

## 1. Problemas y retos en la enseñanza del léxico y la fraseología en ELE

El desarrollo de las relaciones a nivel global, y en el marco del territorio de la Unión Europea en particular, ha abierto un camino de intercambio comercial, político, turístico y, fundamentalmente, social. Esto trae aparejado, como es de esperarse, un sinnúmero de acomodamientos y adaptaciones dentro de lo cual, la comunicación humana resulta nodular. ¿Pero cómo hacerlo del modo menos traumático posible? Bien, uno de las formas más naturales de sortear estos desafíos es compartir el conocimiento de una lengua que permita el tránsito comunicacional. El entendimiento cabal entre las partes resulta básico para el desarrollo de relaciones estables y duraderas. Es en este contexto que los programas de protocolización del aprendizaje de otras lenguas (diferente a la nativa), por parte de alumnos extranjeros, cobra un sentido especial.

A partir de ello, los problemas de adecuación e instanciación de las herramientas pertinentes para tal fin han implicado, por años, un serio desafío. En primer lugar, porque, tradicionalmente, los cursos de aprendizaje de idiomas dirigidos a estudiantes foráneos siempre han establecido normas conducentes a enseñar los rudimentos de una lengua desde un punto de vista académico-formal. A veces, desatendiendo las necesidades inmediatas del alumnado más dirigidas a obtener resultados ‘funcionales’.<sup>1</sup> Por cierto, esa fue la tendencia durante gran parte del pasado siglo; producto de esta modalidad las fórmulas de enseñanza se basaban, principalmente, en el conocimiento de la gramática gracias a la cual se pretendía llegar a explicar (y reproducir) la mecánica de formación de frases más complejas<sup>2</sup>. Sin embargo, y a pesar de todos los esfuerzos, los resultados eran –cuanto menos– contradictorios. Así, cientos de métodos basados en novedosas formas de aprendizaje fueron poblando el universo de la enseñanza de idiomas sin asentarse, muchos de ellos, sobre una base probadamente científica que les diera sustento.

Estos problemas no fueron ajenos a los responsables de diseñar políticas educativas y culturales, de manera que, luego de un profundo análisis, se coordinaron esfuerzos para establecer un canon común en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas como segunda lengua. Superado este escollo, con la implementación de normas comunes para la enseñanza de lenguas extranjeras en el marco de la Unión Europea, la asignatura pendiente fue incorporar nuevas metodologías para asegurar una práctica eficiente. De este modo, se echó mano de un complejo paquete de herramientas que, a pesar de haber estado siempre disponible, había quedado fuera del radar de profesores y especialistas en didáctica de la lengua, por años. Entre muchos de otros recursos, últimamente ha cobrado impulso el método centrado en el léxico y la fraseología como base para el aprendizaje de un idioma no nativo.

Con todo, la incorporación de esta técnica (complementaria a los esquemas de enseñanza tradicionales) no se resuelve solamente con un par de ejemplos o la memorización de algunos sintagmas añadidos *ad hoc*, por parte del docente. Por el contrario, el modo en que funcionan tanto el léxico (entendido como el corpus de palabras necesarias para que el alumno alcance a comprender su función semántica dentro del discurso) como la fraseología (nos referimos específicamente con ello a las locuciones, colocaciones, frases lexicalizadas y refranes) es extremadamente complejo.

---

<sup>1</sup> Para el funcionalismo de la lengua seguimos el modelo de Jakobson que enuncia diferentes funciones como la apelativa, la referencial, la emotiva, la poética, la fáctica y la metalingüística.

<sup>2</sup> El conocimiento de la gramática no es el único camino para la interpretación de una lengua. Existen, además, condicionantes metalingüísticos y extra gramaticales que intervienen en el aprendizaje de un segundo idioma.

A decir de Penadés Martínez<sup>3</sup>:

“...¿qué unidades fraseológicas hay que enseñar en el aula de EILE? y ¿cómo hay que enseñarlas?, bien entendido que la primera cuestión admite dos interpretaciones: ¿qué clases de unidades fraseológicas deben ser objeto de enseñanza? y ¿qué unidades concretas de cada clase hay que presentar al alumno en función de su nivel de aprendizaje?, con lo que, en el fondo, son tres las cuestiones que se plantean.”

El problema que plantea la especialista parece ser la quintaesencia de la cuestión. Acordado en un todo que el uso de la herramienta lexical acaba por ser fundamental en el desarrollo de los programas de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, entonces: ¿qué debe incorporarse de todo ese universo disponible? Por cierto, la respuesta exige un abordaje multicausal. Ya porque una elección desacertada podría ser contraproducente en el proceso, ya porque el aprendiente no estuviera capacitado para comprender (y aprovechar en toda su extensión) el potencial didáctico del material que se le provee, en cualquier caso, un procedimiento inadecuado podría echar por tierra todo esfuerzo. Hacemos particular hincapié en este punto, debido a que la adecuación del recurso (utilizado como herramienta de aprendizaje) tiene, necesariamente, que establecerse en función de su contexto de uso. Con ello nos referimos a que el gran problema que se plantea, a la hora de incorporar el herramental fraseológico, es de dos órdenes: sistemático (es decir, formal en términos del procedimiento, el marco de referencia, los programas, los exámenes, los lineamientos generales del curso) y pragmático (o sea, cómo se establece su praxis a partir de un conjunto de condicionantes contextuales).

En tal sentido, la inclusión de fraseología y de técnicas basadas en el desarrollo de un lexicón progresivo (para el correcto funcionamiento de este en la comunicación) conlleva un riesgo adicional: elegir debidamente cuáles elementos son los que ‘sirven’ mejor, de acuerdo con los efectos buscados. Bien es sabido que muchas de las frases lexicalizadas (sean estas colocaciones, locuciones o refranes) ‘demandan’ *per se* cierto contexto de ocurrencia y, como tal, este contexto está instanciado –generalmente– no solo por cuestiones lingüísticas o gramaticales sino también por alternancias de otro tipo. Estas incluyen factores culturales, etarios, regionales, dialectales e, incluso, modas. Por tanto, los condicionantes que se ven involucrados en el significado de una lexicalización son tanto diacrónicos como sincrónicos. Por este motivo, los aprendientes de una lengua extranjera suelen complicarse al momento de utilizar ciertos ejemplos (sintagmas, refranes o locuciones) que, supuestamente, debieran ser útiles como partes de una estrategia didáctica. Esto no quiere decir que los problemas que se plantean, al utilizar este tipo de recursos, deben empañar el esfuerzo por incorporarlos; todo lo contrario. Un diseño coherente y adecuado al nivel de cada curso podría ser una buena forma de comenzar a desmalezar el terreno. También deben tenerse en cuenta los factores culturales dominantes entre el alumnado (básicamente cuando la clase es lo suficientemente heterogénea como para impedir normas de trazabilidad únicas).

Supóngase, por ejemplo, que se imparten clases de ELE en un aula virtual, conformada por alumnos provenientes de siete u ocho culturas disímiles entre sí. Aquí el problema no estaría dado por la decisión de incluir un herramental fraseológico dentro del currículo, sino por cuál sería el material adecuado para alcanzar el efecto perseguido (al cabo, la comprensión ampliada del lenguaje a través de elementos que funcionan con cierta ‘fijación’ semántica). Debe tenerse en cuenta, entonces, que no siempre la fraseología es ‘exportable’ de una lengua a la otra; en tal sentido, el campo semántico (de un refrán en español, por

---

<sup>3</sup> Penadés Martínez, Inmaculada. “La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE”; en: "Diccionario de locuciones para la enseñanza del español" (BFF2003-05486), 2004. Pág. 52.

ejemplo) podría no coincidir en un cien por ciento con una cultura dentro de la cual el significado de esta frase carece, al menos parcialmente, de sentido. Como es evidente los problemas y desafíos que plantea la incorporación de la fraseología y el léxico en la enseñanza de un idioma son de variada especie. Estará en el diseño del curso en general y en la elección del material pertinente, en particular, la clave para resolverlos.

