

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

JACQUELINE VACCARO TEER

**LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LIBROS DIDÁCTICOS DE
ESPAÑOL/LENGUA EXTRANJERA (E/LE)**

Porto Alegre

2014

JACQUELINE VACCARO TEER

**LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LIBROS DIDÁCTICOS DE
ESPAÑOL/LENGUA EXTRANJERA (E/LE)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Licenciada em Letras pela Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleci Regina Bevilacqua

Porto Alegre

2014

JACQUELINE VACCARO TEER

**LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LIBROS DIDÁCTICOS DE
ESPAÑOL/LENGUA EXTRANJERA (E/LE)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Licenciada em Letras pela Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleci Regina Bevilacqua

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Daniela Norci Schroeder

Prof^a. M^a. Monica Nariño Rodriguez

Porto Alegre

2014

AGRADECIMENTOS

Les agradezco primeramente a mis padres que me mostraron, desde nena, la importancia de la educación.

A mi tutora y amiga, Cleci Bevilacqua, por toda la paciencia y brillante dirección.

A la profesora Monica Nariño por todo el apoyo a lo largo de mi formación y por su amistad.

A los demás profesores de esa institución que, de alguna forma, me hicieron crecer.

A la UFRGS por posibilitarme el intercambio universitario en Argentina, tan importante en mi formación.

Al NELE y al PIBID por darme las primeras oportunidades como profesora.

A Letícia Finkenauer y a Michele Mafessoni por la complicidad y por siempre estar al lado mío.

A las demás compañeras de la facultad que se hicieron grandes amigas por los momentos inolvidables.

A mis alumnos que son mi fuente de inspiración.

“No momento em que a convenção passa para o nível do significado entramos no campo da idiomaticidade.”

(Stella Ortwiler Tagnin)

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal averiguar si se trabaja y cómo se trabaja las expresiones idiomáticas (EIs) en Libros Didácticos de enseñanza secundaria. Se entiende como expresiones idiomáticas aquellas unidades que poseen significados opacos, es decir, expresiones cuyo significado no se deduce de las partes que las componen (ej.: *poner en la balanza*). Para lograr el objetivo propuesto, se analizó la colección *Enlaces*, una de las colecciones adoptadas por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) del Ministerio de Educación (MEC, Brasil) para la secundaria. Esta colección se organiza en tres volúmenes para el alumno, uno para cada año de la enseñanza secundaria, además de la guía del profesor. El análisis consistió, en primer lugar, en la lectura de la presentación, del índice del libro y de la guía del profesor a fin de identificar la referencia al uso de EIs. En segundo lugar, se hizo la búsqueda por EIs en todos los textos del libro del alumno y sus ejercicios o tareas propuestas. A partir del análisis, se identificaron tan sólo siete EIs y éstas no aparecen en una secuencia que refleje su grado de dificultad para el alumno. Otro hallazgo fue que aunque aparezcan EIs en algunos textos, el libro del profesor solo las menciona en una oportunidad. Tales datos sugieren que la colección *Enlaces* no tiene la intención de trabajar con EIs. En consecuencia, es muy probable que las escuelas que adoptaron esta colección trabajen de manera muy pobre el tema, si se basan únicamente en el libro didáctico.

Palabras-claves: Expresiones idiomáticas. Enseñanza de Español lengua Extranjera. *Programa Nacional do Livro Didático*.

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo averiguar se as Expressões Idiomáticas (Eis) são trabalhadas e de que maneira são trabalhadas nos Livros Didáticos de ensino médio. Entende-se por expressões idiomáticas (Eis) aquelas unidades que tem significados opacos, ou seja, expressões cujo significado não se deduz pelas partes que as compõem (ex.: *por na balança*). Para alcançar o objetivo proposto, analisou-se a coleção *Enlaces*, uma das coleções adotadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério de Educação (MEC), para o ensino médio. Esta coleção se organiza em três volumes para o aluno, um para cada ano do ensino médio, além do guia do professor. A análise consistiu, em primeiro lugar, na leitura da apresentação, do índice do livro e do guia do professor com o objetivo de verificar a menção ao uso de Eis. Em segundo lugar, foi feita a busca por Eis em todos os textos do livro do aluno e seus exercícios ou tarefas propostas. A partir da análise, foram identificadas apenas sete Eis e elas não aparecem numa sequência que reflita seu grau de dificuldade para o aluno. Outro resultado é que, embora apareçam Eis em alguns textos, o livro do professor só faz menção a esse tema em uma oportunidade. Tais dados sugerem que a coleção *Enlaces* não tem a intenção de trabalhar com Eis. Em consequência, é muito provável que as escolas que adotaram essa coleção trabalhem de maneira muito pobre o tema, caso tenham como base unicamente o livro didático.

Palavras-chave: Expressões idiomáticas. Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Programa Nacional do Livro Didático.

SUMÁRIO

1 INTRODUCCIÓN	9
2 ACERCA DE LA FRASEOLOGÍA Y DE SU OBJETO DE ESTUDIO.....	11
3 LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS: QUÉ SON Y POR QUÉ USARLAS.....	17
3.1 La fraseodidáctica y la enseñanza de las expresiones idiomáticas	19
4 METODOLOGÍA	25
5 ANÁLISIS DEL LIBRO <i>ENLACES</i> RESPECTO DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS	32
CONSIDERACIONES FINALES	43
REFERENCIAS.....	46

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1- ejemplo de trabajo con un género.....	29
Figura 2- ejemplo de ejercicio de “práctica oral”	30
Figura 3- viñeta I	35
Figura 4 – Diario de un adicto al deporte	37
Figura 5 – viñeta II.....	38

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo trata de las Expresiones Idiomáticas (EIs) y tiene el objetivo de mostrar su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, más específicamente el Español como Lengua Extranjera (ELE). Para ello, analizamos la colección *Enlaces*, que es una de las tres seleccionadas por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) para la enseñanza de ELE en la convocatoria de 2012. Este programa es coordinado por el Ministerio de Educación (MEC) de Brasil.

Como marco teórico, nos basamos en Bally (1951), Corpas Pastor (1997) y Tagnin (2013). A partir de dichos autores definimos las EIs como un tipo de unidad fraseológica que tiene un rasgo idiomático (su significado fue convencionalizado a lo largo del tiempo); además, es composicional, pluriverbal e institucionalizada. Tuvimos aún en cuenta los autores que tratan de la fraseodidáctica como González-Rey (2012) y Maiz Ugarte (2009). La importancia de la fraseodidáctica está en su discusión sobre cómo trabajar la fraseología, ya que la sistemática de su enseñanza es un tema relativamente nuevo y, por mucho tiempo, la enseñanza de lengua estuvo enfocada solamente en la gramática.

En la colección seleccionada analizamos, en los libros del alumno, los textos y los ejercicios propuestos a fin de identificar el uso de las EIs. En la guía del profesor, buscamos identificar instrucciones sobre cómo trabajarlas. Nuestra metodología consiste en analizar los textos y actividades propuestas teniendo en cuenta las orientaciones del PNLD y lo que los autores mencionan hacer en la guía del profesor. Buscamos analizar, por ejemplo, si hay progresión en el aprendizaje de las EIs a partir dos textos elegidos y del orden en que aparecen así como sus actividades.

En el próximo capítulo, presentamos la fraseología y su objeto de estudio. En el tercero, traemos varias concepciones de EIs e indicamos la definición adoptada para este trabajo. En este mismo capítulo, tratamos de aspectos relativos a la fraseodidáctica, relacionándolos con los principios del Marco Común Europeo y del PNLD. A continuación, traemos la explicación de nuestra metodología para llevar a cabo el análisis. En el capítulo 5, analizamos cualitativamente la presencia de cada EI

en la colección y mostramos las consideraciones sobre nuestros hallazgos. Finalmente, presentamos las conclusiones generales.

Pretendemos, con este trabajo, reflexionar sobre la ocurrencia de Els a lo largo de la colección y en la guía del profesor y cómo son trabajadas. Pensamos que los resultados a que llegamos pueden servir de base para el análisis de las demás colecciones seleccionadas en el PNLD 2012 con el objetivo de tener un panorama general del tema. Asimismo pueden impulsar nuevas propuestas para la enseñanza de las Els en las clases de E/LE.

2 ACERCA DE LA FRASEOLOGÍA Y DE SU OBJETO DE ESTUDIO

En este capítulo presentaremos algunas definiciones de Fraseología y de unidades fraseológicas, así como sus características y propuestas de clasificación, siguiendo autores como Bally (1951), Corpas Pastor (1997) y Tagnin (2013).

La Real Academia Española define la fraseología como “parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fijas”. Es, así, la disciplina que estudia las unidades fraseológicas (UFs), que son combinaciones de por lo menos dos palabras que juntas tienen un significado especial, único, que se diferencia de los significados individuales de las palabras que las componen, o sea, expresiones con sentido un tanto opaco. Estudia, además, el contexto que estas combinaciones son usadas. Es importante recordar, sin embargo, que el término es polisémico, pues puede designar “tanto el conjunto de fenómenos fraseológicos como la ciencia que los estudia.” (ZULUAGA, 1980, p. 226) A continuación veremos como algunos autores clasifican las UFs.

Charles Bally, lingüista suizo, es considerado por muchos el padre de la fraseología moderna. En su libro *Traité de Stylistique Française* (1951, p. 66), reflexiona acerca de las combinaciones de palabras:

l'assimilation des faits de langage se fait surtout par les associations et les groupements dans lesquels l'esprit fait entrer les mots. Ces groupements peuvent être passagers, mais, à force d'être répétés, ils arrivent à recevoir un caractère usuel et à former même des unités indissolubles.¹

Es decir, aprendemos las palabras y expresiones al asociarlas con otras que ya sabemos y nuestra memoria las registra en grupos. Esta idea se relaciona a la noción de valor (el significado de una palabra se establece por su relación con las demás palabras con las que ocurre – relación sintagmática²) y por su relación con las demás palabras de su paradigma (relación asociativa o paradigmática).

¹ La asimilación de los hechos de la lengua ocurre, principalmente, por las asociaciones y los grupos, a través de los cuales el espíritu hace entrar las palabras. Esos grupos pueden ser pasajeros, pero, por fuerza de la repetición, pueden llegar a tener un carácter usual y a formar unidades indisolubles. (BALLY, 1951, p. 66, tradução nossa)

² Relaciones sintagmática y asociativas o paradigmáticas, según la propuesta de Saussure en el *Curso de Lingüística General*.

