabeza, echar una mano, la niña de mis ojos, con todo el dolor de mi corazón, tirar de la lengua, tener mano.

¹² Por ejemplo: □tener mala leche□: “El origen de la expresión se remonta a la antigua creencia de que la leche con que se amamantaba influía en el carácter.”

TEXTO 1. Fuente: www.tripadvisor.com

“Comedor regular mal y la animadora **no tiene mano para** los niños.”

Opinión escrita el 12 julio 2007

El comedor tenia poca variedad y no tenia comida que pueda gustar a los niños y luego el problema de la animadora, mi hija tiene tres años y medio y habia un concurso de dibujo,cuando llegamos a la sala la animadora no estaba y la niña se puso con los otros niños a dibujar,pero cuando vino la animadora de muy malas maneras pregunto la edad de la niña y cuando dijimos tres años y medio contesto que alli no podia estar,osea que nos echo de la sala,de malas maneras,se puso una reclamacion en recepcion y nadie se digno a una disculpa.

TEXTO 2

Joan Collins 'destapa' a la ganadora del Oscar

25.02.2012

Según la actriz de 'Dinastía', miembro de la Academia de Hollywood, 'The Artist' será el filme que se lleve el gato al agua. ¿Una predicción personal, o un descuido grave? Por CINEMANÍA



Como te informábamos el otro día, la edad media de los académicos de Hollywood es de 60 años. Así que la actriz Joan Collins, miembro de la institución (y, por tanto, votante en los Oscar 2012) no desentona con sus 78 primaveras. Pero, por lo que se ha sabido, la que fue protagonista de *Dinastía* (y de películas subidas de tono como *El placer* y *El semental*) sí se diferencia de sus colegas de la Academia en una cosa: su propensión a **irse de la lengua**. Hasta el punto de que Collins podría haber desvelado el nombre de la ganadora del Oscar a la Mejor Película.

La cosa, según informa el *Daily Mail*, tuvo lugar durante la fiesta que la revista *Vanity Fair* organiza anualmente antes de la entrega de los premios. Consultada sobre qué filme se perfila como favorito para el premio gordo, la Collins respondió al principio: "Yo soy de los que votan, así que no puedo decirte nada". Sin embargo, conforme el periodista **le tiró de la lengua**, la intérprete de Alexis Carrington acabó dando la campanada: "Creo que la ganadora de este año se llama *The Artist*", comentó.

¿Estaría Collins dando simplemente el nombre de su película favorita, o se le escapó una revelación de más calado? Aún es pronto para saberlo, pero sí es notorio que sus palabras no han sentado bien ni en la Academia ni en PwC (antiguamente, PricewaterhouseCoopers), la empresa de servicios jurídicos que custodia los resultados de las votaciones. Por otra parte, señalemos que la relación de la actriz con la fiesta de *Vanity Fair* es, cuanto menos, accidentada: el año pasado, el ceñidísimo vestido que la actriz lució en ese mismo sarao acabó con ella en el hospital, dado que su apretada cintura le provocó un "desmayo victoriano".

TEXTO 3

Marta Ortega: Ella es **la niña de sus ojos**

Tuvo una «au pair» británica, estudió en los jesuitas de A Coruña, el bachillerato en Suiza y empresariales en Londres. Marta Ortega ha seguido una completa formación hasta incorporarse a trabajar en Inditex

S. Faginas / P. Portabales / M. Vidal

10 de marzo de 2013 20:08



En poco más de doce meses la vida de Marta Ortega ha dado un giro brutal porque ha creado su propia familia. Un pilar que en ella ha sido fundamental desde niña. Quienes la conocen dicen que es una chica educada, tímida, muy parecida a sus padres, en especial a su madre, con quien además guarda un gran parecido físico. Sus progenitores tuvieron claro que aprender inglés era algo indispensable en su educación y por eso cuando era pequeña contrataron los servicios de la au pair británica Brigitte. Marta estudió en el colegio Santa María del Mar, en A Coruña, hasta 4.º de ESO y posteriormente completó su formación en un colegio en Suiza.