## 2. Enfoques y métodos para la enseñanza del léxico y la fraseología en ELE

A poco de analizar qué enfoques y metodologías son las más convenientes para aplicar léxico y fraseología adecuadas en la enseñanza de ELE nos encontramos con un abanico de alternativas. Estas van desde los enfoques comunicativos a los enfoques léxicos, pasando por especies híbridas (que defienden un punto de vista más ecléctico), hasta enfoques holísticos.

Cada uno de estos tratamientos es defendido por sendos argumentos teóricos que los hacen más o menos adaptables a la dinámica de la clase. Pero, justamente, es en la praxis en la cual se definen los alcances y efectos de cada escuela. Marta Higuera<sup>4</sup> (2004) ha explicado en detalle las diferencias de algunos de estos enfoques y ha diferenciado sus métodos, de modo que podemos resumir algunos de sus conceptos principales. Con respecto de los enfoques comunicativo y del enfoque léxico, la autora apunta:

“... del enfoque comunicativo, es decir, que la lengua es un sistema que tiene como finalidad la comunicación; también considerarnos acertada la teoría sobre el aprendizaje que había postulado el Enfoque comunicativo, cuando afirmaba que el aprendizaje es acumulativo y que las actividades que implicaban comunicación son las que impulsaban verdaderamente el aprendizaje. Podemos añadir, además, que, desde nuestro punto de vista, el aprendizaje del léxico está íntimamente relacionado con el aprendizaje de la cultura, pues cada palabra tiene un valor cultural añadido, la carga cultural compartida...”  
“Sin embargo, las aportaciones más novedosas a nuestra concepción sobre la enseñanza del léxico proceden del Enfoque léxico (Lewis, 1993; 1997; 2000)”. Estos trabajos reflejan un cambio en la forma de enfocar tanto la importancia concedida al léxico, como la metodología que se debe emplear para mejorar la competencia léxica de los alumnos. Con la enseñanza comunicativa de la lengua había disminuido la enseñanza explícita del léxico, al creer que los alumnos lo aprenderían implícitamente, a partir del contexto; sin embargo, investigaciones recientes confirman que es preciso cierto estudio explícito del léxico para llegar a dominar una lengua extranjera.”<sup>5</sup>

Como es evidente, tanto una como otra de las escuelas defiende sus nodos conceptuales a partir de la implementación de una práctica. Esto, de algún modo, las acerca en cuanto a la funcionalidad que se pretende para un curso sistematizado de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, como se advierte en el texto citado, uno de estos enfoques (el comunicativo) había dado por supuesto que el aprendizaje (y la incorporación del léxico) sería una consecuencia de la ‘contextualización’ que hiciera el alumno. Es decir, se asumió que el aprendiente sería capaz de ‘completar los espacios semánticos’ (por decirlo de cierta forma) por sí mismo, sin necesidad de contar con un bagaje léxico previo (a partir del cual desarrollaría su competencia lingüística). Dicho de ese modo, pareciera que el enfoque comunicativo queda absolutamente centrado en el efecto (la función, básicamente, comunicacional) y no tanto en el componente material sobre el cual se pretende desarrollar la competencia de la lengua. En

---

<sup>4</sup> Higuera García, Marta. “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”; Carabela, ISSN 0213-9715, N°56, 2004.

<sup>5</sup> Higuera García, Marta. Op. cit. pp. 6-7.

referencia a este punto, conviene hacer una aclaración. Ningún enfoque parte de la idea de desestimar otros recursos (aun cuando no le sean propios) solamente por el hecho de alinearse con una escuela o por meras diferencias teóricas. Bien es cierto que ciertas teorías empeñan sus esfuerzos en direccionar la práctica didáctica entendiendo que en ella (y en los efectos funcionales de la palabra) está la clave del aprendizaje de la lengua; sin embargo, no por esto subestiman el valor de construir un enclave léxico que permita una acumulación progresiva (tanto en el aspecto cuantitativo como en el cualitativo) del lenguaje. En ese mismo orden, tampoco puede soslayarse la importancia que el enfoque léxico le adjudica a la práctica 'funcional'. No es cuestión aquí de analizar los enfoques teóricos o metodológicos como rivales que debaten méritos para adjudicarse honores y palmarés. Se trata, en todo caso, de evaluar cuáles son esos conceptos de método y de qué elementos se nutren para construir la base sobre la cual se funda una mejor competencia lingüística (en el caso de estudiantes de una lengua extranjera como el español). Entendido este punto, podemos comprender más abiertamente cómo se incorpora el instrumental fraseológico y léxico (y cuál es su adecuación en el aula) sin sobrevaluar la incidencia de los supuestos filosóficos de cada escuela.

El desafío de los alumnos de ELE, particularmente, es que deben enfrentarse en algún momento de su proceso cognitivo (el que se desarrolla al entender e incorporar elementos de una lengua no nativa) con obstáculos más sofisticados que la diferencia entre puntos de vista didácticos. Esto es, en el caso del uso de léxico y de fraseología, resignificar su aprendizaje a partir de ciertos 'elementos fijos de la lengua' que conllevan un peso semántico sustantivo. Asumiendo que cada elemento que contiene información nueva deberá acomodarse de acuerdo con una taxonomía preexistente (incluso, si ese ordenamiento ya existiera en el aprendiente provisto por su lengua de origen), es que puede considerarse al enfoque léxico como un instrumento que permite un acomodamiento más apropiado para el aprendizaje progresivo y sistemático de la lengua. De cualquier modo, el enfoque comunicativo también provee, por su propia metodología, una fraseología adecuada a instancias situacionales. Por ejemplo, enseñar a los alumnos fórmulas de cortesía como: *buenos días, hasta mañana, que sigas bien o mucho gusto* exige explicar (además de la función comunicativa, en la cual se abre un canal de acuerdo con un contexto o una circunstancia específica) el uso de frases lexicalizadas. Y no con el mero objeto de activar respuestas 'comunicacionales', como correspondería en estos casos: *buenos días para ti también, nos vemos, lo mismo para ti o el gusto es mío*, sino para ahondar en un análisis que dé cuenta de por qué estas fórmulas exigen ciertas respuestas concretas (por medio de otras, consecuentes con las primeras). Aquí tendríamos un ejemplo de cómo incorporar ambos enfoques, de manera que una práctica combinada (que incluyera a ambos) podría obtener el mejor rédito de ambos. Siguiendo los ejemplos que hemos consignado, desde el punto de vista léxico, puede pergeñarse una serie de ejercicios que involucre fórmulas similares. En ese caso, el alumno incorporaría palabras nuevas (tomando otras fórmulas de cortesía, propias de su lengua madre) gracias a los primeros modelos aprendidos. El ordenamiento comunicativo, luego, se obtiene por decantación; una vez que el aprendiente establece cómo funciona un código comunicativo (de esta clase, en español) es de esperarse que al grupo 'fórmulas de saludo para diferentes horas del día' le sobrevengan adiciones como: *buenas tardes, buenas noches* y, luego, en un sentido más amplio: *hola, ¿cómo estás/á?, ¿cómo va todo?, ¿qué pasa?*. Por supuesto, el enfoque léxico tendrá cierto privilegio al momento de aprovechar la secuencia "día" (y aportará elementos afines con la hora o los momentos de la jornada); o quizás, en una concepción más abierta, aprovechará el campo de significación para incorporar material atinente a los meses del año, las estaciones o la lectura de las horas en el reloj (*nueve y diez, siete y cuarto, doce menos cinco*).