Según Bally (1951), los grupos pueden ser de distintos tipos. Los grupos pasajeros son las combinaciones ocasionales, mientras que las combinaciones estables forman parte de los grupos fijos. Según el grado de fijación, subdividió los grupos fijos en:

- Series de intensidad: compuestas por palabras que poseen una cohesión relativamente libre. Los elementos que las componen poseen autonomía, aunque sea evidente la atracción que los acerca, como *amar locamente*.
- Perífrasis verbales: son las unidades que parafrasean verbos y que tienen un sustantivo en su composición de la misma familia que el verbo, como *hacer una propuesta* que podría ser reemplazado por *proponer*.
- Unidades fraseológicas: el sentido original de las palabras que las componen se pierden resultando apenas en el sentido único de la unidad, comparable al resultado de una combinación química, pues la cohesión es absoluta, como en *viejo verde*³. Las expresiones idiomáticas, que son el enfoque de este trabajo, forman parte de este grupo.

Además de proponer distintos tipos de unidades fraseológicas, Bally propuso algunos índices que caracterizarían estas unidades. Los dividió en índices exteriores e interiores:

- a) índices exteriores se relacionan a la forma de las unidades. Muestran que están formadas por varias palabras que poseen un orden invariable y que no permiten conmutabilidad. Según afirma Marques (2012, p. 48-49):

Assim, Bally, um dos pioneiros nos estudos fraseológicos, identificava a fixação que, juntamente com a idiomaticidade, a polilexicalidade, a opacidade e a institucionalização, formam as características das unidades fraseológicas, que permitem identificá-las diante das produções livres.⁴

- b) índices interiores se relacionan con las características que nos hacen reconocer las UFs como tales. Son de carácter más semántico y determinan

³ hombre que nunca maduró o hombre maduro que solo se interesa por mujeres mucho más jóvenes, a veces, adolescentes.

⁴ Así, Bally, uno de los pioneros en los estudios fraseológicos, identificaba la fijación que, junto con la idiomaticidad, la polilexicalidad, la opacidad y la institucionalización, forman los rasgos de las unidades fraseológicas, que permiten identificarlas frente a las producciones libres. (MARQUES, 2012, p. 48-49, tradução nossa).

que las UFs equivalen a una sola palabra, el término de identificación, pues solo hay un sentido, lo que hace que el hablante no piense en los sentidos separados de las palabras que las componen. Además, puede haber en ellas arcaísmos (que dejaron de ser usados en el habla corriente, pero a causa de la fijación están en estas unidades), elipses y pleonasmos.

Tagnin, que es una de las autoras más importantes en el estudio de la Fraseología en Brasil, va más allá de la clasificación de Bally al clasificar los objetos de estudio de la Fraseología, lo que llama de “unidades lingüísticas convencionais” (2013, p. 21-22), en tres niveles en relación con la convención: sintáctico, semántico y pragmático. “[A] mesma noção de convenção pode se aplicar à língua, tanto no nível social, isto é, deve-se saber *quando* dizer algo, quanto no nível linguístico, ou seja saber *como* dizê-lo.”⁵ (2013, p. 21) O sea, hay expresiones que son convencionales debido al factor social y hay otras que lo son debido a su forma. Cuando, sin embargo, es el significado el fruto de la convención, estamos en el nivel semántico. Creemos que esta propuesta es interesante pues la autora se posiciona de forma clara y didáctica para clasificar las UFs, basándose en aspectos lingüísticos, como presentamos a continuación:

El nivel sintáctico abarca la combinabilidad de las partes, su orden y su gramaticalidad. Entre estas unidades lingüísticas están combinaciones formadas por una base, la más importante, pues carga el contenido semántico, y un colocado, que está determinado por la base. Esta coocurrencia no se explica por cualquier regla, sino que su combinación fue consagrada por el uso. Se llaman *coligaciones*, cuando se refieren a una combinación gramatical, o *colocaciones*, cuando se refieren a una combinación lexical. Según la autora, coligaciones son una combinación consagrada de un elemento lexical con una categoría o patrón lexical (*enamorarse de, apaixonar-se por*⁶), y las colocaciones son combinaciones lexicales de dos o más palabras de contenido (*leche entera, leite integral*). Este grupo se relaciona a las series de

⁵ [La] misma noción de convención se puede aplicar a la lengua, tanto en el nivel social, o sea, se debe saber cuándo decir algo, cuanto en el nivel lingüístico, o sea, saber cómo decirlo. (TAGNIN, 2013, p. 21, tradução nossa)

⁶ Cuando hay ejemplos en las dos lenguas siguen el siguiente orden: primero el ejemplo en español, después el en portugués. Los ejemplos son de Tagnin (2013).

intensidad de Bally: el ejemplo *amar locamente* que hemos usado, por ejemplo, se clasifica, para Tagnin, como una colocación adverbial.

En el caso de los *binomios*, que son generalmente formados por dos palabras pertenecientes a la misma categoría gramatical que se unen por una conjunción o preposición (es posible considerarlos un tipo especial de colocación, según la autora), el orden de los elementos es fruto de la convención, como *pérdidas y ganancias* o *lucros e perdas*. O sea, el orden de los términos es invariable: no sería aceptable *ganancias y pérdidas* o *perdas e lucros*.

La autora también incluye en el nivel sintáctico las combinaciones de palabras llamadas *expresiones convencionales*. Son construcciones más largas que solo se diferencian de las expresiones idiomáticas porque su significado es transparente, por ejemplo, *apto para consumo humano* o *adequado para consumo humano*. La autora observa que algunos libros no hacen diferencia entre éstas y las expresiones idiomáticas (EIs), pues entienden idiomático como referente a lo que es propio de un idioma, y no como significado opaco.

En el nivel semántico, se incluyen las EIs que se caracterizan por la opacidad de su significado, es decir, su significado es una convención⁷ y se deduce del conjunto de elementos y no por cada uno de ellos (composicionalidad). Un ejemplo es, en español, *andarse por las ramas* (dar vueltas en el asunto, evitar situaciones peligrosas) o, en portugués, *fazer rodeios*. Sobre este tipo de UFs se refiere este trabajo y sobre ellas hablaremos específicamente en el apartado “Las expresiones idiomáticas: qué son y por qué usarlas” (capítulo 3).

Con relación al nivel de uso de la lengua, es decir, el nivel pragmático se incluyen los *marcadores conversacionales* y las *expresiones fijas*. Los marcadores conversacionales son “expressões que indicam ao ouvinte a intenção do falante quanto a sua participação na conversação⁸.” (2013, p. 109). Como por ejemplo el uso

⁷ la convención del significado, para Tagnin, también se llama idiomaticidad que posee distintos grados

⁸ Expresiones que indican al oyente la intención del hablante cuanto a su participación en la conversación. (TAGNIN, 2013, p. 109, tradução nossa).

de las frases “Me parece que...” o “Desde mi punto de vista...” por alguien que quiere mostrar su opinión. Ya las expresiones fijas, para la autora, se subdividen en:

- Fórmulas situacionales sintácticas: que son fórmulas en las que la estructura es fija, pero la parte léxica es variable y pueden indicar cortesía o alejamiento. Ejemplos: *¿puedo + verbo?*, *¿puedo fumar?*; *Posso fumar?*(cortesía).
- Fórmulas fijas: son usadas para comentar alguna situación. Entre ellas están las frases hechas, las citas y los proverbios. En general, no admiten cambios, sean sintácticos o léxicos. Los más fijos son los proverbios que, además, tienen la característica de presentar una moraleja. Ej.: *Cada oveja con su pareja*; *Cada macaco no seu galho*.
- Fórmulas de rutina: se diferencian de las frases fijas, pues su uso es obligatorio en determinadas situaciones para el buen convivio social. Entre ellas están los saludos, los pedidos de disculpas y agradecimientos. Ej: *Lo siento muchísimo*; *Sinto muito*.

A las ideas de Tagnin, podemos agregar las de Gutiérrez (2003) que afirma que “conocer una lengua extranjera no es solamente conocer su gramática y su vocabulario. Es imprescindible incorporar el componente pragmático, el uso adecuado de la lengua en cada contexto.” (GUTIÉRREZ, 2003, p. 9). No siempre formamos frases espontáneas, en muchas situaciones se espera el uso de una estructura prefabricada: las fórmulas rutinarias. Las razones para su uso, según Gutiérrez, son para expresar el ánimo del hablante, por comodidad, lo que no significa economía, pues una frase de rutina puede ser larga, y para adecuación, según lo que exija el contexto.

Sobre la adecuación en la hora de usar una EI o un marcador conversacional y sobre la competencia para interpretarlos, dice Ruiz de los Paños (2002, p. 28): “la clave para interpretar el contexto nos va a ser dada por un conocimiento extralingüístico de la situación, poseído generalmente por los hablantes de una misma comunidad”. El problema está en que el estudiante de lengua extranjera generalmente no comparte ese conocimiento de la misma forma que los hablantes nativos. Así que el aprendizaje de “lo cultural y lo social, la adquisición de las claves propias de la cultura anfitriona, de los valores y de la forma de interpretar el mundo compartida por

los hablantes de una misma lengua se revela como indispensable”. (DE LOS PAÑOS, 2002, p. 28)

Aunque uno tenga una buena competencia lingüística, no conseguirá desenvolverse eficazmente en una lengua segunda sin entender las costumbres, el lenguaje no verbal y más ampliamente la cultura de este pueblo.

En el mejor de los casos, el desconocimiento de estas convenciones puede provocar malentendidos que dificulten la eficacia comunicativa y en el peor pueden impedir o retrasar la integración en la sociedad de la persona que aprende la nueva lengua. (DE LOS PAÑOS, 2002, p. 30)

La lengua que aprende el aprendiz de una lengua segunda, sigue De Los Paños, debe adecuarse al máximo a la norma estándar y, para eso, tiene que usar las fraseologías tal como lo hacen los hablantes nativos de la lengua que se está aprendiendo. De lo contrario será lo que Fillmore (1979) llama de hablante ingenuo, que es el hablante que desconoce que no producimos todo lo que hablamos, sino que usamos estructuras prefabricadas (las UFs), es decir, es un hablante que desconoce las fraseologías (o el factor de la convención) de la lengua estudiada.

