



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**El Tratamiento de la Fraseología en los
Manuales de DaF de los Niveles B1 y B2:
Análisis y Propuesta Didáctica**

D^a. Carola Strohschen

2016



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Letras

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

CAROLA STROHSCHEN

**EI TRATAMIENTO DE LA FRASEOLOGÍA EN LOS
MANUALES DE DAF DE LOS NIVELES B1 Y B2:
ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA**

Tesis doctoral presentada para la obtención del título de
Doctora en el Programa de Doctorado de “Artes y Humanidades”

Dirigida por

Dra. Florentina Micaela Mena Martínez

Tutor:

Dr. Pablo Zamora Muñoz

Septiembre 2016

A mis padres, por sus sacrificios,
a Evaristo, por su ayuda y por estar a mi lado y
a Isabel, María y Alberto por su paciencia

Agradecimientos

Al final de este largo y no siempre fácil camino quisiera mostrar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que de alguna forma han contribuido de manera directa o indirecta en la elaboración de este trabajo. En primer lugar, doy las gracias a mi directora de tesis, Flor Mena, por la confianza depositada en mí durante estos tres años y por creer siempre en mí. No solo me ha ayudado con sus constantes consejos, comentarios y correcciones, sino además ha sido una amiga en los momentos más complicados de realización de este trabajo. Sin su dedicación y ánimo no me hubiera sido posible llegar hasta aquí.

En segundo lugar agradezco su apoyo a todas aquellas personas que han podido ser testigo del desarrollo del trabajo y que han contribuido activamente con consejos y comentarios. Gracias a Erla Hallsteindóttir, Stefan Ettinger, Anna Reder, Vida Jesenšek y Hana Bergerová que me proporcionaron bibliografía.

El ánimo de muchos amigos y compañeros de la Universidad de Murcia me ha acompañado durante estos años, especialmente el de mis compañeros del área de alemán, pero también el de los del departamento de Traducción e Interpretación. Tampoco quiero olvidar los ánimos de aquellos amigos que se encuentran lejos de mí y que aun así no han dejado de apoyarme desde la distancia.

Por último, mi familia ha sido el apoyo fundamental durante todos estos años de investigación. Mi marido y mis hijos, que han vivido las vicisitudes de este proceso, me han dado las fuerzas necesarias para seguir adelante y no perder de vista mi objetivo. También doy las gracias a mis padres, quienes, aun estando lejos, no han dejado de animarme. Y finalmente no puedo olvidar a mi suegra, mi cuñada Inma y el resto de mi familia en España que me han prestado su ayuda de palabra y obra y que también han tenido que soportar mis momentos de malhumor y agobio. Sin todos ellos, como digo, no hubiera sido posible culminar este trabajo.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| ABREVIATURAS | IX |
| 1. Abreviaturas generales | IX |
| 2. Abreviaturas de diccionarios y manuales..... | X |
| TABLAS, GRÁFICOS Y DIAGRAMAS | XI |
| 1. Diagramas | XI |
| 2. Tablas..... | XI |
| 3. Gráficos..... | XII |
| 4. Imágenes | XII |
| INTRODUCCIÓN GENERAL | 1 |
| CAPITULO 1. DE LA FRASEOLOGÍA A LA FRASEODIDÁCTICA: DEFINICIÓN, COMPARACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LOS CAMPOS DE ESTUDIO | 6 |
| 1.1. Introducción..... | 6 |
| 1.2. Definición y caracterización del objeto de estudio: La unidad fraseológica (UF)..... | 7 |
| 1.2.1. Características generales..... | 7 |
| 1.2.1.1. La fijación | 9 |
| 1.2.1.2. La idiomática..... | 16 |
| 1.2.2. Clasificación de las UFs | 19 |
| 1.3. La Fraseodidáctica | 36 |
| 1.3.1. Recorrido histórico | 36 |
| 1.3.2. Enfoques, logros y perspectivas de la Fraseodidáctica actual | 40 |
| 1.3.3. La competencia fraseológica: paradigmas y bases científicas | 44 |
| 1.4. El enfoque cognitivista | 46 |
| 1.5. El enfoque constructivista..... | 51 |
| 1.6. El proceso de comprensión de la UF y su almacenamiento | 56 |
| 1.7. El Óptimo Fraseológico | 59 |
| 1.8. Fraseología y Marco Europeo de Referencia..... | 67 |
| 1.8.1. Observaciones generales y finalidad del MCER | 67 |

| | |
|--|------------|
| 1.8.2. Las premisas constructivistas del MCER..... | 69 |
| 1.8.3. La terminología usada en el GER para las UFs | 70 |
| 1.8.4. La Fraseología en los descriptores de las competencias | 72 |
| 1.9. Resumen y alcance de la investigación en Fraseodidáctica..... | 75 |
| CAPITULO 2. OBJETIVOS..... | 81 |
| 2.1. Objetivos generales | 81 |
| 2.2. Objetivos específicos | 84 |
| 2.2.1. Objetivos del análisis cuantitativo | 85 |
| 2.2.2. Objetivos del análisis cualitativo..... | 87 |
| CAPITULO 3. METODOLOGÍA..... | 92 |
| 3.1. Introducción..... | 92 |
| 3.2. El procedimiento de la elaboración de la tipología..... | 93 |
| 3.3. Criterios y parámetros del análisis de los manuales de DaF..... | 96 |
| 3.3.1. La elección de los niveles..... | 96 |
| 3.3.2 La elección de las editoriales y de los manuales | 98 |
| 3.3.2.1. Manuales de nivel B1 | 99 |
| 3.3.2.2. Los manuales del nivel B2..... | 102 |
| 3.3.3. Delimitación del corpus..... | 104 |
| 3.3.4. El procedimiento del análisis | 107 |
| 3.3.4.1. La extracción de las UFs..... | 107 |
| 3.3.4.2. La representación de los datos..... | 110 |
| 3.3.4.3. Criterios del análisis | 111 |
| 3.3.4.4. Obstáculos, desafíos y problemas durante la extracción y representación de datos | 114 |
| 3.3.4.5. Comparación de los datos obtenidos..... | 116 |
| 3.4. Elaboración de la herramienta virtual..... | 117 |
| CAPITULO 4. LOS MATERIALES DE ENSEÑANZA DE LA FRASEOLOGÍA ALEMANA..... | 118 |
| 4.1. Introducción..... | 118 |

| | |
|--|------------|
| 4.2. Materiales específicos de enseñanza de la fraseología alemana | 123 |
| 4.2.1 Materiales en papel | 123 |
| 4.2.1.1. Extensión y estructura..... | 123 |
| 4.2.1.2. Análisis y descripción de los ejercicios | 130 |
| 4.3. Clasificación de ejercicios | 140 |
| 4.3.1. Antecedentes y premisas..... | 140 |
| 4.3.2. Propuesta de criterios de clasificación..... | 144 |
| 4.3.3. Propuesta de tipología de ejercicios..... | 146 |
| | |
| CAPITULO 5. ANÁLISIS DE LA FRASEOLOGÍA EN LOS MANUALES | |
| DE DAF..... | 160 |
| | |
| 5.1. Análisis cuantitativo de la fraseología en los manuales de DaF | 161 |
| 5.1.1. Presencia en el nivel B1 | 161 |
| 5.1.1.1. Cantidades de UFs encontradas | 162 |
| 5.1.1.2. Coincidencias de UFs entre los manuales..... | 165 |
| 5.1.1.3. Presencia de ejercicios con UFs | 169 |
| 5.1.1.4. Reparto de UFs por destrezas | 169 |
| 5.1.1.5. Resumen parcial y comentario de los resultados cuantitativos (B1) | 171 |
| 5.1.2. Presencia en el nivel B2 | 173 |
| 5.1.2.1. Cantidades de UFs encontradas | 173 |
| 5.1.2.2. Coincidencias de UFs entre los manuales | 176 |
| 5.1.2.3. Cantidad de ejercicios de tratamiento de UFs..... | 178 |
| 5.1.2.4. Reparto de UFs por destrezas | 179 |
| 5.1.2.5. Resumen parcial y comentario de los resultados cuantitativos (B2) | 181 |
| 5.1.3. Comparación de los resultados cuantitativos de los niveles B1 y B2..... | 181 |
| | |
| 5.2. Análisis cualitativo de la fraseología en los manuales de DaF (B1)..... | 184 |
| 5.2.1. Presencia de las UFs en los textos de las distintas destrezas..... | 184 |
| 5.2.1.1. Menschen..... | 185 |
| 5.2.1.2. Netzwerk | 189 |
| 5.2.1.3. studio d/Passwort | 191 |
| 5.2.2. El tratamiento didáctico de las UFs a través de los ejercicios (nivel B1) | 193 |
| 5.2.2.1. Netzwerk | 193 |
| 5.2.2.2. Passwort..... | 197 |
| 5.2.2.3. Menschen | 201 |
| 5.2.2.4. studio d | 204 |
| 5.2.3. Resumen parcial y comentario de los resultados del análisis cualitativo (nivel B1)..... | 212 |

| | |
|--|------------|
| 5.3. Análisis cualitativo de la fraseología en los manuales de DaF (nivel B2)..... | 214 |
| 5.3.1. Presencia de UFs en tipos de textos y en destrezas (nivel B2) | 214 |
| 5.3.1.1. Sicher..... | 215 |
| 5.3.1.2. Aspekte | 219 |
| 5.3.1.3. Mittelpunkt..... | 225 |
| 5.3.1.4. studio d | 228 |
| 5.3.2. El tratamiento didáctico de las UFs a través de los ejercicios (nivel B2) | 229 |
| 5.3.2.1. Los ejercicios del manual Sicher | 230 |
| 5.3.2.2. Los ejercicios del manual Aspekte..... | 234 |
| 5.3.2.3. Los ejercicios del manual Mittelpunkt..... | 239 |
| 5.3.2.4. Los ejercicios en el manual Studio d | 244 |
| 5.3.3. Resumen parcial y comentario de los resultados del análisis cualitativo (nivel B2) | 250 |
| 5.3.4. Comparación de los resultados del análisis cualitativo (B1 y B2) | 253 |
| 5.4. Interpretación final de los datos del análisis | 254 |
| 5.5. Puesta a disposición de los datos obtenidos a través de una herramienta web | 257 |
| 6. CONCLUSIONES GENERALES | 262 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 277 |
| ZUSAMMENFASSUNG | 295 |
| SCHLUSSBEMERKUNG UND AUSBLICK..... | 311 |
| ANEXOS..... | 313 |

ABREVIATURAS

1. Abreviaturas generales

1.1. Abreviaturas españolas

| | |
|--------------|--|
| adj.: | adjetival |
| atribut.: | atributivo |
| compl.: | complemento |
| CL: | comprensión lectora |
| CA: | comprensión auditiva |
| dir.: | directo |
| EE: | expresión escrita |
| EO: | expresión oral |
| idiom.: | idiomático |
| loc.: | locución |
| MCER: | Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas |
| NF: | Núcleo del Óptimo Fraseológico |
| nom.: | nominal |
| OF: | Óptimo Fraseológico |
| OG: | Otros Grupos del Óptimo Fraseológico (no núcleo) |
| orac.: | oracional |
| semi-idiom.: | semi-idiomático |
| UF: | Unidad Fraseológica |
| UFs: | Unidades Fraseológicas |
| verb.: | verbal |

1.2. Abreviaturas alemanas

| | |
|-------|--|
| DaF: | Deutsch als Fremdsprache (Alemán como Lengua Extranjera) |
| GER: | Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen |
| FVG: | Funktionsverbgefüge |
| PhrO: | Phraseo |
| KB: | Kernbereich des Optimums |
| AG: | andere Gruppen (nicht Kernbereich) |

2. Abreviaturas de diccionarios y manuales de DaF

2.1. Manuales

AS: Aspekte

ME: Menschen

MP: Mittelpunkt neu

NW: Netzwerk

PW: Passwort Deutsch

SI: Sicher!

STD: studio d

2.2. Diccionarios

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

DI: Deutsche Idiomatik. Schemann (2011)

Du11: Duden Redewendungen Band 11, Dudenverlag (2013)

DuRe: Duden Redensarten (2007)

TABLAS, GRÁFICOS, DIAGRAMAS Y IMAGENES

DIAGRAMAS

| | |
|--|----|
| Diagrama 1: Clasificación de UFs del sistema alemán..... | 24 |
| Diagrama 2: Las premisas de la Fraseodidáctica | 76 |

TABLAS:

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Ejercicios de la estrategia de procesamiento (grupo 1) | 147 |
| Tabla 2. Ejercicios de la estrategia de memorización (grupo 2) | 152 |
| Tabla 3. Ejercicios de la estrategia de interacción, expresión libre, uso (grupo 3) | 154 |
| Tabla 4. Ejercicios que fomentan la autonomía de aprendizaje (grupo 4) | 155 |
| Tabla 5: Presencia de UFs en los manuales B1 y su pertenencia al OF..... | 162 |
| Tabla 6.1: Coincidencias de UFs entre los distintos manuales B1 (Locuciones verbales con sustantivo) | 166 |
| Tabla 6.2: Coincidencias de UFs entre los distintos manuales B1: (Otras locuciones) | 167 |
| Tabla 7: Cantidad de UFs con ejercicios en el nivel B1 | 169 |
| Tabla 8: Presencia de la UFs en los manuales B1 por destrezas | 170 |
| Tabla 9: Presencia de UFs en los manuales del nivel B2 y su pertenencia al OF..... | 174 |
| Tablas 10.1: Coincidencias de UFs por manuales de nivel B2 (Locuciones verbales con sustantivos) | 176 |
| Tabla 10.2: Coincidencias de UFs por manuales de nivel B2 (Otras locuciones) | 177 |
| Tabla 11: Cantidad de UFs con ejercicios enfocados/no enfocados en el nivel B2 | 178 |
| Tabla 12: Presencia de las UFs en las distintas destrezas (B2) | 179 |
| Tabla 13: UFs con ejercicios en el manual Netzwerk. | 194 |
| Tabla 14: UFs con ejercicios en el manual Passwort Deutsch | 197 |
| Tabla 15: UFs con ejercicios en el manual Menschen..... | 202 |
| Tabla 16: UFs con ejercicios en el manual studio d..... | 204 |
| Tabla 17: UFs con ejercicios en el manual Aspekte..... | 230 |
| Tabla 18: UFs con ejercicios en el manual studio d..... | 234 |
| Tabla 19: UF con ejercicios en el manual Mittelpunkt neu | 239 |
| Tabla 20: UF con ejercicios en el manual studio d | 244 |

GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1. Porcentajes de los grupos de UF en los manuales B1..... | 163 |
| Gráfico 2. Presencia de UFs por destrezas en el nivel B1 | 170 |
| Gráfico 3. Porcentajes de los grupos de UF en los manuales B2..... | 175 |
| Gráfico 4. Presencia de UFs por destrezas en el nivel B2 | 179 |

IMÁGENES

| | |
|--|-----|
| Imagen 1. Captura de pantalla del programa 'Antconc' | 109 |
| Imagen 2. Captura de pantalla de hoja de cálculo de recogida de datos..... | 110 |
| Imagen 3. Captura de pantalla de la herramienta en línea de redewe.de..... | 258 |

INTRODUCCIÓN GENERAL

La Fraseología, considerada en la tradición lingüística rusa y anglo-germana una disciplina científica autónoma dentro de los respectivos estudios filológicos, ha ido labrándose su camino como tal también dentro de otras Filologías, hasta llegar a formar parte de la Lingüística Europea, de manera que hoy día ya se puede hablar de Fraseología Europea. Muestra de este proceso y de los avances continuos dentro de estos estudios es la organización EUROPHRAS, cada vez más importante y en continuo crecimiento. Fue fundada en el año 1999 por el investigador suizo Harald Burger con el propósito de llevar a cabo congresos bienales internacionales de relevancia. Su cometido no es solo el fomento de la investigación y de los estudios fraseológicos a nivel europeo, sino también el ofrecer una plataforma de contacto e intercambio científico constante entre sus investigadores.

Así, en el último congreso EUROPHRAS 2016 celebrado en agosto del mismo año en la ciudad alemana de Tréveris, tuve la ocasión de conocer personalmente a muchos investigadores internacionales de los cuales hasta este momento solo había conocido sus contribuciones, artículos y libros. Fue realmente muy enriquecedor poder hablar, discutir e intercambiar en primera persona opiniones con expertos que comparten el mismo campo de investigación, la Fraseodidáctica. Además, en este último congreso quedó patente la relevancia que ha cobrado y sigue cobrando esta subdisciplina de la Fraseología, pues hubo una sección muy amplia de ponencias y conferencias dedicadas a temas relacionados con la didáctica de la fraseología, lo cual resulta muy significativo, dada su relativa juventud como campo de investigación.

Tanto nuestro interés personal por estas unidades tan peculiares, las unidades fraseológicas, (de aquí en adelante UF), que forman parte inherente de todos los idiomas, como también por nuestra condición de docente de alemán como lengua extranjera en el ámbito universitario, (de aquí en adelante hablaremos de DaF¹) han contribuido a orientar nuestro ámbito de investigación a las cuestiones didácticas. Precisamente la labor diaria en el aula de DaF en distintos niveles del Marco de Referencia Europeo (MCER) nos permite tener una visión muy cercana de la realidad fraseológica en el aula y de la dificultad que

¹ Esta abreviatura se deduce de la terminología alemana **D**eutsch **a**ls **F**remdsprache, es decir, alemán como lengua extranjera.

conlleva tanto el aprendizaje como la enseñanza de estos elementos lingüísticos por las diferencias que presentan tanto estructural como semánticamente con respecto a las combinaciones libres de palabras. Con el término Fraseología, la investigación se refiere generalmente tanto a la disciplina científica que estudia el tipo de elementos, las UF, como al conjunto de estas combinaciones de palabras. Si hablamos a continuación de la integración de la fraseología (con minúscula) en la enseñanza, entendemos la fraseología como el conjunto de estas combinaciones de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y en su significado y, en el caso de nuestro estudio, también en mayor o menor medida de idiomática.

Con la integración de la fraseología en el proceso de la enseñanza se pretende conseguir una competencia fraseológica que se considera hoy día necesaria para alcanzar un alto nivel de idioma, de modo que el hablante sea capaz de entender y expresarse con creciente naturalidad y seguridad. Sin embargo, la competencia fraseológica de los estudiantes depende de multitud de factores, como por ejemplo la competencia del sujeto en la L2, en nuestro caso el alemán, de la competencia fraseológica en su idioma materno, de la cercanía entre ese último y la L2, de la actitud del docente hacia la integración de fraseología en el aula y no por último de la presencia o, en su caso carencia de esta integración fraseológica en los manuales y materiales didácticos adicionales. Con el uso de muchos de estos materiales en nuestras clases en los últimos 10 años, imprescindibles hoy en día para el docente, hemos podido constatar con qué repertorio de materiales en torno a la didactización de las unidades fraseológicas se cuenta en ellos y qué propuestas y posibilidades didácticas ofrecen para su aplicación en clase.

El siguiente estudio se entiende, por tanto, como una contribución tanto teórica como práctica a la aplicación de las premisas fraseodidácticas dentro de los materiales de enseñanza de alemán, es decir, de la enseñanza y el aprendizaje sistemático de la Fraseología a través de los manuales de DaF. Nuestra meta general es averiguar hasta qué punto se corresponden los contenidos fraseológicos teóricos y prácticos de los manuales con los resultados de la investigación fraseodidáctica actual. Ante el crecimiento considerable en los últimos veinte años de la investigación en este campo nos parece necesario comprobar en qué medida existe concordancia entre la teoría y la aplicación práctica y averiguar si al menos ambas van en la misma dirección.

Como toda investigación en el marco de una tesis doctoral, en el trabajo que presentamos a continuación nos hemos tenido que ceñir en una selección de materiales y

delimitar un corpus partiendo del objeto de estudio. Aun así, con la exhaustividad de nuestro análisis se pretende que los resultados que se han extraído y las posteriores conclusiones sean suficientemente significativas y de validez general. La actualidad del objeto de este estudio y de la problemática que plantea se verá reflejada a lo largo del mismo en la constante mención de fuentes y referencias bibliográficas desde los primeros hitos fraseodidácticos en lengua alemana hace ya más de treinta años hasta las tendencias más actuales y recientes que recogen y se hacen eco de aquellos primeros logros del conocido Dreischritt de Kühn (1984), del Vierschritt de Lüger (1997), y de las constantes contribuciones teóricas de Ettinger para el ámbito alemán desde el 1997, año en el que publicó su diccionario y manual de fraseología, "Deutsche Redewendungen" (Hessky y Ettinger 1997), sin olvidar la correspondiente base de datos fraseológica en línea del mismo investigador.

Estas valiosas, y diríamos incluso imprescindibles contribuciones, han sido la base del planteamiento metodológico de nuestra investigación, de manera que tanto el mencionado manual como el conocido modelo de la secuenciación del proceso de aprendizaje en tres, y posteriormente cuatro fases, establecen los pilares de la presente investigación. Sin embargo, han sido las premisas del cognitivismo y especialmente del constructivismo las que nos han servido para encontrar una manera de moldear este modelo y adaptarlo a nuestra situación actual de enseñanza. No debemos olvidar que ésta, la enseñanza, se encuentra sometida a un constante proceso de cambio y de mejora por un sinfín de factores en los que aquí aun no procede entrar.

Por tanto, teniendo en cuenta los supuestos mencionados, las bases metodológicas, los objetivos, y la complejidad del análisis, esta tesis doctoral se divide en 6 grandes capítulos con sus correspondientes subdivisiones. En el capítulo primero, subdividido en 5 apartados, sentaremos las bases teóricas de nuestra investigación, enmarcada en la Fraseología y la Fraseodidáctica. De las corrientes que más influencia han ejercido en la Lingüística y en concreto en la Fraseología, destaca indudablemente el Cognitivismo, al que dedicaremos un apartado. Más concretamente nos centraremos en una de las líneas que tiene especial relevancia en el ámbito de la pedagogía en general, el Constructivismo, que forma parte, como ya hemos mencionado, de nuestra propuesta didáctica.

Dentro de los estudios fraseodidácticos recientes, uno de los principales hitos lo constituye el llamado Óptimo Fraseológico (Hallsteindóttir, Šajánková y Quasthoff 2006), un estudio de 1112 unidades fraseológicas clasificadas en diferentes grupos según la

frecuencia y disponibilidad, y constituyendo así un núcleo de 148 UFs que formarían el vocabulario fraseológico básico de referencia para fines didácticos en la enseñanza de DaF. Esta lista es uno de los puntos de partida dentro de nuestro análisis, por lo que le dedicaremos un apartado. Finalmente, cerraremos el capítulo primero con uno de aspectos claves de la enseñanza de idiomas extranjeros desde la entrada en vigor de los niveles de referencia, que no es otro que el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER), que, como no podía ser de otro modo, constituye otra de las bases de nuestro estudio, y que ha estado últimamente en el punto de mira bajo los supuestos de la integración de la Fraseología en el correspondiente documento publicado en el 2002, y del que hablaremos más adelante.

Una vez expuestas las bases teóricas, en el capítulo segundo estableceremos los objetivos de nuestro estudio, justificando su importancia, que corresponde a una necesidad real en el ámbito fraseodidáctico, ya que no solo se limita a analizar los manuales seleccionados sino que pretende dar un paso hacia una propuesta de mejora y aplicación didáctica a través de los resultados alcanzados.

La metodología empleada se expondrá en el capítulo tercero y consiste en la descripción de los instrumentos de extracción de los datos, de los criterios de delimitación del corpus y de los criterios del análisis y de la posterior evaluación de los resultados. También se dedicará un apartado a la elaboración de nuestra herramienta virtual, sin embargo, de poca extensión, ya que forma un objetivo secundario de nuestro principal estudio, el análisis de los manuales.

El capítulo cuarto constituye una de las partes centrales de esta tesis doctoral, que es la elaboración de una tipología de ejercicios basadas en cuatro manuales de Fraseología Alemana, con cuyos ejercicios se ha elaborado una propuesta de clasificación de los mismos ejercicios en forma de secuenciación didáctica. Esta misma secuenciación, basada en criterios constructivistas, nos servirá de base para el análisis de los manuales de DaF.

Este análisis, que constituye el capítulo quinto de nuestra tesis, se propone estudiar un total de ocho manuales de DaF, representativos dentro de la enseñanza de alemán como lengua extranjera a nivel internacional, siendo cuatro de ellos del nivel B1 y cuatro del nivel B2. La variedad de los criterios de análisis se debe a la variedad de las premisas didácticas, previamente explicadas en el capítulo 1.2., lo cual conduce a la complejidad del análisis y de sus respectivos resultados. Se divide en un análisis cuantitativo y otro cualitativo,

estudiando cada uno de los manuales por separado para posteriormente compararlos entre ellos, tanto dentro de un nivel como entre los dos. Tras extraer los resultados de estos análisis y su evaluación para fines didácticos se propondrá la puesta a disposición de ellos incluyendo las mejoras propuestas por nosotros, que son entre otros el cruce de datos con el OF y con el 'Grundwortschatz' alemán, la propuesta de nivel de referencia y el campo semántico, entre otros aspectos, en una herramienta virtual en línea destinada a estudiantes, docentes e investigadores en DaF y en Fraseodidáctica para su aplicación didáctica en clase. Al final del mismo capítulo se ofrecerá un resumen de los resultados de nuestro análisis como también una evaluación de ellos. El capítulo finaliza con un apartado dedicado a la herramienta web en la que pondremos a disposición los datos obtenidos.

El capítulo sexto ofrecerá las conclusiones generales de este trabajo. En él volveremos a nuestros objetivos planteados al principio de esta investigación para valorar críticamente si estos se han cumplido y si hemos podido contribuir, como hemos sugerido al principio del trabajo, a la elaboración de propuestas de integración fraseológica y a iniciar nuevos caminos en esta línea de investigación.

El último capítulo lo constituye un resumen de estudio con conclusiones redactado en lengua alemana.

CAPÍTULO 1

DE LA FRASEOLOGÍA A LA FRASEODIDÁCTICA: DEFINICIÓN, COMPARACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LOS CAMPOS DE ESTUDIO.

1.1. Introducción

En el 2004 se celebró en Basilea, Suiza, el congreso de Europhras, en el que participamos con una ponencia sobre los somatismos del alemán y el español y la metáfora cognitiva. Al final de nuestra comunicación, uno de los grandes fraseólogos alemanes, Gerd Wotjak, planteó la cuestión sobre si era necesario enseñar la fraseología en clase de L2 y en qué medida una implementación didáctica de ella tenía futuro. Lo cierto es que en aquel entonces, la integración de la fraseología dentro de la enseñanza de idiomas se encontraba aún en ciernes, y sin duda muchos investigadores fraseólogos se hicieron eco de su reticencia hacia el campo de la Fraseodidáctica, un campo cuyas bases en el ámbito del alemán y del francés fueron sentadas por fraseólogos como Kühn (1997, 1992), Lüger (1992, 1997), y Ettinger (1997, 2001, 2007) con sus múltiples trabajos tan conocidos y citados en prácticamente toda la investigación en torno a esta parcela de la fraseología.

Como docente de alemán, y a pesar de no haber sido en aquel momento la Fraseodidáctica mi línea de investigación concreta, sino más bien la Fraseología comparada y contrastiva, la cuestión planteada por Wotjak me animó a seguir reflexionando sobre ello y su comentario fue indudablemente una de las razones por las que posteriormente centré mi investigación en este campo, la enseñanza de la fraseología y, por consiguiente, de su didáctica. Desde entonces ha pasado más de una década, en la que hemos podido ser testigos de una evolución constante desde la presencia escasa, por no decir casi inexistente de la fraseología de manera explícita en la enseñanza de idiomas hasta la formación y consolidación de una nueva rama lingüística en los últimos años, la llamada Fraseodidáctica, cuya génesis describiremos en el siguiente apartado 1.3 y cuyo objetivo principal es el alcance de una competencia fraseológica a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nuestro estudio engloba, pues, dos campos estrechamente unidos, la Fraseología y la Didáctica de Lenguas, dando estos por su parte vida a una nueva línea de investigación,

la Fraseodidáctica. A continuación daremos un breve repaso a estos campos de investigación, la Fraseología, la Fraseodidáctica y la Didáctica de Lenguas, centrándonos, en el caso de la primera, en los aspectos centrales y más importantes para nuestro estudio, que son las UF con sus rasgos definitorios, su tipología y la terminología empleada. En el caso de la Fraseodidáctica daremos un resumen de la génesis, del estado actual y de los enfoques y perspectivas de este nuevo campo, incluyendo en especial la influencia de los parámetros de dos grandes líneas dentro de la Didáctica, que son el Cognitivismo y el Constructivismo, que trataremos en detalle en los apartados 1.3.3.1. y 1.3.3.2.

1.2. Definición y caracterización del objeto de estudio: La Unidad Fraseológica (UF)

1.2.1. Características generales

En la mayoría de los trabajos de investigación y estudios sobre fraseología nos encontramos con dos grandes constantes exponiendo las principales bases de este campo de estudio. La primera de ellas insiste en el hecho de que la denominación Fraseología se refiere tanto a la disciplina científica en sí como a la totalidad de sus elementos, las unidades fraseológicas. La segunda destaca el hecho de que se trata de un campo de estudio relativamente joven que se ha convertido en una rama lingüística central por el interés y la importancia que tienen sus objetos de estudio, las UFs, en la lengua y en la comunicación. Este interés se debe a varios aspectos que son aquellos que diferencian una UF, es decir, una combinación fija de palabras, de una combinación libre. Las UFs son elementos lingüísticos secundarios – se forman a partir de componentes con un significado primario ya presente - que se usan de la misma manera que un lexema y cuyas características son la polilexicalidad, la fijación, la lexicalización, la reproducibilidad y la idiomatidad. Dependiendo de la presencia o ausencia de estas características distinguimos entre ‘Fraseología en un sentido estricto’ y ‘Fraseología en un sentido amplio’, división que algunos investigadores denominan también ‘centro’ y ‘periferia’ respectivamente. Según Burger et al. (1982), la división se define de la siguiente manera:

Des weiteren sprechen wir von „Phraseologismen im engeren Sinne“ dann, wenn beide Kriterien der obigen Definition erfüllt sind, von „Phraseologismen

im weiteren Sinne“ dann, wenn nur das zweite Kriterium erfüllt ist.¹ (Burger, Häcki Buhofer, Sialm, Eriksson 1982:2)

Los dos criterios, a los que hace referencia el autor en esta cita para distinguir las dos parcelas son la fijación y la idiomaticidad, siendo la idiomaticidad la característica sine qua non de la Fraseología en un sentido estricto. Esta idea ya se encuentra en el trabajo de Häusermann (1977:7), uno de los investigadores germanistas de la antigua RDA quienes tradujeron e hicieron accesible la investigación de la corriente fraseológica soviética para la fraseología alemana y, posteriormente, al resto de mundo produciéndose así una estrecha relación entre ambos grupos, la soviética y la germánica, y provocando un desarrollo más rápido de la fraseología como campo de estudio relevante dentro de la germanística.