Es posible que enfoques eclécticos permitan incorporar lo mejor de cada metodología y ayuden a diseñar estrategias creativas para, partiendo de 'buen día', llegar a que el alumno elabore sin inconveniente un sintagma del tipo 'las nueve y veinticinco de la noche'. O,

partiendo de ‘diciembre’, llegar a comprender el vocabulario propio de la Navidad (incluyendo algún villancico o escribiéndole una carta a Papá Noel).

Para ilustrar este punto, nuevamente se imponen las palabras de Marta Higuera cuando afirma:

“Sökmen (1997) resumía este cambio al decir que el péndulo ha oscilado entre la enseñanza directa el vocabulario (en el método de gramática y traducción), y el aprendizaje incidental (en el Enfoque comunicativo), y que actualmente, se concilian e integran ambas posturas. Por tanto, el Enfoque léxico defiende que los profesores debemos estar atentos a los dos tipos de aprendizaje y programar nuestros cursos de tal forma que haya **oportunidades tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto**, aspecto que nosotros consideramos central en nuestra propuesta metodológica. Los dos tipos de aprendizaje son de naturaleza distinta y persiguen objetivos diferentes; Schmitt (2000: 116-141) apunta que el aprendizaje explícito centra su atención en la información que hay que aprender y garantiza su aprendizaje, pero requiere una gran inversión de tiempo y, por tanto, sería imposible aprender así todas las palabras que necesitamos para hablar una lengua extranjera. Por el contrario, el aprendizaje incidental o no intencionado aparece cuando se está usando la lengua con fines comunicativos y, consecuentemente, el tiempo empleado en él es doblemente beneficioso, pero tiene el inconveniente de que su aprendizaje es más lento, puesto que se trata de un aprendizaje gradual y menos sistemático”.<sup>6</sup>

Está claro que, tal como acierta Sökmen en la cita de Higuera, la integración de los métodos (que se caracterizan, uno por un aprendizaje implícito y el otro por una inducción explícita) provee un mayor rango de cobertura para establecer patrones didácticos efectivos.

Además de los citados enfoques, el de Lewis (1993)<sup>7</sup> desde la óptica del léxico, o la versión de Schmitt (1997) sobre el mismo tópico, el enfoque comunicativo (o la especie híbrida que propone Sökmen), también deben mencionarse el enfoque creativo, el holístico y el enfoque léxico desde punto de vista del profesor, tal como lo mencionan María Paz Rodríguez y Natalia Bernardo Vila (2011)<sup>8</sup>. Se han incluido todos los enfoques porque cada uno de ellos, al cabo, tarde o temprano, abordarán recursos basados en el léxico y la fraseología como estrategia para el aprendizaje de una lengua. Para ello es oportuno mencionar que existen diversas

---

<sup>6</sup> Higuera García, Marta. Op. Cit. pág. 7.

<sup>7</sup> A partir, principalmente, del modelo expuesto en su obra “The Lexical Approach” (1993).

<sup>8</sup> “Enfoque léxico de Lewis (1993): consiste en enseñar a los aprendientes unidades léxicas más amplias que la correspondiente a la unidad palabra. De este modo, el léxico nuevo se presenta a los estudiantes en la misma forma en la que se va a organizar su lexicón mental. Así se facilita no solo el almacenamiento sino también la recuperación de dichas unidades en contextos de comunicación real. Teniendo esto en cuenta, los refranes se clasificarían dentro de lo que él llama *expresiones fijas*, frases completas con significado pragmático. Enfoque creativo de Marita Lüning (1996): según este enfoque, la enseñanza de las lenguas exige que las actividades que se preparen sean creativas ya que de este modo desafían las capacidades intelectuales de los estudiantes. En cierto sentido es una crítica a la memorización. Enfoque holístico de Gómez Molina (1997): este enfoque afirma que «el dominio de una unidad léxica será mayor, cuantos más aspectos se conozcan sobre ella». Es decir, en general existe un vocabulario básico en la estructura interna de un idioma. Es una alternativa didáctica basada en la palabra nuclear (*core vocabulary*) para la elaboración del diccionario mental. Se trata de que los alumnos lleguen al significado de las combinaciones de palabras de modo global y no por el significado de los elementos que la componen de modo individual. El léxico desde el punto de vista del profesor: la planificación de actividades para integrar el léxico como un elemento más de su programación y no de modo casual es la base de una introducción ordenada y estructurada en el aula; las actividades deben estimular la comprensión, retención y uso de unidades léxicas, es decir, ayudar al aprendiente a desarrollar estrategias autónomas de aprendizaje”. Rodríguez, M.P. y Bernardo Vila, N. “La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones”. En: VIII Jornadas de EPELE del Instituto Cervantes, Nápoles, junio de 2011.

modalidades que involucran actividades para la incorporación de léxico o de unidades fraseológicas; teniendo en cuenta, para estas últimas, sus funciones específicas (Sardelli, 2010).

A los ya comentados ejercicios para incorporar fórmulas de cortesía, la fraseología puede adicionarse siguiendo las recomendaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes, por ejemplo, que advierte su inclusión de forma paulatina y adaptada a los niveles de progresión en la enseñanza. Por cierto, este punto es nodular. Cualquier estrategia que diseñe un plan, con la intención de añadir fraseología al instrumental didáctico, debe considerar cuál es el nivel de la clase para evitar que tal adición produzca un efecto no deseado. Muchas paremias o refranes del español obligan al hablante, incluso al nativo, a realizar una contextualización semántica de tipo metatextual. Es decir, la comprensión última del significado de la frase (o por caso, el refrán que se trate) no siempre se ‘descubre’ por la mera lectura de sus componentes. De tal modo, los enfoques de incorporación de léxico y de unidades fraseológicas deben coincidir en un todo con las competencias que posibilitan la captación de ese significado (desde un punto de vista integral) por parte del aprendiente.

### **3. La presencia del léxico y la fraseología en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y en el Marco Común Europeo de Referencia**

Si bien en el apartado 8.4.3 del Marco Común Europeo de Referencia se aborda directamente el tema de la incorporación de nuevos elementos didácticos (que colaboran de forma ingeniosa al aprendizaje de una lengua extranjera), la inclusión de los mismos no se ha dado de forma automática. Y ello, principalmente, se constata ya que son más las menciones referentes al entorno teórico general (en el documento del Marco Común, por ejemplo) que a la implementación de un diseño que contenga fraseología y lexicalizaciones como herramientas alternativas de la práctica didáctica. Por supuesto que el documento destina varios párrafos a las definiciones estructurales acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje; estas son: la competencia comunicativa y sus componentes (lingüístico, sociolingüístico y pragmático); la competencia plurilingüe y la pluricultural (con sus respectivos perfiles); las destrezas y las habilidades; los diferentes tipos de expresión (oral, escrita); solo por mencionar algunas. Sin embargo, no es tan obvia la mención de la fraseología como elemento destacado para el diseño de planes curriculares. En el apartado 5.2.1.1 (‘Competencia léxica’ aparece una mención explícita a los elementos léxicos. Estos incluyen<sup>9</sup>:

“a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:

• *Fórmulas fijas*, que comprenden:

– Exponentes directos de funciones comunicativas como, por ejemplo, saludos: *Encantado de conocerle, buenos días*, etc.

– Refranes, proverbios, etc.

– Arcaísmos residuales; por ejemplo: *Desfacer entuertos, válgame Dios*.

• *Modismos*; a menudo:

– Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: *Estiró la pata* (murió). *Se quedó de piedra* (se quedó asombrado). *Estaba en las nubes* (no prestaba atención).

– Intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: *Blanco como la nieve* (= «puro»), como opuesto

---

<sup>9</sup> Marco Común Europeo de Referencia; Apartado 5.2.2.1, página 108.

a blanco como la pared (= «pálido»).

- *Estructuras fijas*, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: «*Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?*».

- Otras *frases hechas*, como:

Verbos (régimen preposicional); por ejemplo: *Convencerse de, alinearse con, atreverse a*.  
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)...

En este mismo apartado se advierte que en otra parte del documento (5.2.2.3) se incluyen las “expresiones de la sabiduría popular”. Aquí aparecen mencionados los refranes y los modismos, aunque su referencia es un tanto colateral. La búsqueda pormenorizada de un capítulo exclusivamente dedicado a herramientas tales como la constitución de un léxico (progresivo y adecuado por niveles, con la ayuda de unidades fraseológicas) arrojó un resultado negativo. Esparcidas en el documento, sí se encuentran referencias indirectas a la constitución de estrategias basadas en competencias lexicales (incluso las mencionadas en la página anterior) y al uso del refranero popular; no obstante, un abordaje formal sobre ambos aspectos hubiera completado el panorama de un modo más ejemplificador.

Tal como observa Mercè Vidiella Andreu<sup>10</sup> cuando engloba los cuatro componentes de la teoría del enfoque léxico: 1. primacía de la enseñanza del léxico; 2. atención al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos; 3. importancia de la organización sintagmática (contexto y co-texto) y 4. énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico; el documento del Marco Común necesitaría complementar su enfoque generalista con una referencia particularmente dirigida a recomendar la inclusión de estos recursos.

Continuamos ahora, con algunas observaciones acerca del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Principalmente, las referidas en el tercer volumen; aquel que se dedica a los niveles superiores (C1 y C2). Allí, de algún modo, se indica la recomendación del uso de las unidades fraseológicas; concretamente se menciona: “a partir del nivel B2 se inicia la presentación de exponentes que incluyen expresiones idiomáticas y frases hechas”. La explicación que justifica la aparición de fraseología en las unidades iniciales del aprendizaje (pero sin su instanciación formal; es decir, incluida como una alternativa incidental) requiere, asimismo, una interpretación por parte del propio currículo. Más adelante se lee:

“No es infrecuente la presencia en los niveles A1 y A2 de exponentes fijos, que el alumno aprende tal cual, dado que en estos niveles iniciales no dispone todavía de los conocimientos necesarios para analizar esa ‘pieza de lengua’ que se aprende, pues, de forma holística, sintética. Posteriormente, en los niveles subsiguientes, se presenta el exponente generativo correspondiente”.<sup>11</sup>

Aun cuando el Plan Curricular del Instituto Cervantes no tenga un apartado dedicado a la inclusión de fraseología o al tratamiento específico de lexicalizaciones, en el transcurso de su texto pueden encontrarse diferentes menciones de modo indirecto. Ya formando parte de otras unidades explicativas (por ejemplo, en el apartado dedicado a la gramática) o haciendo

---

<sup>10</sup> Vidiella Andreu, Mercè. “El enfoque léxico en los manuales ELE”, En: Suplementos MarcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 14, 2012. Pág. 9.

<sup>11</sup> PCIC, IIOI, 2007; pág. 173.

mención a las competencias de los aprendientes en cuanto a su capacidad para comprender (a partir de determinados niveles) ciertas ‘expresiones coloquiales’. El hecho por el cual no esté diseñado un plan *ad hoc* para incluir formalmente a las unidades fraseológicas dentro del currículo, no implica que se desatienda su utilidad dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Posiblemente la tradición escolar, atada a ciertos preceptos de la enseñanza tradicional de la lengua, haya impedido, por años, la incorporación de un análisis estructural (y funcional) de unidades más complejas que la palabra (sintagmas predeterminados, lexicalizaciones, paremias, etc.). De tal manera, en ciertos apartados, como el dedicado a las funciones, el Plan Curricular hace directa mención de las ‘expresiones idiomáticas’; a pesar de que no haya una interpretación cabal de cómo deben incorporarse dentro del diseño de los contenidos específicos. También en los apartados dedicados a ‘Nociones Generales’ y ‘Nociones Específicas’ se describe un enfoque didáctico que debe tener en cuenta la incorporación de fraseología. Refiriéndose al enfoque nocional, el texto expresa:

“... se basa en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas”.<sup>12</sup>

En tanto las recomendaciones (de teóricos y escuelas especializadas en la enseñanza de una segunda lengua) inundan los manuales destinados a una sistematización de los contenidos que incluyan, sobradamente, técnicas de análisis e incorporación de herramienta variado (basado en el léxico y las unidades fraseológicas), el Plan Curricular del Instituto Cervantes no contiene un apartado dedicado solamente a tal fin. De su análisis, obviamente, no se desprende que tanto lexicalizaciones como fraseología estén ausentes; sin embargo, hay que buscarlas esparcidas a lo largo de todos sus capítulos y apartados. Tarea agotadora para una obra de tres volúmenes y más de 2.000 páginas. Es cierto, por otra parte, que en Objetivos Generales (apartado 2, dedicado a ‘Gramática’) aparecen definidas las unidades sintagmáticas (nominales adjetivales y adverbiales) oportunidad que el docente podría aprovechar para incluir nociones sobre sintagmas lexicalizados, por ejemplo. Lo mismo ocurre con el apartado 5 (‘Funciones’) en donde se detalla el uso funcional del lenguaje al describir cómo dar y pedir información; expresar opiniones, actitudes y conocimientos; expresar gustos, deseos y sentimientos; etc. Otra vez, en todos estos casos el armado del currículo adaptado, por parte del docente, exigiría una interpretación de los puntos descriptos para incluir –dentro de estos contenidos– lexicalizaciones adecuadas a tal fin.

Para concluir este punto es necesario transcribir el propio texto del Plan (apartado ‘Organización del Inventario’) donde se advierte:

“El tercer y último epígrafe, «Conducta interaccional», aborda aspectos que afectan al hablante en su relación con el oyente, es decir, cuestiones referentes a la cortesía verbal, tanto atenuadora como agradadora.”. “...por lo que debe considerar también aspectos socioculturales, cuyo conocimiento es imprescindible para lograr el éxito en la interacción comunicativa. Por esta razón se han incluido referencias al inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, que recoge este tipo de contenidos”.

Aquí se deja una puerta abierta para la incorporación de contenidos basados en léxico y unidades fraseológicas, ya que se mencionan aspectos como los de la cortesía verbal. La mención a los aspectos socioculturales, en la acción comunicativa, da paso a la adecuación de la fraseología, entendiendo a esta como una producción lingüística dependiente de contextos

---

<sup>12</sup> PCIC, 2007; pág 385.





Pero como el tema convocante en este trabajo es de qué modo desarrollar estrategias efectivas para la enseñanza del léxico y la fraseología, atengámonos a ello. De todas maneras, estas consideraciones previas valen para la aplicación de la enseñanza de cualquier lengua extranjera, y no deben soslayarse. Ahora bien, antes de planificar actividades que incluyan ejercicios (basados en la conformación progresiva de un léxico específico, mediante el uso de fraseología) es mandatorio que el docente reconozca la limitación del recurso. Esto es, en principio, debería seleccionarse un corpus determinado de unidades fraseológicas que irán solidarizándose, a lo largo del curso, para alcanzar cierto objetivo. Es poco aconsejable utilizar locuciones, colocaciones o refranes de un modo asistemático, disperso. En tales casos, los recursos fraseológicos funcionarían más como ‘meros ejemplos incidentales’ que como estrategias para solidificar conocimientos y ampliar el campo semántico (que permita una comprensión cabal de la lengua). Ocurre esto con ciertos refranes antiguos que ya no tienen circulación en las comunidades lingüísticas; de tal modo, este recurso podrá ser interpretado por los hablantes nativos, pero no acabará por ser funcional en la praxis cotidiana.