Hay otros autores que tratan el tema de las UFs y hay mucha discusión sobre como nombrarlas y qué son. Hay quien use “expresión fija” lo que, según Corpas Pastor (1997, p. 18), “hace hincapié en una única característica (la fijación)”. Además, según esta autora, esta denominación no es adecuada porque algunas de estas unidades admiten variación o inserción de elementos. La autora citada trae un panorama de estudios hechos en el campo de la Fraseología, discutiendo posibles nomenclaturas que abarcan esos distintos tipos de combinaciones y mostrándonos la contribución de cada autor a los estudios fraseológicos. Dice que eligió el término UF pues

va ganando cada vez más adeptos en la filología española, goza de una gran aceptación en la Europa occidental, la antigua URSS y demás países del Este, que son, precisamente, los lugares donde más se ha investigado sobre los sistemas fraseológicos de las lenguas. (1997, p. 18)

Las razones que esta autora trae nos convencieron y por ello decidimos adoptar el término EI, teniendo en cuenta que forman parte de las UFs.

En el próximo apartado trataremos específicamente, y de forma más detallada, de las EIs, que son el enfoque de ese trabajo.

3 LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS: QUÉ SON Y POR QUÉ USARLAS

Presentamos, en este apartado, algunas definiciones de EI y mostramos su importancia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, presentamos la definición de EI que adoptamos en este trabajo.

Al hablar de EIs, todos sabemos que son algo difícil de aprenderse cuando se estudia una lengua extranjera. Al ser un tipo de unidad fraseológica, deben ser estudiadas individualmente, pues no hay regla que las constituyan o expliquen su formación. Tampoco pueden ser traducidas a partir de las palabras que las componen, ya que funcionan como un todo y así deben ser pensadas, es decir, no se puede aprender sus significados a partir de cada uno de sus elementos. Son, por tanto, no composicionales. Algunas de las características de las UFs, según Corpas Pastor (1997), que se aplican a las EIs son: pluriverbalidad, frecuencia (de coaparición de sus elementos integrantes y de uso de la propia UF), institucionalización (fijación, que se relaciona a la frecuencia de uso, y especialización semántica, que, para Tagnin (2013), es la convencionalidad semántica) e idiomatidad.

Hernández (2003, p. 66) dice que las unidades fraseológicas (incluyendo, entonces, las EI), “son producto de procesos de repetición en la diacronía de la lengua”. El significado y la función de las expresiones idiomáticas, además, son algo convencionalizado por la sociedad a lo largo del tiempo. Sobre ello, afirma Tagnin (2013, p. 22):

No momento em que a convenção passa para o nível do significado entramos no campo da idiomatidade. Dizemos que uma expressão é idiomática apenas quando seu significado não é transparente, isto é, quando o significado da expressão toda não corresponde à somatória do significado de cada um de seus elementos. Assim, *bater as botas* não significa “dar pancadas com calçado que envolve o pé e parte da perna”, mas quer dizer “morrer”.⁹

⁹ En el momento en que la convención pasa para el nivel del significado entramos en el campo de la idiomatidad. Decimos que una expresión es idiomática cuando su significado es transparente, es decir, cuando el significado de toda la expresión no corresponde a la suma del significado de cada uno de sus elementos. Así, *bater as botas* no significa “dar golpes con zapato que involucra el pie y parte de la pierna”, sino quiere decir “morir”. (TAGNIN, 2013, p. 22, tradução nossa)

Esta afirmación de que idiomático se refiere a la opacidad del significado de una expresión se contrapone a la referencia de idiomático como propio de una lengua, conforme la concepción de algunos autores.

Tagnin hace una división entre expresiones convencionales y expresiones idiomáticas. Las primeras son aquellas que, a pesar de ser también convencionales, pueden ser entendidas perfectamente, aunque uno no las conozca previamente, es decir, es posible producir frases parecidas pero nunca iguales a ellas, denunciando, así, su condición de hablante ingenuo. A éstas las clasifica como una convención del tipo sintáctico. El segundo tipo son aquellas que poseen significados convencionales, es decir, están en el nivel semántico, ya que sus significados no resultan del conjunto de significados de los elementos que las componen, conforme ya mencionamos anteriormente. Tagnin afirma aún que las expresiones idiomáticas poseen distintos grados de idiomaticidad:

quando a expressão deixa transparecer a relação entre seu significado e a imagem aludida, temos as expressões metafóricas. Quando, entretanto, não se pode mais recuperar essa relação, teremos as expressões idiomáticas propriamente ditas, de sentido totalmente arbitrário¹⁰. (2013, p. 105)

Por expresiones menos idiomáticas la autora entiende las expresiones en que apenas uno o algunos de sus elementos son idiomáticos. En este grupo también incluye las expresiones metafóricas cuya imagen es de fácil decodificación. La imagen, para la autora, es uno de los aspectos que pueden ser convencionales y presenta *para arriba* que, en la cultura occidental, se refiere a cosas buenas, mientras que *para bajo* se refiere a cosas malas. Por ejemplo *estar hecho tierra* o *estar no fundo do poço*. O sea, por esta relación metafórica entre el piso y algo que es malo se puede llegar al significado de la expresión que, en ambos casos, sería estar totalmente devastado, sin alternativas, sin saber adónde ir.

A su vez, por expresiones más idiomáticas Tagnin entiende las expresiones que se componen solamente de elementos idiomáticos, o sea, ninguno de ellos

¹⁰ cuando la expresión deja transparecer la relación entre su significado y la imagen aludida-, tenemos las expresiones metafóricas. Cuando, sin embargo, no se puede más recuperar esa relación, tendremos las expresiones idiomáticas propriamente dichas, de sentido totalmente arbitrario. (TAGNIN, 2013, p., 105, tradução nossa)

contribuye en la decodificación de su significado. Éstas pueden estar basadas en imágenes cristalizadas, es decir, pueden haber sido metáforas, pero hoy son entendidas como un todo, pues su significado se perdió en el tiempo. Ejemplo: *estirar la pata/ bater as botas*, que difícilmente sería entendido por un estudiante extranjero como “morir”.

A partir de los aspectos teóricos y definiciones presentados anteriormente, entendemos EI como un tipo de unidad fraseológica que tiene un rasgo idiomático (su significado fue convencionalizado a lo largo del tiempo); además, es composicional, pluriverbal e institucionalizada (su frecuencia de uso se relaciona con su fijación). Así, seguimos la propuesta de Tagnin (2013) en lo que se refiere a la convención semántica (idomaticidad) y a Corpas Pastor (1997), en lo que se refiere a las demás características de las unidades fraseológicas aquí citadas.

En nuestro análisis de los libros didácticos de ELE usados en la enseñanza secundaria pública en Brasil buscamos identificar cualquier tipo de expresión idiomática, pues incluso las que tienen un menor grado de idomaticidad son difíciles de entender por parte del aprendiz de Español y deben ser estudiadas en clase para que el alumno pueda obtener una buena competencia lingüística. De este modo, buscaremos identificar unidades como *meter la pata* o *caer en un pozo sin fondo*.

En el próximo apartado, discutiremos qué es la fraseodidáctica y qué propone sobre la enseñanza de las EIs.

3.1 La fraseodidáctica y la enseñanza de las expresiones idiomáticas

En los últimos años la Fraseología, como campo de estudio, ha crecido y se ha dado mayor importancia a su enseñanza. Ello posibilitó que surgiera una subárea de los estudios fraseológicos que se ocupa específicamente de las cuestiones didácticas, la fraseodidáctica.

La fraseodidáctica es muchas veces definida como didáctica de la fraseología. González-Rey (2012) aclara cómo se llegó a esa definición, puesto que, antes mismo

de que la Fraseología se convirtiera en una disciplina lingüística, ya existía por parte de docentes de lengua extranjera la preocupación sobre cómo enseñar las Els.

A comienzos de los años 90 fue cuando los especialistas en el tema empezaron a preocuparse con la pauta didáctica de la fraseología y surgieron sus primeros trabajos:

La década de los 90 representa verdaderamente la explosión de los estudios científicos, teóricos y prácticos en el campo de la pre-fraseodidáctica con los trabajos en 1992 de Regina Hessky, Stefan Ettinger y Jean-Pierre Colson; en 1993, el estudio de Igor Mel'čuk; en 1996, el de Hussein Rehail; en 1998, el de Peter Howarth. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 4)

Dichos trabajos contribuyeron para la consolidación de la fraseología como disciplina y para la emergencia de la fraseodidáctica como su rama aplicada. Pero sobre el nombre de ésta, ya se lo estaba implantando antes: “La implantación de la denominación de *fraseodidáctica* se inicia en 1987 en Alemania con Peter Kühn, en su trabajo *Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf.*” (2012, pp. 5) La autora dice que aquella ‘explosión’ no deja de crecer y que el siglo XXI trae muchos otros trabajos importantes, todos ellos tenían “la particularidad de denunciar un vacío y resaltar la importancia de integrar la dimensión idiomática en el aprendizaje de las lenguas”. (2012, p. 5)

Por mucho tiempo, la enseñanza de lengua extranjera estuvo centrada en la gramática. “No se trabajaban las destrezas comunicativas y se practicaba el léxico con ejercicios repetitivos que tendían a la memorización de las famosas listas bilingües”. (MAIZ UGARTE, 2009, p. 1) Sin embargo, “a partir de las formulaciones cognitivistas y las teorías de adquisición de segundas lenguas, se problematiza todo lo atinente al léxico”. (MAIZ UGARTE, 2009, p. 1) Pasó, así, a verse la adquisición del léxico como un proceso, como afirma Ottonelo (2004, pp.148):

El conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no sólo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles.

Xatara (2001, p. 10), además, dice que el estudio del léxico revela con mejor precisión lo cultural de un pueblo y sus valores:

Por isso, é fundamental que a fraseologia esteja presente nas salas de aulas e com ela o ensino das Els, que são parte da sabedoria popular, expressam

sentimentos, emoções, sutilezas de pensamentos dos falantes nativos, e serão de grande uso para os aprendizes. Traduzir e compreender uma EI, encontrar o seu equivalente em uma língua ou até mesmo explicá-la, ajudam os usuários a ultrapassarem os conhecimentos simplesmente veiculados nos textos e levam-nos a penetrar nas verdadeiras raízes da cultura popular.¹¹

Pensando en qué palabras enseñar, Maíz Ugarte defiende que “existe un vocabulario fundamental y otro disponible, para etapas sucesivas” (2009, p. 5), o sea, el primero se refiere a las necesidades inmediatas del alumnado y el segundo, a un léxico más complejo, en donde incluimos las expresiones idiomáticas.

Si tomamos en cuenta el Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas¹², referencia para la enseñanza en Europa e incluso en algunos cursos en Brasil, y en la elaboración de libros didácticos, vemos que solo hace referencia a lo idiomático a partir del nivel intermediario (B1, umbral, y B2, avanzado).