«No se podría decir que era una alumna de notas brillantes, pero tampoco suspendió nunca. Normal. Lo que sí era es muy tenaz y voluntariosa», cuenta una antigua compañera de clase. Con las expectativas de continuar con el negocio familiar, Marta Ortega decidió estudiar Empresariales en la European Business School de Londres, donde se licenció y posteriormente, a finales del 2007, con solo 23 años, se incorporó a Inditex, en esa línea formativa de Fast Track Rail (carrera rápida) para conocer de cerca el funcionamiento de los diversos departamentos de la multinacional y en distintos lugares del mundo. Con el objetivo de prepararla para que algún día recoja el testigo de su padre y se convierta en la persona que gestione la tercera fortuna del planeta. París, Londres y Shanghái fueron los destinos elegidos donde Marta llevó a cabo tareas propias de cualquier empleado. A comienzos del 2008, era una más en la tienda que Zara tiene en el barrio londinense de Chelsea, donde trabajaba de cara al público. ...

Fuente: Periódico Digital La Voz de Galicia.

TEXTO 4

Cristiano **perdió la cabeza** y recibió roja directa

Fernández le cometió un dura falta por la espalda pero el portugués reaccionó lanzando una patada al rostro. El árbitro marcó la falta, amonestó a Fernández y expulsó a Cristiano.

Fuente: Campeoneshn.com

TEXTO 5

Desmayo en plena rueda de prensa

Pacto para **echar una mano**... literalmente

El ministro de Exteriores de Burkina Faso sufre un vahído cuando iba presentar un acuerdo de cooperación junto a su homólogo turco, que hace honor a la alianza e intenta evitar el golpe

Eso sí que es **echar una mano** y cooperar. En las imágenes, el ministro de Exteriores de Turquía trata de impedir la caída de su homólogo de Burkina Faso, que sufre un desmayo en una rueda de prensa donde iban a presentar un acuerdo de cooperación. Djibril Yipene Bassole, de 55 años, no se encontraba demasiado bien antes de la comparecencia, sin embargo, la cita siguió adelante. En un momento dado, poco después de ocupar su puesto, el ministro se desploma, causando un gran revuelo en la sala y apuros

a su compañero, que trata sin éxito de evitar el golpe. Al parecer, el representante de Burkina Faso estaba medicándose por una gripe, lo que junto con el cansancio y los niveles excesivamente bajos de azúcar causaron su desplome en público.

Fuente: Periódico Digital El Correo

TEXTO 6

Coral Segovia: 'Con todo el dolor de mi corazón, no volveré a Eurovisión'



- Coral lleva 5 años intentando representar a España en la cita musical europea
- Rodolfo Chikilicuatre y Daniel Diges le truncaron su sueño con gran polémica

Luis Núñez-Villaveirán | Madrid

Actualizado **sábado 29/05/2010 07:39 horas**

Ya perdió la esperanza. Coral Segovia ha renunciado a uno de los sueños de su vida. Jamás volverá a intentar representar a España en el festival europeo de la canción. "Con todo el dolor de mi corazón, no volveré a Eurovisión", sentencia. No habla desde la amargura sino desde el cansancio de cinco candidaturas y cinco fracasos. Desde 2005 lleva la cantante madrileña de 38 años intentado llegar a la cita que este sábado tiene lugar en Oslo.

Fuente: Periódico Digital El Mundo

COMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD: En las dos versiones del ejercicio se busca que los alumnos mejoren su comprensión lectora. **Versión 1)** Este ejercicio lo pueden llevar a cabo alumnos de nivel B2, pues se trata de deducir significados por contexto, y serán libres de dar opciones. Es importante no desanimar a los estudiantes y ver el lado positivo de todas sus respuestas, aunque no tengan que ver con el significado real de las locuciones. En caso de que den un significado muy alejado a la realidad podemos buscar otras "expresiones fijas" que correspondan a la definición que ha dado el alumno. **Versión 2)** Este ejercicio está pensado para alumnos de nivel C1 y C2. Sirve para que refresquen y pongan en marcha el uso de algunas locuciones que contienen partes del cuerpo que habrán aprendido con anterioridad. Sirve también para que vean que este tipo de expresiones no sólo aparecen en el lenguaje oral. Los discentes también podrán observar que estas unidades no se usan únicamente en contextos informales, sino que pueden aparecer los periódicos y que muchas veces resultará de gran interés conocer su significado.

ACTIVIDAD 9. MEMORIÓN. Recorta las fichas, ponlas hacia abajo y descolócalas. Por turnos tendrás que levantar dos cartas y hacer parejas uniendo la “frase hecha” con un significado.