Oponiéndose a la opinión de otros investigadores como Gak (1982, citado en Burger 1982) para el que la característica semántica del sentido figurado era característica imprescindible de la Fraseología, Burger adopta una interpretación más amplia de lo que se entiende por característica semántica, ya que como dice el autor, apenas existen irregularidades morfosintácticas que no tengan ninguna consecuencia semántica de algún tipo. Con la división entre Fraseología amplia y estrecha se evita, por tanto, la exclusión de aquellas combinaciones, como colocaciones o fórmulas rutinarias, que por su falta de idiomaticidad no se considerarían parte de la fraseología.

Partiendo de esta consideración, nos centraremos para nuestro estudio en la Fraseología en un sentido estricto y por consiguiente, en aquellas UFs que presentan los dos rasgos principales que son la fijación y la idiomaticidad. Dentro de estas UFs, las idiomáticas constituyen nuestro principal objeto de estudio por su especial interés didáctico, ya que son las unidades que más dificultan la comprensión del significado semántico y sobre todo su uso en forma activa por parte de un hablante no nativo. Durante mucho tiempo se ha considerado que el aprendizaje de este tipo de UFs dentro de la enseñanza de idiomas debería estar restringido a niveles muy avanzados de idiomas y, dentro de estos, sobre todo al conocimiento pasivo. Como motivo se alegó su complejidad morfosintáctica y semántica, manifestándose ésta especialmente por su valor semántico y pragmático añadido y en la intencionalidad en el uso. La supuesta falta de motivación y de transparencia de muchas de ellas es efectivamente lo que implica la dificultad para el no

¹ Por lo demás hablamos de ‘Unidades Fraseológicas en un sentido estricto’ si se cumplen ambos criterios de la definición arriba mencionada, de ‘Unidades Fraseológicas en un sentido amplio’, si se cumple solo el segundo criterio. (La traducción es nuestra.)

nativo a la hora de querer descifrar su significado. Aun así, forman parte del inventario léxico de todas las lenguas, manifestándose tanto en el sistema (langue) como en el habla (parole), y por tanto deben ser objeto de la enseñanza de la misma manera que otros aspectos como p. ej. la gramática, el léxico o la fonética.

Un argumento en contra de la dificultad señalada por algunos investigadores es además el hecho de que muchos de los procesos de idiomatización de estas UFs se basan en procesos de metaforización, los cuales por su parte abarcan tanto procesos lingüísticos como no lingüísticos. Tal y como dice Jesenšek (2006):

Phraseme sind aus dem täglichen Sprachgebrauch in verschiedensten Kontexten nicht wegzudenken. Dies gilt sprachenübergreifend und ist primär darin begründet, dass die Phraseologie oft auf Metaphorisierungsprozessen beruht und Metaphern eine übliche Art der Versprachlichung von menschlicher Umwelt, Eigenschaften und Verhaltensweisen darstellen.² (Jesenšek, 2006: 139)

Es decir, el uso de la fraseología no se puede reducir, como se ha afirmado a menudo, a un mero adorno lingüístico sustituible por monolexemas semánticamente equivalente, ya que se trata de expresiones léxicas complejas, con un valor añadido que se halla justamente en su fraseologicidad y como tal forman una parte constituyente de nuestra comunicación. Son, por consiguiente, necesarias tanto pasiva como activamente y su dominio debe ser objeto de las estrategias didácticas de la enseñanza de lenguas.

La metáfora, por otra parte, es el ejemplo par excellence de cómo se beneficia nuestra mente del conocimiento cognitivo para conceptualizar el mundo. Este conocimiento se forma por una parte a raíz de nuestras experiencias vitales, como las experiencias físicas, las relaciones interpersonales etc., pero por otra parte está anclado en nuestras raíces culturales comunes basadas en tradiciones y costumbres transmitidas por la literatura clásica y universal.

1.2.1.1. La fijación

Es el término alemán 'Festigkeit' (Burger 2003) con el que se designa generalmente a este rasgo en la investigación alemana, aunque también encontramos muchos otros

² No es posible imaginarse el uso de la lengua en los contextos más diversos sin frasesmas. Esto es un hecho que está motivado en primer lugar por los procesos de metaforización en las que se basa la Fraseología y que las metáforas constituyen una forma usual de la idiomatización (en el sentido de transformar en lengua) del entorno, de las características y del comportamiento humano. (La traducción es nuestra.)

términos refiriéndose a este aspecto, como 'Morphosyntaktische oder lexikalische Ganzheit', 'Festgefüghtheit', 'Fixiertheit', 'Stabilität' (Fleischer 1997). En español nos enfrentamos a una diversidad terminológica parecida con términos como 'estabilidad', 'congelación' o 'automatización'. Definiendo el rasgo de la fijación, respondemos a las cuestiones iniciales de cómo se produce la fijación y en qué niveles de las UFs se manifiesta este rasgo. Respecto a la primera de ellas, generalmente los investigadores coinciden en que se produce cuando una UF se repite, o reproduce, a lo largo del tiempo con la misma estructura y el mismo léxico (véase Zuluaga 1975:2; Fleischer 1992, Burger 1998) . Esta idea tiene sus raíces en la idea fundamental del estructuralista Saussure de la distinción entre 'langue' y 'parole', en la que 'langue' corresponde al sistema fijo y 'parole' al uso libre de este sistema³. Posteriormente, su discípulo Charles Bally, considerado hoy por algunos investigadores el fundador de la Fraseología moderna, habla en su *Traité de stylistique* (1905) de 'locutions phraseologiques, unités phraseologiques y unités lexicologiques'. En su *Précis de stylistique* destaca la no descomposicionalidad de los grupos de palabras como expresión de una idea, además de aspectos como la comparación, la expresión metafórica, la fijación entre otros.⁴ Otros investigadores como Coseriu adaptaron las ideas de Saussure para sus tratados sobre el discurso libre y el discurso repetido; sin embargo, el mayor problema de esta idea reside en el hecho de que en la lengua, en realidad, todo se basa en la repetición, ya que sin repetición no habría comunicación. De hecho, hay investigadores que rechazan directamente el criterio de la repetición, o reproducibilidad, como criterio propio por ser una característica intrínseca de la fijación. Donalies (2009) afirma lo siguiente:

Tatsächlich verschwimmen hier verschiedene Kriterien: Es geht um Wiederholung, Reproduktion, Häufigkeit, Stabilität, es geht um Üblichkeit und vieles mehr. Tatsächlich verschwimmen diese Kriterien ineinander und tatsächlich sind sie selbst verschwommen. (Donalies 2009:13)⁵

En su introducción a la Fraseología, la autora hace hincapié en la imprecisión de la definición y limitación de los criterios mencionados entre ellos. Sin embargo, para la didáctica, la repetición, o reproducibilidad, juega un papel importante por su influencia en el proceso de aprendizaje, ya que es parte imprescindible de la estrategia de memorización y sirve, por tanto, para consolidar el saber y la información adquirida. El hecho de que las

³ Véase Donalies 2009:12.

⁴ Véase al respecto Fleischer 1982: 11, 12; Häusermann, 1977:VII, Larreta Zulategui 2001: 21, 22.

⁵ Efectivamente, se mezclan aquí distintos criterios: Se trata de repetición, reproducción, frecuencia, estabilidad, se trata del grado de uso y mucho más. De hecho, se sobreponen estos criterios entre ellos y están difusos en sí mismos. (La traducción es nuestra).

UFs se repitan y reproduzcan una y otra vez con las mismas estructuras morfosintácticas y léxicas tiene como resultado su almacenamiento en nuestro lexicón mental como un todo, es decir, como un monolexema junto con su significado. Esta lexicalización de la forma fija junto con su significado en nuestra memoria lingüística se considera como la 'fijación psicolingüística', la cual posibilita el acceso directo y el reconocimiento de una UF, sin tener que descomponerla en sus lexemas (véase Hallsteindóttir, 2001:29 y 2006:5). A pesar de no existir un consenso respecto a esta lexicalización de las UFs de forma unitaria, en parte por falta de estudios y conocimientos fundados respecto al funcionamiento de este lexicón mental, esta premisa repercute inevitablemente en las estrategias del aprendizaje de las combinaciones de palabras, ya que indicaría la posibilidad de usar estrategias de memorización parecidas a las del aprendizaje del léxico no fraseológico. Este aspecto será de suma importancia para nuestro objetivo principal, el de establecer una tipología y secuenciación de ejercicios.

En cuanto a la segunda pregunta que planteamos, a saber, en qué niveles se produce la fijación, se ven afectadas varias esferas, tanto la estructural, es decir, la sintaxis y el léxico, como la semántica y la pragmática, esta última refiriéndose al uso. Este modelo fue desarrollado por el investigador soviético Kunin y se encuentra en estudios posteriores como el de Burger (2003). Los múltiples estudios y descripciones por parte de los investigadores de las distintas corrientes han dado lugar a un amplio abanico de terminologías y definiciones distintas. Sin embargo, a nivel didáctico, que es el que más nos interesa en este caso, una gran variedad de terminología y conceptos nunca facilita el desarrollo de estrategias y aplicaciones pragmáticas. No obstante, la fijación, tanto la morfosintáctica y la semántica como la pragmática tienen un papel importante respecto al proceso de aprendizaje de las UFs, especialmente en lo que respecta su uso productivo, es decir, en la destreza de expresión escrita y oral, ya que sin conocimiento de las restricciones combinatorias a nivel gramatical, estructural y léxico es imposible usar correctamente una UF.

A nivel sintáctico nos referimos a las UFs como a estructuras sintácticas relativamente estables dependiendo de la estructura interna de la unidad, con lo cual no todas las UFs gozan del mismo nivel de fijación. Burger (1989) habla de 'strukturelle Festigkeit bezüglich des sprachlichen Systems' y de 'syntaktische Irregularitäten' (véase también Ross 2001:25), refiriéndose al nivel sintáctico. En él, se ven afectados el orden de

los componentes, las categorías gramaticales como la flexión del verbo, de los adjetivos, de los pronombres etc., y los componentes obligatorios. En los fraseologismos que constituyen una frase completa, lógicamente, la fijación sería absoluta, mientras que en las UFs que solamente constituyen un sintagma, la fijación dependerá de la estructura gramatical del sintagma y del entorno oracional.

Expondremos dos casos de fijación, (a) de fijación estructural total y léxica y (b) de fijación relativa.

(a) *Hunde die bellen, beißen nicht.*

(b) *sich an einem Strohalm festhalten*

Como se ve en este ejemplo, se trata de dos tipos distintos de UFs, en el caso (a) de una oración completa en la que todos sus componentes están fijos según las reglas sintácticas y gramaticales, en el (b) de una locución idiomática por debajo del nivel oracional, es decir de un sintagma que formará parte de una frase completa. Esto implica que el contexto oracional condicionará la estructura sintáctica, la flexión del verbo y de los demás componentes, lo cual puede dar lugar a estructuras como las de los siguientes ejemplos⁶:

(b') Beide *klammerten* sich daher **an einen Strohalm** und argumentieren, wie Horst Seehofer es kürzlich selbst noch getan hatte. (Die Zeit, 07.10.2008)

(b'') Doch während sich die Polen an diese Allianz wie Ertrinkende **an einen Strohalm klammerten**, belog der preußische Gesandte in Warschau, Lucchesini, die Polen mit beredetem Charme. (Die Zeit, 17.09.1993)

(b''') Ayaan Hirsi Ali Zuhörer neigen freilich nicht dazu, zwischen dem friedlichen Islam und dem militanten Islamismus zu unterscheiden, um sich **an einem Strohalm festzuhalten**. (Spiegel Online Kultur 18.06.2007)⁷

(b''') Dieses Milieu fühlt sich medial nicht mehr repräsentiert und **hält sich wie an einen Strohalm** an Akif Pirinçci. (Die Zeit, 03.04.2014)

⁶ Los ejemplos de buscaron en línea con el buscador de Google y con el buscador del DWDS

⁷ <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/islamkritikerin-ayaan-hirsi-ali-auf-augenhoehe-mit-dem-gorilla-a-489122.html> (visitada por última vez el 22 de abril del 2016)

Por una parte, en estas oraciones encontradas de la revista alemana *Der Spiegel* y del periódico alemán *Die Zeit* se puede constatar cómo se integra la UF en el contexto de la frase, pues pide en los dos casos primeros la flexión del verbo en plural y en pretérito, es decir, en su tiempo verbal correspondiente, en el tercer caso en una estructura subordinada con infinitivo en el tercero y de nuevo con la flexión en singular y en el tiempo verbal de presente.

Aparte de estos cambios a nivel morfosintáctico, se observan también cambios en el nivel léxico, denominado por Burger (2003) 'lexikalische Art der strukturellen Festigkeit', y que nos indica hasta qué medida existen posibles restricciones para sustituir, insertar o eliminar componentes por otros. En el caso de los ejemplos (b') hasta (b''') nos encontramos con tres verbos distintos, que son 'sich klammern an', 'sich festhalten an' e incluso 'sich halten an'. Tanto en el diccionario idiomático *Deutsche Idiomatik (DI)* de Schemann (2011) como en el tomo 11 *Redewendungen* de Duden (DU11) (2013), esta UF viene recogida con el uso de los verbos 'sich klammern an', seguido de acusativo, o bien 'greifen nach', seguido de dativo. También se encuentra en la entrada de los dos diccionarios la posible extensión por el complemento circunstancial de modo 'wie ein Ertrinkender' que se usa en el caso (b''), sujeto en este caso también a la correspondiente concordancia gramatical. Respecto a los dos verbos 'halten' y 'festhalten', el primero lo hemos encontrado en el diccionario de Wander⁸, mientras que respecto al verbo 'festhalten', se trata de la variante coloquial de 'klammern', es decir, en realidad es una modificación de la misma UF respecto a su registro de uso, ya que tanto 'greifen' como 'klammern' se etiquetan en los diccionarios con la marca de uso de 'umgangssprachlich' (coloquial) y 'pathetisch' (teatral, afectado).

La característica de la fijación, al igual que la polilexicalidad, se ve relativizada por el hecho de que existan modificaciones y variantes, como acabamos de ilustrar, "[...] so dass heute von einer relativen Festigkeit ausgegangen wird."⁹ (Kühn 2007). Sin embargo, la variabilidad no hace más que afirmar la naturaleza fija de estos elementos, pues, sin fijación no se podría hablar de variantes o modificaciones, ya que estos fenómenos no se percibirían como tales (véase Mena Martínez 2003).

⁸ El diccionario está disponible en línea en: <http://www.zeno.org/Wander-1867>

⁹ ...de manera que hoy día se parte de una fijación relativa. (traducción de la autora)

El nivel pragmático de la fijación incluye por su parte distintos aspectos definidos por el uso de las UFs en contextos concretos y de las marcas des nivel de uso. Burger habla de 'Gebräuchlichkeit', es decir, 'usabilidad'. Este aspecto de la fijación está estrechamente relacionado con el criterio semántico del valor añadido, o llamado generalmente de manera poco precisa, valor connotativo, marcando diferencias semánticas con respecto al componente equivalente unilexemático. Dobrovól'skij (2002) puntualiza al respecto:

Zur Idiompragmatik sei hier nur soviel gesagt, daß der für die pragmatischen Fragestellungen zentrale Begriff der Konnotation in vielen mir bekannten phraseologischen Studien völlig falsch verwendet wird. Dieser Begriff hat seinen operationellen Wert nur dann, wenn damit etwas greifbar gemacht wird, was nicht schon durch andere Kategorien erfasst wird. Konnotationen [...] umfassen meist kulturell bedingt Assoziationen, die für nichttriviale pragmatische Interferenzen verantwortlich sind.¹⁰ (Dobrovól'skij 2002:430)

Los tres fenómenos mencionados, la fijación sintáctica, semántica y pragmática, manifiestan, como hemos visto, la relativa fijación de las UFs en sus distintos niveles. Las desviaciones, si bien en el caso de un hablante nativo se suelen producir por las condiciones de la situación de comunicación, como pueden ser la inmediatez o el estado de nerviosismo del mismo hablante, en el caso del hablante no nativo, e incluso a veces de un hablante nativo, puede ser el resultado del desconocimiento de las restricciones combinatorias a nivel léxico o sintáctico. Burger et al. (1982:63) definen estas restricciones como la totalidad de las limitaciones de las partes variables de fraseologismos que fuera de estos fraseologismos no conocen este tipo de limitaciones. Incluyen también la presencia en algunas UFs de componentes vinculados fraseológicamente, es decir, que únicamente se usan en el contexto de esta UF, pero no fuera y que constituyen un elemento fosilizado dentro de la UF, lo que se denomina 'palabras diacríticas'.

Finalmente, la fijación semántica que se halla en el significado idiomático de las expresiones, se detecta contrastando esta con un lexema simple del mismo significado básico. Así lo alega Dobrovól'skij (2002):

Ausgehend von den inzwischen allgemein bekannten Postulaten aller modernen Theorien der lexikalischen Semantik, kann man schon a priori annehmen, daß die Existenz der Idiome allein dadurch legimitiert werden kann, daß sie etwas

¹⁰ En cuanto a la pragmática de las UFs idiomáticas solo queremos apuntar aquí, que el término de connotación, que es de suma importancia para las cuestiones pragmáticas, se usa de manera totalmente errónea en muchos de los estudios fraseológicos de los que tenemos constancia. Este término solo alcanza su valor operacional en el caso de que se dé acceso a algo que aún no ha sido integrado por otras categorías. Las connotaciones [...] abarcan en la mayoría de los casos asociaciones condicionadas culturalmente, responsables de interferencias pragmáticas trascendentales. (La traducción es nuestra.)

anderes bedeuten als ihre quasisynonymen Einwort-Korrelate, die oft als Bedeutungserklärung benutzt werden.¹¹ (Dobrovolskij 2002: 430)

A continuación, el autor clarifica su postura con un ejemplo de dos expresiones idiomáticas, concretamente las UFs '*den Löffel abgeben*' y '*ins Gras beißen*', cuyo valor semántico no se puede reducir simplemente al significado global de 'morir', sino que se distingue en sus particularidades de uso que se hallan en varios estratos. Estamos de acuerdo con el autor respecto al uso del término connotativo designando el supuesto valor expresivo o estilístico de las UFs. Parece una especie de 'cajón de sastre' para aquella parte del significado que no se puede deducir de los supuestos equivalentes monolexemáticos o paráfrasis y que realmente no se reduce solo a cuestiones de estilo o de expresividad, sino a otras particularidades o restricciones de uso muy concretas. Estas, como afirma Dobrovolskij, se averiguan perfectamente con un análisis de ocurrencias de las correspondientes supuestas equivalencias en un número suficientemente mayor de contextos diferentes.

Se evidencia, por tanto, la fijación pragmática¹² o situacional¹³ como parte de la fijación semántica y estrechamente relacionada con los niveles y las situaciones de uso como también del contexto, todo ello definiendo el valor añadido o connotativo que se halla en un nivel asociativo y que se define por delimitación de su significado respecto al de un lexema simple.

Los ejemplos que acabamos de comentar respecto a la fijación nos sirven también para el siguiente rasgo distintivo de las UFs y que es igualmente de un especial interés didáctico, ya que la dificultad para el aprendiz de alemán como L2 no reside únicamente en la fijación, sino también y sobre todo en el hecho de que las UFs aparecen con un sentido figurado. Estamos hablando del rasgo de la idiomática.

¹¹ Partiendo de los postulados de todas las teorías modernas de Semántica, generalmente conocidos hoy día, ya se puede a priori suponer, que la legitimidad de la existencia de las UFs idiomáticas se debe al hecho de que significan algo diferente que sus correlatos monolexemáticos casi sinónimos, que se usan a menudo para la explicación del significado. (La traducción es nuestra.)

¹² Con respecto a la fijación pragmática, véase también Zuluaga (1977).

¹³ Con respecto a la fijación situacional, que incluye incluso la realización fonética y prosódica, véase Thun (1978: 66-68).

1.2.1.2. La idiomaticidad

Señalamos ya más arriba que el rasgo de la idiomaticidad es aquel que dio lugar a la distinción entre fraseología en un sentido amplio o estricto, perteneciendo las UFs idiomáticas a la última. La distinción entre ambas surgió a raíz de una coexistencia de dos corrientes, la soviética y la anglo-americana, con dos puntos de partida distintos, ya que para los defensores de la primera, el rasgo definitorio era la fijación, mientras que para los segundos era la idiomaticidad, lo cual se refleja ya en el nombre de su disciplina, 'Idiomatics'. De hecho, los términos 'idiom', 'idiomatics' o 'idiomatisch', 'idiomatique' e 'idiomático' son todos términos internacionalmente reconocidos, sin embargo están lejos de ser aplicados a los mismos conceptos lingüísticos¹⁴. En cuanto al término 'idiom', según Roos (2001) cuenta con cuatro acepciones básicas, que son (a) fenómenos lingüísticos específicos, (b) irregularidades lingüísticas, (c) unidades léxicas complejas cuyo significado no se deduce de sus partes constituyentes, y (d) una subclase de unidades fraseológicas.

De las mencionadas acepciones de la palabra idiomaticidad, es sin duda la definición (c) la que más dificultades y controversia suscita en cuestiones didácticas, ya que implica una transformación semántica de la cadena lexemática subyacente a la UF (Mellado Blanco 2004:41). Como señal de la fijación semántica, el grado de esta transformación indica la relación entre el significado de cada componente y el significado total de la frase. Esto se conoce generalmente por el hecho de que el significado fraseológico no coincide con el significado total de la suma de los componentes del fraseologismo (Burger et al. 1982)¹⁵. La característica a la que se refiere esta definición es, por tanto, la no composicionalidad, la cual obstaculiza la comprensión de la UF por parte de un no nativo, ya que a menudo el único instrumento para descifrar la UF es el contexto. La dificultad de que sea comprendida depende de varios factores, entre ellos el grado de idiomaticidad, ya que esta, al igual que la fijación, se puede dar en distintas medidas. Se distingue generalmente entre UFs totalmente idiomáticas, semiidiomáticas o no idiomáticas. Las totalmente idiomáticas se consideran los 'prototipos' de UFs de la Fraseología en un sentido estricto y se suelen llamar también en alemán 'Idiome' (véase Chrissou 2012:29). Este caso se da cuando todos los componentes de la UF presentan idiomaticidad, o dicho

¹⁴ Respecto a la terminología inglesa, véase Roos 2001, Mena Martínez 2002, Corpas Pastor 1998

¹⁵ Véase también al respecto la investigación española, Corpas Pastor 1996:26,

de otro modo, cuando todos los componentes de esta presentan una ausencia de relación semántica entre el significado fraseológico del componente y el de su significado en una combinación libre. A continuación, exponemos algunos ejemplos:

(a) *gang und gäbe*

(b) *bei jemandem einen Stein im Brett haben*

(c) *jemandem die Leviten lesen*

Por la falta de relación semántica entre el significado fraseológico de la UF y el significado de sus partes integrantes, este tipo de UFs se suele considerar más difícil de comprender y de aprender que las parcialmente idiomáticas. Estas últimas, las semiidiomáticas, son aquellas UFs en las que aparece un componente cuyo significado se corresponde con el que tendría este componente en una combinación libre de palabras. Ofrecemos de nuevo un ejemplo:

(d) *Blut und Wasser schwitzen*

(e) *in Hülle und Fülle*

(f) *klipp und klar*

Cada uno de estos ejemplos contiene un componente que mantiene el significado que tendría en una combinación libre de palabras, por lo que se puede deducir más fácilmente su significado. En el caso (d) es la palabra 'schwitzen', en el caso (e) la palabra 'Fülle', y en el caso (f) la palabra 'klar'.

Los grados de idiomaticidad influyen por tanto inevitablemente en la comprensión por parte del hablante, especialmente del no nativo, pero en ocasiones también del nativo. Además, el grado de idiomaticidad está estrechamente relacionado con el aspecto de opacidad o transparencia, ya que generalmente, cuanto más idiomática es una UF, más opaco resulta su significado fraseológico. Aun así, se tiene que relativizar esta relación, ya que la opacidad depende de muchos otros factores como la presencia de la metáfora y de la imagen subyacente de esta, la presencia de palabras diacríticas o también la relación directa entre la UF y las experiencias cognitivas y fisiológicas de las personas. Todos estos factores se consideran parte de una posible motivación de la UF. Un ejemplo muy claro de

motivación son los casos de los kinegramas y somatismos, los primeros reflejando un gesto humano con un simbolismo interno, culturalmente condicionado, y los segundos portadores de un elemento léxico perteneciente al cuerpo humano. Muchos somatismos son ejemplos prototípicos de la motivación, la cual indica en qué medida el significado de una expresión puede ser entendida desde el significado libre de sus componentes. Es, por consiguiente, la motivación como parte de la idiomática, la que condiciona directamente la transparencia o la opacidad de la UF.

Esto nos lleva inevitablemente al aspecto de la ambigüedad entre la posibilidad de interpretar una UF como combinación libre y combinación fraseológica¹⁶ y la arbitrariedad en la relación entre los componentes y el significado de estos. La supuesta arbitrariedad se basa en la idea de que, *a priori*, no existe ninguna relación subyacente entre los componentes léxicos y el significado fraseológico, sino que esta relación es puramente convencional. Hallsteindóttir (2006) observa que desde el punto de vista de la sistematización de la lengua, esta premisa es altamente necesaria para poder abordar la fraseología como objeto de estudio de manera objetiva e imparcial, sin que esta premisa descarte la constancia de motivación. La idea de arbitrariedad se justificaría, según la autora, desde la perspectiva de que las UFs, en principio, se consideran unidades dentro del sistema de la lengua, que estarían al mismo nivel que los demás signos léxicos, y por lo tanto arbitrarios. Sin embargo, la posibilidad de interpretar una secuencia de palabras o bien como combinación fraseológica o bien como combinación libre implica siempre que sean potencialmente ambiguas. Esta ambigüedad, a pesar de las investigaciones que defienden un almacenamiento de las UFs en el lexicón mental como unión de forma y significado, implica que el significado literal de los componentes formaría parte de este proceso de almacenamiento. Todos estos hallazgos de la última década en torno al almacenamiento de las UFs y de sus significados, a pesar de quedar muchas cuestiones abiertas en torno a nuestro lexicón mental, son especialmente interesantes para la Fraseodidáctica y el proceso de aprendizaje de lenguas, ya que, como hemos visto, la descripción semántica de las UFs es especialmente complicada por la variedad de aspectos que entran en juego respecto al rasgo de la idiomática.

¹⁶ En la terminología alemana se usa el término 'Lesart', que sería 'modo de lectura', con el que se refiere a la distinción entre 'frei', 'wörtlich' y 'phraseologisch', es decir libre, literal y fraseológico. (véase Hallsteindóttir 2001: 45)

Con esta descripción de los dos rasgos principales de las UFs idiomáticas, la fijación, la ambigüedad y la idiomática, y teniendo en cuenta el punto de vista didáctico, hemos podido plasmar que, tanto la fijación como la idiomática se presentan de manera gradual y dependen de muchas otras cuestiones. Teniendo en cuenta, además, las diferentes estructuras y características sintácticas de estas UFs, se nos presenta un amplio abanico de diferentes categorías y tipos, de manera que es necesario clasificarlas con una tipología acorde con nuestro objetivo principal que es el de desarrollar criterios didácticos, lo cual será el propósito del siguiente apartado de este trabajo.

1.2.2. Clasificación de las UFs

Desde el comienzo de la investigación fraseológica, la clasificación de los tipos de UFs ha sido una constante, de manera que han sido descritas ampliamente caracterizando todos los diferentes aspectos mencionados en el apartado anterior respecto a la estructura y semántica. Aun así y a pesar de las múltiples descripciones por los investigadores desde ángulos y puntos de vista distintos, estas descripciones resultan confusas y difícilmente distinguibles, por estar entrelazados entre ellos. Las interdependencias entre los diferentes niveles de fijación estructural y semántica, las graduaciones de ambas y la interacción entre los rasgos como idiomática, motivación, opacidad y transparencia que acabamos de describir, contribuyen a la diversidad del conjunto fraseológico. Esta diversidad, tanto del conjunto fraseológico como de los distintos enfoques, ha llevado a diferentes clasificaciones. Con el auge de la Fraseodidáctica y los cambios paradigmáticos en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas hacia el enfoque comunicativo, surgió además la necesidad de integrar otros criterios a parte de los puramente sintácticos y semánticos. Nos referimos a los aspectos pragmáticos, funcionales y discursivos que desempeñan un papel especialmente importante en el uso productivo de las UFs. No obstante, a pesar de los distintos puntos de vista de los investigadores, las clasificaciones tienen sus puntos en común y se solapan en muchos aspectos.

Ante esta situación, y teniendo en cuenta que el objetivo de este estudio es de índole didáctica, no pretendemos aportar una nueva tipología fraseológica, sino fusionar las ya existentes para adaptarlas a nuestro objeto de estudio, aprovechándolas en forma de una

'Mischklassifizierung'¹⁷, tal y como ya lo recomienda Chrissou (2012). Sin olvidar que nuestra perspectiva didáctica necesita unos criterios propios para abordar esta complejidad, los criterios utilizados en nuestra clasificación de las UFs responden a las características tanto sintácticas como semánticas, distinguiendo en un primer plano y siguiendo a Donalies (2009), entre las distintas estructuras del nivel sintáctico teniendo en cuenta en cada uno de estas distinciones el rasgo semántico, es decir, el grado de idiomatidad. De esta manera, hemos elaborado una clasificación en forma de estructura de árbol con múltiples ramificaciones. Antes de exponer las divisiones de este, abordaremos las diferentes clasificaciones de UFs que han influido en mayor o menor medida en nuestra propuesta.