Al considerar cada una de las habilidades, en relación con la comprensión auditiva, el Marco dice que, en el nivel B2, el aprendiz comprende casi todo tipo de habla: “Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso **idiomático** de la lengua.” (p. 81, destaque nuestro). En cambio, el aprendiz en el nivel C1 reconoce una amplia gama de EIs y el del C2 no tiene ninguna dificultad en comprender cualquier tipo de habla. Nos parece raro que las EIs dificulten la comprensión auditiva del aprendiz en el B2, ya que en el nivel C1 él posee aquella ‘amplia gama de EIs’. Por ello, creo que ha faltado una mejor explicación sobre las habilidades y dificultades esperadas en cada nivel respecto sobre todo de las EIs.

De lo expuesto anteriormente, nos parece que el Marco presenta una propuesta muy genérica sobre la enseñanza y aprendizaje de las EIs, proponiendo que sean tratadas a partir del nivel intermedio. Sin embargo, pensamos que dichas expresiones

¹¹ Por ello, es fundamental que la fraseología esté presente en las aulas y con ella la enseñanza de las EIs, que son parte de la sabiduría popular, expresan sentimientos, emociones, sutilezas de pensamientos de los hablantes nativos, y serán de gran utilidad para los aprendices. Traducir y comprender una EI, encontrar su equivalente en una lengua o incluso explicarla, les ayudan a los usuarios a sobrepasar los conocimientos presentados en los textos y los llevan a penetrar en las verdaderas raíces de la cultura popular. (XATARA, 2001, p. 10, tradução nossa)

¹² Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

podrían ser tratadas desde los niveles iniciales, pues solo así un aprendiz de lengua en el nivel C1 tendría realmente a su disposición una amplia gama de Els.

Siguiendo a Baptista (2006), el profesor debe conducir el aprendizaje de las expresiones idiomáticas de forma contextualizada y usar una metodología adecuada al nivel y al interés del grupo. Una de sus ideas es que en el aula se compare las expresiones en lengua española y sus correspondencias en la lengua materna de los alumnos, práctica que fomenta la reflexión intercultural.

Sin embargo, para empezar el profesor tiene que seleccionar el vocabulario y las Els apropiadas para aquél grupo. Para facilitar esta tarea, usamos la clasificación de las expresiones pensada por Xatara (2001), que propone cuatro niveles distintos de expresiones, según su grado de dificultades para su aprendizaje por estudiantes extranjeros. Es posible, de este modo, enseñarlas desde el nivel básico de aprendizaje de la LE.

- a) El primer nivel está compuesto por las expresiones que tienen equivalencia total en portugués. Por ejemplo: como *uña y carne/ como unha e carne*.
- b) Las expresiones del segundo nivel son aquellas que presentan equivalencia semejante, pero que no tienen equivalencia lexical total. Por ejemplo: *hacer la vista gorda/ fazer vista grossa*.
- c) El tercer nivel se compone por expresiones que, aunque puedan ser traducidas por otra expresión, tienen una estructura muy distinta entre una lengua y otra. Por ejemplo: *estar polenta/ ser gostoso(a)*.
- d) Las expresiones del cuarto nivel son las que no tienen equivalencia idiomática en portugués. Por ejemplo: *volver a las andadas/ cometer os mesmos erros*.

Según Baptista, a partir de estos niveles, es posible construir un *corpus* de Els para la enseñanza que dé cuenta de los distintos niveles. Según la autora:

Los grados o niveles mencionados permiten definir y/o establecer un corpus de expresiones idiomáticas del español. Es decir, se puede seleccionar algunas expresiones idiomáticas a partir de los grados o niveles de dificultad que esas representen en términos de comprensión para los aprendices. (BAPTISTA, 2006, p. 5)

A partir de esta clasificación, Baptista (2006) se propone observar cuatro etapas para la enseñanza de las expresiones idiomáticas: presentación, comprensión, utilización y memorización.

En la presentación, lo importante es encontrar la mejor forma de ofrecerles a los alumnos las Els previamente seleccionadas, teniendo en cuenta el nivel, el perfil de los alumnos y el curso. La autora sugiere que se haga un listado con expresiones relativas a un campo semántico común (partes del cuerpo, por ejemplo) y que se las presente a los alumnos por medio de preguntas sobre qué podrían significar en los contextos dados. Se podría, también, pedirles equivalencias en portugués.

En la comprensión, importa averiguar si los alumnos reconocen las Els y si pueden reconocer su significado. Para ello, se les pueden proponer ejercicios de relacionar columnas con la expresión y la equivalencia en portugués o la expresión y su explicación.

En la tercera etapa (utilización), los alumnos deben usar las Els, sea de forma oral, sea de forma escrita. Una sugerencia de actividad es que los alumnos elijan de un listado la expresión más adecuada a la situación y al contexto propuesto. El contexto podría ser dado por un texto, en donde los alumnos tendrían que rellenar huecos con las expresiones elegidas del listado. Otra idea es que produzcan diálogos en los que aparezcan determinadas expresiones.

En la memorización está el repaso del contenido y de las formas de las expresiones estudiadas. La autora no propuso actividades para el repaso.

Leffa (2000) también recomienda un enfoque contextualizado para la enseñanza del léxico y critica que se lo presente por medio de un listado de palabras. El autor aborda los aspectos externos e internos de la adquisición lexical. Los aspectos externos se relacionan con la preparación del material que será presentado a los alumnos. Para ello, son importantes los estudios de frecuencia. O sea que no bastaría solo pensar en Els fáciles para que el aprendiz de nivel inicial las comprendiera, sino también habría que considerar entre éstas cuáles son las más frecuentemente usadas.

Los aspectos internos se relacionan con la adquisición y ampliación del vocabulario. El autor dice que hay que considerarse dos aspectos para una enseñanza

adecuada del vocabulario: saber qué significa, conocer una palabra y saber cómo este conocimiento evoluciona. Según Leffa, conocer una palabra significa conocer:

- su probabilidad de ocurrencia en el habla o en la escritura;
- sus probabilidades de colocabilidad;
- sus limitaciones de registro;
- sus flexiones y derivaciones;
- su clase gramatical;
- sus relaciones paradigmáticas;
- la diferencia entre sus valores denotativos y sus valores connotativos.

Sobre el desarrollo lexical (como el conocimiento evoluciona), Leffa propone que este debe ser analizado a través de tres dimensiones básicas: cantidad, profundidad y productividad.

- Cantidad: mide el número de palabras que conoce el aprendiz. Será pequeño al comienzo de sus estudios, pero aumentará gradualmente.
- Profundidad: considera la evolución de un conocimiento superficial a un conocimiento profundo (relaciones paradigmáticas e sintagmáticas) sobre una palabra.
- Productividad: considera la oposición entre conocimiento receptivo (leer, oír) y conocimiento productivo (hablar, escribir) del léxico.

Esas dimensiones interactúan y se alimentan. Cuando crece el número de palabras conocidas por el hablante, las más antiguas pasan a ser conocidas profundamente y el vocabulario receptivo con su uso constante puede volverse productivo.

Leffa (2000), además, hace referencia entre la diferencia de aprender el vocabulario de forma intencional o incidental. Solo se aprende incidentalmente el léxico en el nivel inicial en el caso de la LM. En la LE, primeramente el alumno aprende de forma intencional y después cuando ya posee un vocabulario de más de 3 mil palabras podrá empezar a aprender de forma incidental. Pero ello no se aplica al aprendizaje de EIs, acrecienta el autor, debido a sus rasgos idiomáticos.

Este autor discute aún la importancia de la profundidad del procesamiento de la palabra que se quiere adquirir. Si el alumno solo la ve una vez, fácilmente la olvidará, pero si es grande el número de experiencias vividas que involucran la palabra en cuestión, tendrá una probabilidad mayor de integrarla a una red lexical más amplia. Por ello, recomienda algunas estrategias de fijación como hacer una imagen mental de la palabra o jugar con sus usos posibles. En nuestra opinión, lo mismo vale para las EIs.

De las propuestas presentadas, estamos de acuerdo con Maís Ugarte (2009) sobre la importancia de enseñarse no solo la gramática, sino el léxico de la LE y con la clasificación de Xatara (2001) sobre los cuatro distintos niveles de expresiones para el aprendizaje. Pero no basta, por ejemplo, que las expresiones de primer nivel sean fáciles, deben ser también frecuentes en el uso, según Leffa (2000). También pensamos que para que este aprendizaje ocurra, la propuesta de Baptista (2006) es una buena posibilidad.

Respecto al Marco, como ya hemos afirmado, creemos que debería traer una mayor discusión sobre la cuestión de las EIs, teniendo en cuenta que solo las refieren a partir del nivel intermediario y que pensamos que deberían enseñárselas desde los niveles iniciales, empezando con las que son más fáciles.

En el próximo apartado describimos los libros didácticos adoptados por el PNL D 2012 para la enseñanza de español y la metodología que seguimos para identificar la presencia de las EIs.

4 METODOLOGÍA

En este capítulo, presentaremos una descripción general de la colección analizada – *Enlaces* – así como las etapas de análisis respecto de las EIs.

La última convocatoria del *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)* para la enseñanza media, en el 2012, incluyó por primera vez el componente curricular Lengua Extranjera (Español e Inglés), teniendo en cuenta la ley 11.161/2005 que

dispuso que, a partir del año de 2010, la enseñanza de español en la secundaria debería ser de carácter obligatorio. En el apartado dedicado a las lenguas (materna y extranjeras), en el adjunto III de esta convocatoria, que trata sobre los criterios para la selección de los libros, se dice que el libro didáctico representa un objeto de cultura y que adquirir conocimiento en esa área no es solo aprender los aspectos gramaticales, sino promover la ampliación de las competencias comunicativas.

La convocatoria, además, exige que el libro sea claro con respecto a la teoría metodológica en la que se basa para su propuesta didáctica. Ésta debe organizarse de forma a garantizar la progresión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, en el caso de las Els, se aplicaría la propuesta de Xatara (2001), ya mencionada anteriormente. El libro también debe contribuir para que el alumno entienda las relaciones entre los contenidos estudiados y sus funciones socioculturales. Sobre la guía del profesor, debe orientarlo para que haga un buen uso del libro, además de actualizarlo sobre qué hay de nuevo, sugiriendo actividades extras, profundizando los contenidos trabajados y posibilitando la reflexión acerca de la práctica docente.