Tener mala leche	Estar enfadado/a	Poner los cuernos	Ser infiel
Dar a luz	Dicho de una mujer: parir	Darle vueltas a la lavadora	Pensar continuamente en un asunto
Estar hecho/a una pena	Estar cansado, agotado, triste, desaliñado	Tener una pelotera	Discutir con alguien
¡Qué lengua tiene!	(peyorativo) cualidad de una persona que usa descalificativos hacia los demás	Estar ciego con [alguien]	<i>No ser consciente de las características de alguien por sentir cariño o amor hacia él/ella.</i>

COMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD: Al tratarse de un juego, esta actividad puede utilizarse con alumnos desde nivel B1 hasta C2. Si el juego funciona en la clase, siempre se podrán añadir nuevas locuciones con sus significados. Es recomendable utilizarlo después de haber visto y trabajado con la película de Volver, ya que habrán oído esas locuciones en contexto, pero también puede ser un buen juego para aprender nuevo vocabulario.

ACTIVIDAD 10. ¿ME EXPLICAS LA PELÍCULA? Vas a ver una serie de cortes de la película Volver de Pedro Almodóvar. Mientras estés viéndolos tendrás que responder a unas preguntas. ¿Estás preparado? ANEXO II

COMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD: Este vídeo sirve para mejorar la comprensión oral de los alumnos, principalmente aquellos de niveles C. Está editado de forma que aparezcan

unas escenas de la película en las cuales se oigan locuciones. Mientras continúan los cortes aparecen unas preguntas:

1. ¿Qué hace Agustina en el cementerio? *Pasa las horas muertas*
2. ¿Qué dice la tía Paula de Sole? Que *tiene cara de sota*
3. ¿Qué dicen de la tía Paula? Que está *hecha una pena*, que *no se hace a la idea* (de que haya muerto Irene).
4. ¿Qué causa ese tipo de viento (el Solano)? *Que saca a la gente de quicio.*

De este modo, los alumnos pueden realmente comprobar cómo en el lenguaje diario aparecen locuciones continuamente, dentro de contexto y sin ser un recuadro a modo de “curiosidad” en la última página de la lección del manual que se usa en el aula.

ACTIVIDAD 11. ENCUENTRA LAS 5 DIFERENCIAS.

- a) Lucas ha tragado tierra en el patio del colegio. / A Lucas parece que se le ha tragado la tierra, hace meses que no le veo.
- b) ¡Menuda campanada ha dado Carmen con ese vestido! Todo el mundo le decía en boda lo guapa que estaba. / Llegó la hora, sonaron las 12 campanadas y todo el mundo fue a la iglesia.
- c) ¿Te estás quedando conmigo? No me creo que hayas hecho eso. / Laura se está quedando conmigo mientras estoy enferma en el hospital.
- d) ¡No veas qué papeleta tengo! He quedado con dos personas a la misma hora y no puedo llamar a ninguno de los dos. / ¡No veas qué papel tengo para redecorar las paredes del salón!

COMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD: Para alumnos de nivel B1 en adelante. Con este ejercicio de comprensión escrita, se demuestran empíricamente parte de la taxonomía española e inglesa de las locuciones que se ha demostrado con anterioridad en la parte teórica.

ACTIVIDAD 12. DIFERENTES PALABRAS DIFERENTE SIGNIFICADO?

Escucha a tu profesor y valora si significa lo mismo. Después busca en el diccionario las palabras clave para ver las diferentes acepciones y comprueba qué ocurre.

COMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD: Ejercicio de comprensión oral en el que los alumnos tienen que ser conscientes de los pequeños matices que conllevan las locuciones y

fórmulas rutinarias en sí mismas. Además se puede observar que existe idiomática típica española. Es frecuente que se haga alusión a cuernos, a Dios –tema recurrente en España que no se da en otras culturas– como *Dios manda*, *Dios te lo pague*. Las pistas son:

- 1.A) ¡Ay la leche!
- 1.B) ¿Qué sorpresa!
- 2.A) ¡No le estás dando a la lavadora!
- 2.B) No sigas pensando sobre el mismo asunto.
- 3.A) Me puso los cuernos
- 3.B) Fue infiel
- 4.A) Sorda como una tapia
- 4.B) Un gran problema de audición
- 5.A) Dios te lo pague
- 5.B) Muchas gracias por el favor que me has hecho.
- 6.A) No me ha dado buena espina.
- 6.B) No he creído que fuera verdad.