Justamente, para reafirmar en qué condiciones debe estar asentada una estrategia de inclusión de unidades fraseológicas, en la enseñanza del español como lengua extranjera, es que nos remitimos a los conceptos enunciados por Leal Riol en un trabajo dedicado a ello.<sup>13</sup> La investigadora define sobre el particular qué aspectos deben tenerse en cuenta para seleccionar el material adecuado que abonará una estrategia didáctica adecuada. En primer lugar, la especialista estima que el “el corpus ha de tener un carácter abierto, ser el fiel reflejo del español en uso y ofrecer muestras lingüísticas apropiadas”. Luego (y en ese orden) examina qué otras condiciones son esenciales para diseñar una estrategia, a saber: la fraseología seleccionada debe ser consistente con los contenidos vertidos en el aula, de acuerdo con el plan curricular (cualquier inconsistencia, como por ejemplo la utilización de arcaísmos o fraseología regionalista, podría confundir al estudiante); tanto los docentes como los alumnos tienen un rol de importancia en la selección de léxico y fraseología (una estrategia adecuada para la inclusión de los mismos, debe asegurar la participación de la clase, en la medida que se incorporen ejemplos enriquecedores); es mandatorio establecer una estrategia progresiva, a partir de una selección de las unidades fraseológicas adecuadas a los niveles (inicial, intermedio, avanzado y superior) y, por último, el docente debe acordar con que la inclusión de fraseología está destinada a ser reconocida en textos (tanto orales como escritos) por lo cual deberá incorporar en la clase elementos del orden lingüístico y metalingüístico (que colaboren en la comprensión cabal de los ejemplos fraseológicos).

De acuerdo con lo anterior, resulta evidente que el diseño de las estrategias para la enseñanza del léxico y la fraseología en programas de este tipo deben cumplir con una serie de compromisos previos a la determinación del material a seleccionar<sup>14</sup>. Esto implica un análisis metodológico y herramental (es decir, el docente debe establecer el método preciso con que va a incorporar el material, consecuente con su estrategia didáctica) que, de ser preciso, asegurará la feliz interpretación de los ejemplos añadidos al plan curricular. La importancia de este punto es fundamental para alcanzar el logro de los objetivos en cualquiera de los niveles de enseñanza. Es común que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, los aprendientes pasen por etapas (generalmente las iniciales) en las que aún no cuentan con elementos argumentativos, siquiera para generar una interpretación que no vaya más allá de la literalidad. En tal caso, es preciso que el enseñante evalúe, al decidir su estrategia, la calidad de los ejemplos, ya que deberían cumplir, al menos, con el principio de ‘transparencia’ semántica. Por ejemplo, dadas ciertas circunstancias, será mucho más sencillo incluir un refrán como “No

---

<sup>13</sup> Leal Riol, María Jesús. “Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera”. En: *Paremia* 22; 2013, pp. 161-170.

<sup>14</sup> Véase para ello el “Marco Común Europeo de Referencia”; Capítulo VII, apartado 7.2.3 (pág. 157 y subsiguientes) referente a estrategias.

*por mucho madrugar, se amanece más temprano*” que “*tanto va el cántaro a la fuente, que al final se rompe*”. Si bien en ambos casos la referencia metatextual es la que acaba por completar la semiosis, el primer sintagma tiene una correspondencia mucho más directa para su interpretación. Mientras que, el segundo, implica el abordaje de un análisis más sofisticado, que exige, a su vez, la adición de un contexto histórico (el de las fuentes públicas que, antiguamente, solían ser las únicas proveedoras de agua potable en las ciudades; los recipientes que se utilizaban para su recolección, etcétera).

Por cierto, se desprende de lo anterior que dicho procedimiento interpretativo debe ser mandatorio para la elaboración de una estrategia concordante con el plan de contenidos en cualquiera de los niveles de enseñanza de ELE. No es cuestión de sumar ejemplos a tontas y a locas, solo con el objeto de cumplimentar un plan ‘moderno o divertido’ en la práctica docente. Obviamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser ameno y motivador, pero, en ocasiones, una interpretación superficial de las herramientas a incorporar en la estrategia didáctica (particularmente en lo referente al léxico y la fraseología) puede llevar a peligrosas confusiones. Con todo, el aula ha de ser el ámbito correctivo de cualquier diseño estratégico. Más aun cuando el profesor permita que la retroalimentación de la clase coadyuve a la incorporación de material ejemplificador. Este sistema ‘abierto’ permitirá que la estrategia desplegada por el docente se enriquezca de modo continuo; existe abundante bibliografía al respecto y acordamos con Leal Riol en que el repentismo de los alumnos, la improvisación (aplicada en su adecuada dimensión) de los enseñantes frente a las dudas del alumnado generan momentos didácticos especiales, que no deben ser desperdiciados.<sup>15</sup>

Ahora bien, ¿es posible diseñar una estrategia de enseñanza del léxico y la fraseología adjudicándoles solamente una categoría ejemplificadora? A menudo se ha entendido que ‘los ejemplos discursivos’ (provengan del habla popular o sean frases lexicalizadas por su uso frecuente) coronaban una explicación gramatical, dentro de un programa de enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, la perspectiva actual ha cambiado. Hoy estas herramientas deben ser incluidas como parte del proceso formal de aprendizaje y no como simples anotaciones al margen. Es mucho más transparente para el alumno comprender cabalmente el significado de *‘lucha encarnizada’* si el significado de este sintagma se incorpora como un todo, a pretender que la clase asuma su interpretación a partir de sus componentes inmediatos (sustantivo + participio pasivo). En tal caso, una estrategia adecuada (estratificada y taxonómica) aprovecharía la ocasión para completar la serie con otros sintagmas adyacentes (aunque con distintos referentes que el primero); como, por ejemplo: ‘lucha libre’; ‘lucha intestinal’; ‘lucha por la vida’; ‘lucha por los derechos’; ‘lucha generacional’; ‘lucha de clases’, por nombrar solo algunos.

Como puede observarse, la conformación de la estrategia de inclusión fraseológica remite a una variedad de alternativas que, a la vez, disparan una cantidad de recursos didácticos cruciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. El secreto parece estar no tanto en si se utilizan los recursos para diseñar las diferentes estrategias, sino en cómo se los utiliza. Desde un punto de vista funcional o pragmático, las inclusiones de unidades fraseológicas en los planes curriculares garantizan a los alumnos una comprensión acabada del ‘idioma que se usa en la calle’. Esto permite, sin dudas, que los componentes gramaticales, morfológicos y sintácticos sean comprendidos más fácilmente. De cualquier modo, deberá

---

<sup>15</sup> “La decisión sobre los contenidos gramaticales, culturales, literarios, el vocabulario que vamos a enseñar viene condicionada casi siempre por el manual, el profesor, o el currículo. Pero no olvidemos que muchas veces la clase discurre de forma espontánea e inesperada. La improvisación es un arma muy importante en fraseología. Al aula también llegan conocimientos de otras fuentes: periódicos, películas, noticias, experiencias de los estudiantes que quieren compartir con los demás. A este respecto debemos señalar que el profesor sólo puede ejercer un control sobre las UF seleccionadas, pero no sobre las contribuciones de los estudiantes, a veces imprevisibles y siempre bienvenidas”. Leal Riol, María Jesús. Op. Cit. pág. 168.

tenerse presente que una estrategia de este tipo se diseña con un criterio amplio, de manera que pueda ser modificada en el transcurso de la experiencia del aula. Por el contrario, estrategias de enseñanza inalterables suelen conducir a resultados poco felices.