Como vimos, para enseñar los aspectos culturales hay que trabajar con el léxico y, por lo tanto, con las Els. Buscaremos, entonces, identificar si los libros proponen la enseñanza de las Els y cómo las tratan. En este análisis abarcamos la colección *Enlaces*, que es una de las tres colecciones de E/LE adoptadas por el PNLD 2012. Además de esta colección, fueron seleccionadas las colecciones *Síntesis* y *El arte de leer español*. Sería interesante analizar las tres, pero tuvimos que optar por analizar una de forma más profundizada y dejar las demás para una próxima investigación.

Describimos brevemente la colección. *Enlaces* se compone de una Guía del profesor y de 3 volúmenes, uno para cada año de la enseñanza secundaria.

En la guía del profesor, hay una presentación sobre la colección en que dice que su propuesta está inspirada en los *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCNEM, 2000) y en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006). Entre las competencias y habilidades que la colección pretende desarrollar en el alumno brasileño, según sus autores, destacamos: “conocer y respetar el pluralismo cultural y lingüístico hispánico; establecer relaciones y reconocer elementos

constituyentes de su propia cultura a partir del contacto con la cultura hispánica” (OSMAN et al a, p. 3, 2010).

Sobre los principios teóricos de la colección, tiene una perspectiva socioconstructivista basada en Vygotsky (1998) que defiende que el aprendizaje depende de la relación del desarrollo real de los niños (que ocurre tras pasar por diversos ciclos) y la relación de los niños con lo que ya saben y con lo que podrían aprender, llamada de zona de desarrollo proximal (ZDP). Este nivel de desarrollo potencial debe ser explorado por el profesor que debe percibir lo que el alumno consigue hacer solo y proponerle tareas que todavía no domina, pero que con su orientación será capaz de hacer y aprender con ello. Una de las maneras que el libro adopta para establecer relaciones entre lo que el alumno sabe, conoce y lo que está aprendiendo son los análisis comparativos entre portugués y español. Ello se relaciona bien con lo que solicitaba la convocatoria del PNLD acerca de la progresión en los estudios del tema trabajado.

La presentación habla aún sobre la organización de la colección como un todo y de las unidades, en particular.

Los volúmenes se dividen en ocho unidades cada. Cada unidad está organizada de la siguiente forma, según la guía del profesor:

1- “Página de entrada” que sirve como primer contacto con el tema que se trabajará. Esto debe ocurrir a partir de la relación que el alumno hará entre la imagen de esa página (por ejemplo *hardwares* cuando la unidad tratará de la investigación escolar electrónica), con el título de la unidad y los objetivos esperados a alcanzarse;

2- “Hablemos de...” que introduce el tema y el contenido gramatical, comunicativo o lexical que será trabajado a partir de actividades de contextualización en donde el alumno debe completar, relacionar, etc;

3- “¡Y no sólo esto!” pretende orientar y desarrollar estrategias de lectura a partir del trabajo con variados géneros;

4- “Manos a la obra” “tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia gramatical de manera sistematizada entre uso y forma” (OSMAN et al, 2010, p.4);

Esa parte es puramente gramatical. Hay explicaciones en tablas o cuadros de los contenidos trabajados y ejercicios sobre ello.

5- “En otras palabras...” propone la comprensión de la configuración de los géneros trabajados en cada unidad y la posterior práctica de la expresión escrita al ejemplo del texto modelo para cada género presentado:

“Para ello, le señalamos la importancia del modo en que se presenta el comienzo y el cierre de los géneros, la organización interna, el registro, la sintaxis, **el léxico**, los elementos paratextuales, entre otros.” (OSMAN et al a, 2010, p.4, destaque nuestro). Por lo tanto, se puede ver que la guía del profesor dice que se hará un estudio profundo de cada género textual trabajado. Abajo ilustramos la propuesta de los autores:

En otras palabras

1. **Noticia.** El objeto o tema de la noticia debe referirse un acontecimiento que sea actual, todavía no conocido y presentado como verídico. La entrada de la noticia debe aclarar el acontecimiento con datos de la forma más imparcial y sintética posible, y responder a las interrogantes quién (los protagonistas), qué (el acontecimiento), cuándo (ubica la acción en un tiempo definido), dónde (informa el espacio) y cómo (describe las circunstancias en que se produjo el hecho). Su estilo debe ser claro, conciso y concreto. Lee la noticia y contesta las interrogantes anteriores.

Fecha de publicación y nombre de la agencia de noticias en letra más pequeña.

27/04/2007 (EFE)

Copete: breve resumen en letra negrita que anticipa el contenido de la noticia.

Son descubiertos gemelos “diferentes”

Encontraron que uno de ellos era genéticamente distinto a su hermano. Esto demostraría que el óvulo de la madre fue fecundado por dos espermatozoides.

Predominio de las formas de pasado y voz pasiva.

Dos bebés franceses pueden haber destruido un dogma sobre la reproducción humana: son gemelos que no son ni del todo “verdaderos” ni del todo “falsos”. El hallazgo fue firmado por Mijail Golubovsky (Universidad de Duke, Durham, Carolina del Norte, en EE.UU.), Vivienne Souter (Centro Médico del Buen Samaritano Banner, Phoenix, EE.UU.) y David Bonthron (Universidad de Leeds, Reino Unido). Los datos han sido difundidos esta semana en el sitio *web* de la revista científica *Nature*.

Respuestas a los interrogantes: qué, quién cuándo, dónde y cómo.

Los análisis genéticos demostraron luego que los dos niños eran quimeras (en biología, organismos compuestos de tejidos de tipos genéticamente distintos), ya que las células de su organismo no estaban constituidas por el mismo material genético.

Retomada del referente con el uso del conector relativo.

Se cree que los gemelos podrían ser resultado de la fusión de dos espermatozoides con un único óvulo, en la que cada espermatozoide aportó genes a cada niño, explican los científicos, que destacan que se trata de una forma de gemelos inédita.

Cuerpo de la noticia: debe presentar los datos y detalles en el orden de su importancia.

Los mellizos se forman cuando dos óvulos son fecundados por dos espermatozoides, lo que da como resultado dos embriones diferentes. En el caso de los gemelos, un solo óvulo es fecundado por un espermatozoide y el embrión se divide posteriormente para dar lugar a dos bebés. Los bebés franceses no corresponderían a ninguno de estos dos casos: “son iguales, pero diferentes”. Luego del acercamiento del espermatozoide al óvulo, las dos membranas se fusionan, antes de que los dos patrimonios genéticos, paterno y materno, se unen para siempre.

Entre comillas afirmaciones de otros que respaldan las informaciones.

“Todavía hay una serie de elementos que no fueron aclarados en la genética de los gemelos y de la gemelaridad” subrayó ayer el biólogo Mijail Golubovsky. “Debemos mantener los ojos abiertos y prepararnos para otras situaciones no habituales en este campo”.

Titular informativo que despierta el interés del lector. Es frecuente que se presente en voz pasiva. Letra más grande que el texto que lo sigue.

Foto ilustrativa acompañada por textos explicativos.

Idénticos, pero no tanto. Los verdaderos gemelos son producto de la unión de un espermatozoide y un óvulo que después se dividen naturalmente.

Adaptado de www.clarin.com. Accedido el 01/03/2010.

2. Escribe una noticia sobre algún descubrimiento (reciente o pasado) de la medicina o de otra ciencia, que te parezca relevante y que despierte el interés del público. Para redactarla:

- establece los acontecimientos y datos esenciales como: quién, qué, cuándo, dónde, cómo y cuándo;
- haz un primer esquema con los datos, teniendo en cuenta las características del modelo anterior;
- elabora un titular que atraiga al lector.

Figura 1 – ejemplo de trabajo con un género

6- “Como te decía” propone prácticas orales “que, además de fomentar esta habilidad lingüística, favorecen en la formación de un ambiente cooperativo de aprendizaje.” (OSMAN et al a, 2010, p.4).

Traemos abajo un ejemplo de lo que realmente se propone y que será comentado en nuestro análisis.

Como te decía...

Contraste entre los tiempos del pasado

- **Ayer hicimos** el trabajo sobre la globalización. **Esta mañana lo hemos presentado** a los compañeros de la clase. **Ha estado** bien.

Indefinido

- acción puntual
- acción y tiempo acabados

Perfecto

- acción acabada
- tiempo no acabado
- presenta el hecho

- Estábamos terminando la presentación cuando **sonó** el timbre.
- Cuando **he salido** esta mañana, hacía mucho calor.

Imperfecto

- acción acabada
- tiempo acabado
- describe el contexto y las circunstancias

- Cuando **llegué** a la clase, mis compañeros ya **habían empezado** la presentación del trabajo.

Pluscuamperfecto

- acción pasada anterior a otra también pasada

Expresar cambio

- **Se puso** contento con la noticia.
- Al final **se hicieron** buenos amigos.
- Las calles **se convirtieron** en un gran peligro.
- **Me quedé** helada cuando supe la noticia.
- **Se ha vuelto** raro en estos años.
- Este país **llegó a ser** la referencia para todos.

ponerse + adjetivo / adverbio

hacerse + adjetivo / sustantivo

convertirse + sustantivo

quedarse + adjetivo / participio

volverse + adjetivo / sustantivo

llegar a ser + adjetivo / sustantivo

¿Qué diferencias hay entre estos dos tipos de navegantes? ¿Y entre el tiempo en que vivieron y viven? ¿El tiempo los une o los aleja? ¿Las fronteras existen? Comparte tus opiniones con las de tus compañeros/as.



Siglo XV



Siglo XXI

Figura 2 – ejemplo de ejercicio de “práctica oral”

Como percibimos, el apartado trabaja verbos en pasado, verbos de cambio y al final presenta preguntas que pretenden motivar un debate sobre navegación en el mar o en internet, que nos parece ser la única propuesta de práctica oral posible.

7- “Más cosas” objetiva “desarrollar actividades lúdicas e interculturales del tema estudiado en la unidad (poemas, crucigramas, gráficos, curiosidades y todo tipo

de documentos que traten de aspectos lingüísticos y socioculturales) (OSMAN et al a, 2010, p.4);

8- “Así me veo” es una autoevaluación para el alumno para que pueda reflexionar qué aprendió y se lo hizo bien a partir de cinco ítems: función comunicativa, conocimientos lingüísticos, género discursivo, conocimiento intercultural y reflexión crítica.

Los alumnos clasificarán lo que aprendieron de cada ítem marcando una x en una tabla con las siguientes opciones: muy bien, regular o tengo que mejorar.