CONCLUSIONES

Las locuciones y fórmulas rutinarias no suelen aparecer dentro del ámbito académico en el que se desenvuelve el estudiante de lenguas extranjeras a pesar de que forman parte de periódicos, aparecen en novelas, están en boca de la gente cada día y sirven para dar velocidad, frescura y vida a los argumentos y diálogos. Se utilizan para manifestar sentimientos y emociones sin las que, a veces, difícilmente se podrían transmitir con la intención que se pretende. Por lo tanto, es una parte de la lengua que no debe dejarse aislada y relegada al último nivel de aprendizaje. El aprendizaje de estas será de gran ayuda para los estudiantes para mejorar las capacidades de comprensión y expresión, brindándoles la posibilidad de expresarse en un lenguaje mucho más cercano a la realidad con la que se van a encontrar en muchos ámbitos de la vida diaria.

Con el propósito de mejorar esta situación, mediante este trabajo, se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene la adquisición de esta parcela del léxico y se ha demostrado cómo se puede introducir al discente en su aprendizaje desde etapas anteriores a las marcadas por el MCER y el Plan Curricular, gracias a esta guía teórico-práctica con la que se ha pretendido reflejar cómo llevarlas a cabo en el aula de una manera sencilla y accesible para todo el mundo y que se corroborará tras la puesta en marcha de las actividades.

También se ha hecho una reflexión sobre el estudio contrastivo de las locuciones que ofrece la posibilidad de continuar con un estudio más en profundidad tras la comprobación de que existe una limitada bibliografía de referencia sobre este apartado de la lengua, y que puede surgir a raíz de esa primera clasificación que aquí se ha sugerido.

Además, se considera que este proyecto puede dar lugar a otras investigaciones como es el tratamiento de las locuciones y fórmulas rutinarias en las diferentes variedades del español, es decir, por un lado, la comparativa entre las mismas variedades y, por otro lado, la contrastiva entre estas unidades fraseológicas en inglés y una variedad específica del español.

Asimismo, este material resultará de gran interés para el profesorado británico debido a la posibilidad de utilizarlo de manera complementaria al material del *Corner House* del que disponen en la actualidad, siendo práctico para la preparación de los

alumnos en las cuatro destrezas de las que son evaluados en examen de español como lengua extranjera en el año 13.

Para finalizar, es importante recalcar que, aunque se ha sido consciente en todo momento de la amplitud que supone el análisis de las unidades fraseológicas, el objeto de estudio de este trabajo se ha visto delimitado por motivos de espacio y tiempo, y no se cierra la puerta a una posterior ampliación. Del mismo modo también se reconocen aquí las inmensas posibilidades con las que cuenta la película de *Volver* para la enseñanza de E/LE, hasta el punto de que puede elaborarse un monográfico en exclusividad para este material filmico.

En conclusión, gracias a este conjunto de particularidades tiene sentido este trabajo y merecerá la pena ponerlo en práctica y comprobar su eficacia y viabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCOBA, S. et al. (2002): *Esespañol 1, Nivel inicial: Libro del alumno*. Madrid, Espasa.
- ALCOBA, S. et al. (2002): *Esespañol 2, Nivel intermedio: Libro del alumno*. Madrid, Espasa.
- ALCOBA, S. et al. (2001): *Esespañol 3, Nivel avanzado: Libro del alumno*. Madrid, Espasa Calpe.
- BUITRAGO, A. et al. (2007): *Español Lengua Viva [nivel]2: Libro del alumno*. Madrid, Santillana Educación.
- CASTILLO CARBALLO, M^a. A. (2003): “Conocimiento cultural en la adquisición de la L2” en Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp.209-216.
- CERROLAZA ARAGÓN, M., et al. (2010): *Pasaporte COMPILADO A*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.
- Diccionario Panhispánico de Dudas* (2006). Madrid, Santillana Ediciones Generales.
- Equipo Prisma V.V.A.A (2004): *Prisma Continúa (A2) Método de español para extranjeros*. Madrid, Edinumen.
- Equipo Prisma V.V.A.A. (2004): *Prisma Avanza (B2) Método de español para extranjeros*. Madrid, Edinumen.
- FIUME, A. (2006): “La definición de las fórmulas rutinarias en los diccionarios para la enseñanza de español como lengua extranjera”, en A. Álvarez et al. (eds.): *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 268-278.
- GARCÍA MURUAIS, M. T (1997): “Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE”, en F.Moreno, M.Gil y K.Alonso (eds.)*La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, pp.363-369.
- LUQUE TORO, L. (2012): *Manual práctico de usos de la fraseología española actual*. Madrid, Verbum.