La clasificación más aceptada a lo largo de la investigación fraseológica es sin duda la de Burger (1998), quien distingue entre tres grandes grupos básicos, que son (a) 'Referentielle Phraseologismen', (b) 'Strukturelle Phraseologismen' y (c) 'Kommunikative Phraseologismen' (Burger 1998: 36). El grupo (a) de esta tipología reúne locuciones y colocaciones cuyo campo de referencia son objetos, procesos o circunstancias de la vida real o ficticia; el grupo (b) serían las UFs que se caracterizan por su función gramatical, y el último grupo (c) lo constituyen las fórmulas rutinarias. El inconveniente de esta tipología para nuestra finalidad es el hecho de no incluir varios tipos de UFs que se caracterizan por un cierto grado de idiomatidad, pero que tienen características concretas, por lo que las excluye de su tipología básica. Son UFs que siguen un mismo esquema estructural y una misma interpretación semántica, como pueden ser los ejemplos *Tag um Tag*, o *Jahr um Jahr* o también estructuras del tipo *Von Frau zu Frau*. Otras combinaciones que tampoco incluye en su clasificación básica serían las comparaciones fraseológicas con 'wie' del tipo *Dumm wie Bohnenstroh*, los kinogramas y las UFs que constituyen nombres propios del tipo *Ferner Osten*.¹⁸

Una perspectiva diferente al conjunto fraseológico ofrece Ettinger (1997) con su tipología¹⁹ basada en Heinz (1983), elaborada desde el punto de vista fraseodidáctico. En ella clasifica las UFs con sentido figurado en 8 grupos distintos según sus características semánticas, indicando para cada uno de los grupos los criterios didácticamente relevantes y que merecen especial atención por parte del docente y del usuario. Criterios de este tipo

¹⁷Clasificación mixta

¹⁸ Para todos estos tipos de UFs que Burger denomina *spezielle Klassen*, véase Burger 1998: 42-49.

¹⁹ Véase <http://www.ettinger-phraseologie.de/pages/vorwort/vorwort6.php>

son p. ej. el registro, la dificultad de categorización onomasiológica, la etimología, las restricciones gramaticales o de uso, entre otros.

Una descripción exhaustiva basada en las estructuras sintácticas y muy útil para nuestro propósito ya que incluye muchos ejemplos para las distintas categorías, ofrece Donalies (2009: 57-102). Esta última es la base de nuestra clasificación, que incluye, no obstante, algunas modificaciones que expondremos a continuación; del mismo modo, expondremos también los criterios de las distintas clasificaciones según su pertinencia didáctica, es decir, teniendo en cuenta su grado de relevancia para la integración en la clase de alemán como L2.

Aunque en el apartado 1.2.1 la describimos la subdivisión en cuanto a la distinción entre fraseología en un sentido amplio y en un sentido estricto, según la cual distinguimos entre fraseologismos con o sin el rasgo de idiomatidad, destacamos aquí de nuevo que este criterio es de importancia para la delimitación de nuestro corpus y también forma parte de los criterios para la elaboración de nuestra tipología. Sin embargo, el primer criterio relevante en nuestra propuesta es de índole sintáctica. En el apartado 1.2.1.1 respecto a la fijación comentamos la división que forma parte de todas las clasificaciones fraseológicas, que es la distinción entre UFs sintagmáticas y UFs oracionales, este último grupo formado por UFs cuyas estructuras se hallan en el nivel de una oración completa. En este último caso, distinguimos varios tipos de enunciados fraseológicos como p. ej. fórmulas rutinarias, dichos y refranes o proverbios. Estos últimos, denominados paremias, constituyen un grupo dentro de los enunciados completos con un mensaje instructivo, moralizante y su estudio da nombre a una subdisciplina dentro de la Fraseología, que es la Paremiología. Fueron justamente las paremias las que despertaron un gran interés por este carácter autónomo y moralizante desde épocas antiguas. Un panorama histórico de la Fraseología debería empezar al menos según Iñiesta y Pamies (2002) por las obras latinas como *Adagiorum Collectanea* (1466-1469) de Erasmo de Rotterdam, donde clasifica adagios latinos y griegos, o bien con *Paræmiologia polyglottos* (1605) de Hierónimo Megisero. Sin embargo, por cuestiones obvias solo pretendemos con esta observación hacer hincapié en la longevidad de esta disciplina y del afán de sus investigadores en las clasificaciones de su objeto de estudio.

Abordaremos las proverbs sin detallar su amplio campo de estudio, ya que no constituyen el núcleo de nuestro análisis. Sin embargo, por su presencia en la enseñanza de forma integrada nos pareció justificada la inclusión de ellas. Burger (1998: 35) las denomina 'Phraseotexteme' y critica la división artificial en dos áreas parciales heterogéneas, denominados 'Mehrwortlexemik' y 'Textemik' que engloban todos los elementos bajo la denominación, según él igualmente artificial, de 'phraseologische Einheit', es decir, unidad fraseológica. Su crítica es la siguiente:

Störend an der Klassifizierung ist ferner, daß für die Phraseme das Klassifikationskriterium der Idiomatizität ausschlaggebend ist, für die Phraseotexteme jedoch nicht. Bei allen Bemühungen um Systematizität ist die Klassifikation und Terminologie nicht zufriedenstellend.²⁰ (Burger, 2003 [1998]: 35)

Coincidimos con Burger en que esta división no es satisfactoria, sobre todo por motivos pragmáticos y didácticos, de manera que tendremos en cuenta sus objeciones respecto a la idiomatizität. Al ser este el criterio de distinción de las UFs de nuestro corpus, y puesto que hemos incluido también las proverbs en él, hemos realizado una bifurcación en nuestra clasificación de las proverbs, ya que, como muestran los correspondientes ejemplos en nuestro árbol, existen también distintos grados de idiomatizität en ellas.

La siguiente subdivisión sintáctica afecta las UFs sintagmáticas. Estas se distinguen entre las colocaciones y las locuciones. En el caso de las colocaciones²¹, estas sí quedan excluidas de esta investigación por motivos que explicaremos de manera más detallada en el capítulo 5.1.2. acerca de la delimitación de nuestro corpus. La principal razón es que su rasgo fraseológico se reduce a dos aspectos concretos, la fijación y la polilexicalidad, motivo por el que se consideran parte de la 'fraseología en un sentido amplio' (véase Burger 1998:14; Burger et al. 1982: 1,2).

Una vez aplicado el criterio sintáctico. el siguiente criterio dentro de las distintas divisiones será el semántico, dividiendo cada una de las ramificaciones según el criterio de la idiomatizität. Los ejemplos (a) y (b) del apartado 1.2.1.2 ilustraron la presencia de este rasgo en distintos tipos de UFs sintagmáticas. De todo lo anteriormente dicho se deduce ya

²⁰ Lo inconveniente de esta clasificación es además que para los frasemas es decisivo el criterio de clasificación de la idiomatizität, para las proverbs en cambio, no lo es. Teniendo en cuenta todos los esfuerzos de sistematización, ni la clasificación ni la terminología son satisfactorias. (La traducción es nuestra).

²¹ Explicaremos el término colocación de manera más concreta en el apartado 1.2.2. de la tipología de UFs.

la complejidad de las clasificaciones, tanto a nivel sintáctico como semántico, por los que la elaboración de un mapa conceptual nos ha parecido una forma de presentación clara y útil ante la enorme cantidad de estructuras sintácticas que pueden llegar a presentar las UFs. Además, los mapas o árboles son una forma de plasmar un conjunto de ideas o de elementos con muchas subdivisiones y ramificaciones con la opción de crear enlaces y marcar relaciones entre distintos nexos, con lo cual esta estructura se asemeja al modo en el que se almacena nuestro conocimiento en el lexicón mental.

Por otra parte, quedando patente la diversidad de las UFs existentes, el mapa revela la necesidad de una simplificación con fines didácticos. Esta simplificación se lograría, según nuestro parecer, reduciendo para fines didácticos los grupos de estructuras sintácticas y ramificándose posteriormente en categorías teniendo en cuenta los demás criterios válidos para la caracterización de las UFs que son el grado de idiomatidad, de fijación, la motivación, la opacidad y el uso pragmático.

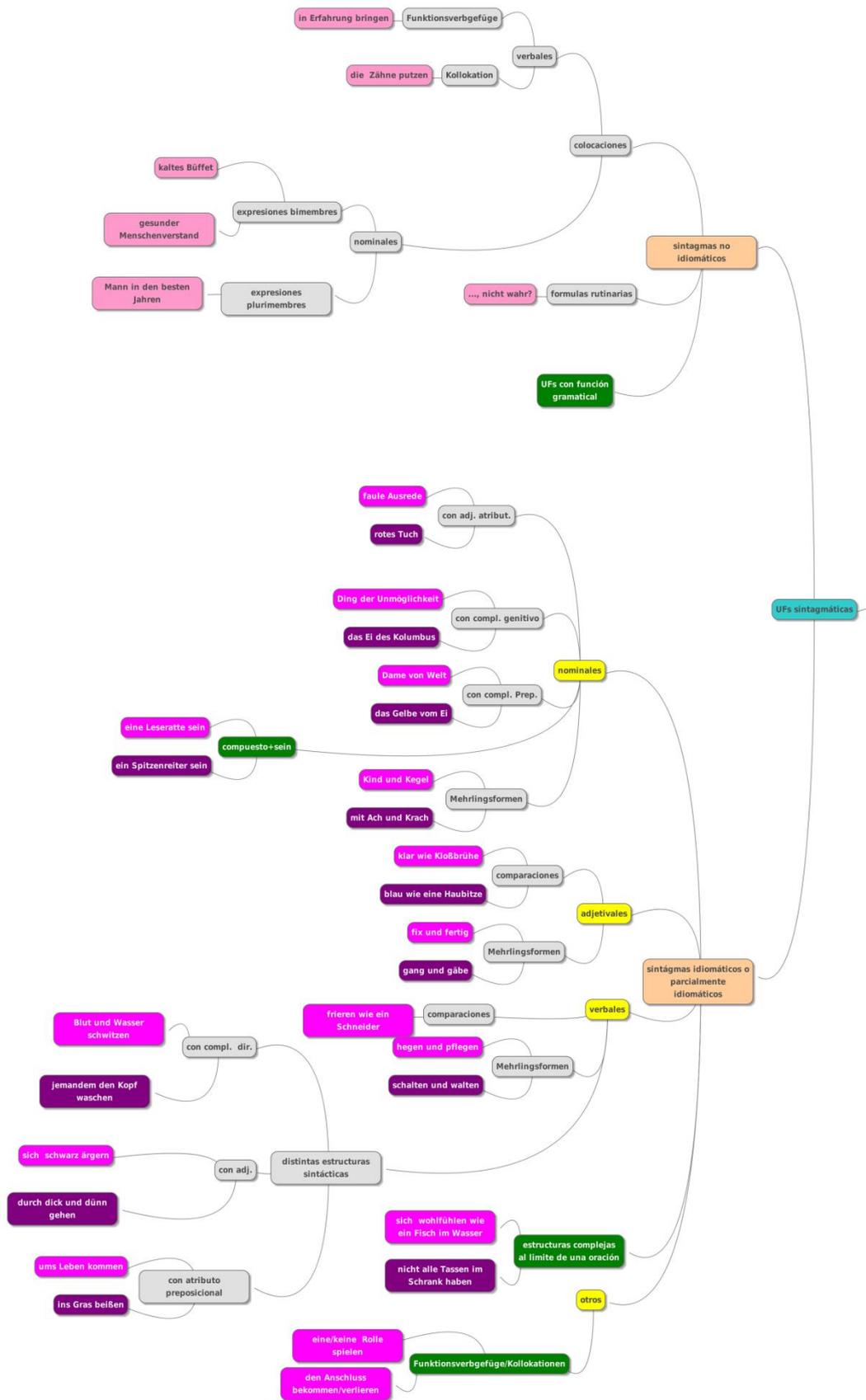


Diagrama 1. Clasificación de UF's del sistema alemán

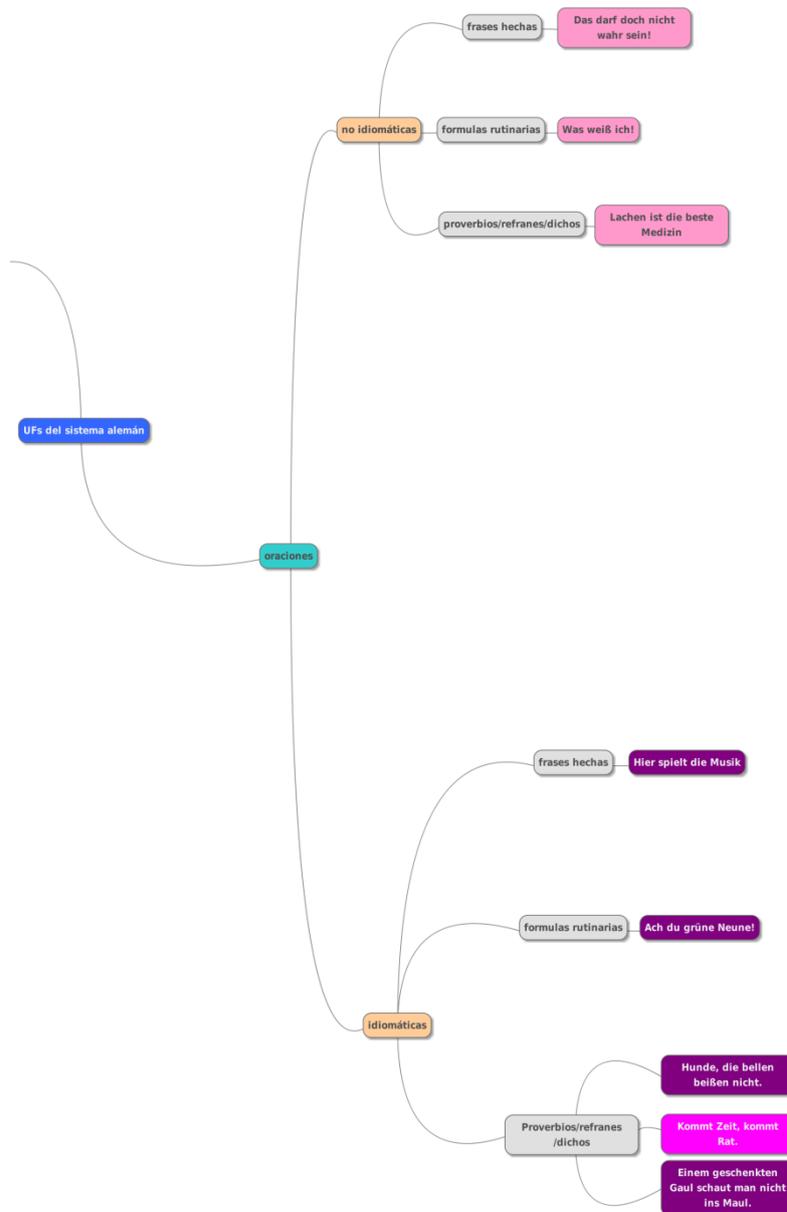


Diagrama 1. Clasificación de UF's del sistema alemán

A continuación, comentaremos la estructura del árbol, explicando sus ramificaciones, colores y algunos ejemplos en concreto. Hemos decidido introducir los distintos nodos del árbol en diferentes colores indicando así los diferentes criterios de ramificación. De esta manera, tenemos los nodos azules que indican la primera ramificación a partir del núcleo y que representa la división a la que hicimos referencia más arriba, esto es la distinción entre UFs sintagmáticas y UFs oracionales. Esta distinción sí es relevante didácticamente, pues, condiciona el grado de la fijación. Las oraciones fraseológicas son por regla general estables y no permiten cambios a nivel sintáctico ni están sometidas a restricciones combinatorias, mientras que los sintagmas están sujetos a distintos grados de fijación.

La siguiente división que hemos incluido atañe a la idiomatidad. Los grados de idiomatidad se indican en este árbol en distintos tonos de rosa. La primera división entre idiomático y no-idiomático afecta los dos grupos de UFs del segundo nivel, es decir, las UFs oracionales y las UFs sintagmáticas y es de color rosa palo. En el caso de las oracionales es una división que no es habitual en las clasificaciones tradicionales, ya que en el caso de las paremias, como indicamos ya más arriba, se prescinde de esta división.

Desde el núcleo de los sintagmas, es decir, de las UFs que no forman una oración completa, hemos introducido la misma bifurcación entre las UFs idiomáticas o parcialmente idiomáticas y las que no presentan idiomatidad. Dentro de las UFs sintagmáticas sin idiomatidad se ubica en nuestra clasificación también el grupo de las conjunciones y preposiciones polilexicales, que Donalies reúne en su tipología en un grupo aparte bajo el nombre 'otros', que correspondería en la tipología de Burger a los 'strukturelle Phraseologismen' y que nosotros hemos denominado 'UFs con función gramatical'. Lo hemos marcado de color verde indicando que se trata de un grupo diferente de la tipología de Donalies. Somos conscientes de que la denominación no está libre de polémica, ya que todos los componentes tienen una función gramatical, si bien, en este caso carecen de un elemento léxico con una información semántica autónoma y la función principal de este tipo de construcciones es efectivamente la de preposición o conjunción. Respecto a la consideración que reciben estas unidades, Donalies constata:

Weil solche Wortarten als randständig gelten, werden auch Phraseme solcher Wortarten kaum beachtet. Klassifizierende Sammlungen und intensivere Untersuchungen stehen noch aus²². (Donalies 2009: 89)

Con respecto a las UFs no idiomáticas, la rama completa está marcada de color azul y los ejemplos vienen en color rosa pálido asignado al rasgo de no idiomática. Volveremos a ello en la sección 5.1.2 acerca de la delimitación de nuestro corpus.

Por otro lado, en el tercer nivel de división, los sintagmas fraseológicos se dividen por su parte en diferentes estructuras según su función en la frase y el tipo de componente que lleva. Aquí es necesaria otra aclaración con respecto a las subdivisiones que hemos creado, ya que de nuevo no se corresponden del todo con la clasificación de Donalies (2009). Sirvan los colores para visualizar mejor estas modificaciones. La fraseóloga alemana distingue, igual que la fraseología española, entre 'Substantivphraseme', 'Adjektivphraseme', 'Verbphraseme' y 'andere Wortarten'²³. El último, 'Phraseme anderer Wortarten' corresponden en nuestra tipología a los que incluimos como 'UF gramatical' en el grupo de los no idiomáticos. Los grupos restantes, es decir, las locuciones verbales, nominales y adjetivales de esta subdivisión van marcados de amarillo en nuestro árbol y se ejemplifican con dos ejemplos por cada grupo, uno idiomático, de color violeta, y otro parcialmente idiomático, de color rosa fucsia, de los que comentaremos algún caso específico de manera detallada para aclarar la diferencia del grado de idiomática.

Con respecto a la clasificación adoptada entre verbal, nominal y adjetival, Donalies aclara que se trata de una tipología que tiene en cuenta tanto la función gramatical del sintagma en la frase como el tipo de palabra del principal elemento léxico que forma parte de la UF. Sin embargo, esta clasificación no está exenta de dificultades respecto a una limitación clara e inequívoca entre UFs verbales, nominales y adjetivales. La misma autora afirma esta problemática respecto a dos aspectos.

Abgrenzungsprobleme zu den Substantiv- und Adjektivphrasemen gibt es, wenn nicht ganz klar ist, woraus ein Phrasem besteht: Heißt das Phrasem zum Beispiel

²² Las UFs de este tipo de categoría lexical reciben poca atención por considerarse marginales. Quedan pendientes listas clasificadas y estudios exhaustivos.

²³ Corresponde a la distinción en español entre locución nominal, adjetival, verbal y otro tipo de palabra. Véase al respecto Penadés 2002, 2005 y 2008.

unter Volldampf stehen und ist folglich ein Verbfrasesem oder heißt es *unter Volldampf* und ist ein Substantivphrasesem?²⁴ (Donalies 2009: 80)

Según la autora el problema se soluciona comprobando la aparición de los contextos de las UFs en cuestión. Didácticamente, en cambio, nos parece cuestionable la utilidad de tal tarea. El caso citado por la autora no es el único que implica dificultades en la clasificación. Existe otro tipo de UFs de estructuras complejas que llevan un verbo y otros componentes léxicos como sustantivos o adjetivos, formando sintagmas que se quedan al límite de una oración completa. Donalies (2009: 79, 80) nombra ejemplos como *den Stier bei den Hörnern packen*, *aus einer Mücke keinen Elefanten machen*, *die Katze im Sack kaufen* y varios más. Todos ellos pertenecen, según su clasificación y la de otros investigadores a la categoría de las UFs verbales. Sin embargo, muchas de estas UFs no se pueden reducir semánticamente a un verbo concreto. Pongamos un ejemplo. *Den Stier bei den Hörnern packen* es un fraseologismo muy conocido cuya definición en inglés es: *To face danger or a challenge boldly* y que además figura en la lista de los llamados 'Widespread Idioms'²⁵ (WSI) de la obra de Elisabeth Piirainen (2009:52). El DRAE lo define de la siguiente manera: '*Enfrentarse resueltamente con una dificultad*'. Si bien también lo clasifica como loc. verbal coloquial, didácticamente nos parece más oportuno crear una categoría a parte y fuera del grupo de las UFs verbales para este tipo de locuciones, justamente por el hecho de que se acercan al nivel de una oración completa y semánticamente en la mayoría de los casos sería imposible sustituirlas por un simple verbo. Los llamamos 'estructuras complejas al límite de la oración' y aparecen en nuestro árbol en color verde para indicar que se trata de un grupo creado por nosotros.

Por otra parte, el criterio de la clasificación por el elemento léxico no parece el adecuado para conseguir una delimitación realmente clara y de fácil aplicación didáctica. De hecho, en el ejemplo *aus einer Mücke einen Elefanten machen* hay dos sustantivos. Una definición con respecto a su función gramatical debería, en principio, no dar lugar a dudas y

²⁴ Problemas de delimitación respecto a las locuciones sustantivales y adjetivales surgen cuando no queda del todo claro, de que componentes se constituye el frasema: Se adopta la forma *unter Volldampf stehen* y se trata por consiguiente de una locución verbal, o se elige la forma *unter Volldampf* de manera que se trata de una locución sustantiva? (La traducción es nuestra.)

²⁵ Se entiende por Widespread Idioms (WSI) aquellas UFs idiomáticas que aparecen en varios idiomas, (entre ellos los que no se encuentran en contacto geográfico y que sean genéticamente alejadas) - teniendo en cuenta la respectiva evolución histórica y la base cultural- y que tengan la misma o una estructura léxica parecida y el mismo significado básico figurativo. (Piirainen 2009a, 456f) (La traducción de la cita en cuestión es nuestra.)

podría en este sentido ayudar. Un ejemplo de tal empresa en el ámbito de la Fraseodidáctica española son justamente los diccionarios fraseológicos en tres tomos para la enseñanza del español de Inmaculada Penadés Martínez²⁶. Sin embargo, la denominación UF verbal de este tipo de sintagmas estructuralmente complejos por su contenido léxico podría llevar a confusiones a nivel didáctico, por lo que hemos considerado incluir esta nueva categoría.

Como ejemplos de UFs de este tipo parcialmente idiomático hemos escogido la UF *sich wohlfühlen wie ein Fisch im Wasser*. Hemos elegido este ejemplo por dos motivos: Por una parte, para ilustrar nuestra argumentación acerca de la cabida en la categoría de las UFs verbales, ya que en este caso se puede objetar que la forma lexicalizada que se conoce generalmente se reduce a *wie ein Fisch im Wasser, es decir, como pez en el agua*. En este caso no se trataría de una UF verbal, sino, siguiendo a Donalies, de una UF nominal. Por otra parte, este ejemplo de UF aclara el criterio que hemos elegido para clasificarla como parcialmente idiomática. Dependiendo de la idiomaticidad de los componentes de la misma, la UF pierde parte de su idiomaticidad, ya que la UF integra un verbo que se usa en su sentido no fraseológico. Solo la imagen del 'pez en el agua' contribuye a la parte idiomática. La parte semántica referida al verbo mantiene su sentido literal.

En cuanto a la UF *nicht alle Tassen im Schrank haben*, literalmente 'no tener todas las tazas en el armario', que se usa para designar a una persona como tonta, loca o poco sensata, no existe ninguna relación obvia entre el significado de sus componentes y el significado fraseológico. Se trata de una UFs plenamente idiomática con una motivación compleja basada en varios procesos metafóricos y metonímicos que son un excelente ejemplo de la productividad de los procesos cognitivos y de la utilidad de las teorías cognitivistas por lo que volveremos a este ejemplo en el apartado 1.3.3.1. respecto al enfoque cognitivista aplicado a la Fraseología.

En cuanto a las restricciones combinatorias, esta UF presenta además una limitación concreta importante y necesariamente a tener en cuenta en caso de uso

²⁶ Estos diccionarios comprenden tres tomos, el primero de locuciones verbales (2002), el segundo de adverbiales (2005) y el tercero de nominales, adjetivas y pronominales (2008), todos ellos destinados para la enseñanza del español como segunda lengua. En ellos Penadés clasifica las locuciones según el nivel de idiomas respecto al Marco Europeo Común de Referencia de las Lenguas, lo cual lo hace una herramienta indispensable para el docente de ELE.

productivo. Es la restricción al uso de la UF en su forma negativa, es decir, con negación 'nicht'²⁷. La negación obligatoria no es un caso aislado en esta UF sino un procedimiento bastante productivo. Otros ejemplos serían UFs como *mit jdm. ist nicht gut Kirschen essen*, o *etw. nicht übers Herz bringen*, *nicht von schlechten Eltern sein* o también con el artículo negativo *kein Kind von Traurigkeit sein*. Existen muchos otros tipos de restricciones combinatorias, tanto a nivel léxico como a nivel morfosintáctico, sobre todo respecto a los complementos obligatorios, los tiempos verbales, las posibles transformaciones de modo, etc. Todos estos aspectos son de importancia en la descripción de los ejercicios y la correspondiente tipología que elaboraremos, basada en su mayoría en los ejercicios de Hessky/Ettinger (1997).

Volviendo al papel de la motivación, el análisis de otro ejemplo puede aclarar de qué manera influye esta en la transparencia. Nos referimos a las dos estructuras verbales con complemento directo, *den Kopf verlieren* y *die Daumen drücken*. En el caso del primero se trata de un somatismo por el componente 'Kopf', de tipo idiomático, y en el segundo de un cinegrama, es decir, de un gesto no verbal que se verbaliza por medio de esta UF. Ettinger (1997) llama este tipo de UFs 'gestische Redewendungen' y señala como estrategia fraseodidáctica la relevancia de la imagen que evocan este tipo de combinaciones en su sentido libre como también la cuestión de si la UF o el correspondiente gesto existe también en el idioma del aprendiz. En el caso de *die Daumen drücken*, se trata de un gesto con el que se desea buena suerte a una persona para sus proyectos. Ambos son elementos muy recorridos fraseológicamente, en los que la metáfora y la metonimia son cuasi omnipresentes.²⁸ En cuanto a la UF *den Kopf verlieren*, 'Kopf' representa el contenedor de la razón, y contrariamente al caso anterior esta vez es claramente deducible de la UF, de manera que el significado 'actuar de manera insensata' a partir de 'perder la razón' se podrá deducir más fácilmente con la ayuda del correspondiente contexto.

La comprensión de los cinegramas depende en gran medida de la aceptación del gesto en el país de origen del hablante. Son especialmente interesantes por su valor cultural específico, ya que existen distintos gestos que no se conocen en todas las culturas e incluso

²⁷ Sinclair, (1991: 172) la denomina colligation: a group of two or more words which are chosen together in order to produce a specific meaning or effect in speech or writing.

²⁸ Véase para los somatismos los estudios de Mellado Blanco (2004) y Larreta Zulategui (2001)

pueden llegar a tener significados diferentes en una cultura respecto a otra, llevando a malentendidos. Por ende, son altamente interesantes para su integración en una clase de L2.

En el caso de las UFs verbales con atributo preposicional *ins Gras beißen* y *ums Leben kommen*, se trata de dos UFs con el mismo significado general, o campo onomasiológico, que es la muerte. La diferencia no se halla solo en el grado de la idiomatidad, sino también en el nivel de uso -la primera es vulgar, la segunda estándar, y de la connotación que refleja la actitud del hablante hacia lo expresado. Son aspectos altamente importantes a tener en cuenta en la didactización de este tipo de UFs, como ya expusimos en el apartado 1.2.1.1. respecto a fijación semántica.

En cuanto a las comparaciones fraseológicas y de las *Mehrfachbildungen*²⁹, que aparecen tanto en las locuciones verbales como adjetivales, las primeras se suelen presentar parcialmente idiomáticas (de color fucsia) por la semántica del verbo, ya que este suele mantener su sentido literal. En el caso de las segundas, la idiomatidad dependerá igualmente del verbo, es decir, de si aparece un verbo con su sentido literal o no en la UF. El grado de idiomatidad lo indica igualmente el color del ejemplo en nuestro árbol. En cualquier caso son UFs frecuentes en la lengua alemana. Respecto a su inclusión en el proceso de la enseñanza se debería insistir en la toma de conciencia del procedimiento basado en rimas o procedimientos prosódicos.

Quedan por aclarar dos modificaciones con respecto a la clasificación de Donalies, marcadas también con un nodo de color verde y denominadas en alemán 'Funktionsverbgefüge/Kollokationen', que se encuentran bajo la categoría 'otros' por dos motivos en concreto. El primero es la existencia tanto en español como en otros idiomas

²⁹ Se las denomina normalmente 'Zwillings-/Paarformeln', y según Burger (1998:43,44) son combinaciones que siguen un patrón sintáctico que consiste en unir por 'und' dos palabras de la misma clase, p. ej. dos adjetivos o sustantivos y que a menudo se distinguen por su característica retórica y en ocasiones por el uso de aliteración. Según Palm (1997: 47) son parejas fraseológicas de dos, raramente tres lexemas de la misma categoría gramatical con una relación semántica entre ellos, es decir que presentan una relación sinónima o antinónima; en ocasiones presentan aliteración, son muy frecuentes en alemán y su función es sobre todo la de intensificación por repetición no de un mismo lexema, sino de otro parcialmente sinónimo con una estructura basada en rima, por lo que se puede hablar de una estructura poética. Para la denominación española de "estructura gemela o pareada", véase García-Page (1998: 195-201) quien habla de "construcciones de estructura binaria".

de la denominación colocación. Sin embargo, no coincide exactamente con el concepto de 'Kollokation' en alemán. Donalies, que indica la ambigüedad, incluso imprecisión en el uso de este término, las define de una manera general como aquellas combinaciones "die sich sprachspezifisch etabliert haben: Deutsche gebrauchen eben faule Ausreden, wenn sie sich die Zähne nicht putzen." (Donalies 2009: 64)³⁰

Reder confirma esta imprecisión diciendo:

Eine einheitliche Kollokationsdefinition ist ein ungelöstes Forschungsproblem. Wichtige Faktoren für die Definitionsschwierigkeit sind zum einen die Komplexität des Phänomens und zum anderen die unterschiedlichen Herangehensweisen. (Reder 2011: 132)³¹

La confusión que ronda en torno al concepto de las colocaciones lo describe también Mena Martínez (2002) alegando la cantidad de términos usados en la investigación para referirse a ellas en español, como modismo, expresión fija, frase hecha para nombrar solo algunos. En palabras de esta investigadora, se trata "de una base (colocado) con autonomía semántica que dirige la elección del lexema que ha de acompañar (colocativo)" (Mena Martínez 2002: 26). La discrepancia de opiniones se hace patente en cuanto a la idiomatidad. La dificultad de determinar la idiomatidad como criterio de la pertenencia a este grupo se demuestra con los ejemplos de UFs verbales del *alemán Zähne putzen, eine Dusche nehmen, o eine Rolle spielen*, y del español 'cepillarse/lavarse los dientes', 'tomar una ducha' o 'desempeñar un papel'. Hay quienes consideran estas combinaciones parcialmente idiomáticas, otros en cambio, como Pöll (2002, citado en Donalies 2009: 64) excluyen la idiomatidad. Solano Rodríguez afirma en su clasificación de las UFs españolas y francesas que "la idiomatidad de la colocaciones se halla en el nivel de la codificación, o producción" (Solano 2012: 120) y basándose en Hausmann (1997) lo justifica exponiendo el ejemplo de *faim de loup* (en alemán *Bärenhunger*), que, en el caso de que fuese reproducida erróneamente por un hispanohablante imitando la estructura castellana con la expresión 'faim canine' (hambre canina), no presentaría ningún problema de descodificación. Esto se

³⁰ que se han establecido específicamente para cada idioma: Los alemanes simplemente usan 'excusas podridas' cuando no se lavan los dientes. (La traducción es nuestra.)