Además de ello, después de cada dos unidades hay un repaso y al final del libro hay un apéndice con los siguientes apartados (o debería haber, pues aunque lo prometa, no hay nada de eso en el volumen 2 del alumno):

- “Un poco más de todo” - ejercicios de ampliación y fijación de los contenidos trabajados en cada unidad. También está dividido en unidades y muchas veces trae textos nuevos.
- “Vestibular” – se ofrece modelos de exámenes de vestibular de algunas universidades brasileñas.
- “Te digo y me dices” – actividades para la práctica de la expresión e interacción oral (en los volúmenes 1 y 2). Una vez más lo que se anuncia en la guía del profesor no se cumple, ya que el volumen 2 del alumno es deficiente en este aspecto.
- “Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” – actividades basadas en el modelo del ENEM (volumen 3).
- “Glosario español-portugués” – la guía dice “presentación de los significados de las palabras relacionados con el contexto en que aparecen a lo largo de la unidad”. (OSMAN et al a, p. 3, 2010) Sin embargo, en esta parte está “tiene como propósito presentar los significados que las palabras pueden asumir en las actividades propuestas en este libro” (OSMAN et al a, p. 194, 2010). Es decir, no está claro si el glosario trae todas las palabras trabajadas a lo largo de la unidad o si solo las que se han trabajado en las actividades. Tampoco

aclara cuál es el motivo de la elección de estas palabras que componen el glosario (si está compuesto por falsos amigos, por palabras que no existen en portugués, etc).

- “Tabla de verbos” – listado de verbos regulares e irregulares conjugados.

Sobre la deficiencia en la versión del alumno de libro 2, identificamos que el único apéndice que hay en el final del libro es la tabla de verbos, todas las otras partes no constan. Tampoco consta el repaso a cada dos unidades, o sea, el libro solamente tiene las unidades propiamente dichas, no hay ninguno de los demás elementos prometidos. Por ello, el libro 2 es significadamente más delgado que los otros dos.

Para llevar a cabo el análisis relativo a las Els en esta colección, seguimos las siguientes etapas:

- 1) Lectura de la introducción, del índice, de la presentación y de la guía del profesor con el fin de averiguar si hacen referencia a las Els.
- 2) Busca en el libro por las Els: principalmente en los textos y apartados en donde se esperaría que se presentara léxico nuevo como *Hablamos de...* y *En otras palabras*. Para esta etapa, hicimos la lectura de todos los textos y también de los ejercicios o tareas propuestas correspondientes a ellos, a fin de identificar las Els. Las apuntamos en separado, indicando en que volumen, lección y texto o ejercicio aparecían.

A continuación, presentamos los resultados encontrados y nuestros comentarios sobre ellos.

5 ANÁLISIS DEL LIBRO ENLACES RESPECTO DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

El análisis de la presentación del libro y la especificación de sus apartados, nos llevarían a pensar que el vocabulario y las Els podrían ser presentadas y trabajadas en:

- “Hablemos de...” pues como, en verdad, funciona como una actividad de pre-lectura, aunque la guía del profesor no hable de esa forma, se esperaría que de alguna forma hiciera referencia a las Els, indicando como serían trabajadas al largo de la unidad.
- “¡Y no sólo esto!” pues se propone a trabajar géneros. En los distintos géneros estudiados podrían usarse Els y estas podrían ser trabajadas en el libro.
- “En otras palabras” porque la guía del profesor dice que se trabajará léxico, aunque no especifique de qué tipo. Sin embargo, verificamos que prácticamente solo trabajan el léxico referente a la superestructura de los géneros trabajados (por ejemplo que las cartas deben tener un saludo).
- “Cómo te decía”, ya que en el habla más informal se espera que los alumnos aprendan y usen las Els. Sin embargo, no logramos entender qué quiso decir la guía del profesor al proponer prácticas orales y las demás actividades presentadas anteriormente, pues lo que se presenta en ese apartado son explicaciones gramaticales.
- “Más cosas”, ya que pretende trabajar con cuestiones interculturales, siendo, así, otro posible espacio para trabajarse Els.
- “Glosario” pues acerca del léxico la guía del profesor dice trabajar con la “identificación y reconocimiento de los vínculos semánticos entre palabras a partir de la correferencia lexical, la sinonimia y la antonimia.” (OSMAN et al, p. 10, 2010)

Sobre este punto, nos parece que hay una incoherencia entre lo dicho en la guía del profesor y lo que efectivamente ocurre en el glosario, que es simplemente una lista de palabras, que aparentemente no tienen relación, y sus traducciones al portugués. Un glosario no es la mejor forma de trabajar el léxico, ya que no contextualiza las palabras. Sin embargo, si los autores optan por ese recurso, se esperaría que, por lo menos, explicaran cómo fue elaborado, para qué servirá, qué tipo de palabras abarca y si abarcaría también las expresiones. El glosario tampoco hace cualquier tipo de referencia a la sinonimia o antonimia de las palabras presentadas. Solo encontramos un caso de sinonimia: en el glosario del libro 1, está

“chaval (m.): garoto, jovem, rapaz” y también “chico(a) (adj.s.): criança, menino(a) pequeño(a)” (OSMAN et al a, p. 195, 2010). Sin embargo, no se indica al alumno la relación que hay entre esas palabras. Sobre el apartado “vestibular”, no se abarcan cuestiones con EIs, lo que puede demostrar la manera como es facilitada la enseñanza de E/LE en las escuelas, ya que las escuelas de secundaria suelen elaborar su currículo de clases a partir de lo se cobrará en este examen.

A continuación, presentamos los resultados del análisis más específico de las EIs. Nuestro primer resultado es que no encontramos referencia explícita a las EIs en la colección analizada, solo pudimos encontrar algunas EIs en algunos textos sin que hubieran sido mencionadas en la guía del profesor, en la parte de sugerencias de trabajo con las unidades.

Específicamente, las encontramos en el volumen 1, en la unidad 1, *ser un bajón*; en el volumen 2, en la unidad 4, *creerse la última coca-cola del desierto* y *estar hecho un michelín*; y en el volumen 3, en la unidad 4, *pillarse de camino*. En el volumen 3 aparecen, también, una EI en un audio de la unidad 7, *ser un cortado*. De estas cinco EIs que han aparecido, la guía del profesor solo menciona dos de ellas (las del volumen 2, unidad 4, que, incluso, están en un mismo texto) y demuestra preocupación por trabajarlas. Las otras, podemos concluir, que han aparecido por acaso en las demás unidades, no de forma intencional. De todos modos, a continuación hablaremos de cada una en particular. A parte de esas cinco EIs, han aparecido dos más en el volumen 3 en el apartado “Un poco más de todo” en las partes referentes a las unidades 2, *quedarse a cuadros*, y 5, *poner en la balanza*. Como ya vimos, este apartado es una complementación de las unidades, o sea, es elección del profesor trabajarla o no.

Así, en el volumen 1 de dicha colección, en la unidad 1 aparece una EI. Aunque en el índice solo se diga que, con relación al léxico, se trabajará solamente “profesión, nacionalidad, edad, apodo”, aparece la expresión *ser un bajón* (‘ser deprimente’, em português) que Tagnin (2013) clasifica como un tipo menos opaco de expresión idiomática: expresión metafórica (para bajo se relaciona a cosas malas). La unidad trata de las posibilidades que existen para conocer a personas y trata de la presentación entre personas. Al principio, presenta los medios de comunicación como *Messenger*, correos electrónicos, etc y en el apartado “¡Y no sólo esto!” trae dos

textos, una cita y un cómic, que discuten el tema de los *chats*. En el cómic, hay una niña chateando con sus amigas y ellas están chismeando sobre la gente y una dice “El gris es un bajón”. A continuación, hay preguntas sobre las relaciones virtuales y otro texto más largo que seguirá discutiendo cuestiones del uso de Internet.

Sin embargo, en ningún momento la unidad hace referencia a la EI que apareció, ni tampoco hay explicación sobre su significado y uso en el glosario al final del volumen. La guía del profesor tampoco la menciona. Esa falta de información podría generar problemas de comprensión para los alumnos, ya que si buscan en el diccionario la palabra *bajón* van a encontrar significados que no se relacionan con su significado dentro de la EI. A continuación traemos la reproducción de dicha viñeta:




Figura 3 – viñeta I

En la unidad 4 del volumen 2, hay un texto de Diego Mota que se llama “Diario de un adicto al deporte”. Como se trata de un texto de blog, su lenguaje es menos formal y, por ello, presenta la siguiente frase: “Uno [de los gimnasios] era relativamente grande, el otro, por el contrario, era chiquito, casi que **ibas pisando cabezas** – jeje.” (MOTA, apud OSMAN et al b, 2010, p. 34). La expresión *ir pisando cabezas* en este contexto posee un sentido figurado, quiere decir que el lugar no tiene capacidad para muchas personas. Resaltamos esta expresión, pues también tiene un

sentido idiomático, aunque no sea el trabajado, que es de *pasar por arriba de alguien*. Nos parece que el libro del alumno perdió una buena oportunidad de hacer una discusión más detallada sobre dicha expresión, ya que la única cuestión que propone sobre esto es la pregunta “¿Cómo era el gimnasio donde el autor practicaba *fitness*?”. Y la respuesta prevista en el libro del profesor es “Era chiquito.”, o sea, no hay una reflexión sobre el sentido figurado de la expresión.

Además, en el mismo texto aparece la expresión *se creía la última coca-cola del desierto*. Ésta sí es una expresión idiomática de las menos opacas, llamada de metafórica para Tagnin (2003), pues aunque sea composicional, fácilmente se entenderá que en un lugar donde no hay ni agua, sería muy deseable una bebida famosa como la coca-cola, significando, en el contexto, *ser el mejor*. Para trabajar esta expresión, el libro nuevamente trae solamente la pregunta: “¿Conoces alguna expresión equivalente en portugués a ‘se creía la última coca-cola del desierto’?” Aunque se presente solo esta pregunta, obligará al alumno hacer relaciones entre su lengua y la lengua meta y a reflexionar sobre su significado. Pensamos que es, por lo tanto, una propuesta un poco mejor que la anterior. Abajo traemos el texto en que se encuentra la expresión.