## 5. Cómo evaluar el léxico y la fraseología en ELE

A poco de considerar la importancia de la evaluación del léxico y la fraseología, en la enseñanza del español como lengua extranjera, se destacan dos campos bien diferenciados. Esto es, por un lado, aquel que abarca la evaluación previa a la conformación del currículo (y que incluye la elección debida de contenidos, actividades, propósitos y objetivos) y, por el otro, la evaluación de la praxis. Ambos representan momentos diferentes dentro de la estrategia didáctica y comprometen competencias diversas. Dado un diseño dinámico, tal como se ha indicado en el punto precedente, la evaluación primera debiera asegurar la concurrencia de teoría y praxis ajustadas de acuerdo con los niveles formativos. Cada uno de estos, a su vez, requieren la incorporación de un instrumental que concuerde, en un todo, con los objetivos básicos de cada curso. La aceptación de esta fórmula resulta fundamental por parte de los enseñantes. Una evaluación prospectiva que no tenga en cuenta las características específicas de cada clase podría afectar, seriamente, la obtención de resultados. Debe tenerse en cuenta para ello que, en un sentido lato, los cursos no siempre reflejan una homogeneidad ideal; más bien, todo lo contrario. La evaluación previa, entonces, debe partir de una base de conceptos amplios, heterogéneos que privilegien las distintas competencias de los aprendientes. Para ello, es aconsejable plasmar en las estrategias didácticas las evaluaciones preliminares y establecer fórmulas que permitan la incorporación de unidades correctivas, reservadas, si se quiere, para ponerlas en funcionamiento a lo largo de la práctica.

Es interesante el aporte que hace acerca de este punto Giulia Ughetta Gouverneur, en su trabajo sobre la evaluación del léxico y la fraseología en la enseñanza de ELE<sup>16</sup>. La autora destaca un procedimiento especial para gestionar la evaluación previa. Esta incluye una ‘propuesta de descriptores’ que se relacionan directamente con ‘objetivos’. Para ello, introduce cinco descriptores complementarios: a. repetición del léxico; b. léxico básico; c. léxico disponible; d. colocación del léxico y e. concordancia del léxico. A cada uno de ellos, le corresponderá un objetivo. De tal manera, el primer descriptor se asocia con su propósito: ‘evaluar en qué medida [el alumno] introduce progresivamente enunciados nuevos, sin utilizar la estrategia de la repetición’; el segundo: ‘evaluar la cantidad de palabras usuales de la lengua extranjera que utiliza el aprendiz y cómo las utiliza’; el tercero: ‘evaluar la cantidad de unidades léxicas específicas de determinado centro de interés de la LE, que utiliza el estudiante’; el cuarto: ‘evaluar en qué medida, respecto a la lengua meta de referencia, el aprendiz sabe colocar combinando, de manera libre o fija, unidades léxicas de la lengua meta, una palabra respecto a otras; y, por último, el propósito del quinto descriptor: ‘evaluar si el alumno concuerda en el sintagma del texto las unidades léxicas y los accidentes gramaticales de la segunda lengua’. Desde este punto de vista, la evaluación sobre cómo utilizar léxico y fraseología se orienta a delimitar el territorio donde se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje (a partir de un plan determinado) y establecer, en consecuencia, qué contenidos le son afines a dicho procedimiento.

Una vez ajustadas las tareas previas, la siguiente evaluación le corresponde a la práctica; habida cuenta de que se hayan realizado las selecciones pertinentes para dar con el

---

<sup>16</sup> Gouverneur, Giulia Ughetta. “Evaluación del léxico en la enseñanza de ELE: léxico básico, disponible, colocaciones y concordancias”. En: *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Alicante 2007; pp. 590-594.

material necesario en función del plan. Cabe destacar, antes de pasar al ‘momento de evaluación de las unidades fraseológicas’, que todos estos procedimientos deben asumirse como partes de un proceso continuo y no como fragmentos disociados. Una interpretación de este tipo dejaría en descubierto una inconsistencia imperdonable, que afectaría el normal desempeño de un curso en cualquiera de los niveles que se trate.

Ahora bien, pasemos al modelo de evaluación propuesto por Ughetta Gouverneur, para determinar la eficacia en la incorporación de léxico y la fraseología en la enseñanza de ELE. Vamos a obviar, para ello, la referencia de la escala numérica que la autora observa para cada descriptor, porque no es lo más importante. En este caso, es preferible centrarse en cuáles son los elementos referidos para dicha evaluación y qué actividades deben ser tenidas en cuenta por el evaluador. Tomando como base los cinco descriptores ya enunciados, se determinarán las actividades evaluadas, de tal modo que al primero (repetición del léxico) le corresponde: a. el alumno utiliza pocos enunciados, introduce muy poco léxico nuevo; b. el alumno sabe cuál es el centro de interés, léxico suficiente; c. el alumno utiliza una buena cantidad de léxico; d. el alumno conoce y amplía una buena cantidad de vocablos pertinentes al centro de interés; e. el alumno utiliza por completo el léxico del centro de interés y demuestra también saber cómo ampliarlo con variadas unidades del léxico.<sup>17</sup> Así, con ese mismo criterio, la autora describe diferentes comportamientos (de acuerdo con la práctica del alumno) para los otros cuatro descriptores. No mencionaremos a todos aquí, ya que la intención es mostrar de qué manera puede evaluarse la praxis a partir del material introducido (en este caso, léxico y unidades fraseológicas) y no tanto los factores particulares que le corresponden a cada ítem.

Estos ejemplos nos ayudan a comprender la importancia de la evaluación del herramental, incluido en cada curso; cómo impacta la incorporación del léxico y de las unidades fraseológicas (en tanto despliegan su función como contenidos solidarios entre sí) y, en consecuencia, los efectos de su uso por parte de los alumnos. Este tipo de evaluaciones que mide el progreso del aprendiente, en cuanto a su relación con los recursos diseñados en la estrategia de cada nivel, alcanza una óptima maduración al momento de efectuar una evaluación conjunta (determinada por unidades mayores). De tal manera, por ejemplo, ante un grupo de tareas definidas podrá evaluarse la efectividad del estudiante al momento de completar un trabajo determinado. Para ello, será imprescindible contar con un patrón que permita establecer el cumplimiento de los objetivos previamente establecidos. Es en esta etapa en donde debe evaluarse la función de cada recurso, en correspondencia con las metas perseguidas. Por ejemplo, si el interés del plan curricular (del nivel en cuestión) está enfocado en el aprendizaje de fórmulas de cortesía y, para ello, se han utilizado los sintagmas más comunes de la lengua española, será recomendable establecer si el alumno ha podido ‘ajustar’ otros sintagmas del mismo tipo en situaciones similares. Es decir, si en lugar de utilizar *buenos días* el alumno elige utilizar *buenas mañanas* (por contaminación semántica con [*buenas*] *tardes* y [*buenas*] *noches*; entonces podría colegirse de esto que el aprendiente tiene una tendencia a establecer relaciones lexicales (en este caso, de tipo nominal: mañana/tarde/noche) más que a comprender una fórmula lexicalizada con función independiente. Ocurrido esto, el docente evaluará conveniente reforzar la explicación de las fórmulas de cortesía, como elementos convencionales de carácter inalterable (y explicar, en todo caso, que en el español escolarizado no son de uso aceptado alternativas como *buenos mediodías* o *buenas tardecitas*). Lo mismo es aplicable a ciertos dichos o refranes, ocasiones en las cuales lo más importante será evaluar el oportunismo de uso (por denominarlo de algún modo); esto es, las concordancias contextuales que permiten su inclusión en el discurso. Para dichos casos, la evaluación deberá establecer si el alumno no solo reconoce un refrán y su significado, sino si acierta en el uso del mismo, en función de determinado contexto.