³¹ Los investigadores todavía no han llegado a un acuerdo sobre la definición uniforme de las colocaciones. Los aspectos de mayor dificultad son por una parte la complejidad del fenómeno y por otra las diferentes aproximaciones al fenómeno. (La traducción es nuestra.)

debe al hecho de que la idiomatidad de tal expresión se halla en el colocativo y no en la base.

En el caso de las 'Kollokationen', Reder (2011) afirma que la fijación psicolingüística provoca que este tipo de combinaciones de palabras se reconozcan más fácilmente por un nativo que una combinación libre y se almacena como tal en el lexicón mental. Este almacenamiento de la combinación en la L1 es la que impide que las estructuras con el mismo significado en L2 pero que no son equivalentes, no se almacenen como un todo, sino que se recurra a la descomposición y a la formación de nuevos modelos de representación. Así se explicaría el proceso descrito por Solano, en el que se recurre al 'patrón' almacenado en L1.

Respecto a la idiomatidad de estas unidades estamos de acuerdo con la afirmación de que su idiomatidad se encuentra en el colocativo respecto a las colocaciones nominales, puesto que, además se puede aplicar este proceso a las colocaciones alemanas citadas por Donalies, como *bittere Armut, faule Ausrede, roter Faden*, etc. La modificación del colocativo de estas combinaciones no afectará seguramente la comprensión, ya que la información semántica principal se halla efectivamente en el colocado. Sin embargo, consideramos que, contrariamente a la opinión de Donalies de que las 'Kollokationen' no son idiomáticas, existe idiomatidad parcial en caso de que lo es el colocativo o colocado, como en los ejemplos aducidos por ella, ya que nos encontramos además con un caso claramente idiomático, además de motivado, que es el del *roter Faden*. Siguiendo el patrón del castellano sería 'leitender Faden', y se descodificaría sin problema por la palabra 'Faden'. Sin embargo, no estamos hablando de un hilo para coser si no de una idea, de un Leitmotiv, con lo cual sí tenemos que hablar de una UF idiomática. La descodificación, además, se realizará por la identificación de esta metáfora en el propio idioma.

Pero la determinación de la idiomatidad no es el único problema que se esconde detrás del concepto de las colocaciones. Como acabamos de afirmar estamos de acuerdo con Solano en que la idiomatidad a menudo, pero no siempre, se limita a la parte del colocativo, en lo que refiere las combinaciones del tipo nominal. Sin embargo, los ejemplos de colocaciones verbales citadas por ella, tal como 'cursar estudios', 'empeñar un papel', 'trasmitir un mensaje' entre otros, no caben en la categoría alemana de Kollokation, sino que pertenecerían a lo que se llama en alemán 'Funktionsverbgefüge', y de forma abreviada

FVG. Se trata de combinaciones formadas por un lexema verbal funcional carente de significado semántico y de un componente nominal o de un grupo nominal, derivado del verbo al que correspondería. Ejemplos típicos serían *zum Sprechen bringen*, *in Erfahrung bringen* o *Abschied nehmen*. No han sido pocas las críticas que ha recibido la definición de las FVG, ya que los criterios operativos elaborados por Helbig (1979) para comprobar si una UF pertenece o no a este grupo no es siempre aplicable al cien por cien. La problemática definitoria se queda patente por una parte en las listas a disposición de los estudiantes³² en las que se encuentran tanto los ejemplos arriba mencionados, en los que se podría sustituir una UF por el verbo, derivado del componente nominal (por ejemplo en *in Erfahrung bringen* significaría 'erfahren', *zum Sprechen bringen* es igual a 'sprechen' y *Abschied nehmen* sería 'sich verabschieden'), como también se encuentran combinaciones del tipo *in Kauf nehmen* (que no significa 'kaufen') o *eine Rolle spielen* (que tiene incluso significado figurado). Por otra parte, la delimitación con respecto a las llamadas 'Kollokationen' tampoco parece muy clara, y a pesar del intento de Donalies (2009) por aclarar las dudas y poner fin a la confusión, este queda sin arrojar luz sobre cómo se puede diferenciar, especialmente con fines didácticos, una UF como *die Zähne putzen* o *den Tisch decken* de otra como *eine Rolle spielen* o *einen Entschluss fassen*.

Resumiendo con respecto a esta categoría queremos destacar que no nos parece didácticamente útil crear grupos de UFs distintos sin que haya una definición fiable e inequívoca, de manera que hemos creado el grupo de los FVG/Kollokationen. El motivo no ha sido solo la falta de una definición convincente sino también el intento de diferenciarlas de la terminología española de 'colocación' cuya definición es más amplia que la alemana de 'Kollokation'.

Comentaremos un último aspecto para el cual haremos referencia a un ejemplo de los anteriormente citados, que es el de la expresión francesa *faim de loup*, que corresponde en alemán a *Bärenhunger*. En este caso, en francés no hay duda de que se trata de una colocación, sin embargo, en alemán, para poder considerarla una UF se tendría que añadir un verbo, en este caso 'haben', por tratarse de un compuesto. La falta del criterio de la polilexicalidad, criterio, como ya mencionamos en la sección 1.2.1, indispensable para

³² Tanto en internet como en los manuales de gramática se encuentran listas con decenas de FVG de muy distintas características.

considerarse una UF, es motivo suficiente para excluir este tipo de lexemas de cualquier grupo fraseológico. Sin embargo, son procedimientos tan productivos en alemán y presentes en todos los ámbitos de la comunicación escrita y oral, y como ya señaló Burger (1998:54), 'tienen desde el punto de vista semántico una afinidad evidente con la fraseología'. Esta afinidad semántica entre las UFs y otras metáforas unilexicales se explica básicamente por sus características semánticas comunes que consisten, según estudios de Dobrovolskij y Piirainen (2009: 12) en torno a la teoría del lexicón figurativo³³, en el hecho de que se trata de unidades lexicales figurativas que se distinguen por las combinaciones o lexemas no figurativas por su rasgo de la doble semántica. Es decir, se pueden interpretar, igual que las UFs idiomáticas, en dos niveles, el literal y el fraseológico o figurativo.

Por estos motivos hemos considerado que merece la pena ser incluidos en nuestra clasificación. Como ejemplos figuran *Leseratte*, que es semi-idiomático, y *Spitzenreiter*, que es idiomático. Pero existen mucho más ejemplos como *Büchervurm*, *Faulpelz*, *Klammeraffe*, *Stubenbocker*, que no pueden faltar en el proceso de aprendizaje del alemán. Mientras que en alemán, por la mecánica interna del idioma que favorece los procesos de composición, se trata de palabras compuestas que normalmente no se incluyen en la fraseología, en otros idiomas estos procesos no existen o son más minoritarios este tipo de formaciones. De esta manera, una misma expresión como por ejemplo la española 'talón de Aquiles' formaría parte de la fraseología española, sin embargo, no de la alemana, ya que *Achillesferse* formalmente no cumple con el requisito de la polilexicalidad. Creemos que tanto el argumento de la doble semántica como el problema de la coexistencia de las mismas expresiones en varios idiomas con distintas estructuras justifica su inclusión en las tipologías fraseológicas desde el punto de vista fraseodidáctico.

Con esto cerramos el apartado de nuestra clasificación basada, como hemos dicho, en las ya existentes y que hemos adaptado en la medida de lo posible a nuestra finalidad de índole didáctica. Resumiendo, queremos hacer hincapié que no pretendemos elaborar una tipología nueva sino solo modificar algunos aspectos desde el punto de vista didáctico. Con nuestros comentarios de algunos de los ejemplos hemos podido destacar la complejidad

³³ Para la teoría del lexicón figurativo, véase Dobrovolskij y Piirainen 2005 y 2009.

que abarca cada una de las categorías. Persiguiendo fines didácticos, las UFs no pueden verse reducidas a un mero aspecto, sea el estructural, el semántico o el pragmático. Si bien estamos de acuerdo con la necesidad una clasificación, lo importante en la enseñanza de idiomas es que no se trate de una tipología rígida y cerrada, sino que sea manejable y, en caso de necesidad, manipulable por los docentes, quienes son los que tienen que adaptarla a los fines de sus destinatarios. Una integración de la fraseología en un manual o una clase de DaF no puede realizarse desde la misma perspectiva y con la misma exigencia que por ejemplo el desarrollo de un curso de fraseología para estudiantes germanistas a nivel universitario. Mientras que el docente sí debe tener todos los conocimientos teóricos y conocer la terminología y las diferencias sintácticas, semánticas y pragmáticas de las distintas UFs, en el caso de los estudiantes de idioma esto no es necesario, incluso sería contraproducente. De ahí que, a nuestro entender, tanto la terminología como las ramificaciones deben reducirse. Por medio de un mapa conceptual como el que hemos elaborado, esto es posible, incluso cabe la posibilidad de usarlo en clase para que los estudiantes elaborasen ejemplos o introdujesen más ramificaciones según los criterios que hemos mencionado, concretamente la motivación, la opacidad, los marcadores de uso y la frecuencia, para nombrar algunos.

1.3. La Fraseodidáctica

1.3.1. Recorrido histórico

En el apartado anterior hemos presentado uno de los marcos teóricos de nuestro estudio que constituye las bases de una subdisciplina, la Fraseodidáctica, que nace como rama muy reciente, como hemos dicho, de la unión de dos campos de investigación, la *Fraseología* y la *Didáctica de Lenguas, o Glotodidáctica*. En esta sección presentaremos la génesis de la Fraseodidáctica, trazando su recorrido histórico desde sus comienzos hasta su estado actual con sus logros y perspectivas. Tanto los expertos en Fraseología como los docentes e investigadores en didáctica se han interesado en algún momento por la enseñanza de este tipo de unidades. Sin embargo, en los comienzos lejos de poder hablar de "Didáctica de la fraseología" o de "Fraseodidáctica", estos intereses se plasmaban en intentos aislados sin ninguna intención o pretensión metodológica. No hay manifestaciones de interés por

intentar integrar la fraseología en la enseñanza de una lengua extranjera hasta principios del siglo pasado.

De hecho, hasta que este tipo de contribuciones se conviertan en intentos de integración metodológica y que empiece a despuntar la Fraseodidáctica como rama investigadora habrá que esperar hasta principios del siglo XXI. Trazaremos aquí brevemente el recorrido desde aquel momento en el que se inicia la llamada 'Didáctica de Fraseología' (González Rey 2012) hasta la situación actual, en la que se aprecia una mayor toma de conciencia por parte de docentes e investigadores de que la Fraseodidáctica como campo de aplicación dentro de la fraseología reúne unas características concretas y distintivas que justifican la tendencia actual de implementación como rama autónoma. Así lo reflejan las múltiples contribuciones acerca de distintos aspectos de enseñanza y aprendizaje de fraseología.

Según González Rey (2012), existen tres fases en este camino hacia la consolidación como campo autónomo de investigación, siendo la '*Didáctica de la Fraseología*', con énfasis en Didáctica, la primera de ellas, en la que se observan principios de interés por las UFs en el seno de la enseñanza. Esta etapa se inicia justamente en el cambio del siglo XIX al XX con la publicación del manual del idioma alemán *Les idiotismes et les proverbes de la conversation allemande*, de los autores Alfred Martin y Francis Leray (1900), destinado a estudiantes francohablantes. Esta obra no solo representa el primer intento por incorporar la fraseología dentro de la didáctica, sino también una aproximación sorprendentemente moderna a la enseñanza de las UFs. Posteriormente, siguen algunas obras utilizando como base otros idiomas como el inglés, francés e italiano, pero habrá que esperar hasta finales del siglo XX para que empiece la segunda fase de este desarrollo.

La denominada '*Didáctica de la Fraseología*' se caracteriza por un mayor interés por parte de especialistas en fraseología en la integración de las UFs en la didáctica. Hay que destacar, que el desarrollo de esta fase, aun siendo un fenómeno común en la mayoría de los idiomas europeos en los que se desarrollan investigaciones en fraseología, no transcurre de la misma manera en todos ellos, de modo que hay diferencias tanto respecto a la cantidad de estudios publicados como al momento de la publicación de estos. Enfocadas desde el ámbito de la enseñanza de un segundo idioma, estas contribuciones de índole tanto teórica como práctica, están estrechamente relacionadas con la situación educativa,

más concretamente con la presencia de un segundo idioma determinado en educación primaria y secundaria del país en cuestión. Por otra parte, no se puede negar la influencia de la situación geográfica, es decir, la proximidad o situación fronteriza, como es el caso de Francia y Alemania, o también Francia y España, por nombrar algunos ejemplos. A pesar de que el inglés tiene hoy día un papel tan importante en la mayoría de los países de la Unión Europea, donde es el primer idioma extranjero que se estudia en los colegios, esta situación no siempre ha sido así. La situación de la enseñanza del alemán en países del este de Europa es muy distinta a la que se encuentra, por ejemplo, en España, donde la enseñanza de este idioma empieza a despuntar solo desde hace pocos años. Francia, en cambio, no solo tiene una larga tradición de enseñanza del alemán, sino además, la situación fronteriza de estas dos naciones contribuyó a que hubiera un contacto lingüístico muy estrecho, especialmente en las zonas fronterizas, favoreciendo seguramente el interés por el lenguaje hablado y figurado, necesario para mantener una conversación, tal y como indica el título de aquel manual de conversación.

Finalmente, la tercera fase de este recorrido, denominada hoy en día *Fraseodidáctica*, empezó su trayectoria como disciplina propia dentro de la Fraseología en los años 80 en Alemania, cuando autores como Kühn, Lüger, Fleischer y Ettinger subrayaron la importancia de la fraseología como objeto de estudio dentro de la enseñanza de idiomas. Desde entonces, no todos los investigadores han estado de acuerdo con aquel postulado acerca de la necesidad de integrar la fraseología dentro de la clase de idioma. Incluso hoy, a pesar del canon a favor de esta integración, sigue existiendo una cierta discrepancia de opiniones respecto a distintos aspectos que atañen sobre todo al nivel lingüístico necesario, la cuestión de la elección de UFs y su categorización por niveles, la distinción entre la adquisición de competencia activa/productiva, también llamada pasiva/receptiva, etc. Todos estos aspectos son claves en la constitución de criterios para la consolidación de la Fraseodidáctica como rama autónoma que trataremos en más profundidad en la sección 1.3.2 dedicado al estado de la cuestión y a la perspectiva de la actual Fraseodidáctica.

Precisamente estas discrepancias han frenado la sistematización de una metodología didáctica que proporcione propuestas y herramientas a los docentes para poder integrar la enseñanza de fraseología en sus clases de idioma. Si bien Kühn estableció ya en 1987 las bases de la disciplina con su llamado 'phraseologischer Dreischritt' que sigue vigente casi 30

años después, el actual estado de la cuestión y la puesta en práctica de estas bases no parecen corresponder a lo que proclaman los investigadores y a lo que define Ettinger como la "systematische Vermittlung von Phraseologismen" (Ettinger 2001:87), es decir, la integración de forma sistemática de fraseologismos en la enseñanza de idiomas. Actualmente siguen predominando estudios a modo de ejemplo de aspectos muy específicos, como p. ej. la idiomática, la metáfora o estudios de campos léxicos muy concretos como p. ej. los somatismos (véase Mellado Blanco 2004), entre ellos estudios lexicográficos comparativos o contrastivos (véase Segura García 1998; Martín 2001; Larreta Zulategui 2000) de dos o varios idiomas, siendo todos ellos contribuciones que, a pesar de centrarse en cuestiones interesantes para los fraseodidactas, no profundizan realmente en la aplicación didáctica. Sin embargo, el hecho de señalar estas carencias ha contribuido en los últimos 10 años aproximadamente a un aumento de contribuciones prácticas y pragmáticas en torno a la Fraseodidáctica con investigaciones dedicadas a cuestiones concretas, entre las que destacan la competencia fraseológica, la adquisición del léxico y su almacenamiento en el lexicón mental, y la construcción de significados, por nombrar algunos de ellos, intentando suplir con estos trabajos la mencionada laguna en cuestiones de aplicación didáctica. En el apartado 1.3.2 presentaremos un breve resumen de estas cuestiones y de sus bases científicas.

Resumiendo y antes de centrarnos en el actual estado de la cuestión, se puede decir que la '*Didáctica de la Fraseología*', enfatizando el término Didáctica, sería el intento por parte de los didactas de aplicar los criterios propios de su disciplina al ámbito de la enseñanza de fraseología. Del mismo modo, la '*Didáctica de la Fraseología*', con énfasis en el término Fraseología, sería aquella rama en la que los investigadores expertos en fraseología aplican los criterios propios de la Fraseología al campo de la didáctica de lenguas, siendo la mayoría de estas contribuciones de índole teórica. En cambio, la Fraseodidáctica sería la fusión de estas dos ramas en un campo de investigación, en el que se aplicarán los resultados anteriores para su puesta en práctica, utilizando para ello unos criterios propios, diferentes o parcialmente diferentes a los de la Fraseología y de la Didáctica. En el punto 1.3.2. de este capítulo nos centraremos en los aspectos concretos que motivan este tratamiento distinto de los fraseologismos dentro de la Didáctica y los paradigmas que sirven para enfocar la Fraseodidáctica desde un ángulo apto para la elaboración de criterios propios, consolidándola al mismo tiempo como rama autónoma, aprovechando los puntos

y aspectos de unión de aquellas disciplinas que la engloban, que son la Fraseología y la Fraseodidáctica.

1.3.2. Enfoques, logros y perspectivas de la Fraseodidáctica actual.

Después de haber trazado a grandes rasgos el desarrollo de la investigación hacia la Fraseodidáctica desde principios del siglo XIX, destacando algunas manifestaciones claves y primeros logros en este camino, nos centraremos ahora en los aspectos que más atención han recibido hasta la fecha dentro de esta disciplina y en los principales retos conseguidos y por conseguir de la Fraseodidáctica, ya que no deja de ser todavía una rama en vías de consolidación. Como hemos indicado, la variedad de temas, criterios, intereses y opiniones por parte de los fraseodidactas dificultan la delimitación del campo y el establecimiento de criterios unificados, necesarios para la aplicación y puesta en práctica de los resultados de los trabajos teóricos, siendo este el objetivo de cualquier rama aplicada. Ettinger subraya que los lingüistas tienen a su disposición un amplio repertorio de fenómenos y aspectos lingüísticos merecedores de ser estudiados bajo criterios científicos "*ohne sich irgendwie rechtfertigen zu müssen*"³⁴(Ettinger 201:2323), mientras que los estudios de los investigadores en didáctica, al encontrarse su disciplina en un punto crítico entre la elección de la materia de enseñanza, la variedad de los destinatarios con sus conocimientos previos, y no por último las metas didácticas, no son un fin en sí mismo sino un medio para conseguir unos objetivos didácticos concretos que justifican su realización y constituyen la base de su validez. Sin que estas palabras deban entenderse como una crítica ante una supuesta falta de justificación y finalidad de los estudios meramente lingüísticos, opinión que, por supuesto, no compartimos, entendemos esta afirmación más bien como una defensa de la delimitación y autonomía de la Fraseodidáctica queriendo destacar su naturaleza de rama aplicada y encontrándose en un 'campo de tensión' entre varias disciplinas.

El verdadero hito en este proceso de consolidación es, por consiguiente, el establecimiento de criterios propios que tengan en cuenta y respondan a las cuestiones

³⁴ sin tener que justificarse en modo alguno ninguno (La traducción es nuestra.)

formuladas por investigadores y docentes. Estas dudas y reivindicaciones que constituyen un verdadero hilo conductor en los estudios y trabajos fraseodidácticos rondan todos en torno a las mismas cuestiones, a saber, cómo se adquiere una competencia fraseológica, y más concretamente, cuándo, de qué manera y con qué herramientas se debe enseñar qué material y a qué destinatarios. Se reclama, por consiguiente, la definición de las condiciones de la integración de la enseñanza de la Fraseología, es decir, la definición del nivel lingüístico en el que se debe empezar a enseñar estas unidades, del tipo de unidades y de la selección en concreto que se debe elegir para qué niveles. Así lo afirman entre otros Boers y Lindstromberg (2008) hablando del 'boom' en publicaciones de diccionarios de colocaciones basados en corpus, publicaciones científicas sobre lenguaje figurado y conferencias y congresos de Fraseología en las que "Empirical evidence of the pedagogical effectiveness of phrase-learning with regard to oral proficiency is beginning to emerge." (Boers y Lindstromberg 2008:8).

Pero también apuntan que muchas de las cuestiones básicas se quedaron sin respuesta, como por ejemplo las cuestiones sobre la cantidad de UFs que se almacenan en el lexicón mental pasivo y activo de un nativo de cualquier idioma, cuántas debería aprender un aprendiz de L2 y cuáles de ellas necesitan especial atención por parte del aprendiz. El problema de la selección del vocabulario o léxico fraseológico y del tratamiento adecuado de ello en clase de idiomas es, por tanto, uno de los grandes hitos de esta disciplina.

Finalmente, se necesitan propuestas e indicaciones concretas de metodología para conseguir que la enseñanza de la fraseología se integre como un aspecto más entre los muchos de la didáctica de segundas lenguas. Especialmente necesarias parecen a nivel metodológico las indicaciones respecto a la mejora sistemática de la competencia fraseológica, ya que, como dice Hallsteindóttir: "Durch die phraseologische Kompetenz sind Sprecher in der Lage, Phraseologismen als solche zu erkennen, zu verstehen und zu verwenden."³⁵ (Hallsteinsdóttir, 2001:12).

³⁵ A través de la competencia fraseológica, los hablantes están en condiciones de reconocer los fraseologismos como tales, de comprenderlos y de usarlos. (La traducción es nuestra.)

La autora hace referencia al tan conocido 'Dreischritt' elaborado por el fraseodidacta alemán Kühn en el año 1987, es decir, dentro de la década en la que se produjo el cambio en Didáctica de las Lenguas hacia el enfoque pragmático-comunicativo, en el que esta disciplina, la Didáctica, se vio sometida a una serie de cambios y de paradigmas esenciales que se evidencia sobre todo en una modificación del papel tradicional entre alumnos y profesores. Se pretendió cambiar la naturaleza estática de la clase dirigida por el profesor por una clase dinámica, centrada en el estudiante o alumno con todas necesidades, intereses y condiciones de aprendizaje.³⁶ Al mismo tiempo, especialmente en la Didáctica de Segundas Lenguas, las prioridades de este enfoque son la competencia comunicativa, a raíz de la cual se introduce el nuevo término alemán de 'sprachliche Handlungsfähigkeit'³⁷ (Huneke y Steinig 2005:170) que se consigue a través de la creación y de la integración de situaciones comunicativas y de materiales auténticos. Otras premisas que nacen desde este nuevo enfoque son la secuenciación del proceso de aprendizaje, la división e integración de las distintas destrezas, la autonomía del aprendizaje, todos ellos términos que volveremos a tratar durante este estudio.

En este sentido, la secuenciación del aprendizaje fraseológico por el mencionado 'Dreischritt', que consiste en los tres pasos que son (1) descubrir, (2) descifrar y (3) usar adecuadamente, pretende hacer frente tanto a la naturaleza tan arbitraria, diversa y sobre todo semánticamente difícil de descifrar de las UFs, como también a las características de una enseñanza pragmática-comunicativa, que considera que su objetivo y finalidad es el fomento de la competencia productiva y receptiva. Posteriormente, otro gran fraseodidacta alemán, Lüger (1997), modificó la propuesta de Kühn (1992) de la enseñanza en tres pasos en un modelo a cuatro pasos, por lo que se habla ahora de 'phraseodidaktischer Vierschritt'. Lüger alaba el trabajo de Kühn destacando que "Der phraseodidaktische Dreischritt zeigt in der Tat einen nützlichen und konstruktiven Weg auf, wie die Arbeit mit Phraseologismen aussehen könnte."³⁸ (Lüger, 1997:101). Sin embargo, su objeción se dirige a dos aspectos que, en su opinión, no se tienen suficientemente en cuenta. Por un lado subraya que "Die Notwendigkeit einer intensiven Festigungsphase wird zu wenig

³⁶ Respecto al concepto del 'kommunikativ-pragmatischer Ansatz', véase Huneke y Steinig (2005: 170)

³⁷ La capacidad de acción comunicativa (La traducción es nuestra.)

³⁸ El modelo fraseodidáctico en tres pasos indica efectivamente un camino útil y constructivo del modo en el que podría consistir el trabajo con fraseologismos. (La traducción es nuestra.)

berücksichtigt."³⁹ (Lüger, 1997:101) Su propuesta para subsanar esta carencia es la introducción de una cuarta fase.

Zwischen den Phasen „entschlüsseln " - „verwenden " wäre eine vierte Phase „festigen " vorzusehen, und die auf einen produktiven Gebrauch abzielenden Arbeitsschritte sollten nur auf einen Teil des phraseologischen Ausdrucksbestands angewendet werden.⁴⁰ (Lüger 1997: 102)

La controversia respecto a la competencia comunicativa fraseológica a la que hace referencia el autor en esta cita, ha sido una constante en las investigaciones fraseodidácticas. Se trata de determinar de si esta competencia ha de ser pasiva o activa, o dicho de otra manera, productiva o receptiva. Ettinger afirma al respecto lo siguiente:

wir unterscheiden ganz deutlich zwischen passiven und aktiven Kenntnissen. Bildhafte Redewendungen einer Fremdsprache sollten in erster Linie zum Erwerb einer passiven phraseologischen Kompetenz gelernt werden, (...) Vom aktiven Gebrauch dieser Phraseme in der zu lernenden Fremdsprache wird zunächst jedoch generell abgeraten.⁴¹ (Ettinger 2001: 239)

En otro trabajo más reciente, el mismo autor reafirma su postura diciendo que, aunque el dominio de las locuciones idiomáticas a nivel pasivo es una meta deseada, incluso teóricamente sin límite de cantidad, a nivel activo, sin embargo, debe estar limitado. (Ettinger 2013:17) El investigador justifica su reticencia hacia el uso de las UFs de manera activa por los riesgos que alberga un uso por parte de un no nativo, ya que puede conducir, como confirma su propia experiencia en sus tiempos de estudiante de francés, a malentendidos importantes en la comunicación. Ettinger, cuya trayectoria fraseodidáctica siempre ha ido acompañada de su experiencia profesional como docente, hace eco en sus últimas contribuciones de los cambios paradigmáticos y pragmáticos importantes que ha habido en las últimas décadas en la didáctica de L2 y que inevitablemente han influido también en la Fraseodidáctica. Uno de estos hitos en la historia de la Didáctica es indudablemente el MCER, documento regulador y unificador en lo europeo respecto a la

³⁹ No se tiene en cuenta suficientemente la necesidad de una fase de consolidación intensiva. (La traducción es nuestra.)

⁴⁰ Entre la fases ‚descifrar‘– ‚usar‘ habría que prever una cuarta fase, la de ‚fijar‘, y los pasos de trabajo con los que se persigue un uso productivo, se deberían aplicar solamente a una parte del repertorio de expresiones fraseológicas. (La traducción es nuestra.)

⁴¹ Distinguimos claramente entre conocimientos pasivos y activos. Las UFs con sentido figurado de una lengua extranjera se deberían aprender en primer lugar para la adquisición de una competencia fraseológica pasiva, [...] Sin embargo, al principio se desaconseja por lo general el uso de este tipo de estos frasemas en la segunda lengua.

enseñanza de idiomas. Dedicaremos un apartado a este documento, ya que es necesario aclarar la importancia que tiene este para la Fraseodidáctica, siendo además, una de nuestras herramientas de estudio.

El establecimiento de los niveles de competencia de manera unificada y claramente definidos lleva a la premisa de que todo en la lengua y en el proceso de su aprendizaje eso debe ser claramente definible. En este punto es donde se halla el reto de la Fraseodidáctica en el que se centra gran parte de la investigación de los últimos años: la definición de la competencia fraseológica⁴², tanto la materna como la del no nativo.⁴³ La complejidad de este aspecto hace necesario analizar de manera más extensa cuáles son los paradigmas aplicables a todas las cuestiones que acabamos de trazar.

1.3.3. La competencia fraseológica: paradigmas y bases científicas.

Si la Fraseodidáctica se define como "das wissenschaftlich fundierte, systematische Lehren und Lernen von Phrasemen im Sprachunterricht"⁴⁴ (Ettinger 2011:232) y suponiendo que no todos los docentes son expertos o investigadores en Fraseología, su objetivo consiste en establecer y sistematizar criterios, herramientas y materiales que faciliten la labor del docente en capacitar al usuario para reconocer fraseologismos como unidades polilexicales con sentido propio, de entenderlos y de practicar su uso, de manera que sepa usarlos adecuadamente según la situación comunicativa. Como rama aplicada de la Fraseología dentro del contexto de la enseñanza de lengua materna y de lenguas extranjeras, las labores de elaboración y sistematización se centran en distintos campos de trabajo muy específicos como puede ser las técnicas y estrategias de adquisición de lenguas y la elaboración de unidades didácticas, el análisis y la elaboración de materiales de enseñanza, la elaboración curricular, por mencionar los aspectos más importantes. Por otra parte, puede haber puntos de conexión con otras áreas y ramas aplicadas como puede ser la

⁴² Véase también las contribuciones en el ámbito de la traducción acerca de la definición e importancia de la competencia fraseológica como subcompetencia de la competencia traductológica en Leiva Rojo, 2013.