Diego Mota
Diario de un adicto al deporte

LUNES, 2010-01-25

“Yo, desde siempre, he sido muy deportista y amante de cualquier deporte, desde niño jugaba al fútbol con mis amigos del barrio, pero la verdad es que llevo años sin practicar de manera regular ningún deporte –desde los 14 años aproximadamente. Una pena... Cuando cumplí los 16 años, me entraron ganas de volver a practicar algún deporte. En aquella época la verdad que me daba igual cuál fuese. En mi barrio había unos cuantos gimnasios, de los cuales dos eran los que más cerca me venían y, curiosamente, estaban uno enfrente del otro. Uno era relativamente grande, el otro, por el contrario, era chiquito, casi que ibas pisando cabezas –jeje. Unos días después de cumplir mis 16 añitos, me apunté al segundo para hacer una cosa llamada *fitness*. Quedé enganchado a esta forma de descargar adrenalina y estrés (¿Con 16 años estrés?, Jeje no creo). Además, en poco más de dos meses, pasé a ser un auténtico esqueleto – estaba delgado de veras–. Mis padres e incluso mucha gente temían que estuviera tomando ‘algo’ –anabolizantes supongo que pensaban. Lo cierto es que no tomaba nada ‘extra’. Algunos compañeros míos del colegio consumían anabólicos e iban al gimnasio, entre ellos había un tipo cuyo *hobbie* era pelar a todas mis compañeras e inventarles sobrenombres ofensivos (la mostacheli, la *piggy*, la roja, entre otros más obscenos). Se creía la última coca-cola del desierto. Era todo un salvavidas californiano, con su cuerpo ultra tomeado y tonificado; todo un Johnny. Y no hacía más que criticar a la gente gorda, que no se explicaba por qué comían tanto, que cómo no se cuidaban, es que era inconcebible. Me lo encontré hace unos dos años. Estaba hecho un michelín.

No estuve mucho tiempo en el ‘gym’, ya que por mis catastróficas notas, mis padres decidieron no seguir pagándome esas horas de gimnasio semanales. Luego volví otra vez a apuntarme. Así una o dos veces más hasta llegar a la actualidad. Hoy mismo he vuelto a apuntarme para recuperar la forma física.

Y bueno... más difícil que ir al ‘gym’ va ser adquirir buenos hábitos en cuanto a mi propia alimentación. De momento, ¡los bollos, donuts, patatas fritas, etc. se han acabado!”

Envío por Diego a las 23:55

DIEGO MOTA © Copyright 2010. All Rights Reserved.®

▼ Últimos escritos

▼ Histórico

- ▶ Enero, 2010
- ▶ Diciembre, 2009
- ▶ Noviembre, 2009
- ▶ Octubre, 2009
- ▶ Septiembre, 2009
- ▶ Agosto, 2009
- ▶ Julio, 2009
- ▶ Junio, 2009
- ▶ Mayo, 2009
- ▶ Abril, 2009
- ▶ Marzo, 2009
- ▶ Febrero, 2009
- ▶ Enero, 2009

Textos sugeridos:

- ▶ [La belleza, toda su historia](#)
- ▶ [Culto al cuerpo... en detrimento del culto a la mente](#)

Este espacio se actualiza a diario siempre que su autor no esté capturado por la pereza.

ACERCA DE MÍ

ACERCA DE ESTE BLOG

SITIOS DE INTERÉS

Figura 4 – Diario de un adicto al deporte

En la guía del profesor, está explicado que el apartado donde aparece el texto, “¡Y no sólo esto!” – específicamente de esa unidad 4 –, está pensado para la lectura del género comentario de blog y que antes de ella se debe sondearles a los alumnos sobre cuán familiarizados están con el asunto. Tras esta recomendación, dice la guía:

Proponga la lectura y marque las posibles marcas coloquiales o expresiones como por ejemplo: “pisar cabezas”, “pelear”, “estar hecho un michelín”, para que los alumnos las intentan aclarar, en un primer momento, a partir del contexto. Además señale la presencia de “jeje” que indica risa, recurso propio del lenguaje de internet. (OSMAN et al b, 2010, p. 17)

Se percibe, entonces, que hay una preocupación con las expresiones trabajadas, pero no hay una orientación adecuada al profesor sobre cómo explicarlas, cómo trabajarlas. Sólo se dice que este tema debe ser discutido y que los alumnos deben intentar entender el significado de las expresiones a partir del contexto en que aparecen. A parte de eso, la *El estar hecho un michelín* (‘estar gordo’) no es trabajada en los ejercicios, aunque se mencione que es una de las expresiones en que se debe motivar a los alumnos a entender su significado a partir del contexto. Pensamos que la guía

debería traer, como mínimo, explicaciones sobre el significado de cada expresión. Por ejemplo, debería alertar que *ir pisando cabezas* puede tener un sentido idiomático cuando se usa en otro contexto, en un contexto que indica disputa. Podría proponerse, además, una definición de EI y una aclaración sobre los tipos de expresiones que existen, además de presentar ideas sobre cómo trabajarlas.

En el volumen 3, aparece una EI en una de las frases de un ejercicio que solicita al alumno que elija la preposición más adecuada, pero lo hace de forma descontextualizada. En ningún momento se explica a los alumnos que es una EI, que no podrán entender el sentido de la frase en que se encuentra la expresión, si traducen cada palabra que la compone, ya que su sentido es dado por el conjunto todo y no por las partes que lo conforman. La frase en que aparece la EI es: “b) Te llevo a/desde tu casa, *me pilla de camino*” (‘estar en la misma dirección’) (OSMAN et al c, 2010, p. 70). Llama la atención, en este caso, además del libro del profesor no explicarla, es el apartado en que aparece: *Manos a la obra*. En ese apartado, están los ejercicios de práctica, que es totalmente gramatical. No se esperaría que ahí hubiera léxico nuevo, principalmente una EI.

Encontramos, además de las EI anteriores, palabras provenientes de la lengua hablada, jergas, que no están contempladas en el glosario. En la página 45, por ejemplo, hay la siguiente viñeta:



Figura 5 – viñeta II

Nos parece fundamental saber el significado de la jerga “chunga” (*‘gentalha’*) para poder entenderla, pero no hay ninguna explicación o equivalente en el glosario;

tampoco la guía del profesor hace cualquier referencia a esta forma que sirva de orientación al profesor para que pueda explicarla a los alumnos. A lo mejor, los autores suponen que el profesor conoce su sentido o que lo buscará en un diccionario en el caso de que no conozca su significado. Lo que observamos es que el glosario de este volumen abarca palabras muy semejantes a palabras en portugués como *asesino*, *anticonceptivo* y *enfermedad* y no trae otras cuyo significado no son tan transparentes o semejantes al portugués.

En el apartado *Un poco más de todo* de ese volumen (3), hay una complementación de lo estudiado en las ocho unidades. Aparecen dos cosas interesantes: en la unidad 2, hay una entrevista con una lingüista española en que se discute en lenguaje utilizado en mensajes SMS y la importancia de manejar el código elegido en esas u otras situaciones para entender lo que se pasa y, para ejemplificar eso, la entrevistada habla sobre en lenguaje joven y la utilización de jergas: “si no te manejas en el lenguaje de los jóvenes y te dicen que te ‘has payao’, te quedas a cuadros. *Payarse* es estar pa yá y han creado un verbo. La primera vez que lo oí me quedé realmente payá;” (OSMAN et al c, 2010, p. 151) Sobre esa jerga, aparece la siguiente pregunta en los ejercicios: “En la primera respuesta [de la entrevista], la lingüista dice que una de la substituciones que se realiza es la de ‘ll’ por ‘y’. Teniendo eso en cuenta, intenta descifrar qué significa ‘estar pa yá’ o ‘payarse’, expresión utilizada en el último párrafo.” Y su respuesta esperada es: “Estar para allá, alejarse.”

Creemos que ese texto, entonces, podría generar una buena discusión y posterior reflexión sobre los tipos de lenguaje, tanto en la escritura como en el habla. Sería posible discutir aún la cuestión de las EIs y pensar en una conceptualización para ellas, teniendo en cuenta las ya trabajadas a lo largo de la colección. Constatamos que la guía del profesor solo trae sugerencias de trabajo para las unidades propiamente dichas y no para sus apéndices, así que no hay información suficiente y adecuada para que los profesores puedan sacar provecho de ese texto que es muy rico y podría ser aprovechado de muchas maneras. Además la entrevistada utiliza la EI *quedarse a cuadros* (‘sorprenderse’) que no es aprovechada en ningún momento. Una vez más, se pierde la oportunidad de trabajar con las EIs.

En la parte referente a la unidad 5 del mismo apartado también aparece una EI. Hay un texto largo que discute la cuestión del uso de las células madres – razones en

contra y a favor – y al final aparece la expresión *poner en la balanza*. Como la mayoría de las veces en esa colección, nada se dice sobre Els, no se discute la idiomaticidad de la expresión, aunque su comprensión por parte de los alumnos sería poco problemática, ya que no solo es del tipo clasificado por Tagnin (2013) como menos idiomático, sino tiene equivalente en portugués.

Por fin, hacemos referencia a las transcripciones de todos los volúmenes de la colección. En los volúmenes 1 y 2 no aparecen Els en las transcripciones de los audios, lo que denuncia su artificialidad, ya que no construimos enunciados nuevos todo el tiempo, nos servimos, entre otros recursos, de expresiones que ya existen, las Els. Por ello, sería interesante que las Els fueran insertadas en los audios o que la colección usara material auténtico en donde seguramente aparecerían. La forma como se presentan los textos contribuye para la diseminación de la idea de que el Español es una lengua que no necesita ser estudiada, pues es igual al Portugués. Como dice el Marco, un aprendiz de L2 solo será considerado avanzado cuando conozca y pueda usar lo idiomático de esa lengua. En las transcripciones del volumen 3, sin embargo, aparece la EI *Ser un cortado* (*“ser infantil”*) (*“Eres un cortado”*) (OSMAN et al c, 2010,p. 29). En ese caso, como en todos los otros de la colección, no se explica al profesor o a los estudiantes qué significan esa Els.