---

<sup>17</sup> Ughetta Gouverneur, Giulia. Op. Cit. pág. 591

Como podrá observarse, el proceso de evaluación –tanto del léxico como de unidades fraseológicas– presupone un conjunto de actividades coordinadas que deben complementarse. Desde la preparación del plan (la selección de contenidos, el instrumental de recursos y las actividades específicas) hasta la práctica propiamente dicha, la evaluación del material lexical resulta fundamental para realizar los ajustes necesarios y cumplimentar los objetivos de la clase. Y es en este aspecto en donde podrían aparecer ciertos problemas, de no saber reconocer cuáles son los inconvenientes que enfrentan los aprendientes.

Es oportuno rescatar, finalmente, que el Marco Común Europeo de Referencia dispone de un capítulo entero (el noveno) que establece, concretamente, no solo los distintos tipos de evaluación sino su aplicabilidad. Es cierto que, si bien no hay una referencia directa al uso de la fraseología, los considerandos generales resultan, de todos modos, muy útiles como encuadre general.<sup>18</sup>

Para finalizar, es necesario remarcar que la *evaluación permanente* por parte de los docentes permite a los alumnos cumplir con sus objetivos de un modo menos traumático. Esta actividad no solo comprende la programación de exámenes; en verdad, es mucho más abarcadora. Evaluar, en sentido amplio, comprende observar detenidamente el progreso de los aprendientes en diferentes contextos y, también, interpretar la reacción de los alumnos ante la inclusión de recursos lingüísticos basados en el uso de frases lexicalizadas (locuciones, colocaciones, refranes). Este tipo de seguimiento puede establecerse a través de un ‘panel de control’ que incluya los ya famosos descriptores o, simplemente, por medio de la evaluación personalizada del profesor sin necesidad de, para ello, centrarse solamente en la forma de examinación tradicional. La evaluación continua, asimismo, conlleva un alto grado de concentración en las actividades desarrolladas a lo largo del curso, de acuerdo con las metas programadas. En tal sentido, un tipo de evaluación que suele dar muy buenos resultados (principalmente para los niveles iniciales) es aquella que posibilita trabajar en conjunto (con toda la clase) realizando autocorrecciones y observaciones grupales con el fin de ajustar detalles metodológicos para la mejora de los resultados.

## 6. Recursos TIC para trabajar el léxico y la fraseología en ELE

No caben dudas que la utilización de las tecnologías de la comunicación ha modificado la práctica de la enseñanza en los últimos años. En principio (como toda innovación) algo resistida por docentes y teóricos, hoy ha acabado por imponerse y resulta de gran valor para la dinámica didáctica. Puntualmente en el caso que nos ocupa, el estudio de una lengua extranjera está rodeado por cientos de miles de ‘opciones virtuales’ que todo alumno considera, al menos sino formalmente, como apoyatura ‘extraoficial’ en la que basa la resolución de sus dudas. Esto no debe ser soslayado porque, de no incorporar debidamente estos recursos en la práctica de enseñanza de lenguas extranjeras, el alumnado optará por buscarlos por su cuenta. Entendida esta cuestión, es imperativo que la adecuación entre los contenidos de la asignatura y los recursos digitales esté prevista de antemano. La actualidad digital provee una variedad inasible de cursos, especialistas y consejerías en línea, tanto para el aprendizaje del español

---

<sup>18</sup> A modo introductorio se lee en este documento: “El término ‘evaluación’ se utiliza en este capítulo con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. Todas las pruebas son una forma de evaluación, si bien hay otras muchas formas de evaluar (por ejemplo, las listas de control utilizadas en la evaluación continua, la observación cotidiana del profesor) que no podrían considerarse como «pruebas». Evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua. Toda medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos...” MCER, Cap. IX, pág. 199.

como de otras lenguas. Sin embargo, pocos siguen patrones metodológicos comprobables; todos prometen resultados inmediatos y, muchos, confunden al alumno. Con el fin de evitar consecuencias negativas, será muy útil entonces que el cuerpo docente a cargo de los cursos cuente, sino de factura propia, con un arsenal de recursos digitales de terceros (pero de comprobada fiabilidad).

Sobre el particular, la plataforma digital del Instituto Cervantes<sup>19</sup> –por ejemplo– resulta muy útil como recurso madre de consulta obligada; también la plataforma virtual de la RAE permite a los alumnos acceder a un diccionario digitalizado y a un diccionario panhispánico de dudas, que suele ser adecuado para las consultas genéricas de alumnos pertenecientes a niveles avanzados. Este tipo de recomendaciones (acerca de qué plataformas consultar) en verdad funciona como una ‘declaración de principios’, y resulta muy práctica a la hora de determinar sobre qué base (y de acuerdo con qué límites) debe sustentarse tanto la práctica docente, como las actividades realizadas por los alumnos.

La “Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera” (*redELE*, <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/portada.html>) puede resultar muy útil también, tanto para profesores como para alumnos. En tal sentido, se inscribe además otro portal de ese tipo, el *marcoELE* (<https://marcoele.com/>) que permite el acceso a una revista de consulta y a un gran número de actividades (que incluye material filmográfico, por nombrar solo alguno de sus recursos). No vamos a detenernos en detallar puntillosamente la cantidad de portales que se han desarrollado últimamente con la intención de agrupar tareas, programas, recursos visuales, películas o conferencias de toda clase<sup>20</sup>. Lo importante es que, en el currículo y en la programación de las actividades de un curso, se establezcan cuáles van a ser los instrumentos virtuales que se utilizarán en consecuencia con el plan de clase previamente diseñado. Para ello, la elección deberá ser (una vez más) congruente con los objetivos perseguidos. De todas maneras, es casi imposible ‘controlar’ el acceso de los alumnos a páginas *web* o programas alternativos donde gurús e influyentes virtuales prometen, a diario, dar con la clave mágica para avanzar, rápidamente, en el aprendizaje de idiomas. Esto debe asumirse como un contexto alrededor del cual los alumnos desarrollarán su aprendizaje; lo esencial, en estos casos, es lograr el balance necesario para compatibilizar estas consultas extracurriculares (que, quiérase o no, ocurrirán de todos modos) conjuntamente con el proceso formal de enseñanza de ELE.

En todo caso, contar con una lista oficial de sitios recomendados nunca es mala idea; a partir de ella, los alumnos podrán investigar por su cuenta y tendrán acceso a información de primera mano. La suposición basada en que los estudiantes permanecerán inactivos con respecto al uso de las TIC, independientemente de si existen recomendaciones previas, puede llevar a la confusión por parte del docente. Los enseñantes tienen que tomar la iniciativa en ese sentido y convenir qué recursos digitales se han de privilegiar. Para cualquiera de estos casos resulta muy productivo, como tarea adicional, proponerles a los alumnos discutir sobre la naturaleza (y la calidad) de muchos de los portales que podrían utilizarse como apoyatura

---

<sup>19</sup> Apunta Mancera Rueda: “Sin duda, entre los portales dedicados a la enseñanza del español, el que ocupa un lugar más destacado es el *Centro Virtual Cervantes*, elaborado por el Instituto Cervantes (<https://cvc.cervantes.es/>). En el menú principal, dentro del apartado “Enseñanza”, pueden encontrarse multitud de recursos de gran utilidad para el docente... Por otra parte, en el *Aula Virtual de Español* (AVE) y en la *Didactiteca* se recogen una serie de actividades que pueden llevarse a la clase para trabajar, por ejemplo, el desarrollo de destrezas y habilidades interculturales y de las competencias de la lengua (no solo en el ámbito fonético, gramatical o léxico, sino también sobre aspectos pragmático-discursivos y sociolingüísticos)”. Mancera Rueda, Ana. “Recursos digitales y propuestas didácticas para el aprendizaje del español como lengua vehicular por parte de alumnado inmigrante en la Enseñanza Secundaria”; en: *Revista Electrónica del Lenguaje. Monográfico*, Nº 5, 2018; pág. 4.