⁴³ Véase también Hallsteindóttir, 2001; Gündoğdu, 2007; Chrissou, 2012.

⁴⁴la enseñanza y el aprendizaje de frasemas en la clase de lengua extranjera en base a criterios sistemáticos y científicos. (La traducción es nuestra.)

Lexicografía, la Traducción y la Didáctica de la Traducción, la Lingüística de Corpus, y la Lingüística Computacional. El aumento considerable de las investigaciones y publicaciones en torno a estos aspectos desde principios del 2000 de las que mencionaremos algunas de nuestro interés en este apartado, están contribuyendo al logro de los objetivos de la Fraseodidáctica.

El desarrollo de una competencia fraseológica en una L2 tanto a nivel receptivo como productivo es, como hemos dicho ya, una de las grandes constantes fraseodidácticas y seguramente el principal postulado de los últimos años. El alcance y fomento de esta competencia fraseológica implica una serie de procesos de los que uno es indudablemente la comprensión y la construcción del significado. Estos procesos que condicionan la competencia dependen por su parte de muchas otras variables que son la competencia fraseológica en el idioma materno, la competencia lingüística en la L2, la proximidad o no entre la L1 y la L2 o también el grado de integración en la L2 y el método de enseñanza aplicado por el docente. Uno de estos métodos que parece adaptarse a las premisas de la Fraseodidáctica, es el mencionado modelo en cuatro fases de Lüger (1997) que hemos indicado en el apartado anterior y que se basa en una construcción paulatina del significado íntegro de las UFs, es decir, de un significado que contiene toda la información pertinente respecto a la estructura, la semántica y la pragmática. Este camino constructivo, al que Lüger hace referencia en la cita anterior (nota a pie 39), implica el uso por parte del estudiante de sus conocimientos cognitivos y de su capacidad de construir su saber basándose en estos conocimientos y en las informaciones del contexto.

Teniendo en cuenta esta premisa, son sobre todo los avances de las investigaciones desde el enfoque del cognitivismo y, posteriormente, del constructivismo las que han influido considerablemente en la discusión en torno a la Didáctica y se centran en la descripción de los procesos de aprendizaje y de adquisición de saber y conocimiento como un proceso complejo de construcción basándose en el procesamiento cognitivo, tanto a nivel receptivo como productivo (Wolff 2002: v). La relevancia de estos enfoques para la Didáctica de Segundas Lenguas y especialmente para la Fraseodidáctica se evidencia en estudios recientes sobre distintos aspectos relacionados con los procesos de adquisición de vocabulario a través de los procesos de construcción y de la comprensión de significados. Tanto en el propio idioma como en el extranjero, el almacenamiento de esta información se

realiza en el llamado "diccionario mental"⁴⁵, una de las ideas centrales de estos dos enfoques científicos cuyas principales líneas y teorías se van a describir en el siguiente apartado. A pesar tratarlos como dos corrientes distintas se verá la estrecha unión y los puntos de contacto entre ambos enfoques. Sin embargo, hay ciertos aspectos que destacan como más propios y característicos en cada uno de ellos respectivamente.

1.4. El enfoque cognitivista

Al cambio hacía el 'enfoque pragmático' de los años 70 siguió el cambio hacia el 'enfoque cognitivo' a partir de los 80, basado en el concepto de la cognición, es decir, la suma de las estructuras y de los procesos mentales que trascurren en nuestro cerebro de manera consciente e inconsciente para conceptualizar el mundo 'exterior', posibilitándoles a los humanos su funcionamiento en el mundo. La Lingüística Cognitiva es aquella rama de las ciencias cognitivas que se ocupa de la lengua, más concretamente de los procesos de la percepción, del procesamiento y de la producción de la lengua bajo el aspecto de la cognición. La lengua, como una de las facultades humanas más importantes, le posibilita al hombre objetivar y conservar hechos, realidades y experiencias, lo cual le permite transmitir estas experiencias a otras personas proporcionándoles una ventaja a otros seres vivos. Como fenómeno exclusivamente mental, la lengua (*parole*) es la base de la investigación de la lingüística cognitiva que se ocupa de descifrar los procesos mentales subyacentes.

Uno de los aspectos centrales en esta investigación cognitivista es la idea del lexicón mental y del lexicón figurativo. Sobre la estructura y la función del lexicón mental existen múltiples teorías e hipótesis, pero todavía faltan estudios fundados que confirmen su validez al cien por cien. Lo que sí se sabe, es que como lugar de almacenamiento de la lengua, contiene toda la información respecto a ella, tanto la estructural, la pragmática como la semántica y conceptual. En el proceso de la formación de nuestro modelo del mundo⁴⁶, se relacionan la lengua y la realidad exterior del mundo en forma de conceptos que constituyen un "*naïves Weltbild*" (Dobrovol'skij 1995: 106-108), es decir, una visión del mundo 'cándida', sencilla y fácilmente inteligible. Sin embargo, no siempre esta visión del

⁴⁵ En alemán "Mentales Lexikon".

⁴⁶ Para el concepto alemán del 'Weltbild', véase Dobrovol'skij 1995: 66 pp.

mundo transmitida de generación en generación a través de la conceptualización y de la idiomática, corresponde a la visión científica, real del mundo o al conocimiento de un pueblo, ya que asociaciones que evocan ciertas palabras o conceptos pueden ser muy diferentes dependiendo del momento, de la situación y del tipo de sociedad. Dobrovol'skij (1995) lo ilustra de manera muy clara con un ejemplo de las asociaciones que se evocan con palabras y UFs referidas a la delgadez y a la gordura, que antiguamente se asociaban con enfermedad o salud, respectivamente, sin embargo, hoy día han intercambiado su significado connotativo, de manera que la delgadez es señal de salud y la gordura señal de enfermedad.

Estos procesos mentales de percibir y conceptualizar el mundo de forma figurativa y metafórica son los más importantes de nuestra mente y la teoría que surge a partir de ahí es la de la metáfora cognitiva, concepto ampliamente estudiado, desarrollado por los investigadores tan conocidos Lakoff y Johnson. Según esta teoría, la metáfora no es solo parte de nuestra lengua, sino también de nuestra manera de pensar y de actuar, por lo que el sistema conceptual, en el que se basa la estructuración del mundo, determina nuestra actitud y nuestro comportamiento (véase Lakoff y Johnson 2003: 11; Dobrovol'skij 1995: 66).

Estrechamente relacionado con la metáfora cognitiva se desarrolla la teoría del léxico figurativo (en inglés *Conventional Figurative Language Theory*, en alemán 'bildliches Lexikon) con el que se designa el lugar de almacenamiento de aquellas unidades léxicas con un componente semántico figurativo. Tradicionalmente, estas se distinguen de las no figurativas por su doble semántica.

Zum einen bezeichnen sie Entitäten der realen oder imaginären Welt (und dies ist ihre lexikalisierte Bedeutung - eine Kategorie, die auch den nichtbildlichen Lexikoneinheiten eigen ist), zum anderen evokieren sie Konzepte, die in ihrer lexikalischen Struktur festgehalten sind.⁴⁷ (Dobrovol'skij & Piirainen 2009: 12)

Tradicionalmente se excluía la posibilidad de una relación entre la interpretación literal de las UFs idiomáticas y su significado lexicalizado, sin embargo, como afirman Dobrovol'skij y Piirainen, las investigaciones recientes en torno al cognitivismo apuntan lo

⁴⁷ Por una parte designan entidades del mundo real o imaginario (y esto es su significado lexicalizado – una categoría que también poseen las unidades lexicalizadas no figurativas), por otra evocan conceptos que están fijadas en su estructura lexical. (La traducción es nuestra.)

contrario, de manera que hoy día se parte de la idea de una imagen mental, figurativa, fijada en la estructura literal de las combinaciones, cuya intensidad perceptiva varía de caso en caso. Según estudios recientes en torno al lexicón figurativo, el componente semántico figurativo, es decir, la imagen subyacente que se encuentra en forma de 'huella' en los significados de las UFs, sería la forma interna, o como dice Dobrovol'skij y Piirainen (2009: 13), "die bildliche Bedeutungskomponente bzw. innere Form".

Para ejemplificar esta idea y su relevancia para nuestro estudio, volveremos aquí al ejemplo anteriormente citado en el apartado 1.2.2. dedicado a la clasificación, donde hablamos de la idiomatidad y la motivación respecto a la UF *nicht alle Tassen im Schrank haben*. Además de ser plenamente idiomática, su motivación no parece sencilla a primera vista. Sin embargo, en muchos fraseologismos con base metafórica se usa el concepto de la falta o ausencia de algo, en este caso las tazas, o a veces también el hecho de que algo está suelto, como en otro ejemplo alemán que es *bei jdm. eine Schraube locker sein*, literalmente 'tener alguien un tornillo suelto'⁴⁸. Por otra parte, existe el concepto de la mente humana contenida dentro de un contenedor, que suele ser la cabeza. En el caso de la UF mencionada nos hallamos ante un objeto que representaría la cabeza, en este caso un armario con tazas que sería por su parte la metáfora de la cabeza, con base metonímica, como contenedor de la razón. Es una motivación compleja basada en varios modelos metafóricos, que *a priori*, pondrían al hablante no nativo ante un reto por el grado de idiomatidad, ya que se basa en dos tipos de procedimientos conceptuales, por lo que el grado de su transparencia dependerá de la capacidad de cada persona de reconocer y descifrar los conceptos de origen. Volviendo ahora a la teoría del lexicón figurativo, nos hallamos ante un ejemplo en el que la semántica de esta UF no se reduce solo a la metáfora conceptual sino también al componente figurativo de la estructura lexical, en este caso la imagen de un armario con tazas en el que faltan algunas de ellas. La complejidad de esta UF se explicaría, por tanto, por la presencia de varios niveles en el plano semántico, la imagen y el concepto. Según Dobrovol'skij (2009), la imagen subyacente que constituye la particularidad de la semántica de las UFs idiomáticas, es la que se consideraría como el puente semántico entre la estructura y el significado fraseológico.

⁴⁸ En español, en cambio, sería 'a alguien le falta un tornillo'.

Die Bildkomponente (eine besondere konzeptuelle Struktur, die zwischen der lexikalischen Struktur und der lexikalisierten Bedeutung vermittelt) ist ein relevantes Element der Semantik einer bildlichen Lexikoneinheit, darunter eines Idioms.⁴⁹ (Dobrovolskij 2009: 13)

Estamos de acuerdo con el autor en la relevancia de la imagen evocada por la estructura léxica, sin embargo, diríamos que, más que el puente entre la estructura léxica y el significado lexicalizado, es la representación de la estructura léxica y el mediador entre el concepto metafórico y el significado lexicalizado. Sin la imagen figurada no hay conceptualización y sin concepto no hay significado figurado. En este caso, la imagen del armario evoca el concepto del contenedor, este evoca la imagen de la cabeza como contenedor de la mente y de razón y este concepto junto con el de la falta de razón, el significado lexicalizado de falta de sensatez.

El último nivel que influye en la estructura semántica de este fraseologismo se halla, según nuestra opinión, en un nivel fonético-prosódico. Se trata de un fraseologismo muy productivo en el lenguaje hablado, de manera que el contexto y el tono de voz del hablante tienen un papel fundamental en la comprensión. Este aspecto ayuda sobre todo respecto a la comprensión para distinguir entre el valor positivo o negativo de la UF.

Esta teoría de la función de la imagen evocada por la estructura léxica como puente semántico es la premisa, en la que se basan los estudios recientes de los dos investigadores, Dobrovolskij y Piirainen, y es también fundamental para nuestro estudio, ya que, como veremos más adelante, influyen considerablemente en los procesos de comprensión y de construcción del significado por parte de los no nativos, dependiendo del nivel de competencia léxica. Si, en la construcción de los significados de las UFs influye la interpretación literal de sus componentes, formando la imagen evocada por ella, el conocimiento del léxico por parte de los aprendices también es un aspecto de suma importancia que habrá que tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Volveremos a ello en distintos apartados de este trabajo, en concreto en el apartado 1.3.3.3 de este mismo capítulo respecto al Óptimo Fraseológico y en el capítulo 3 respecto a la metodología del establecimiento del nivel de idioma.

⁴⁹ El componente de la imagen (una estructura conceptual especial que actúa de intermediario entre la estructura léxica y el significado lexicalizado) es un elemento relevante de la semántica de las entradas del léxico figurativo, entre las que están las UFs idiomáticas. (La traducción es nuestra.)

Las teorías del cognitivismo han sido fundamentales en muchos sentidos respecto a la adquisición y la enseñanza de vocabulario, tanto de léxico no fraseológico como fraseológico. Pero especialmente en el ámbito de las UFs, las teorías centrales acerca del lugar y del modo del almacenamiento han influido en los enfoques didácticos y en las propuestas de estrategias y técnicas de aprendizaje. Una de las grandes controversias en la didáctica es, sin duda, la de la enseñanza de forma inductiva frente a la deductiva, lo cual tematizan también Boers y Lindstromberg (2008). Se pronuncian, de acuerdo con otros autores como Laufer (2005, citado por los mismos autores) a favor de una enseñanza explícita de vocabulario en aquellos casos, donde una enseñanza basada en tareas deductivas y centrada en el contexto resultaría problemática. La enseñanza inductiva, "*form-focused teaching*", tendría la ventaja de acelerar la adquisición de saber al que el estudiante no tendría acceso a través de aprendizaje inductivo o cuya adquisición duraría mucho más tiempo. Los autores se refieren sobre todo a los casos de adquisición de conocimiento denotativo, connotativo, paradigmático, sintáctico, de rango y de registro, que son informaciones imprescindibles y sobre todo necesarias si la meta por conseguir es la de una competencia alta, 'competente' del idioma.

For good proficiency it is necessary to learn many low frequency words. However, such words are by definition unlikely to recur often enough in an entirely communicative, task-based setting for adequate incidental learning to take place. Therefore, when good proficiency is the object, many low frequency words must be explicitly taught. We would add that this observation must apply also to multi-word expressions, the great majority of which occur with low frequency [...].⁵⁰ (Boers & Lindstromberg 2008: 5)

La adquisición de esta competencia alta a la que se aspira implica por otra parte que el aprendizaje del vocabulario no se reduce solo al léxico más frecuente, sino a aquello que presenta menos ocurrencias y donde hay, por consiguiente, menos posibilidades de intuir o construir los significados mediante la inducción por medio de las coocurrencias en distintos contextos. En relación con la frecuencia se menciona a menudo el aspecto de la utilidad o de la importancia, términos que en ocasiones se confunden.

⁵⁰ Para conseguir un buen nivel es necesario aprender muchas palabras de baja frecuencia. Sin embargo, es improbable, por definición, que tales palabras se repitan con la frecuencia suficiente en un entorno totalmente comunicativo y basado en tareas para que se produzca un aprendizaje adecuado. Por lo tanto, cuando la consecución de un buen nivel es el objetivo, muchas palabras de baja frecuencia deben enseñarse explícitamente. Nos gustaría añadir que esta observación debe aplicarse también a las expresiones pluriléxicas, la gran mayoría de las cuales aparecen con una frecuencia baja. (La traducción es nuestra.)

However frequency and usefulness are so mutually reinforcing that it can be so hard to see where one ends and the other begins. This is so much so that the terms useful/usefulness are sometimes used actually to mean frequent/frequency [...].⁵¹ (Boers & Lindstromberg 2008: 11)

Se presupone que una palabra o una UF frecuente debe ser importante o útil por su alto uso en la comunicación oral y corriente. Sin embargo, esta relación no es una acción recíproca, ya que la importancia de una palabra depende de muchos otros aspectos, en parte subjetivos y condicionados por la situación del usuario o aprendiz, de sus intereses, preferencias y condiciones vitales. Ettinger (2013) habla en este contexto de "persönliche Nützlichkeit", afirmando que un alto grado de conocimiento fraseológico pasivo contribuye inevitablemente siempre positivamente en la comprensión de textos ricos en UFs idiomáticas, como suelen ser textos publicitarios, periodísticos o discursos políticos. Una reducción al aprendizaje de unas listas fijas de léxico frecuente no podría cumplir con estas premisas y se opondría además al enfoque cognitivista según el cual la adquisición de todo conocimiento se basa en relacionar lo nuevo con lo ya aprendido y de construir el saber. Este aspecto, el de la construcción del saber, nos lleva automáticamente al siguiente apartado 1.3.3.2, en el que veremos un enfoque concreto dentro del cognitivism.

1.5. El enfoque constructivista

La teoría del constructivismo se basa fundamentalmente en el concepto pedagógico de la autonomía del aprendizaje y la construcción autónoma del saber por parte de los aprendices, basados en las experiencias didácticas de docentes escandinavos. Desde los años 90 llega también a la didáctica de las lenguas, donde se hicieron eco de este nuevo postulado algunos investigadores en Didáctica de Lenguas y en Pedagogía. La diferencia fundamental de esta nueva corriente respecto a otra es el hecho de que su origen no se halla en la teoría sino en la práctica docente. Se trata, por tanto, de una tendencia inversa a la que se había practicado hasta entonces, es decir, no desde la teoría a la práctica sino desde la práctica a la teoría. Esto, contrariamente a la crítica general de una falta de

⁵¹Sin embargo, la frecuencia y la utilidad se refuerzan mutuamente de tal forma, que puede resultar muy difícil ver dónde termina la una y empieza la otra. Tanto es así que los términos útil/utilidad a veces se usan para referirse a frecuente/frecuencia. (La traducción es nuestra.)

fundamento teórico de estas teorías, "wird in zunehmendem Maße von theoretischen Überlegungen gestützt" ⁵²(Wolff 2002 b: 8).

Este autor define el constructivismo respecto a metas, contenidos, entorno, capacidad de construcción y actuaciones pedagógicas de la siguiente manera: Como idea principal se puede considerar que cada persona reúne un repertorio de conocimientos individualmente diferentes en los que se basa su propio proceso de construcción. Este consiste en la interacción entre 'Stimuli', es decir, información 'entrante', y el saber ya adquirido. La siguiente premisa consiste en la autonomía del aprendizaje; este arrastra una interpretación equivocada del concepto de autonomía, que a menudo ha sido entendido como una concepción donde el docente es superfluo y donde todo el aprendizaje radica en el alumno. Hoy en día, en cambio, se está imponiendo la idea de un proceso constructivo en todos los ámbitos de la educación y para toda la vida, lo cual sería la tercera premisa de esta teoría. Para que el estudiante alcance esta independencia y autonomía para aprender de manera autónoma y para construir su saber, el papel del profesor es el de ayudar en este proceso y de procurar facilitarles a los alumnos materiales los más extensos posibles. Parte de esta premisa es también la capacidad del docente de motivar a sus alumnos de ampliar por iniciativa propia sus conocimientos. Y finalmente, en este aspecto tiene especial relevancia la creación de un entorno que favorezca este comportamiento por parte del estudiante. La reducción de una clase o de una unidad didáctica a los contenidos preestablecidos de los manuales no parece cumplir con esta premisa.

En cuanto a los objetivos del aprendizaje⁵³, el autor subraya la importancia de una toma de conciencia de los procesos responsables del procesamiento de lenguas, que en el caso del idioma materno se llevan a cabo en la mayoría de los casos de manera inconsciente. Al ser diferente en el aprendizaje de un idioma nuevo, estos procesos no se pueden aplicar de la misma manera y a menudo se 'desconectan', por lo que se tiene que conseguir que el usuario se sirva de aquellas estrategias más eficientes para optimizar el aprendizaje, ampliando además al mismo tiempo el conocimiento de su propio idioma

⁵² está cada vez más respaldada por contribuciones teóricas. (La traducción es nuestra.)

⁵³ El término alemán utilizado generalmente en la investigación es "Lernziel".

En la Didáctica de Lenguas, esta idea constructivista de la construcción consciente, creativa del saber y de los significados por parte de los usuarios de la lengua, se basa en los principales aspectos del cognitivismo. La Lingüística constructivista se ocupa de investigar el comportamiento estratégico y constructivo de un hablante, tanto nativo como no nativo de un idioma. En el ámbito del procesamiento y del uso de un segundo idioma desde la investigación cognitivista se reclaman más estudios concretos, sin embargo, según Wolff, la creatividad se basa en una relación de tensión entre lo propio y lo otro, lo diferente, lo desconocido. En el procesamiento de un segundo idioma, estos aspectos desconocidos tienen especial relevancia, ya que cada idioma es una fuente de saber cultural específico, lo cual significa que el usuario no solo se enfrenta a la información nueva de la parte específica lingüística como lo son los aspectos gramaticales, fonéticos, semánticos del idioma, sino también de la parte cultural, histórica o social del país. Las carencias del conocimiento lingüístico se complementan con aquellas del saber cultural específico.

La cuestión de saber cómo y dónde se realiza el almacenamiento de la información léxica es especialmente interesante en el caso de la fraseología por la naturaleza pluriverbal de las UFs, por sus significados a menudo aparentemente arbitrarios y por el problema de ambigüedad entre el sentido literal de las palabras en combinación libre y en combinación fraseológica. Es el término de *Mentales Lexikon*, o 'lexicón mental', el que se convierte en el centro de interés y con el que se denomina el sistema de conocimiento, o lugar de almacenamiento que se activa automáticamente cada vez que usamos un idioma. Aunque todavía no hay consenso en cuanto a la forma concreta en la que se archiva la información, sí lo hay respecto a los aspectos que influyen en este almacenamiento que son el papel del conocimiento materno, el desarrollo del conocimiento procedural, la influencia del conocimiento cognitivo y la naturaleza individual de los usuarios de un idioma.

La idea clave respecto al sistema de este lexicón es su estructura en forma de una red flexible, interconectando toda la información respecto a la lengua a través de nodos con la posibilidad de crear nuevas interconexiones y de incorporar nuevos nodos de saber. Aunque existen varias hipótesis sobre cómo se interconectan exactamente estas

informaciones complejas⁵⁴ de las entradas del lexicón, un ejemplo del funcionamiento concreto de esta interconexión se evidencia en los procesos de búsqueda de palabras en las que se puede observar que las palabras no suelen estar disponibles de manera aislada, sino que se evocan siempre en estrecha relación con otras palabras o ideas. A nivel sintagmático, serían casos como los de las colocaciones, a nivel paradigmático serían los campos léxicos u onomasiológicos (véase Wolff 2002:119, 120). Un aspecto muy importante para la construcción de los significados es la división entre el saber o conocimiento declarativo y procedural, términos introducidos por la psicología cognitiva (véase Wolff 2002:116) que se refleja igualmente en la estructura del lexicón mental. El conocimiento declarativo se constituye por el conocimiento de los hechos comprobados, mientras que el procedural correspondería al conocimiento de las destrezas y habilidades complejas. La división de estos dos tipos de saber existe tanto en el conocimiento lingüístico como en el cognitivo, respecto al mundo.

Con respecto a la lengua, esto implica que el conocimiento léxico de un idioma, incluyendo la estructura y el significado de los lexemas, se considera saber declarativo, mientras que el saber procedural serían los procesos mentales que influyen en la capacidad de inferir, construir, aplicar reglas gramaticales y deducir significados con la implicación del contexto. De todo esto se puede deducir la complejidad del procesamiento de la lengua y de las estrategias que intervienen tanto a nivel productivo como a nivel receptivo. Como las estrategias son una parte importante de este estudio, especialmente para la elaboración de nuestra tipología de ejercicios fraseológicos, que constituye parte del capítulo 4 de nuestro trabajo, es necesario dedicarles algunos párrafos desde la perspectiva del constructivismo.

Antes de adentrarnos en los tipos de estrategias, hace falta definir exactamente qué es lo que se entiende por estrategia. La primera gran premisa consiste en que normalmente las estrategias no se usan de manera consciente, sino que se trata de procesos que transcurren de manera inconsciente, al igual que el almacenamiento de la información en nuestro lexicón mental. El primer gran cometido de la didáctica consiste, por consiguiente,

⁵⁴ Según Scherfer (1994: 193, citado en Wolff 2002) a cada entrada se adjudican distintas informaciones que se hallan en distintos niveles descriptivos de la lengua, como informaciones fonológicas, sintácticas, morfológicas y semánticas del idioma. En algunos modelos incluso se parte de una división interna del lexicón en distintos lexicones parciales, en los que cada lexema se halla en partes diferentes según la información atribuida (véase al respecto Wolff 1992: 120 pp).

en la concienciación de los aprendices del uso de estas para lograr los objetivos dentro de un aprendizaje dirigido a un fin.

La segunda premisa es el papel de los procesos. Mientras que las estrategias se hallan jerárquicamente en un nivel superior, inconsciente, los procesos son operaciones concretas a un nivel inferior a los que se recurre para estrategias concretas.

Damit wird der Strategie ein Stellenwert als höherrangige kognitive Operation zugeordnet, welche die niederrangigen Operationen, d. h. die Prozesse bei der Sprachverarbeitung steuern⁵⁵. (Wolff 2002: 133)

Dicho de otra manera, los procesos son las herramientas prácticas que se aplican dentro de una estrategia. En el caso concreto del aprendizaje de idiomas, los procesos por su parte coinciden a menudo con las destrezas productivas, es decir, la expresión oral o escrita cuya mejora de competencia es por otra parte la meta o el objetivo didáctico. Se deduce, por consiguiente, que en la didáctica constructivista, el mismo objetivo didáctico se puede volver una estrategia al usarlo como procedimiento en el proceso de aprendizaje. Esta afirmación es de vital importancia para nuestro análisis y para el desarrollo de nuestras estrategias didácticas.

En cuanto a los tipos de estrategias, se distinguen múltiples tipos, dependiendo del objetivo y de la situación y en función de si se trata de un procesamiento receptivo o productivo. De manera global se distinguen dos tipos de estrategias: La formulación de hipótesis y la comprobación de hipótesis. Los dos tipos entran en acción tanto con respecto al procesamiento receptivo como productivo. Estrategias a un nivel receptivo serían por ejemplo la descodificación de las estructuras gramaticales, la interacción entre las estructuras léxicas o morfosintácticas y el saber sobre el mundo, la inferencia, especialmente con la implicación del contexto, la selección de la información importante o el descarte de la información innecesaria, y finalmente el planteamiento de hipótesis para su posterior comprobación.

⁵⁵ Con ello, se le atribuye a la estrategia la importancia de una operación cognitiva a mayor instancia, la cual dirige las operaciones de instancia menor, es decir, los procesos del procesamiento de la lengua. (La traducción es nuestra.)

Las estrategias a nivel productivo son las que ya hemos mencionado más arriba. Consisten en el uso de los procesos que se pretenden practicar o cuya consolidación se quiere conseguir. La interacción con el docente, con otro estudiante o cualquier individuo hace necesario estrategias de planificación, de comprobación, evaluación y finalmente revisión y eventual corrección de los procesos, todos ellos procesos que no son necesarios en el caso del procesamiento receptivo.

El caso concreto de la producción oral implica justamente el recurso al lexicón mental en el que se almacena la información semántica y sintáctica. Según estudios respecto al uso a nivel oral se ha podido comprobar que se recurre a 'piezas prefabricadas' almacenadas como totalidad, sin recurrir al análisis o al uso de estructuras sintácticas como herramienta de construcción. Este es el punto clave en el que se basa una de las teorías constructivistas en cuanto al reconocimiento de unidades fraseológicas. Sin embargo, existe otra teoría, la de la reconstrucción de la combinación a partir de sus componentes y, en analogía, el almacenamiento de las UFs de forma descompuesta en sus partes léxicas. Esta teoría se vería afirmada también por la teoría del lexicón figurativo, tratado en el apartado 1.3.3.1 dentro de las ideas cognitivistas y que se basa en la imagen evocada a partir de la estructura léxica de la UF. A pesar de que esas dos teorías parecen, a primera vista oponerse la una a la otra, veremos en el siguiente apartado, que no se excluyen sino que son perfectamente combinables y se complementan parcialmente.

1.6. El proceso de comprensión de la UF y su almacenamiento

A continuación, analizaremos en qué consisten estas dos grandes teorías opuestas en cuanto al procesamiento lingüístico de las UFs. Nos basamos en el trabajo realizado por la investigadora Erla Hallsteindóttir, que en su tesis publicada en 2001 presenta un estudio de la comprensión de fraseologismos idiomáticos en alemán como lengua extranjera por hablantes islandeses. Analiza la naturaleza y el desarrollo de la competencia fraseológica materna, su influencia en la competencia fraseológica en un idioma extranjero, el papel de la fraseología en las teorías de procesamiento de la lengua y del lexicón mental, y por último, la construcción del significado fraseológico, centrándose en la naturaleza de su significado y su relación con el significado no fraseológico. Uno de los supuestos clave en su tesis

doctoral es la especial relevancia de la competencia fraseológica materna para la comprensión y la construcción de significados en un idioma extranjero.

En cuanto a las dos teorías del almacenamiento, la teoría llamada *Direct Look-Up* defiende la postura de la lexicalización del fraseologismos y su significado en su totalidad, dentro de un submódulo fraseológico del lexicón mental, donde se almacenaría y se activaría como unidad sin la necesidad de descomponerlo y de analizar sus componentes. Teniendo en cuenta por una parte la influencia de la competencia fraseológica materna, y por otra la existencia de equivalencias fraseológicas en muchas lenguas, esta teoría sería de fácil aplicación en el caso de aquellos fraseologismos con equivalencias tanto de estructura y léxico como de significado. Un fraseologismo ya conocido en el propio idioma se reconoce fácilmente sin la necesidad del análisis de la estructura y de sus componentes. El estudio de las equivalencias constituye otro de los campos de trabajo de la fraseología contrastiva y comparada con la finalidad de determinar el valor simbólico y cultural de los internacionalismos o fraseologismos universales.⁵⁶ Estos estudios, junto a la mencionada teoría del *Direct Look-Up*, son de relevancia directa para la Fraseodidáctica, ya que, sugieren que la explotación didáctica de este tipo de UFs debe ser diferente que la de las unidades sin equivalencias y debido a la mayor accesibilidad, su tratamiento se presta especialmente en las primeras fases de aprendizaje de las unidades didácticas.

⁵⁶ Véase las contribuciones de Dobrovolskij y Piirainen (2009) que han contribuido con sus estudios a la creación de corpus de fraseologismos universales.

La teoría del método *Compositional*, sin embargo, se basa en el carácter composicional de estas unidades, subrayando que la forma en la que se almacenan las unidades depende de varios factores, entre ellos el grado de familiaridad y de disponibilidad, pero también del nivel de conocimiento cognitivo individual de cada usuario. Respecto a las estrategias de comprensión y la construcción de significados, esta teoría implicaría una construcción creativa del significado teniendo en cuenta todas las informaciones al alcance del usuario, tanto lingüísticas como extralingüísticas, es decir, los componentes, su significado literal, la función gramatical, el conocimiento cognitivo individual de cada usuario y su capacidad analítica dependiendo de su conocimiento.