Presentamos una tabla con las siete Els encontradas en la colección *Enlaces* y con la información de cuál parte del libro se encuentran:

Número	Expresión idiomática	Apartado, unidad y volumen
1	Ser un bajón	<i>¡Y no sólo esto!</i> , unidad 1, volumen 1
2	Creerse la última coca-cola del desierto	<i>¡Y no sólo esto!</i> , unidad 4, volumen 2
3	Estar hecho un michelín	<i>¡Y no sólo esto!</i> , unidad 4, volumen 2
4	Pillarse de camino	<i>Manos a la obra</i> , unidad 4, volumen 3
5	Quedarse a cuadros	<i>Un poco más de todo</i> (referente a la unidad 2, volumen 3)
6	Poner en la balanza	<i>Un poco más de todo</i> (referente a la unidad 5, volumen 3)

7	Ser un cortado	Transcripciones – <i>Hablemos de...</i> Unidad 7, volumen 3
---	----------------	---

Con esta tabla podemos percibir, aunque no se hace una propuesta más específica de cómo explorar las Els que aparecen en la colección y no se presenten instrucciones sobre cómo explicárselas a los alumnos y cómo trabajarlas, constatamos que hay una progresión de aprendizaje: el mayor número de Els aparece en el último volumen. Sin embargo, solo sigue la progresión en lo que se refiere a números de expresiones trabajadas, pues en relación con el grado de idiomática, parece que no hay una preocupación con la progresión. Entre las Els que aparecieron, nos parece que la primera en aparecer debería haber sido *Poner en la balanza*, pues hay equivalencia total con la expresión en portugués (*por na balança*). Es decir, sería una EI de primer grado, según la propuesta de Xatara (2001). La próxima podría ser *Creerse la última coca-cola del desierto* (segundo grado, equivalencia lexical parcial). Después podrían venir la EI metafórica, según clasificación de Tagnin (2013), *ser un bajón* y la EI *ser un michelín* que también consideramos metafórica por relacionar la gordura con el personaje de la marca de neumáticos Michelin. Las próximas a ser trabajadas podrían ser *pillarse de camino* y *ser un cortado* pues las palabras camino y ser son transparente y, por fin, la EI totalmente idiomática *quedarse a cuadros*.

Observamos aún que tres de las siete (*ser un bajón*, *creerse la última coca-cola del desierto*, *estar hecho un michelín*) Els aparecieron en el apartado que trae un texto con el fin de trabajar un género específico, *¡Y no sólo esto!*, y una (*ser un cortado*) en el apartado dedicado a la pre-lectura, *Hablemos de...* Nos aparece adecuado que hayan aparecido ahí pues el apartado *¡Y no sólo esto!* está dedicado a trabajar géneros y algunos géneros pueden traer muchas Els y el apartado *Hablemos de...*, como funciona como pre-lectura, debería traer siempre el léxico y las Els nuevas que aparecerán a lo largo de las unidades. La EI encontrada en el apartado *Manos a la obra* está descontextualizada, dado que no hay motivo para una EI aparecer en un ejercicio estructural. El plus *Un poco más de todo* trae las últimas dos Els encontradas, o sea, como no está dentro de una unidad, el profesor puede pensar que no es necesario trabajar con ese apartado, ni tampoco con las Els.

CONSIDERACIONES FINALES

Teníamos como objetivo principal averiguar si se trabaja las Els en clases de E/LE teniendo como enfoque Libros Didácticos adoptados por el PNLD y de qué manera se las trabaja. Para atinjar ese objetivo, tuvimos como *corpus* la colección Enlaces. Sobre dicha colección podemos constatar que trae tan sólo tiene Els de manera bastante casual, ya que en apenas una oportunidad la guía del profesor las menciona. A continuación presentamos nuestras consideraciones finales.

A partir del análisis llevado a cabo, es posible afirmar que el apartado “Hablemos de...” aunque sirva como una actividad de pre-lectura acerca de los temas que se trabajarán al largo de la unidad, no desempeña esa función a lo que se refiere a la presencia de las pocas Els en la colección. El apartado “¡Y no sólo esto!” por traer diversos géneros, algunas veces trae Els, pero constatamos que de forma no intencional, ya que tanto los ejercicios en el libro del alumno cuanto las sugerencias en la guía del profesor no hacen referencia a dichas expresiones. La excepción es la unidad 4 del volumen 2, pues trabaja con una de las Els usada en el texto “Diario de un adicto al deporte” en el libro del alumno y, en la guía del profesor, hay orientaciones al profesor para que los alumnos reconozcan las expresiones coloquiales y busquen entender su significado a partir del contexto. De cualquier forma, el libro del alumno trabajó con solo una de las expresiones que aparecieron en el texto y las orientaciones al profesor podrían ser más específicas y explícitas. Además, aunque la mayoría de los textos trabajados en ese apartado sean textos auténticos, casi no aparecen Els. En nuestra opinión, eso parece ser una tentativa de buscar siempre textos más sencillos (incluso en el volumen 3), lo que podría dar una dimensión equivocada a los alumnos sobre el nivel de dificultad en aprenderse la lengua española.

El apartado ‘En otras palabras’ es superficial, trabaja apenas con la estructura externa de los géneros, mientras que la guía del profesor promete trabajarlos de forma profundizada. Acerca del apartado “Como te decía”, no pudimos entender por qué, por ejemplo, trae cuestiones de uso verbal como prácticas orales. Por supuesto que los verbos involucran el habla, pero hay cosas más importantes que podrían ser presentadas en ese apartado, cómo léxico, el uso de las Els, entre otros. Tras una explicación gramatical en una tabla o cuadro, hay siempre una motivación para una

actividad oral sobre el contenido presentado (como el ejemplo mostrado anteriormente). Nos parece que el mismo modelo podría ser aprovechado para trabajar Els: se presentarían explicaciones sobre los significados de las Els (preferencialmente ya trabajadas anteriormente), como comparaciones entre las Els en Español y Portugués, y después un ejercicio de práctica oral en que los alumnos serían motivados a usarlas.

El “Más cosas” pretende desarrollar actividades interculturales, pero no se encontró ninguna EI en él. Podría haber sido aprovechado para un trabajo realmente intercultural de las Els siguiendo los cuatro niveles de enseñanza propuestos por Xatara (2001) y divididos también por nivel de dificultad a lo largo de la colección.

En lo que se refiere a las informaciones complementarias prometidas, el apartado “Un poco más de todo” trae cosas que realmente acrecientan lo trabajado en las unidades, principalmente los textos nuevos en donde aparecen dos de las siete Els encontradas. Ese apartado es interesante, pero los autores de la colección podrían haber incluido sugerencias de trabajo en la guía del profesor para que fuera mejor aprovechado.

Sobre el glosario, como hemos dicho anteriormente, no se le explica ni al alumno, ni al profesor cuáles son sus objetivos, que tipo de lenguaje pretende abarcar, si abarcará el vocabulario más difícil que aparece en la colección o solo parte de él y cuáles son los criterios para seleccionar las palabras. Conforme lo analizado, se encontraron palabras que no existen en portugués y que tendrían total relevancia para la comprensión de los textos (*chusma*), pero que no fueron contempladas en el glosario. Por fin, acerca del apartado “Así me veo” nos preguntamos hasta qué punto el alumnos realmente reflexiona sobre lo aprendido solamente marcando una x en una tabla.

Podemos concluir por todo lo expuesto que la colección *Enlaces* no tiene la preocupación de trabajar expresiones idiomáticas, pues acerca de apenas un texto hubo la mención en la guía del profesor sobre la importancia de mirar la EI como una UF (y no como una secuencia de palabras que podría ser separada) que tiene una semántica especial. Nosotros entendemos que nos es objetivo de un LD reemplazar al profesor y, por eso, no necesita explicárselo todo pues es, o debe ser, un profesional

preparado para abordar todas cuestiones de lenguaje y léxico, pero debe sí orientarlo bien. O sea, no es necesario que le traiga la traducción de todas las Els que aparecieron o propuestas para trabajar cada una, pero es deseable que traiga una definición de EI, que explique la importancia de que sean trabajadas y, quizás, que traiga una nota en las sugerencias de trabajo para cada unidad, en la guía del profesor, acordándole que en aquella unidad apareció tal EI y que estaría bien explicársela a sus alumnos.

Por fin, percibimos que a partir de este trabajo es posible tener una idea de cómo es la realidad de la enseñanza de Els en las escuelas que se basan solamente en el libro didáctico en la planificación de sus clases de ELE. O sea, estas escuelas no, o casi no, trabajan Els. Sin embargo solo tendremos una visión total de la cuestión de las Els en los LDs de secundaria cuando las otras dos colecciones adoptadas por el PNLD (*Síntesis* y *El arte de leer español*) sean también analizadas.

REFERENCIAS

BALLY, C. **Traité de stylistique française**. 3. ed. Paris: Klincksieck, 1951. v. 1.

BAPTISTA, L. M. T. R. Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato!. **RedELE** – Revista Electrónica de Didáctica/ Español Lengua Extranjera, n. 6, 2006. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_04Baptista.pdf?documentId=0901e72b80df9.f3c>. Acesso em: 13 mai. 2014.

BARALO, Marta Ottonello. **El conocimiento gramatical codificado en léxico y su tratamiento en manuales del español como segunda lengua**. Universidad Antonio de Nebrija. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0146.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1997.

FILLMORE, C. J. Innocence. A Second Idealization for Linguistics. **Berkeley Linguistic Society** 5, 1979. p. 63-76.

GUTIÉRREZ, Pilar Yagüe. Las formas rutinarias en la enseñanza de ELE: teoría y práctica. In: **Forma: formación de formadores**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2003. p. 9-28.

HERNÁNDEZ, Ana Belén Dante. El componente fraseológico en la enseñanza de ELE. In: **Forma: Formación de Formadores**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2003. p. 65-92.

MAIZ UGARTE, Daniela María. **La enseñanza del léxico en ELE: aspectos metodológicos y didácticos**. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2009.

MARQUES, Maria Helena Machado. **Reflexões didático-metodológicas para um ensino sistematizado do léxico em francês como língua estrangeira**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 193 p.

MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

OSMAN et al. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**, 2 ed. São Paulo: Macmillan, 2010a. v. 1.

OSMAN et al. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**, 2 ed. São Paulo: Macmillan, 2010b. v. 2.

OSMAN et al. **Enlaces**: español para jóvenes brasileños, 2 ed. São Paulo: Macmillan, 2010c. v. 3.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española, 22. ed. 2001. Disponível em: <<http://www.rae.es/rae.html>>. Acesso em: 10 abr. 2014

RUIZ DE LOS PAÑOS, Aarón Garrido. El componente cultural en el aprendizaje de ELE. In: **Forma**: formación de profesores. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2002. P. 27-35.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 14ed., 1988, p. 142-155.

TAGNIN, Stella Ortweiler. **O jeito que a gente diz**: combinações consagradas em inglês e português. Barueri: DISAL, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XATARA, C. M. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada Campinas**. Campinas: IEL-UNICAMP, janeiro-julho, 2001.

ZULUAGA OSPINA, A. **Introducción al estudio de las expresiones fijas**. Francfort: Peter D. Lang, 1980.