<sup>20</sup> Una lista completa y bastante actualizada es la preparada por Mancera Rueda en la obra citada en la nota anterior. Consúltense, principalmente, las páginas 7 a 13.

didáctica. Las aulas virtuales (disponibles dentro de las herramientas de Google o en plataformas modulares para grupos, como Moodle, por ejemplo) suelen ser excelentes recursos por medio de los cuales alumnos y docentes pueden experimentar la construcción cooperativa (y compartida) de contenidos, tareas, actividades lúdicas o exámenes.

Con respecto de los recursos específicos para trabajos basados en la utilización de léxico y fraseología, el DICE (Diccionario de Colocaciones en Español, [www.dicesp.com](http://www.dicesp.com)), desarrollado por la Universidad de La Coruña, es una alternativa válida. Esta plataforma permite el acceso a un *blog* denominado *Colócate* que incluye información acerca del uso de las colocaciones en español; en ese mismo sentido, se inscribe El Refranario (Diccionario de Refranes en Español; [www.refranario.com](http://www.refranario.com)) que incorpora una gran cantidad de refranes y dichos en español, correspondientes al uso del léxico y la fraseología informal. Se incluyen explicaciones de uso y, además, permite acceder a un buscador de dichos y refranes con su correspondiente explicación. Para estudiantes de nivel inicial podría ser un recurso de fácil aplicación y muy adaptable a cualquier plan curricular.

Julia Sevilla Muñoz y María Teresa Zurdo Ruiz-Ayúcar, de la Universidad Complutense de Madrid, han desarrollado el proyecto PAREFRAS (Paremiología y Fraseología) una herramienta primordial para docentes, ya que cuenta con léxico y unidades fraseológicas utilizadas para la enseñanza ELE. Si bien no es una herramienta virtual, propiamente dicha, podría ser una buena opción para aquellos profesores que buscan material irreprochable. Asimismo, este grupo de investigación es el responsable de la revista *Paremias*; una publicación especializada que se centra en el estudio e investigación de paremiología, proverbios, refranes, dichos y aforismos. La revista actualmente se encuentra disponible como opción, en la página del CVC (Centro Virtual Cervantes; [www.cvc.cervantes.es/lengua/paremia](http://www.cvc.cervantes.es/lengua/paremia)).

Otra actividad interesante es la propuesta por Ángela Mura y su grupo de investigación, a partir del proyecto FraseoELE. La propuesta didáctica consiste en desarrollar lo que han denominado una *webquest* que permita incluir la fraseología utilizada, como recurso del proceso de enseñanza del español en tanto lengua extranjera. El proyecto ha sido diseñado con el objeto de satisfacer los requerimientos de alumnos del nivel C1 (MCER, 2001). Los autores proponen que: “A través de las actividades propuestas, se trabajan las competencias léxica, semántica y ortoépica y se promueve el desarrollo de las siguientes destrezas: comprensión audiovisual, expresión oral, interacción oral, comprensión escrita y expresión escrita. Los alumnos solo necesitarán un ordenador con conexión a Internet para llevar a cabo esta actividad interactiva, que se podrá desarrollar en dos sesiones de dos horas cada una”.<sup>21</sup>

Esta propuesta resulta alentadora, en términos de dinámica didáctica, ya que implica una tarea doble: la construcción de la página virtual por parte de la clase (para ello, tanto alumnos como docentes trabajan de forma cooperativa) y la fijación de los conocimientos impartidos en el aula. Es esta clase de actividades las que resultan más enriquecedoras para potenciar el significado de las TIC en el proceso de aprendizaje, ya que pasan de ser una mera herramienta a formar parte del ‘contenido’ del plan. Los estudiantes trabajan con las TIC en función del cumplimiento de su propio progreso en clase y, con ello, contribuyen, directamente, a la obtención de mejores resultados.

Ha quedado, sin embargo, una enorme cantidad de recursos digitales por analizar. Solo hemos nombrado algunos de aquellos más confiables. De cualquier modo, a instancias de un análisis adecuado por parte del grupo docente, los alumnos podrían tener acceso a cientos de herramientas, siempre y cuando sean coherentes entre sí y aseguren una cabal interpretación tanto del léxico, como de las unidades fraseológicas propuestas en clase.

---

<sup>21</sup> Mura, G. Ángela. “Fraseología y fraseodidáctica digitales en EL/E”; En: Volumen 8, N° 1, pág. 254. Doi: <https://doi.org/10.7203/Normas.v8i1.13434>.



## Bibliografía:

- D'Andrea Letizia. (2017). "La fraseología y el uso auténtico de la lengua en el aula de E/LE". En: *Colección de volúmenes temáticos de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Asele- Tarragona; pp. 181-194.
- Gouverneur, Giulia Ughetta. (2007). "Evaluación del léxico en la enseñanza de ELE: léxico básico, disponible, colocaciones y concordancias". En: Actas del 'XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)', Alicante; pp. 590-594.
- Higueras García, Marta. (2004). "Claves prácticas para la enseñanza del léxico"; En: *Carabela*, N° 56. ISSN 0213-9715.
- Leal Riol, María Jesús. (2013). "Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera". En: *Paremia* 22, pp. 161-170.
- Mancera Rueda, Ana. (2018). "Recursos digitales y propuestas didácticas para el aprendizaje del español como lengua vehicular por parte de alumnado inmigrante en la Enseñanza Secundaria"; en: *Revista Electrónica del Lenguaje*. Monográfico, N° 5; pp.1-19.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Moreno Ramos, Jesús. (2004). "Enseñar desde un enfoque léxico". En: *Glosas Didácticas* N° 11; pp. 162-178. ISSN: 1576-7809.
- Mura, G. Ángela. (2018). "Fraseología y fraseodidáctica digitales en EL/E"; En: *Normas*, Volumen 8, N° 1, pp. 248-258. DOI: 10.7203/Normas.v8i1.13434.
- Núñez, Luis P. (2019). "Metodologías para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras: un recorrido histórico". En: *Foro de Profesores de E/LE*, número 15, pp. 160-177. DOI: 10.7203/foroele.15.15626.
- Penadés Martínez, Inmaculada. (2004). "La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE". En: *Diccionario de locuciones para la enseñanza del español*, (BFF2003-05486); pp. 51-67.
- Real Academia Española de la Lengua. (2009). "Grupos sintácticos lexicalizados y semilexicalizados: concepto de locución". En: *Nueva gramática de la lengua española: morfología y sintaxis*. Versión digital, [aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/](http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/)
- Rodríguez, María Paz y Bernardo Vila, Natalia. (2011). "La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones". En: *Actas de las VIII Jornadas de EPELE del Instituto Cervantes*, Nápoles; pp. 162-176.
- Ruiz Martínez, Ana M. (2004). "El uso del diccionario en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en español". En: *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE; pp. 785-791.
- Vidiella Andreu, Mercè. (2012). "El enfoque léxico en los manuales ELE". En: *Suplementos, MarcoELE*; ISSN 1885-2211 / N° 14; pp. 1-84.