Dentro de la descripción de estos procesos constructivos y del papel de los distintos tipos de conocimientos, es decir, el materno, el cognitivo y del procedural, se hace hincapié en la importancia del contexto, ya que, como afirma Hallsteindóttir, ese constituye

den Rahmen für die Konstruktion der Bedeutung unbekannter muttersprachlicher und fremdsprachlicher Phraseologismen mit Hilfe der bewussten Anwendung von Top-down-Verstehensstrategien. (Hallsteindóttir 2001: 55)⁵⁷

En cuanto a la construcción del significado de las UFs, la autora subraya la importancia de tener en cuenta el grado de familiaridad de las UFs para determinar de qué manera se lexicalizan y reproducen. Afirma que, aunque la mayoría de investigadores coinciden en que el significado fraseológico se reproduce en forma de unidad, esta teoría se basa en fraseologismos ya conocidos, o disponibles, y con un alto nivel de familiaridad. En este sentido, es una señal de la fijación producida por el grado de uso, o como lo llama Burger (1998), de la 'Gebräuchlichkeit'. La autora apunta que no existen todavía estudios con resultados suficientemente satisfactorios para una descripción detallada de cómo se almacenan exactamente estos significados.

⁵⁷El marco para la construcción del significado de fraseologismos desconocidos gracias al uso consciente de estrategias de comprensión Top-down. (traducción de la autora)

1.7. El Óptimo Fraseológico

El grado de uso al que hace referencia Hallsteindóttir en su estudio es uno de los criterios más importantes en la Fraseodidáctica, ya que se considera un criterio que se debería tener en cuenta para la selección del repertorio fraseológico en una clase de idioma. El problema que plantea este criterio es la definición de este grado de uso y la posibilidad de acceder a la información necesaria para establecer si una UF es usual o no. No obstante, hoy en día, sobre todo gracias a la Lingüística del Corpus, existen muchas posibilidades de extraer información relevante respecto a la frecuencia y coocurrencia de léxico por medio de las múltiples herramientas informáticas de análisis de corpus y de concordancia. El problema reside, sin embargo, en que se sigue tratando en la mayoría de estos corpus, de bases de datos de textos escritos. El análisis de la lengua hablada, espontánea, siempre ha supuesto un problema en los estudios de Lingüística, en primer lugar, por el problema del aprovisionamiento del material, y en segundo por la autenticidad y la extensión de los textos hablados, ya que para realizar estudios de relevancia estadística hace falta un corpus elevado de entradas. Proyectos de tal índole son, hoy por hoy, relativamente escasos y recientes. Para la lengua alemana nos consta el proyecto FOLK, 'Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch' del *Institut für Deutsche Sprache* en Mannheim que nació en el 2008 y existe desde el 2012 en forma de Open Course Ware accesible libremente a cualquier investigador interesado.

El inicio del mencionado proyecto de corpus de lengua alemana oral fue posterior a la elaboración del Óptimo Fraseológico, un proyecto que se basa en la importancia de la disponibilidad y de la frecuencia de uso en el proceso de almacenamiento y de construcción de significado. Esta lista, llamada *Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache*, fue elaborada por la investigadora islandesa Hallsteindóttir en 2006, junto con los colaboradores Monika Šajánková y Uwe Quasthoff. Con el término de 'Geläufigkeit', que ya fue uno de los aspectos claves de la mencionada tesis de Hallsteindóttir (2001), los autores establecen un nuevo criterio uniendo de manera muy hábil, como dice Ettinger (2013), los dos criterios importantes a la hora de elegir las UFs y distinguir, si su uso tendrá que ser productivo o solo receptivo. Como afirma este último investigador:

In überzeugender Weise haben sie gezeigt, wie man beide Kriterien zur Erarbeitung eines phraseologischen Optimums bzw. Minimums geschickt verbinden kann. Die Selektion der Phraseme nach diesen beiden Kriterien stellt eine gewaltige Herkulesaufgabe dar und wurde bislang, mit Ausnahme des Deutschen – noch in keiner Sprache konsequent durchgeführt. (Ettinger 2013:17).⁵⁸

El Óptimo Fraseológico se materializa en la elaboración de una lista de UFs clasificadas en varios grupos según estos dos criterios mencionados, basándose en un corpus de UFs extraídas de varias fuentes de obras de referencia. El corpus de base lo constituyeron según los autores (Hallsteindóttir et al. 2006: 119) unas seis mil UFs extraídas de listas, diccionarios y manuales de aprendizaje de los más pertinentes del alemán como lengua extranjera.⁵⁹ La frecuencia de las UFs de este corpus se comprobó a través del corpus del diccionario *Wortschatzlexikons Deutscher Wortschatz*⁶⁰, un corpus de textos escritos.

Para determinar el grado de disponibilidad o familiaridad de las 1112 UFs más frecuentes de esta lista, los investigadores realizaron una encuesta con 101 participantes nativos, para comprobar el grado de disponibilidad y de uso de estas UFs en la lengua cotidiana. Como resultado de la combinación de estos datos según los criterios de la frecuencia y de la disponibilidad, graduado en tres niveles, bajo, medio y alto, se establecieron finalmente varios grupos clasificados jerárquicamente según las cantidades averiguadas. Las siglas A, C y E designan la frecuencia alta, media o baja en el corpus, y las siglas B, D y F la disponibilidad correspondiente. De esta manera, se formaron 9 grupos en total.

El llamado 'Kernbereich', es decir, el núcleo del Óptimo Fraseológico para el alemán como lengua extranjera lo forma dos grupos, el primero lo constituyen las 142 UFs del grupo AB con frecuencia y disponibilidad⁶¹ altas. Según los autores, este grupo es el que

58 De manera convincente han demostrado cómo se pueden unir de manera hábil estos dos criterios para la elaboración de un óptimo y/o mínimo fraseológico. La selección de los frasemas según estos dos criterios representa una tarea verdaderamente hercúlea y no se ha llevado a cabo de manera consecuente, hasta ahora en ningún idioma a parte del alemán. (la traducción es nuestra.)

59 En concreto se trata del Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache de de Gruyter (GDaF), del Langenscheidt Wörterbuch für Deutsch als Fremdsprache (Götz et al. 1997), del Manual de fraseología de Hessky/Ettinger (1997), del Diccionario fraseológico de Langenscheidt (Griesbach/Schulz 2000) y de una lista de fraseologismos de uso frecuente de Dobrovolskij (1997b: 265–288).

⁶⁰www.wortschatz.uni-leipzig.de

debería formar parte del 'Grundwortschatz', es decir, del vocabulario básico del alemán como L2, tanto a nivel receptivo como productivo de textos orales y escritos. Es el grupo que se publicó como propuesta de 'Núcleo Abierto del Óptimo Fraseológico', advirtiendo de una cierta validez restringida por la limitación del corpus analizado. De ahí que los autores adviertan lo siguiente:

Da wir nur einen kleinen Teil der deutschen Phraseologie untersucht haben, gehen wir allerdings nicht davon aus, dass dies die einzigen Phraseologismen sind, die zu dieser Gruppe gehören sollten (Hallsteindóttir et al. 2006: 128)⁶²

El siguiente grupo CB con 254 UFs de frecuencia mediana y de disponibilidad alta también forma parte del núcleo, sin embargo, por la menor frecuencia, los autores aconsejan su inclusión en la enseñanza dentro de la producción de textos hablados, y dentro de la recepción de textos escritos.

A pesar de la disponibilidad alta del tercer grupo EB que forman 223 UFs, la frecuencia baja indicaría, según los autores, una pertenencia de estas UFs al repertorio de la lengua hablada, motivo por el que lo consideran parte del núcleo, pero restringido al ámbito de la recepción de textos orales, es decir, respecto a la destreza de la comprensión oral. En cuanto a la producción, esta se aconseja respecto a estas UFs en niveles de competencia superiores.

Los grupos AD y AF, es decir, los grupos con frecuencia alta, pero disponibilidad media y baja, respectivamente, se constituyen por UFs que se encuentran apenas en el lenguaje hablado, y su baja disponibilidad indicaría que solo se deberían situar en un nivel de competencia pasiva y, por consiguiente, formar parte de la destreza receptiva respecto a textos escritos.

Los 4 grupos restantes no forman parte del Óptimo Fraseológico, ya que disponen de menor grado tanto de la frecuencia como de la disponibilidad.

⁶¹ El criterio de la disponibilidad se refiere al grado de conocimiento y al grado de uso activo de estas UFs. Se comprobó en las encuestas a través de preguntas, que eran en concreto, si los participantes conocían el fraseologismo y si lo usaban activamente. En caso afirmativo, también se preguntó por la frecuencia del uso.

⁶² Como nuestro estudio solo incluye una pequeña parte de la Fraseología alemana, suponemos que estos no son los únicos fraseologismos que deberían pertenecer a este grupo. (La traducción es nuestra.)

Sin duda, esta investigación, si bien no ha estado exenta de críticas, es de las más valiosas en el marco de la Fraseodidáctica y responde además a unas reivindicaciones concretas que se escuchan prácticamente desde los comienzos de la formación de esta disciplina. Se ha mostrado con este estudio que es posible definir una selección de UFs relevantes para la didáctica combinando el grado de frecuencia y de disponibilidad y estableciendo categorías graduales teniendo en cuenta las distintas destrezas productivas y receptivas. Los mismos investigadores lo indican en la presentación de los resultados de su estudio diciendo:

Die Frage nach dem phraseologischen "was" und "wie" für Deutsch als Fremdsprache beschäftigt die Phraseologieforschung schon seit einigen Jahren. Häufig wird in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit der Erstellung phraseologischer und parömiologischer Minima bzw. Optima hingewiesen, in denen die Phraseologismen und Parömien aufgelistet und beschrieben werden, die ein Fremdsprachenlerner beherrschen sollte [...] ⁶³ (Hallsteindóttir et. al.: 2006: 117).

En el ámbito del alemán es este hasta la fecha el único estudio que establece un criterio apropiado para una selección de UFs en el ámbito de la enseñanza de alemán como L2, e incluso internacionalmente no tenemos constancia de que existan estudios parecidos en otros idiomas.

Intentos parecidos ha habido, según afirma Velasco Menéndez, también en la lengua rusa. En la metodología del ruso como lengua extranjera varias veces se ha planteado la idea de crear, junto con el mínimo léxico, un mínimo fraseológico. Las UFs que han de componer este mínimo fraseológico van dirigidas a un tipo de estudiantes con un nivel de conocimientos concretos (Velasco Menéndez 2014:133).

En el ámbito de paremiología española, nos consta el inicio reciente de investigaciones acerca del establecimiento de un Mínimo Paremiológico en lengua española por parte de investigadoras como Julia Sevilla y M. Teresa Barbadillo de la Fuente (en prensa), o también por M. I. Teresa Zurdo et al. (en prensa), pero desgraciadamente no hemos tenido todavía acceso a los resultados de estas aportaciones.

⁶³ La pregunta sobre el 'qué' y 'cómo' fraseológico para el alemán como lengua extranjera ocupa a la fraseología ya desde hace algunos años. A menudo se indica en relación con ello la necesidad de la elaboración de un mínimo o/y óptimo fraseológico y paremiológico, en el que se recogen y describen los fraseologismos y paremias que debería controlar un aprendiz de lengua extranjera. (La traducción es nuestra.)

A pesar de la utilidad didáctica que tiene sin duda este estudio, se encuentra efectivamente en un terreno muy 'tosco', siendo su ámbito aplicado lleno de trabas por las distintas perspectivas y enfoques científicos que ya esbozamos en los apartados anteriores de este capítulo. Nos referimos a las perspectivas del cognitivismo y sobre todo del constructivismo hacia una construcción de saber, cuya base la constituye la autonomía del aprendizaje y la autodeterminación de los contenidos. Esta premisa se encuentra por definición en una cierta contradicción con la tendencia a la uniformización tanto de los procesos como de los contenidos de la enseñanza, una situación que se ha intensificado desde la implantación del MCER. Muchos investigadores defensores de las ideas constructivistas perciben el Marco de Referencia como una corriente que pone en peligro sus principios, ya que, desde la perspectiva de la didáctica constructivista, tanto la representatividad y homogeneidad como la progresión preestablecida serían justamente el problema, oponiéndose a sus principios básicos. La restricción y preselección de los contenidos limitarían la posibilidad del aprendiz de poder aplicar adecuadamente su capacidad de construcción (véase Wolff 2002: 352).

Lerninhalte können keine Festlegung erfahren, da sonst die Fähigkeit zu selbständigen Konstruktionen behindert werden kann. Reiche Lerninhalte leisten dies in höherem Maße als die Lerninhalte, die sich gemeinhin in den Lehrwerken der Schulfächer finden.⁶⁴ (Wolff 2002b:12)

Esta idea concuerda además con la defendida por Boers y Lindstromberg (2008) de que el alcance de una competencia elevada no se puede conseguir por medio del aprendizaje del léxico más frecuente. La frecuencia, a la que se adjudica una importancia central tanto en la elaboración del Óptimo como en la selección de los contenidos en la elaboración de los manuales, juega para estos investigadores un papel menor en los niveles de competencia alta. Si la competencia fraseológica se considera además como una medida para la competencia, parece justificado el hecho de cuestionar la reducción del aprendizaje a un contenido limitado.

En este sentido, el conjunto de problemas de tal empresa se manifiesta en algunos aspectos que atañen a los procesos y criterios de la elaboración. El motivo de la elaboración

⁶⁴ Los contenidos didácticos no deben sufrir fijación, ya que ello obstaculizaría la capacidad de la construcción autónoma. Contenidos didácticos extensos lo permiten en mayor medida que los contenidos didácticos que se encuentran generalmente en los manuales de las asignaturas escolares.

fue, como indican los autores, la heterogeneidad de los contenidos fraseológicos entre los distintos diccionarios y manuales de aprendizaje de fraseología del alemán. Los criterios de la frecuencia y de la disponibilidad son, por otra parte, los que se indican por los investigadores de forma unánime como didácticamente más pertinentes, ya que reflejan el estado fraseológico 'real' del uso de la lengua. En este sentido, el cruce de estos dos criterios debería llevar a un repertorio fiable. Sin embargo, en el caso del Óptimo alemán, que hemos tenido en cuenta para nuestro análisis presentado en el capítulo 3 de este trabajo, nos hemos encontrado en los manuales con una serie de UFs, que no figuran en la lista del Óptimo, pero que a nosotros, como nativos, nos hubieran parecido perfectamente válidas para su inclusión. Por otra parte, también hay UFs que se encuentran en los grupos menos frecuentes del OF, pero que a nosotros nos parecen más disponibles porque las solemos usar con más frecuencia que otras UFs del núcleo. Se trata, sin duda, de una percepción subjetiva que nace de la condición de nuestra propia competencia fraseológica, que por su parte está condicionada por múltiples factores que ya hemos mencionado, pero que merecen la pena recordar.

El conocimiento lingüístico y cognitivo, el entorno personal, educativo y social, la edad, las preferencias de cada individuo, todo ello influye en esta competencia y en el uso de la fraseología por cada persona, de manera que la intuición personal, tanto de un investigador como de un no especialista, también se ve afecta por estas condiciones. De ahí que muchos investigadores afirmen que la competencia fraseológica entre los individuos no es homogénea sino que varía considerablemente de una persona a otra. Los mismos investigadores del estudio afirman:

Die eigene Sprachkompetenz bzw. die Intuition der Linguisten ist ein umstrittenes Kriterium in der Frequenzforschung. Sie ist ohne Frage sehr subjektiv und individuell ausgeprägt – beim Linguisten zusätzlich vom Fachwissen und theoretischen Annahmen belastet. ⁶⁵ (Hallsteindóttir et al. 2006: 118)

Pero no es solo la intuición de los propios investigadores, la que se puede considerar como subjetiva, sino la opinión de cada individuo por lo anteriormente dicho.

⁶⁵La competencia lingüística propia, o en su caso la intuición de los lingüistas es un criterio controvertido en los estudios de frecuencia. Es sin duda muy subjetivo e individualmente marcado – en el caso de los lingüistas además ‘contaminados’ por el conocimiento de la materia y los supuestos teóricos. (La traducción es nuestra.)

Para conseguir unos datos relevantes, habría que recurrir, según nuestro parecer, a una cantidad muy mayor de encuestados para que los resultados sean más significativos. La cantidad de 100 encuestados parece demasiado escasa como para evitar que las condiciones individuales de cada uno de los encuestados influyan subjetivamente en el resultado.

Lejos de querer criticar la validez de este estudio, tanto los argumentos desde los enfoques científicos mencionados como la subjetividad en el uso y la heterogeneidad de la competencia fraseológica nos parece un argumento a favor de que la Fraseodidáctica posiblemente tenga que buscar caminos propios, diferentes a la tradicional Lexicología en la elaboración de criterios de unificación de los contenidos fraseológicos para fines didácticos. En cuanto al argumento de la limitación de la capacidad constructiva, hay que relativizar este argumento por varios aspectos; uno de ellos lo alegan los mismos autores del Óptimo apuntando que no se trata de un catálogo rígido, sino flexible y manipulable, ya que es imposible atender a todos los criterios didácticamente pertinentes que influyen en cada situación concreta de aprendizaje. Se trata, por consiguiente, de un catálogo abierto que debe tener forma de guía, como ya hemos mencionado en otro apartado. Por otra parte, si el propósito es una guía con validez didáctica e impacto en el ámbito de la enseñanza y de elaboración de manuales, opinamos que una adaptación de estas listas a los niveles de competencia del MCER, a pesar de la controversia respecto a ello, es una condición ineludible y una tarea necesaria para tal finalidad. Es un hecho que en la actualidad, toda la enseñanza se rige por este documento regulador, de manera que una no adaptación hace inevitablemente más problemática la aceptación por parte de la comunidad de investigadores, docentes y estudiantes.

Como subraya también Ettinger (2013), la lista del OF no se ha puesto en práctica debidamente o suficientemente hasta la fecha ni en los manuales correspondientes del idioma alemán, ni tampoco en el MCER, a pesar de que estos intentos de establecimiento de listas están estrechamente relacionados con las distintas destrezas y competencias en los distintos niveles de aprendizaje en el mencionado documento. Se lamenta concretamente la falta de inclusión del papel de la Fraseología y de listas de UFs en el MCER (Ettinger 2013:18, González Rey 2006). Uno de los posibles motivos de esta ausencia es seguramente la falta de clasificación clara de las listas del OF por los niveles de referencia, lo cual hace difícil una integración en dicho documento. El hecho de estar clasificados por destrezas y

por uso receptivo y productivo en vez de por niveles de referencia ha constituido problemas durante el desarrollo de nuestro análisis, ya que esta carencia en la clasificación ha dificultado el uso del OF como herramienta para comprobar si las UFs que aparecen en un manual concreto se adaptaban al nivel de este. Suponemos que esta carencia de clasificación podría ser también uno de los motivos de la falta de inclusión del Óptimo como criterio en la elaboración de los manuales de DaF y de su falta de inclusión como lista oficial en el MCER, que mencionan también Ettinger (2013) y González Rey (2006). La adaptación de las UFs a los niveles de referencia es, sin duda, una de las premisas fraseodidácticas necesarias sin la cual una integración consensuada en los manuales y en las aulas de DaF no es factible.

Por otra parte, el establecimiento de los niveles de competencia de las UFs resulta una tarea nada fácil, ya que, como hemos visto, la naturaleza fraseológica es compleja, por lo que sería necesario tener en cuenta distintos aspectos, aparte de aquellos que ya se tuvieron en cuenta para el Óptimo. Por una parte, desempeña un papel importante el vocabulario integrante de las combinaciones, sobre todo respecto al establecimiento del puente semántico con la ayuda de la estructura léxica, lo cual expusimos en el apartado referido al cognitivismo. A nivel semántico, el grado de idiomatización, en especial la motivación, son elementos claves en la comprensión de las UFs. Y finalmente para el uso productivo, las restricciones combinatorias y pragmáticas representan un papel central. Es, por consiguiente, un dilema y sin duda una tarea de Hércules. Un primer paso en esta labor podría constituir un cruce de datos de las UFs del Óptimo con las listas de vocabulario básico. En alemán, estas listas se publican desde el Goethe Institut para los niveles A1, A2 y B1 en referencia a los exámenes oficiales de dicha Institución.

Otra carencia que afecta a la posibilidad de aplicar este documento como directriz fraseológica vinculante es el hecho de que uno de los criterios de selección de UFs es la estructura léxica, es decir, solo se tuvieron en cuenta aquellas combinaciones de UFs con un elemento verbal y un sustantivo. A pesar de que las locuciones verbales de este tipo sean seguramente las UFs más numerosas, esta limitación no deja de reducir el repertorio a un solo grupo de UFs, lo cual reduce la posibilidad de su aplicabilidad.

Resumiendo, podemos constatar que, a pesar de sus carencias, el Óptimo Fraseológico es hasta ahora el único estudio didácticamente pertinente respecto a los datos

sobre la frecuencia, la disponibilidad y el nivel de uso 'real' de un grupo concreto de UFs. Los investigadores han demostrado cómo se puede conseguir una fusión de informaciones didácticamente relevantes para elaborar una lista de UFs apta para integrarla en propuestas didácticas. Lo que queda pendiente son estudios más exhaustivos con más participantes y finalmente, como acabamos de mencionar, un cruce de datos entre esta lista y las listas del vocabulario básico de los distintos niveles del MCER. En el siguiente apartado expondremos la vinculación de este documento con la Fraseología, concretamente de que manera, en qué niveles y bajo qué aspectos se hacen referencia a la Fraseología en dicho documento.

1.8. Fraseología y Marco Europeo de Referencia

1.8.1. Observaciones generales y finalidad del Marco de Referencia

Varios autores abordan en sus contribuciones la integración de la Fraseología en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, llamado de manera abreviada MCER (en español) o GER (en alemán). El motivo es sin duda que, siendo este el documento regulador de todos estándares respecto a los contenidos y procesos de la enseñanza de idiomas, debería ser también una de las herramientas claves para la implementación de la fraseología en clase de L2. Como documento de referencia sirve de guía tanto a docentes como alumnos y, no por último menos importante, autores de métodos y manuales. Justamente como estrategia publicitaria y sello de calidad de los manuales y editoriales de idiomas no puede faltar el sello del nivel de referencia en el que se basa. Si esto es así para el contenido léxico, temático y gramatical, las indicaciones fraseodidácticas tienen que ser de relevancia en cuanto a la inclusión de la fraseología en los manuales (Hallsteindóttir 2013: 143). Por otra parte, y como ya hemos subrayado en varias ocasiones, la implementación de la fraseología en la enseñanza de idiomas y el establecimiento de la Fraseodidáctica es una tendencia relativamente nueva y a pesar de tener una trayectoria más larga y arraigada en el ámbito de los estudios de DaF (alemán como lengua extranjera), el comienzo de su auge como disciplina a nivel internacional coincide aproximadamente con la publicación del MCER en el 2001. De ahí que hemos de

suponer que muchas de las sugerencias y resultados de los estudios teóricos no llegaron a incluirse de manera sistemática en dicho documento.

Antes de centrarnos en el papel de la Fraseología en el Marco de Referencia, daremos un breve resumen de las finalidades de este y de la estructuración de los contenidos respecto a las competencias y de sus descriptores por los distintos niveles. Los niveles que nos interesan espacialmente, son B1 y B2, ya que son aquellos que corresponden con los niveles de los manuales analizados. Es evidente que nos hemos centrado básicamente en la versión alemana de dicho documento, para la que usaremos las siglas GER, abreviatura de Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen.

La finalidad global del marco de referencia es "die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen."⁶⁶ (<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>: Startseite). Desde inicios de este trabajo de política lingüística del Consejo de Europa en el año 1971, época que coincide con el cambio de paradigmas hacia el enfoque comunicativo, la principal premisa de este trabajo y en la elaboración del Marco de Referencia ha sido la comunicación⁶⁷ entre las personas. La finalidad más concreta de este documento es, por consiguiente, la de definir y describir

de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. (MCER 2002: 1)

En las teorías del constructivismo, la competencia comunicativa es un objetivo de aprendizaje pertinente para todas las destrezas, sin embargo, para la destreza de escribir se necesita otra competencia que para la destreza de hablar (véase Wolff 2002: 350). Estas diferencias hacen necesario, por tanto, una descripción detallada de los diferentes parámetros que se usan para conseguir y medir el nivel de competencia según las destrezas y los distintos niveles.

⁶⁶ hacer equiparables entre ellos los distintos certificados europeos de idiomas y de crear un metro para la adquisición de conocimientos de idiomas. (La traducción es nuestra.)

⁶⁷ Véase también respecto a la española: González Rey 2006.

En cuanto a la división conocida entre los seis niveles, se dividen entre tres bloques que distinguen entre un uso de lengua elemental o básico (A), autónomo o independiente (B), y finalmente competente (C) con las respectivas subdivisiones. Este sistema de división hoy día no solo se conoce por los expertos en materia de enseñanza de lenguas, sino generalmente por cualquier persona que aprende un idioma, lo cual es el caso de cualquier persona escolarizada. Por consiguiente, el Marco de Referencia tiene como destinatario no solo al docente o especialista, sino también al estudiante o aprendiz autónomo de idioma como guía para la evaluación de su propio proceso de aprendizaje.

El reto del Marco consiste, sin duda, en esta nivelación y en la descripción exacta dentro de cada nivel, tanto de las actividades y tareas como de los procesos y estrategias que se aplican para alcanzar una competencia general y equiparable entre todas las lenguas europeas. Al mismo tiempo, proporciona las herramientas, tanto gramaticales como léxicas, necesarias para establecer y lograr la comunicación en cada momento y cada situación concreta de la vida.

1.8.2. Las premisas constructivistas del Marco

La complejidad de las distintas competencias se hace patente en el Marco por su división en competencias generales y competencias comunicativas de la lengua, subdivididas cada una de ellas por su parte en varias capacidades. Entre las competencias generales nos encontramos aquí con una de las distinciones en las que se basa el constructivismo y a la que ya hicimos referencia respecto a las explicaciones de Wolff (2002) de estas premisas, que son el conocimiento declarativo (saber) y el conocimiento procedural, llamado aquí 'destrezas y habilidades' (saber hacer). (MCER 2002: 102). El conocimiento declarativo incluye el saber sobre la estructura y el funcionamiento del universo, los conocimientos socioculturales de la vida diaria, entre ellos la motivación, el saber sobre tradiciones, convenciones, lenguaje corporal y más aspectos de la vida en general y por último también incluye el conocimiento intercultural.

El conocimiento procedural se refiere a las múltiples habilidades necesarias para desenvolvernos en nuestra vida cotidiana, profesional y de tiempo libre. También forma parte de este conocimiento la capacidad de aprender o de saber aprender y la reflexión

sobre el sistema de la lengua y la comunicación, otros aspectos que vimos ya relacionados con las bases del constructivismo con respecto a una toma de conciencia en las estrategias del aprendizaje.

Dentro de las competencias comunicativas, el Marco distingue entre competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Dentro de la competencia lingüística, que se divide entre la léxica, la gramática, semántica y fonológica, estas se describen y clasifican de manera general y respecto a cada una de las subcompetencias en las respectivas tablas según los diferentes niveles.

1.8.3. La terminología usada en el GER para las UFs

Con el objetivo de comprobar hasta qué punto se reflejan las posturas de los fraseodidactas en el MCER, González Rey (2006) analiza con detenimiento la presencia de referencias a los distintos tipos de fraseologismos en este documento y al lugar que ocupan tanto dentro de los tres componentes de la competencia comunicativa, a saber la lingüística, la sociolingüística y la pragmática como en los descriptores de los niveles establecidos. Indica la presencia de terminología refiriéndose a los distintos tipos de fraseologismos, pero subraya que las clasificaciones varían entre las distintas versiones del Marco, es decir, de un idioma a otro. Conclusiones similares se presentan en los estudios de Pirttisaari (2006) analizando las versiones del inglés, finlandés y alemán y de Hallsteindóttir (2013) analizando la versión alemana. En cuanto a la terminología usada en el GER para las clasificaciones fraseológicas, Pirttisaari subraya que esta se queda en parte opaca y confusa, citando unos cuarenta términos distintos del correspondiente documento, lo cual subraya su postura. Critica además la falta de precisión en cuanto a la definición del término idiomático y la falta de categorías descriptores para la totalidad de actividades comunicativas.

Las primeras referencias concretas a la fraseología en la versión alemana del GER se encuentran en el apartado 5.2.1.1 titulado 'Lexikalische Kompetenz ', es decir, competencia léxica. Se distingue entre 'feste Wendungen, die aus mehreren Wörtern bestehen und jeweils als ein Ganzes gelernt und verwendet werden.' (GER 2001:111) es decir "Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se

aprenden como un todo" (MCER 2002:108) y "Einzelwörter", es decir, palabras polisémicas. A continuación se exponen las categorías fraseológicas, entre las que se encuentran:

a) Satzformeln

b) idiomatische Wendungen

c) feststehende Muster (Sprachbausteine, Schablonen)

d) andere feststehende Phrasen, wie z. B.:

- **Funktionsverbgefüge, z. B. zu Ende gehen, in Betrieb nehmen**

- **präpositionale Gefüge z. B. in Hinblick auf, in Bezug auf (GER**

2001: 111)

Las **Satzformeln (a)** son expresiones de nivel oracional que incluyen fórmulas con función comunicativa, los proverbios y los arcaísmos. En cuanto a la categoría (b) de las **UFs idiomáticas** se precisa con los siguientes ejemplos:

- **idiomatische Wendungen**, oft semantisch undurchsichtige, erstarrte Metaphern, z. B.:

- *Er hat den Löffel abgegeben/fallen lassen.* (= er ist gestorben)

- *jmdm. einen Bären aufbinden* (d. h. eine Lüge erzählen, flunkern) *Ich denk, mich tritt ein Pferd* (als Ausdruck der Verblüffung/Verärgerung)

La categoría (a) son las **fórmulas rutinarias** y la (c), normalmente mencionadas en los manuales bajo el término 'Redemittel', *es decir*, 'herramientas de comunicación'. Finalmente, la categoría (d) serían las colocaciones y expresiones preposicionales con función gramatical. Para mejor comprensión de la terminología lingüística por parte del usuario, los autores de la versión alemana del Marco exponen uno, o como mucho dos ejemplos para cada uno de estos elementos, sin embargo, no hay listas exhaustivas al respecto, de manera que el usuario tiene que atenderse a los ejemplos citados.