- MARTÍN PERIS, E., SÁNCHEZ QUINTANA, N., y SANS BAULENAS, N.(2001)
Gente 3: Libro del alumno. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Barcelona, Difusión.
- MARÍN ARRESE, F. (2005): *Nuevo Ven 3.* Madrid, Edelsa.
- RAMOS, A. y SERRADILLA, A. M^a. (2000) *Diccionario AKAL del español coloquial, 1492 expresiones y más.* Madrid, AKAL.
- RUIZ GURILLO, L. (1997): *Aspectos de fraseología teórica española.* Universitat de València, Artes gráficas Soler, S.A.
- RUIZ GURILLO, L. (2001): *Las locuciones en español actual.* Madrid, Arco libros.
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M^a. (2005): “Las unidades fraseológicas vinculadas con las funciones pragmáticas del nivel Plataforma y del nivel Umbral en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” en *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera Actas del XV Congreso Internacional de ASELE,* Universidad de Alcalá, pp.569- 579.

WEBGRAFÍA

- BBC* [en línea] Disponible en:
 <www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/learnit/learnitv337.shtml>
- Campeones HN* [en línea] Disponible en:
 <<http://campeones.hn/component/allvideoshare/video/latest/cristiano-perdio-la-cabeza-y-recibio-roja-directa.html>>
- Cinemanía* [en línea] Disponible en:< <http://cinemania.es/noticias-de-cine/joan-collins-destapa-a-la-ganadora-del-oscar>>
- DRAE* [en línea] Disponible en:< <http://www.rae.es>>
- El correo de Vizcaya* [en línea] Disponible en:<<http://www.elcorreo.com/vizcaya/20130603/mas-actualidad/sociedad/pacto-para-echar-mano-201305101230.html>>
- El Mundo* [en línea] Disponible en:<<http://www.elmundo.es/elmundo/2010/05/28/television/1275068971.html>>

La Voz de Galicia [en línea] Disponible en:<http://www.lavozdegalicia.es/noticia/gente/2013/03/10/marta-ortega-nina-ojos/0003_201303SX10P4991.htm>

Muy Interesante [en línea] Disponible en:<<http://www.muyinteresante.es/cultura/arte-cultura/articulo/ide-donde-proviene-la-expresion-tener-mala-leche>>

Oxford dictionaries [en línea] Disponible en <<http://oxforddictionaries.com/definition/english/idiom?q=idiom> >

Saber Inglés [en línea] Disponible en: <www.saberingles.com.ar/idioms>

Trip Advisor [en línea] Disponible en:<http://www.tripadvisor.es/ShowUserReviews-g187525-d264376-r8105204-Cabana_Hotel_Benidorm_Costa_Blanca_Alicante_Province_Valencian_Country.html>

ANEXO I

1. ¿Qué significa <input type="checkbox"/> estar molido/a <input type="checkbox"/> ?	2. ¿Cómo se dice cuando alguien no oye bien? Sordo/a como...	3. Si estas <input type="checkbox"/> hecho/a una sopa <input type="checkbox"/> significa que estás ...	4. Di una locución que contenga <u>una parte del cuerpo</u> dentro de una oración con sentido.	5. Di otra expresión que signifique <input type="checkbox"/> no ver ni gota <input type="checkbox"/> que esté relacionada con un animal.	6. TARJETA MISTERIOSA
--	---	--	--	--	-----------------------

7. Un turno sin jugar	8. ¿Qué diferencia existe entre: -¡No me tires del brazo! -¡No me tires de la lengua!
-----------------------	---

9. ¿Qué significa cuando alguien <input type="checkbox"/> está pelado/a <input type="checkbox"/> ? a) no tener dinero b) no tener ropa c) no tener cuchillo
--

13. Cuando Raimunda dice a su madre <input type="checkbox"/> no veas qué papeleta tengo <input type="checkbox"/> , significa que...	12. Di dos expresiones que tengan que ver con el sentido de la vista.	11. ¿Cómo se dice en español <input type="checkbox"/> to have doubts about sth/sb <input type="checkbox"/> , <input type="checkbox"/> to mistrust <input type="checkbox"/> ,...?	10. ¿Qué significa si cuando vas a pagar la cuenta en un restaurante no te han cobrado los cafés?
---	---	--	---

14. TARJETA MISTERIOSA 2	15. vuelve a la casilla número 10
--------------------------	-----------------------------------

16. Qué diferencia existe entre... -Que la leche está ahí -¡Ay la leche!
--

17. Haz un breve diálogo con un
compañero en que el aparezca la
locución □de eso nada□

FIN

ANEXO II

DVD con actividad 10

ANEXO III

Material Cornerhouse