1.8.4. La Fraseología en los descriptores de las competencias

González Rey lleva a cabo un análisis extenso del papel de la fraseología en la versión española de dicho documento. En su artículo afirma la necesidad de adelantar el inicio del aprendizaje de fraseologismos dentro de la enseñanza de idiomas, "xa que ese momento tardío implica non ter o tempo suficiente de asentar unha competencia verdadeiramente activa no uso das expresións fixas." (González Rey 2006:124). Teniendo en cuenta esta afirmación y con la intención de averiguar hasta qué punto el Marco de Referencia se puede considerar una guía para el tratamiento de la Fraseología en clase, hemos querido analizar no solo la terminología sino también los diferentes descriptores de competencias en los distintos niveles, para comprobar a partir de qué nivel y en qué tipo de descriptores se encuentran indicios concretos a una inclusión de la competencia fraseológica.

En cuanto al nivel A1 no era de esperar ninguna mención a los distintos tipos de UF en concreto, sea idiomático o no, de centro o de periferia de la Fraseología. De hecho, en el descriptor de la competencia léxica, respecto al dominio del vocabulario, 'Wortschatzbeherrschung', no hay descriptores disponibles, y respecto a la riqueza del vocabulario, 'Wortschatzspektrum', se habla de "einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen"⁶⁸ (GER 2001:112). Nos llama la atención en la versión española el uso del término 'frases aisladas', mientras que en alemán se habla de 'Wendungen', que no implica necesariamente frases o expresiones a nivel oracional, sino que pueden ser perfectamente locuciones. De las discrepancias terminológicas ya había advertido González Rey (2006) en su ya mencionado estudio.

La única referencia en el nivel A1 referente a un tipo de expresiones fijas, que forman parte de la fraseología limítrofe, son las fórmulas comunicativas de saludo y de despedida, es decir, "die einfachsten, alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung" (GER 2001:122), necesarias para establecer contactos elementales y que por tanto forman parte de la competencia sociolingüística.

⁶⁸ "un repertorio básico de palabras y frases aisladas" (MCER 2002: 109)

Es en el descriptor de esta competencia, la sociolingüística, donde nos hemos encontrado con la mayoría de las referencias a las expresiones fraseológicas. A partir del nivel A2 aparece por primera vez el término de 'Redewendung', usado en alemán de manera popular para expresiones hechas. Se precisa que la competencia del usuario es la de poder participar de manera sencilla, pero efectiva en conversaciones de contacto, usando "die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen [...] und elementaren Routinen" (ebda.). Sin embargo, tratándose de conversaciones de contacto, se debe suponer que se está refiriendo aquí a fórmulas rutinarias y aquellas expresiones que se conocen en alemán como 'Redemittel'. El término 'Redewendung' parece confuso en este apartado, ya que normalmente, en el lenguaje popular y de divulgación científica hace más bien referencia a las expresiones figurativas.

En el siguiente nivel B1 no encontramos ninguna referencia concreta al uso de UFs en los descriptores de la competencia sociolingüística. Las descripciones se mantienen en un nivel muy general, como lo indican términos como 'breites Spektrum von Sprachfunktionen' o también 'die gebräuchlichsten Redemittel', refiriéndose al uso de los distintos elementos de comunicación. En cambio, para este nivel encontramos aclaraciones en el descriptor de la competencia gramatical, que precisa que el usuario tiene la competencia de usar de manera suficientemente correcta "ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln 'und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, [...]"(GER 2001: 114). Es decir, aquí hace referencia al nivel de corrección en el uso de las expresiones.

Tampoco se encuentran indicaciones concretas respecto al uso de UFs en el descriptor de competencia sociolingüística del nivel B2. La descripción de la competencia atañe efectivamente a los registros y al dominio y capacidad de adaptarse a las situaciones comunicativas, sin cometer errores graves, lo cual implica el buen manejo de las expresiones coloquiales y adecuadas según la situación. Sin embargo, no se especifica en este nivel del descriptor. En los niveles C, en cambio, tenemos las siguientes indicaciones: Respecto al C1: "Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen

Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen"⁶⁹ y respecto al C2: "Verfügt über gute Kenntnisse idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst."⁷⁰(GER 2001:121). Por una parte, nos encontramos aquí ante un salto cualitativo respecto a la competencia de uso de UFs entre unos niveles y otros. Por otra parte, el término 'idiomático' no se usa en ningún descriptor de las competencias lingüísticas productivas y se introduce aquí por primera vez respecto a las competencias. Tampoco se define de manera más concreta, por lo que hemos de suponer que se refiere a su aceptación en el sentido fraseológico. Sin embargo, en ningún momento se hace referencia a la definición de este término como característica semántica de las combinaciones de palabras con sentido figurado. El único indicio se encuentra en la ya mencionada parte del capítulo 5.2.1.1 del mismo documento respecto a la competencia léxica, donde se refiere a las UFs idiomáticas como metáforas, a menudo opacas.

Hay un aspecto que merece la pena destacar respecto a la competencia sociolingüística, que se encuentra en la parte de las indicaciones al usuario, a continuación de los descriptores. En estas indicaciones se advierte al usuario que tiene que sopesar qué normas de descortesía debe reconocer o usar y en qué situaciones y cómo hay que capacitar al alumno a ello.

Respecto a los *Sprichwörter, Klischees und volkstümliche Redensarten* se lee la misma advertencia, y curiosamente nos encontramos aquí con una materialización del 'phraseologischer Dreischritt', ya que el usuario debe tener en cuenta si y cuando debe "a) erkennen und verstehen, b) selbst verwenden " (GER 2001: 122), es decir, reconocer, comprender y usar este tipo de UFs. Sin embargo, faltan indicaciones concretas al respecto.

El apartado más largo dedicado a una parte de la fraseología se encuentra en el capítulo 5.2.2.3 respecto a "Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten"

⁶⁹ Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. (MCER 2002: 119)

⁷⁰ Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; (MCER 2002: 119)

Diese festen Wendungen, in denen sich einerseits allgemeine Einstellungen niederschlagen und die andererseits solche Einstellungen verstärken, sind ein wichtiger Beitrag zur Alltagskultur. Man verwendet sie häufig, vielleicht noch häufiger aber bezieht man sich auf sie oder spielt, z. B. in Zeitungsschlagzeilen, auf sie an. Die Kenntnis dieses akkumulierten Volkswissens, ausgedrückt in Redewendungen, die als bekannt vorausgesetzt werden, ist eine bedeutsame Komponente des sprachlichen Aspekts der soziokulturellen Kompetenz.⁷¹ (GER 2001: 120)

Se confirman, pues, los resultados de los estudios realizados anteriormente por González Rey (2006), poniendo de relieve que el MCER, a pesar de incluir la fraseología y contribuir de esta manera al reconocimiento de la importancia de esta en la comunicación y la enseñanza, destacando su papel determinante dentro de la competencia sociolingüística, esta inclusión se queda parcialmente incompleta. Hallsteindóttir (2013), analizándolo desde un enfoque reticente respecto a su eficacia, cuestionando

inwieweit der Gemeinsame europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) einen ersten Anhaltspunkt für die Behandlung von Phraseologie im Fremdsprachenunterricht bietet.⁷²(Hallsteindóttir 2013:142).

llega a la conclusión de que, representando en teoría tanto el Óptimo Fraseológico como el MCER pasos significativos hacia la creación de herramientas didácticas, ninguno de ellos se está aprovechando por parte de investigadores o docentes para dar un paso más hacia la creación de criterios comunes para la elaboración de material didáctico.

1.9. Resumen y alcance de la investigación en Fraseodidáctica

Antes de llegar a los objetivos y la metodología de la parte práctica de nuestro estudio, cuya finalidad es la de comprobar el alcance de las propuestas y recomendaciones fraseodidácticas en la enseñanza de L2, es necesario pasar revista a las principales aportaciones de la investigación hasta la fecha. Con la vista puesta en el análisis de los

⁷¹ Estas combinaciones fijas en las que se plasman por un lado opiniones generales y que por otro refuerzan estas opiniones, son contribuciones importantes de la cultura cotidiana. Se usan con frecuencia, y quizás incluso más a menudo nos referimos a ellas o alude a ellas, p. ej. en titulares de periódicos. El conocimiento de este saber popular acumulado, expresado en locuciones, cuyo conocimiento se presupone, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural.

⁷² Traducción de la autora: Hasta qué punto el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas ofrece indicios para el tratamiento de la fraseología en la enseñanza de idiomas.

manuales de DaF que nos hemos propuesto, elaboraremos un esquema sobre la integración de las premisas fraseodidácticas en la enseñanza de L2, en el que distinguiremos entre dos tipos de criterios: aquellos de aplicación general en cualquier situación educativa y que por tanto influyen o deberían influir directamente en la elaboración de los manuales, y aquellos otros más propios de la situación educativa concreta y de las condiciones individuales de cada alumno. Estos últimos condicionan el proceso de aprendizaje y se tienen que tomar en cuenta por parte del docente de manera más individualizada, permaneciendo al margen de aquellos criterios que se puedan integrar de manera directa en el manual.

A continuación ofrecemos un diagrama que hemos elaborado para visualizar cómo, a nuestro juicio, influyen todos estos factores en la situación educativa y qué relación hay entre ellos respecto al estudiante, al docente y al manual, donde este último sigue siendo uno de elementos clave en el aula. El docente figura como nexo entre esta herramienta y los estudiantes.

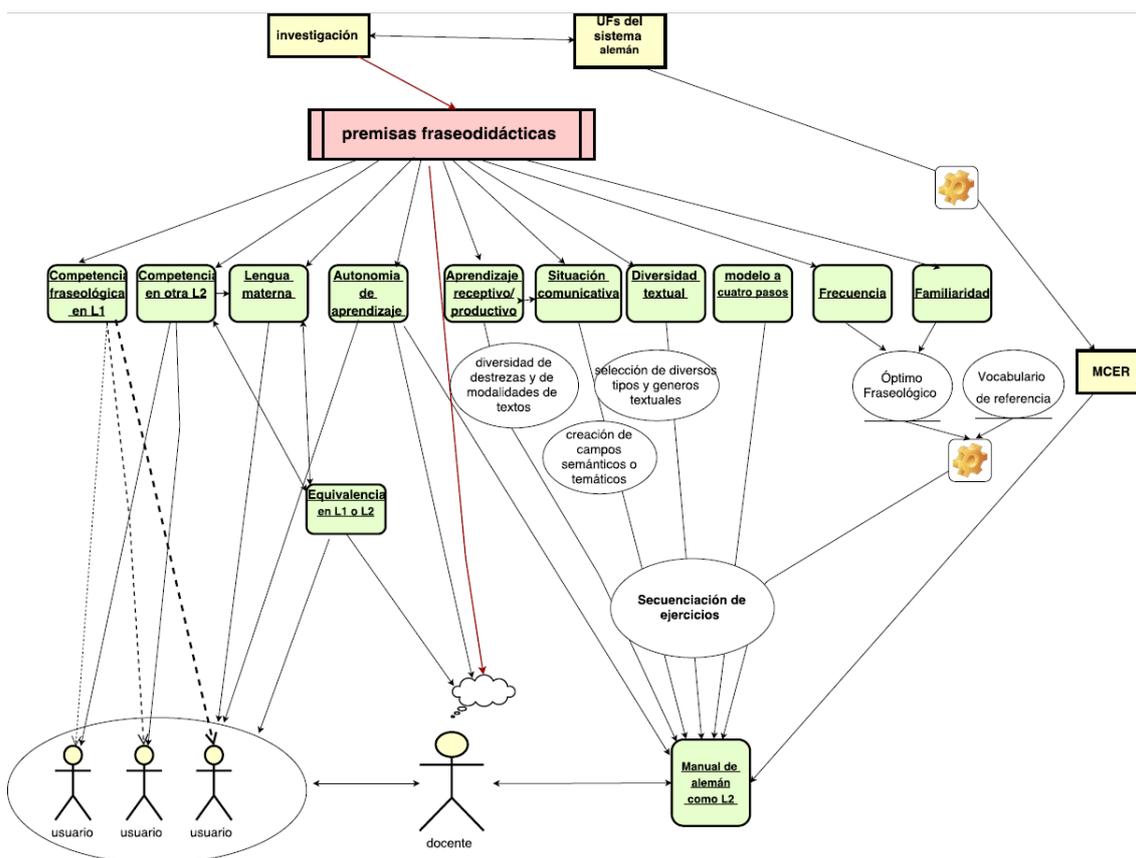


Diagrama 2. Las premisas fraseodidácticas y su alcance en la acción educativa.

En nuestro diagrama 2 hemos intentado incluir todos aquellos factores descritos en el capítulo 1 y que hemos llamado premisas fraseodidácticas, que se corresponden con las recomendaciones de los investigadores sobre qué aspectos tener en cuenta en la enseñanza de la fraseología, y más concretamente en la clase de L2. El MCER, a pesar de todas las variables individuales, actúa como elemento regulador y normativo de los estándares europeos, estableciendo procesos y contenidos unificados. En el ámbito europeo constituye la referencia fundamental de la enseñanza de L2 y como tal aparece en nuestro diagrama en una viñeta amarilla en el margen izquierdo. La flecha que se dirige desde el sistema de UFs al MCER se interrumpe, como se puede apreciar, por el icono de una rueda dentada. Este representa la necesidad de procesamiento previo. Con ello nos referimos a las reivindicaciones de los fraseodidactas sobre la necesidad de nuevas investigaciones en aras de una integración de los contenidos fraseodidácticos en el MCER.

A continuación expondremos el papel que desempeñan las diez premisas o factores restantes que aparecen en las viñetas verdes situadas entre la investigación y la situación de enseñanza influyen de diferente forma en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual se representa por medio de las flechas que van dirigidas hacia el estudiante, hacia el manual o hacia el docente. Las flechas que se dirigen hacia el manual lo unen con aquellos factores que se deberían tener en cuenta en la elaboración de este y que corresponden a las siguientes reivindicaciones formuladas desde el ámbito de la investigación que ya expusimos en este capítulo. Los comentarios que haremos a continuación explicando las viñetas se centrarán en estas últimas, es decir, aquellas viñetas que afectan la elaboración de los manuales, ya que es el aspecto en el que se centrará nuestro análisis posterior y los correspondientes objetivos: El tratamiento de la fraseología en los manuales. Puesto que se trata aquí de un resumen de todas las reivindicaciones fraseodidácticas tratadas en el capítulo anterior, trataremos también las viñetas cuyas flechas no se dirigen a los manuales, sin embargo, de manera menos extensa. Empezaremos con estas viñetas que son las desde la autonomía del aprendizaje hacia el lado izquierdo terminando con la competencia fraseológica en la lengua materna.

El aprendizaje autónomo constituye uno de los criterios que tiene que estar siempre presente tanto dentro de los manuales como en la acción didáctica del docente y, por supuesto, tiene que formar parte indispensable de la actitud del alumno. Los tres criterios

restantes que van representados en las viñetas de la izquierda y que se unen con los usuarios y el docente por medio de las equivalencias son los aspectos más difíciles de integrar en el contenido del manual. Se trata de la competencia fraseológica del alumno en su idioma materno, una eventual competencia en otra lengua extranjera, y la influencia de la lengua materna. La presencia de estos tres factores puede variar considerablemente entre los usuarios, por lo que hemos variado el grosor de las flechas que van hacia el usuario. Son condiciones que influyen en mayor o menor medida en la posibilidad de acudir a la existencia de equivalencias en otros idiomas cuyo conocimiento puede dar lugar a transferencias positivas en la adquisición de las correspondientes UFs de la L2.

Continuamos ahora con la viñetas que deberían influir en la elaboración del manual, empezando por aquella del aprendizaje receptivo y productivo que se encuentra en el centro. Seguiremos por orden hacia la derecha del diagrama.

1. Partiendo de que la L2 se aprende con una finalidad comunicativa, es especialmente importante distinguir entre el aprendizaje de las destrezas productivas y receptivas, y aún más en el caso de la fraseología, ya que los conocimientos y las destrezas que tiene que desarrollar el hablante para poder actuar de manera eficaz responden a una lógica muy diferente a la de otros elementos lingüísticos. El uso activo de las UFs requiere en niveles inferiores unas pautas muy guiadas y concretas y el uso libre debería retrasarse en el caso de las locuciones idiomáticas. Las destrezas receptivas, sin embargo, deberían integrarse bajo las mismas condiciones que el resto del léxico, es decir, a través de textos tanto orales como escritos. Es decir, un buen manual con respecto a la fraseología debería contener:

- Tanto texto orales como escritos con contenidos fraseológicos, siempre en función del nivel de idioma
- Variedad de géneros en los dos tipos textos para garantizar variedad de UFs en cuanto a registros.
- Ejercicios contextualizados centrados en la fraseologicidad en ambos casos de textos
- Ejercicios de uso, tanto en la destreza de escribir como la de hablar, introduciendo el uso de la fraseología de manera paulatina.

2. La situación comunicativa es especialmente importante en el caso de las UFs por su valor a menudo emocional y metafórico. Este valor añadido de las UFs depende en su gran mayoría de la situación de comunicación. La integración de este aspecto en los manuales se facilitaría a través de campos léxicos o campos semánticos, sobre todo en el caso de las UFs con componente emocional. UFs de estas características, en el caso de que no se integran a través de textos, deberían integrarse por medio de situaciones comunicativas y tareas de uso de UFs, por ejemplo en pequeños juegos de rol.
3. La diversidad textual, tanto en los textos orales como escritos, es una condición necesaria no solo en el caso de la fraseología, sino en la adquisición de vocabulario en general. La mejora de las destrezas receptivas se consigue a través de la puesta en práctica de las habilidades cognitivas y el fomento de la construcción del saber, lo cual depende a su vez de un uso adecuado de los textos. En el caso de la fraseología, la necesidad de la construcción de significado a través del contexto ha sido señalada como fundamental entre otros por investigadores como Kühn (1996) o Lüger (1992). Es necesario, por tanto, que los manuales incluyan:
 - diversidad textual
 - en la medida de lo posible, un lenguaje auténtico, preservando los contenidos fraseológicos
 - ejercicios contextualizados para poder trabajar todos los aspectos de la naturaleza de las UFs.
4. Los modelos didácticos del 'Dreischritt' de Kühn (1992) y del 'Vierschritt' de Lüger (1997) constituyen la base de un modelo secuenciado, que integra las cuatro fases de identificar, comprender, consolidar y usar las UFs. Es un modelo que intenta constituir un proceso de aprendizaje constructivo y que constituirá la base de nuestra propuesta de secuenciación que presentaremos en el capítulo 4. Sería conveniente, por tanto, que los manuales incorporaran un modelo de secuenciación en la introducción de los contenidos fraseológicos.
5. Las viñetas de la frecuencia y la familiaridad se fusionan en el criterio de la disponibilidad del estudio del Óptimo Fraseológico. Nuestro análisis nos ayudará a

averiguar si y de qué manera esta lista de UFs didácticamente pertinentes ha desempeñado algún papel en la elaboración de los manuales. Al no tratarse de una lista oficial de referencia como pueden ser los contenidos del MCER, no hemos trazado ninguna flecha al manual. En cambio, y esa será una de las cuestiones clave en nuestros objetivos, este catálogo, o cualquier otro que se elabore, debe estar relacionado con el nivel de vocabulario establecido por el MCER, por lo que la flecha va desde esta viñeta al vocabulario de referencia. Sería interesante elaborar una lista de UFs que incluya estos dos criterios: la disponibilidad y el nivel de referencia.

- Por tanto, opinamos que cualquier contenido fraseológico tratado en un manual debería haber pasado por un filtro. Los criterios descritos son aquellos a tener especialmente en cuenta por los creadores de manuales en el momento de elaborar los materiales. El elemento en el que confluyen todos estos aspectos es el de la secuenciación de ejercicios y tareas, que es un criterio fundamental en la integración de la fraseología, al igual que lo es para otros elementos de la lengua. Para una posible propuesta de tal secuenciación servirían, según nuestra opinión, las distintas estrategias que mencionamos en nuestro apartado sobre el constructivismo.

Con esta representación figurativa esperamos haber resumido aquellas premisas fraseodidácticas que fueron descritas a partir de la revisión bibliográfica y que también sirven de punto de partida de nuestro posterior estudio, en el que comprobaremos su repercusión en la enseñanza del alemán como L2 a través del análisis de los manuales de DaF. Esperamos que sirva de ayuda de cara a la parte práctica de nuestra investigación.

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS

Después de la exposición del estado de la cuestión en las disciplinas y teorías relevantes para nuestro estudio y que constituyen el marco teórico de este trabajo, definiremos a continuación los objetivos del mismo. Se trata de un estudio que aspira a ser exhaustivo y que consta de dos partes claramente diferenciadas: un análisis cuantitativo y otro cualitativo. Su complejidad responde a la diversidad de los objetivos, que debemos ahora definir y delimitar. Para ello especificaremos en primer lugar los objetivos generales y a continuación detallaremos los objetivos específicos.

2.1. Objetivos generales

En trabajos recientes de Fraseodidáctica se reclama una toma en consideración de los aspectos y recomendaciones de los fraseodidactas respecto al tratamiento integración de la Fraseología en la enseñanza de alemán como L2 (véase Jazbec y Enčeva 2012). La crítica se dirige generalmente a la poca variedad de su tratamiento didáctico, que suele limitarse a ejercicios de estructura y significado sin contexto, así como a una la falta de progresión. Otra crítica consiste en la ausencia de delimitación exacta entre herramientas de comunicación y locuciones y, no por último, en el retraso de la integración de la fraseología en el proceso de enseñanza hasta niveles elevados. Una queja habitual respecto a los manuales suele ser asimismo la falta de sistematicidad y el hecho de que, obviamente, estos no se apoyan suficientemente en la investigación fraseológica y fraseodidáctica (véase Chrissou 2012). Sin embargo, se tiende a perder de vista que la investigación teórica y la aplicación práctica a menudo no se desarrollan de manera coordinada y paralela. Además, tampoco se debe olvidar que en sus inicios la Fraseodidáctica dedicó sus principales esfuerzos a intentar establecerse como disciplina autónoma y delimitarse frente a la ciencia madre, la Fraseología, algo que por otra parte ocurre en la mayoría de las disciplinas científicas de reciente formación.

González Rey (2006) mantiene que la Fraseodidáctica necesita líneas y criterios propios, pudiendo solaparse estos con los de otras disciplinas. Sin embargo, a pesar de los múltiples estudios que ya se han realizado en los últimos años, resulta necesario acometer

tareas pendientes para avanzar a este respecto. Entre otros aspectos, urge establecer criterios de clasificación y pertenencia a los niveles de referencia o al vocabulario básico. También, resultaría especialmente interesante contar con criterios para la elaboración de una tipología de ejercicios y la correspondiente propuesta didáctica concreta y aplicable a todos niveles del marco de referencia. En este sentido, sorprende el hecho de que casi todos los investigadores en Didáctica coincidan en que la fraseología debe formar parte de la programación de los manuales, pero que sin embargo no haya apenas propuestas concretas para su aplicación. Además, la mayoría de las propuestas de unidades didácticas o de cursos específicos de fraseología van dirigidos a estudiantes de niveles superiores, como por ejemplo estudiantes de estudios germánicos en estudios de grado o incluso de máster, con un nivel elevado de idioma. La elaboración de secuencias para su incorporación en la programación didáctica de los manuales o clases de idioma a niveles básicos sigue siendo, desgraciadamente, una desiderata.

En consecuencia, el presente trabajo, que consiste en estudiar el grado de integración de la fraseología en la enseñanza de DaF, más concretamente en una selección de manuales, responde a una necesidad real en el ámbito de la Fraseodidáctica reivindicada por muchos investigadores y docentes. Nuestros objetivos generales derivan directamente de las mencionadas premisas y críticas formuladas por parte de los investigadores en fraseodidáctica y que hemos resumido en nuestras bases teóricas. A través de nuestro análisis de los manuales de DaF nos proponemos responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Se confirma la veracidad de todas estas críticas hechas en la investigación respecto a una falta de integración y de toma de conciencia de las recomendaciones fraseodidácticas?
2. ¿En qué medida y en qué aspectos concretos se produce esta falta de integración?
3. ¿Apoya la interpretación de nuestros resultados la posibilidad de una integración de todas las recomendaciones acerca de una inclusión de la fraseología en la enseñanza y, por tanto, en los manuales de DaF? En caso afirmativo: ¿En qué medida y de qué manera se pueden integrar?

Y finalmente:

4. ¿Qué condiciones son necesarias para llevarla a cabo, y qué posibilidades se nos ofrecen para realizarla?

Uno de los motivos de dicha dificultad de incorporación, como hemos expuesto en el capítulo 1, es la falta de adaptación de los contenidos fraseológicos a los estándares del MCER. Los niveles de referencia del MCER tienen como objetivo la equiparación de las competencias en los distintos idiomas a nivel europeo. Parece lógico por tanto que la sistematización y aplicación de estos criterios se extienda también al ámbito fraseodidáctico. Sin embargo, existen también reticencias por parte de los investigadores constructivistas que ven en la aplicación de tal unificación una limitación de la creatividad del estudiante que iría en detrimento de un aprendizaje basado en la construcción autónoma del saber, ya que se basa en normas preestablecidas por determinadas instituciones, ya sea el MCER, el manual o el currículo del mismo centro de enseñanza. La combinación de diferentes enfoques y metodologías podría ser la respuesta a este dilema.

Un primer paso hacia la elaboración de estándares fraseodidácticos lo constituye el mencionado estudio del Óptimo Fraseológico de Hallsteindóttir et. al. (2006), que representa un intento de elaborar una lista orientativa didácticamente aprovechable y con el que se pretende subsanar este reiteradamente señalado déficit que supone la falta de criterios claros en la integración didáctica de las UFs. A pesar de constituir un avance considerable en esta labor de sistematización, esta propuesta dista de ser todo lo satisfactoria que desearíamos. Uno de sus problemas reside en que no solo no se orienta por los niveles del marco de referencia, sino que además solo engloba una tipología muy concreta de las UFs existentes. Teniendo en cuenta por tanto que la sistematización del material fraseodidáctico debe apoyarse en los niveles del MCER, pero que tal sistematización resulta compleja debido a su volumen y su heterogénea naturaleza, ello nos lleva a plantearnos las siguientes cuestiones:

5. ¿Es posible establecer una selección de UFs didácticamente aprovechable?
6. ¿Qué margen hay y cuáles deben ser estos criterios de la selección de UFs?

Y, suponiendo que las propuestas didácticas deben estar orientadas o adaptadas al MCER:

7. ¿Es posible establecer una selección didáctica de UFs que incluya también de alguna forma los estándares del MCER?

El eje central en cuanto a las **condiciones necesarias** para la integración de la fraseología en las programaciones didácticas de las clases de DaF es la **sistematización del material fraseológico y de sus ejercicios**, es decir, la elaboración de tipologías didácticamente aprovechables y la adaptación del repertorio fraseológico a los niveles del MCER. Como hemos señalado en el apartado 1.7., la incorporación y puesta en práctica de la lista del Óptimo Fraseológico como lista de referencia para los manuales se ve frustrada por no ofrecer una clasificación orientada a estos niveles y por las limitaciones en cuanto a las unidades que incluye el estudio.

Con el propósito de comprobar dicha adecuación del material fraseológico en los manuales de DaF elaboraremos una tipología a partir de los ejercicios existentes y estructurada bajo el criterio de la **secuenciación por estrategias**, cuyo fin es el de mejorar e incrementar la competencia fraseológica. La base de esta tipología estará formada por los ejercicios de los manuales específicos de Fraseología que se analizarán aplicando los criterios y parámetros del constructivismo para llegar a dicha secuenciación. Esto se materializa en una adaptación para nuestros propósitos del conocido y ya mencionado "phraseologischer Vierschritt", desarrollado por Kühn (1992) como modelo de tres y ampliado por Lüger (1997) a cuatro pasos. Una vez elaborada la tipología se aplicará en el estudio principal, que consistirá en el análisis de la secuenciación de los ejercicios integrados en los manuales.

Partiendo del supuesto de que existe un déficit tanto respecto a la cantidad como la calidad en el tratamiento de UFs, señalado repetidamente por investigadores como Jazbec y Enčeva (2012), Strohschen (2013), Chrissou (2012), las preguntas que intentaremos responder son:

8. ¿Qué cantidad de UFs se halla en los distintos niveles?
9. ¿Existe progresión en el número de UFs de un nivel a otro?

A partir de las respuestas que obtendremos y teniendo en cuenta las condiciones necesarias mencionadas más arriba, nuestro objetivo será la **elaboración de criterios de sistematización en la selección y el tratamiento didáctico del material fraseológico**. En concreto, con respecto a las UFs nos referimos con selección no solo a un catálogo concreto de UFs, sino también al tipo de UFs y al lugar de su aparición, es decir, los textos

y destrezas en los que aparecen. En lo referente al tratamiento didáctico se plantean las siguientes preguntas:

10. ¿Con qué tipo de ejercicios nos encontramos?
11. ¿Cuáles y qué tipo de UFs se integran en estos ejercicios?
12. ¿Qué destrezas implican y qué competencia se pretende ejercitar con ellos?
13. ¿Existe algún tipo de secuenciación en el planteamiento de los ejercicios?

Y finalmente:

14. ¿Se percibe algún tipo de progresión, tanto dentro del mismo nivel como entre los distintos niveles de los manuales?

En consecuencia, el objetivo de este trabajo no se limita a la exposición de los resultados de nuestro análisis de los manuales respecto a las preguntas formuladas anteriormente, sino que nuestra intención es dar un paso más en el camino hacia la **aplicación de propuestas concretas** para garantizar la repetidamente reivindicada integración de la fraseología. Asumiremos en nuestras propuestas que las bases del aprendizaje y de la enseñanza son procesos basados en la construcción, la cognición y la diversidad de las condiciones, entornos y metas.

2.1. Objetivos específicos

Si los objetivos generales que acabamos de describir nacieron de nuestra hipótesis inicial acerca del déficit en el tratamiento didáctico de las UFs, la realización del correspondiente análisis tiene que responder a múltiples criterios concretos. Estos necesariamente han de ser de naturaleza muy diversa, en consonancia, por una parte, con la naturaleza tan diversa de las UFs, y por otra para poder englobar todas las premisas y postulados de la investigación fraseodidáctica. Como consecuencia, el análisis se divide en dos partes, un análisis cuantitativo y otro cualitativo, subdividiéndose estos a su vez en diferentes apartados que responden a distintas cuestiones y criterios. Sin perder de vista que el objetivo general de la detección del nivel de integración didáctica del tratamiento fraseológico y las posibilidades y limitaciones que ofrecen dichos manuales analizados para

tal propósito, cada subapartado responderá además a un objetivo parcial y específico que expondremos a continuación.

2.2.1. Objetivos del análisis cuantitativo

El punto de partida de uno de nuestros criterios de análisis es la publicación en el año 2006 del ya mencionado Óptimo Fraseológico (OF) de Hallsteindóttir et. al. (2006), con el que se puso la primera piedra en el camino de la investigación y elaboración de una lista preestablecida y didácticamente aprovechable tanto para la elaboración de manuales de alemán como para la programación didáctica de las clases de alemán como L2. La lista del OF, a pesar de no haber estado libre de críticas, respondía a una necesidad didáctica real de disponer de un criterio respecto a la selección e integración de las UFs en la clase de alemán como lengua extranjera, ya que en los mismos manuales se solían encontrar pocos materiales, y menos aún recursos e indicaciones suficientes para tal integración.

Habría sido de esperar, o al menos deseable, que la creciente toma de conciencia de esta deficiencia, más aún tras una década desde aquella publicación, que esta hubiera tenido algún tipo de repercusión en la elaboración de los manuales o en otras propuestas didácticas concretas. Basándonos en las recomendaciones de los autores del OF respecto a la inclusión de los distintos grupos que constituyen el mismo, partimos de la hipótesis de que sería previsible encontrar cifras significativas en cuanto a la presencia y el tratamiento del grupo del Núcleo (NF) del OF en los manuales de B1, considerándose estas UFs como básicas para un estudiante de alemán, en contraste con una presencia y un tratamiento menores de los demás grupos (OG). Por otra parte, también resultará de gran interés constatar si, como estrategia de refuerzo del conocimiento adquirido, se produce una repetición del primer grupo en el nivel B2 y también una mayor integración de las UFs de los demás grupos en este nivel.

Sin embargo, y tal como se afirma en contribuciones recientes (Jazbec y Enčeva 2012, Strohschen 2013), respecto a una persistencia de la insuficiente consideración de las recomendaciones fraseodidácticas, la realidad actual no parece reflejar todavía estos intentos de integración didáctica del Óptimo. Estos estudios si bien constatan esta tendencia y constituyen una primera aportación dentro de este tipo de análisis, se centran en el estudio de una selección de tan solo tres manuales, siendo además estos de un mismo nivel, lo que limita el alcance de sus conclusiones.

Por consiguiente, el objetivo de este estudio, que pretende ser exhaustivo tanto a nivel **cuantitativo** como **cualitativo**, consiste en arrojar luz sobre la aplicación práctica o en su defecto, sobre la falta de la misma, de los presupuestos fraseodidácticos dentro de los manuales de alemán. Este objetivo se concreta en primer lugar en el estudio de la **cantidad** de UFs totales y de las que pertenecen al mencionado OF presentes en los diferentes manuales y sus materiales adicionales, y en segundo en la **selección** y la **calidad** de estas, sirviéndonos para ello de la lista del Óptimo Fraseológico.

Las cuestiones concretas respecto al estudio de las cantidades que se derivan de ello son:

15. ¿Qué cantidades de UFs encontramos en los distintos manuales?
16. ¿Existe homogeneidad respecto a las cantidades totales o hay diferencias significativas entre los manuales de un mismo nivel? ¿Existen diferencias significativas entre los niveles y en concreto entre los manuales pertenecientes a la misma editorial?

En cuanto a la integración del OF:

17. ¿Cuántas UFs de los diferentes grupos de la lista del OF aparecen?
18. ¿Existe homogeneidad respecto al OF entre los manuales de un nivel y entre los niveles?
19. ¿Existe algún tipo de paralelismo entre la progresión establecida entre los grupos del OF y la progresión de los niveles de los manuales?
20. ¿Se percibe algún indicio de repercusión en los manuales aparecidos tras la publicación del OF?
21. ¿Existen coincidencias en la presencia de UFs, tanto en general como de aquellas pertenecientes al OF, entre los manuales?

Los resultados obtenidos del cruce de datos con los diferentes grupos de las 1112 UFs del OF ordenadas según los criterios de frecuencia y familiaridad serán un indicio significativo de la **progresión** del tratamiento de las UFs dentro de los manuales. Nos permitirá por una parte averiguar en qué medida se han tenido presentes los resultados de

la investigación fraseodidáctica y por otra, de acuerdo con nuestra hipótesis inicial, si se puede observar una progresión didáctica dentro de los manuales. En el capítulo 1.7. ya expusimos por qué se puede considerar que esta lista constituye un documento válido para la comprobación de la calidad del contenido fraseológico de los manuales. Sin considerar en ningún caso el OF como una lista prescriptiva, se trata más bien de establecer como criterio orientativo respecto a una eventual progresión, qué grupos de UFs aparecen en qué nivel y qué tipo de didactización se lleva a cabo con las mismas.

La comparación de las cantidades de UFs encontradas de los diferentes grupos, tanto entre los manuales de un nivel como entre niveles distintos, permitirá detectar el nivel de homogeneidad o heterogeneidad numérica en los respectivos manuales. Otro aspecto que nos sirve de indicio del nivel de homogeneidad entre los manuales lo constituyen las coincidencias de UFs entre los manuales, tanto de las pertenecientes al OF como de las demás.

En este sentido, el hecho de haber elegido manuales de los niveles B1 y B2 pertenecientes a las mismas editoriales respectivamente, concuerda con otro de nuestros objetivos concretos, el de comprobar en qué medida se puede percibir también una **consolidación** en la selección de las UFs, tanto dentro de un nivel, como pasando de un nivel a otro, independientemente de la integración del OF. Recordemos a este respecto que una de las premisas fraseodidácticas es la necesidad de un alto nivel de repetición de las UFs para que se hagan efectivas su memorización y posterior asimilación por parte del estudiante.

2.2.2. Objetivos del análisis cualitativo

El objetivo del análisis de **las cantidades y la selección de UFs por destrezas y tipos de texto**, si bien en un principio es un criterio cuantitativo, será considerado como un indicio de la calidad de la integración fraseodidáctica. Los criterios hasta ahora mencionados responden a las premisas didácticas de cantidad, repetición, progresión y tratamiento didáctico. Otra de las premisas que condiciona una adecuada integración de las UFs en los manuales es la elección del tipo de texto en los mismos manuales y el equilibrio de dichos tipos de textos dentro de las destrezas, es decir, un reparto equilibrado entre textos de audio y textos escritos. Este supuesto tiene una doble justificación. Por un lado, según estudios recientes y análisis de tipos de textos usados en manuales y materiales

didácticos (Bergerová 2007), se ha podido establecer una clasificación de los tipos de textos según su aptitud para fines fraseodidácticos, atendiendo al grado de presencia fraseológica que estos suelen presentar. Según estos estudios, los textos que resultan menos propicios son los reportajes y textos de divulgación científica.

Por otro lado, uno de los criterios didácticos de la enseñanza de L2 es la integración de todas las destrezas, en la fraseología en primer lugar en las receptivas, pero también en las productivas. Hemos incluido el análisis de la presencia de UFs en las partes del manual dedicadas a las destrezas orales y escritas. Dentro de las destrezas receptivas, es decir, la comprensión lectora y auditiva, hemos distinguido entre las respectivas modalidades de estos que son auditivos o escritos.

Para alcanzar un equilibrio entre las destrezas de comprensión auditiva y lectora sería deseable que hubiese un equilibrio en la inclusión de textos escritos, auditivos y también, en caso de que estos formen parte del manual, de los audiovisuales. Sería conveniente una diversidad de géneros textuales, ya que ello repercutiría en una mayor diversidad fraseológica. En el caso de los textos escritos, aparte de los muy frecuentes textos informativos y periodísticos o divulgativos, veremos con qué frecuencia aparecen otros habitualmente menos abundantes como textos narrativos, literarios, publicitarios, turísticos, biográficos, comentarios, críticas, narraciones en primera persona, etc. En el caso de los textos auditivos y audiovisuales analizaremos un amplio abanico de géneros y tipos, desde entrevistas, reportajes, diálogos y conversaciones, hasta canciones, piezas radiofónicas o extractos de cine en los que se debería reflejar la variedad de los distintos registros y niveles de uso de las UFs presentes.

Nuestras preguntas concretas a este respecto son por tanto:

22. ¿Hasta qué punto se consigue en los manuales analizados un equilibrio en las respectivas destrezas receptivas, es decir, lectura y audición, y en las productivas, es decir, expresión oral y escrita?
23. ¿Existe variedad de tipos de textos y géneros textuales, tanto en los textos orales como escritos?
24. ¿Cómo y en qué medida influye la presencia o la ausencia de variedad de destrezas y de modalidades de textos en la variedad de UFs?

-
25. ¿En qué medida influye este aspecto en las cantidades y en la variedad de las UFs, es decir, en el tipo y el registro de estas?

Suponiendo que a una mayor variedad de modalidades de textos corresponda una mayor variedad de tipos y registros de UFs:

26. ¿Cómo afecta la presencia de materiales audiovisuales a la calidad en cuanto a la variedad del registro de UFs?

Del equilibrio en la integración de las destrezas y en los tipos de texto depende también en cierta medida el tratamiento de las UFs presentes en ellos. No solo por ello, nuestro propósito de comprobar el estado concreto de la integración explícita de la fraseología y de las recomendaciones fraseodidácticas constituirá la parte más compleja de nuestro análisis. Para llevar a cabo esta parte del análisis cualitativo **de los ejercicios explícitos** y también de los ejercicios no explícitos, es decir, aquellos que no tratan las UFs bajo su característica fraseológica, nos serviremos de una herramienta específica que es nuestra propia **tipología y secuenciación**. El análisis cualitativo de los ejercicios se basará en esta propuesta y secuenciación que estableceremos de acuerdo con el primer análisis previo de los manuales de Fraseología Alemana. Esta clasificación de los tipos de ejercicios específicos en los materiales existentes, que se presentara en el capítulo 4, constituirá un punto de partida para la creación de herramientas prácticas que sirvan de orientación al docente. Gracias a dicha clasificación comprobaremos hasta qué punto estos ejercicios son susceptibles de ser aprovechados para la enseñanza de la fraseología en un contexto de L2.

Con referencia a los ejercicios, cada manual de DaF se examinará exhaustivamente en primer lugar en lo referente a la existencia de una **secuenciación didáctica en los ejercicios de aprendizaje de contenidos fraseológicos**. Como hemos expuesto en nuestros objetivos globales, nos referimos con ello a una integración de los ejercicios siguiendo un modelo concreto de estructuración en distintas fases. Pretendemos, por tanto, abrir con este trabajo una nueva y en nuestra opinión necesaria línea de investigación dentro de la Fraseodidáctica que consistiría tanto en el establecimiento de criterios para la elaboración de tipologías de corte didáctico como de secuencias de ejercicios de fraseología didácticamente aprovechables para la integración en los manuales de todos los niveles. Esperamos suplir con ello un déficit en cuanto a la interacción entre teoría y praxis en este ámbito y cuyos resultados sean la base tanto de futuros estudios como sobre todo de más aportaciones prácticas.

Teniendo en cuenta tanto la considerable cantidad de UFs que se espera extraer como las limitaciones de espacio de los manuales, surgió la idea de elaborar una herramienta didáctica virtual que sirviera de ayuda tanto a investigadores y creadores de manuales como a docentes y estudiantes. La principal función de la misma consistirá en una base de datos consultable en línea que incluya un abanico de información didácticamente aprovechable para cada una de las UFs analizadas en nuestro estudio. Junto con esta finalidad principal pretendemos dotar este portal con dos herramientas secundarias y complementarias a la primera: una plataforma de creación de ejercicios y un multibuscador de UFs en otras fuentes virtuales de información fraseológica existentes de libre acceso en la Web. Como hemos dicho, el núcleo de esta herramienta lo formarán aquellas UFs halladas en los manuales.

Otro de nuestros supuestos, que expusimos en el apartado 1.7. acerca del OF y también en la justificación de nuestro análisis en este mismo capítulo, es la falta de integración de los niveles de referencia en las listas del OF. A este respecto nos planteamos las siguientes cuestiones:

27. ¿Cómo se puede realizar una integración de las UFs en los niveles de referencia?

Y en cuanto al OF:

28. ¿Es posible establecer una correspondencia o al menos una relación entre los criterios de la frecuencia y familiaridad por los que se rige el OF y el de los niveles de competencia de MCER ?

29. ¿De qué herramientas, en el caso de que esto sea posible, nos podemos valer para establecer dicha correspondencia?

Resumiendo, queremos destacar de nuevo ante todo la perspectiva didáctica de este trabajo donde el objetivo final sea que todos los aspectos analizados y los resultados obtenidos desemboquen en propuestas concretas o al menos abrir vías para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1. Introducción

En los capítulos anteriores establecimos las bases teóricas, los fundamentos y los objetivos de la parte práctica de este estudio, que consta de tres partes, dos principales y una tercera aplicada a partir de los resultados obtenidos en el estudio principal. Respecto a los dos objetivos principales, se trata de la elaboración de una tipología de ejercicios acompañada de un modelo de secuenciación. Sirve al mismo tiempo de base para el segundo objetivo principal, que consiste en el análisis cuantitativo y cualitativo de la presencia y el tratamiento de la fraseología en los manuales de DaF. Dada la diversidad de la parte práctica de nuestro estudio, resulta necesario establecer una jerarquía interna de las acciones concretas que se llevarán a cabo a lo largo del mismo, si bien estas acciones están interrelacionadas. De esta forma, la elaboración de la tipología de ejercicios extraídos de los manuales específicos de fraseología y la aplicación práctica en forma de secuenciación constituye una de las bases y la herramienta de referencia de la siguiente parte, el análisis de los manuales de DaF respecto a la fraseología. Este estudio, que se divide en dos partes, un análisis cuantitativo y otro cualitativo. Comprobaremos, por tanto, por una parte la presencia cuantitativa de las UFs y de los correspondientes ejercicios, y por otra la calidad tanto de las UFs como de los ejercicios. El aspecto clave en esta última parte del análisis cualitativo lo constituye el objetivo que hemos expuesto en el capítulo anterior de averiguar hasta qué punto el conjunto de los ejercicios encontrados en cada uno de los manuales se rige por algún tipo de secuenciación. Por consiguiente, antes de iniciar esta parte del estudio habrá que establecer los criterios concretos que tienen que cumplir el conjunto de ejercicios para poder considerarse una secuenciación.

Los criterios de nuestra elaboración de secuenciación se basan en la teoría del modelo en cuatro fases, adaptado por nosotros de acuerdo con las aportaciones de constructivismo. Este modelo nuestro lo utilizaremos en el análisis de los ejercicios de los manuales de DaF con la finalidad de detectar algún tipo de secuenciación y qué criterio se ha usado para un tratamiento sistemático de las UFs.

Los resultados finales del análisis, junto con la información complementaria que proporcionaremos, que consiste en los resultados del cruce de datos que llevaremos a cabo entre las UFs y el vocabulario básico para estudiantes de DaF, formarán el contenido de una herramienta didáctica virtual de libre acceso destinada al aprendizaje y la enseñanza de fraseologismos en la clase de DaF, destinada a investigadores, docentes y creadores de manuales. Tras este pequeño resumen a modo de introducción a las partes que constituye nuestro estudio, expondremos ahora la metodología concreta de las distintas partes que conforman este estudio práctico. En cuanto a la extracción, especificaremos la elección de los manuales y los correspondientes niveles de referencia, los criterios de la selección del corpus, el método de extracción y las herramientas necesarias para ello. En cuanto al análisis de los datos, expondremos los criterios de análisis de los distintos elementos, en este caso basados en un enfoque didáctico, y la elaboración y representación física de las listas de UFs y de los resultados cuantitativos y cualitativos, cuyo objetivo pragmático es el de elaboración de una tipología y de propuestas didácticas. Finalmente, como hemos dicho, el objetivo secundario es el diseño y la puesta en marcha de la mencionada herramienta virtual fraseológica con posibilidades de aprovechamiento didáctico.

3.2. El procedimiento de la elaboración de la tipología

Como acabamos de mencionar, el análisis de los manuales de DaF se divide en dos partes: un análisis cuantitativo, y otro cualitativo, en el que se estudian las características de las UFs y de los correspondientes ejercicios. En cuanto a la parte cualitativa, la finalidad de este análisis va más allá de un mero estudio de los tipos de ejercicios empleados, dado que además nuestra intención es, como destacamos en los objetivos, la de comprobar si existe algún tipo de progresión interna dentro de los manuales en el tratamiento de las UFs. Para ello nos hace falta una herramienta que sirva de parámetro de tal progresión.

Esta herramienta o parámetro lo constituye nuestra propia tipología de ejercicios secuenciada, es decir, ofreciendo una propuesta de aplicación de secuencias en el proceso de integración de los ejercicios de fraseología en la clase de L2.

Como en toda tipología, la base de nuestra clasificación la constituyen los ejercicios existentes de las obras de referencia, en este caso los cuatro manuales de

fraseología alemana de las que tenemos conocimiento, que son las obras de Griesbach y Uhlich (1993), Herzog (1995), Hessky y Ettinger (1997) y Ullmann y Ampié Loría (2009). Tras una primera lectura y descripción de estos manuales se seleccionará aquellas que cumplan con la suficiente variedad de ejercicios como para servirnos de punto de partida en la elaboración de nuestra propia tipología, consistente en la clasificación extensa y completa de los ejercicios para el aprendizaje de UFs de forma secuenciada.

En esta elaboración del compendio de ejercicios y tareas, compuesto por aquellas encontradas en las obras mencionadas y ampliado por nuestras propias propuestas estableceremos una clasificación propia en cuatro grupos ordenados según las fases en las que se recomienda el empleo de tipos de ejercicios concretos que dividimos según la acción a realizar por el estudiante. Los criterios de nuestra elaboración se basan en el modelo didáctico de Kühn (1992), ampliado por Lüger (1997), que ya explicamos en el capítulo 1.3.2. acerca de la Fraseodidáctica. Adaptamos este modelo basándonos en los fundamentos del cognitivismo y el constructivismo, elaborando una secuenciación en cuatro grupos de ejercicios extraídos de los manuales existentes de fraseología alemana. La diferencia de nuestra secuenciación reside en varias características:

1. Aunque incluye también al igual que el modelo de Lüger (1992) cuatro grupos o secuencias, el criterio de las divisiones no son los procesos que se llevan a cabo, es decir, identificar, descifrar, consolidar y usar, sino las estrategias en sí que usan para llegar a la asimilación y adquisición de las UFs en todas las destrezas, tanto receptivas como productivas.
2. En nuestro modelo partimos de la idea constructivista de que los procesos que se pretenden ejercer y mejorar, es decir, las acciones concretas, se pueden y deben usar como estrategias para llegar a la meta global, que es la adquisición de las distintas competencias. Esto implica que las estrategias se encuentran jerárquicamente al mismo nivel que los procesos. Las estrategias, por su parte, corresponden a las metas parciales en este camino a la adquisición de la competencia.
3. Nuestra secuenciación se divide por tanto en cuatro grupos divididos en cuatro grandes estrategias que son: (1) identificación y procesamiento, (2) memorización, (3) uso (guiado) y (4) al aprendizaje autónomo y uso no guiado.

4. Dentro de los distintos grupos pueden aparecer los mismos o parecidos tipos de ejercicios, es decir, las acciones como relacionar, completar, buscar, etc. se pueden repetir en los distintos grupos. Su uso en un grupo u otro dependerá de la constelación del ejercicio, es decir, en función de si viene acompañado de contexto, de un texto, de dibujos, de algún tipo de ayuda o de instrucción concreta.
5. Un elemento novedoso lo constituye la importancia del contexto y el fomento y el avance hacia un aprendizaje autónomo. Este último se materializa en nuestro modelo en el grupo 4, el de la autonomía del aprendizaje. Este tipo de tareas o ejercicios sirven para el fomento del aprendizaje autónomo, tanto en el aula como fuera de él.

El logro de un proceso de aprendizaje escalonando desde las tareas más guiadas a las más autónomas depende de una adecuada secuenciación en la introducción de los contenidos didácticos y de los ejercicios, culminando en la autonomía del aprendizaje como objetivo final de todo proceso educativo. En este proceso hacia la autonomía, la intervención activa del docente debe ir en disminución a medida que avanza la adquisición de saber por parte del alumno. Esto, por su parte, correspondería a la idea de un ‘constructivismo moderado’, (véase Chrissou 2012: 70), en el que se permite la intervención de manera moderada en forma de instrucciones parciales por parte del docente que se convierte en “behutsamer Förderer der Konstruktionsprozesse des Lernenden”⁷³ (Wolff 2002: 345) con la que se pretende guiar el proceso de aprendizaje.

Siguiendo una de las ideas centrales constructivistas de la construcción activa del saber basada en la acción comunicativa⁷⁴, nuestra tipología se basa en el supuesto de que el aprendizaje activo se desarrolla y se ve potenciado durante y por medio del uso activo de los procesos o acciones comunicativas. Lo relevante de esta tipología es que los criterios de su clasificación no parten de las características formales de los ejercicios, sino de las estrategias que pueden desarrollar en las distintas fases de la secuenciación. La tipología de ejercicios nos servirá dentro del análisis posterior de los manuales de DaF para comprobar hasta qué punto se tiene en cuenta una secuenciación de la didactización

⁷³ Promotor concienzudo del proceso de construcción del aprendiz. (La traducción es nuestra).

⁷⁴ En la investigación alemana se habla en este contexto de ‘handlungsorientierte Wissenskonstruktion’. (véase Chrissou 2012: 71)

de las UFs en dichos manuales. Dentro de esta clasificación por estrategias hemos distinguido entre

- (1) el tipo la estrategia concreta, p. ej. reconocer, sustituir, relacionar
- (2) la actividad concreta, p. ej. identificar una UF frente a una combinación libre de palabras
- (3) ejemplos concretos de ejercicios y finalmente
- (4) respuestas o comentarios pertinentes acerca del ejercicio en cuestión.

Una vez elaborada esta herramienta, pasaremos al análisis de los manuales de DaF, no sin haber descrito anteriormente el corpus y el desarrollo de dicho análisis.

3.3. Criterios y parámetros del análisis de los manuales de DaF.

3.3.1. La elección de los niveles

De forma previa a cada estudio y análisis de materiales concretos es imprescindible fijar las condiciones de este y delimitar los materiales. En nuestro caso, el punto de partida consiste en la elección y justificación de los niveles que nos proponemos analizar. En respuesta a las insistentes reivindicaciones, de las que ya hicimos mención en el capítulo 1 dedicado a la Fraseodidáctica y al MCER, que proclaman un adelanto de la inclusión de la didáctica de la fraseología, decidimos escoger para nuestro análisis los manuales de los niveles B1 y B2.

Ante la falta de referencias concretas en niveles inferiores al C1 y C2 en el MCER con respecto a los descriptores de competencias sociolingüísticas, pragmáticas y léxicas, parece necesario averiguar si y de qué manera se realiza este posible adelanto de la inclusión del tratamiento didáctico de la fraseología en los manuales. Con el análisis de los manuales de dos niveles, B1 y B2, se pretende arrojar luz sobre esta cuestión de la discrepancia entre las recomendaciones teóricas y las herramientas necesarias para su puesta en práctica.

En contribuciones y estudios anteriores (Lüger 1997; Hessky 1992; Kühn 1992) en torno a la presencia de ejercicios específicos de fraseología en los manuales y en la enseñanza de DaF se critica el tratamiento esporádico, heterogéneo y poco sistemático de las UFs. Pero para poder subsanar estas carencias en los manuales es necesario analizar estos materiales detenidamente para averiguar en qué consisten exactamente estos puntos débiles. Sin embargo, son pocos los estudios prácticos y concretos que analizan manuales de DaF respecto a las premisas fraseodidácticas de manera exhaustiva. Los estudios existentes no permiten, por ejemplo, comparar los datos entre los niveles, ya que se centran solo un nivel (para el B2: Jazbec y Enčeva 2012⁷⁵ y para el B1: Strohschen 2013). En este sentido, nuestro análisis pretende, como ya hemos puntualizado en repetidas ocasiones, suplir un déficit en este tipo de estudios.

La elección de los dos niveles se justifica además por las expectativas respecto al repertorio fraseológico que se va a encontrar en ambos niveles. Con vistas a una progresión se esperan cantidades mayores de UFs y de ejercicios en el caso del nivel B2, pero la progresión no es el único motivo por el que se espera una representación fraseológica menor en el nivel B1, sino también por la supuesta persistencia de la opinión aún predominante de que la fraseología tiene poca cabida en niveles básicos y de que solo debería formar parte de una competencia elevada. Sin embargo, para poder valorar la situación y subsanar supuestas carencias en la aplicación de los principios metodológicos, hace falta saber exactamente cómo se materializa este déficit, por lo que surge en nuestra opinión la necesidad de comprobar por un lado hasta qué punto se confirma realmente esta carencia y por otro en qué consiste concretamente. Es decir, es necesario averiguar si existe una carencia en cuanto a la presencia de UFs, a la variedad de estas y a su tratamiento o en los diferentes aspectos de su naturaleza fraseológica y en su conjunto. Se necesitan datos concretos acerca de las cantidades, la selección concreta de UFs y sobre todo sobre los tipos de ejercicios que aparecen en los manuales para comprobar hasta qué punto se confirma la persistencia del déficit en la aplicación fraseodidáctica.

Otro argumento a favor de la inclusión del nivel B1 nos lo proporciona el estudio del ya mencionado Óptimo Fraseológico. Nació, como hemos explicado anteriormente, como respuesta a las reivindicaciones sobre la sistematización del material fraseológico a

⁷⁵ En el estudio mencionado se comprueban la presencia y el tratamiento didáctico de la fraseología en tres manuales, entre los que se encuentra uno de los que forman parte de nuestro corpus que es *Aspekte B2*. Los demás manuales analizados por estas autoras son *Deutsch mit Grips*, de la editorial Klett, y *em Hauptkurs*, de la editorial Hueber.

partir de la frecuencia y la familiaridad. La relevancia didáctica de este repertorio para nuestro análisis radica en que se trata, como he puntualizamos, del único intento hasta la fecha de elaborar una clasificación didácticamente aprovechable de UFs. Si el Óptimo Fraseológico constituye con su grupo AB el núcleo fraseológico que debería formar parte del vocabulario básico, este debería estar de alguna forma presente en los manuales del nivel B1, ya que este se considera en alemán el nivel equivalente al antiguo *Zertifikat Deutsch*, con el que se cerraba el ciclo básico.

Por otro lado, la inclusión de dos niveles distintos se debe a nuestra intención de realizar un estudio comparativo que incluye el estudio de la progresión. Relacionado con las cantidades y los tipos de UFs que deberían formar parte de cada uno de los niveles y de las distintas destrezas receptivas y productivas, se procederá a un análisis de estos aspectos comparando no solo los manuales de un mismo nivel entre ellos, sino también entre los dos niveles. De esta manera se comprobará la existencia o no de una progresión, tanto en el tipo de UFs, respecto a su pertenencia al OF, al tipo de registro y a otros factores que se consideran importantes, como de su tratamiento a través de los ejercicios.

Creemos que con ello queda suficientemente argumentada y justificada la inclusión de estos dos niveles en nuestro análisis, con el que se pretende contribuir a la mejora de un aspecto que adquiere cada vez más importancia dentro del campo de la Fraseodidáctica.

3.3.2 La elección de las editoriales y de los manuales

Una vez elegidos los niveles del MCER, el siguiente paso antes de la selección y delimitación de nuestro corpus de UFs es la elección de los materiales, es decir, los manuales concretos de los que se extraerán las UFs que formarán el corpus. Existe hoy día una amplia variedad de materiales y manuales para el alemán como lengua extranjera de distintas editoriales con una fuerte competencia entre ellos y sometidos a constantes revisiones y ampliaciones. Para garantizar la representatividad de nuestro análisis, uno de los criterios básicos en la elección de los manuales tiene que ser que estos pertenezcan a grupos editoriales distintos, así como que sus manuales sean representativos y, en la medida de lo posible, equiparables en cuanto a distribución y volumen de ventas.

En cuanto a su relevancia y difusión internacional, la elección de las editoriales no plantea mayor dificultad, ya que actualmente las editoriales con mayor volumen de venta y mayor presencia de manuales de alemán a nivel internacional y en los centros de enseñanza de España en concreto son cuatro, concretamente Hueber, Cornelsen, Klett y Langenscheidt. En el caso de las dos últimas editoriales, la sección de enseñanza de idiomas, incluida la de alemán como lengua extranjera de Langenscheidt, se ha unido a la editorial Klett, por lo que ahora comercializa sus productos bajo el nombre Klett-Langenscheidt. Sin embargo, siguen en venta y editándose también los mismos manuales que ya existían antes de esta fusión, de manera que los dos manuales de la editorial Langenscheidt que elegimos para nuestro análisis estaban ya editados cuando aún se trataba de dos editoriales distintas, por lo que seguimos diferenciando estas editoriales en los correspondientes casos.

En cuanto a la elección de los manuales concretos de cada editorial, nos sirve como uno de los criterios el nivel de distribución y el impacto en los centros de enseñanza para adultos en España, es decir, en Universidades, Escuelas Oficiales de Idioma y demás instituciones públicas o privadas. Una de las condiciones necesarias que tiene que cumplir cada manual es estar orientado al ya mencionado Marco de Referencia Europeo, es decir, su revisión y reedición posterior a la entrada en vigor de este documento. Puesto que todos los manuales elegidos son de fechas relativamente recientes, el cumplimiento de este criterio tampoco supone ningún obstáculo.

Por último, consideramos también en la medida de lo posible la homogeneidad en cuanto a extensión, contenidos y materiales adicionales a disposición del estudiante y docente para cada una de las obras. Por consiguiente, teniendo en cuenta todos estos aspectos, nuestro análisis incluye un total de 8 manuales correspondiendo a 1 manual por nivel y por editorial. Es decir, analizaremos cuatro manuales del nivel B1 y otros cuatro del nivel B2. Estos manuales suelen incluir el libro de texto, libro de ejercicio, libro del profesor, y diversos materiales adicionales en papel y en línea según la disponibilidad en cada una de las editoriales.

3.3.2.1. Manuales de nivel B1

Los manuales seleccionados del nivel B1 de las cuatro editoriales que presentaremos a continuación son los siguientes:

Tabla 1.

Manuales analizados del nivel B1.

| Editorial / año de edición | Manual | Autores | Extensión/ Contenido | Materiales adicionales |
|---------------------------------------|---|--|---|--|
| Cornelsen, 2013, [2010] | <i>Studio d B1</i> <i>Kurs- und Übungsbuch</i> | Funk, H., Kuhn, C., Demme, S., Winzer, B., Niemann, R., Christiany, C. | - 264 páginas - 10 lecciones y 2 "Stationen" - test final de preparación al Zertifikat Deutsch | - 2 CD de audios - DVD - Sprachtraining (Libro de ejercicios adicionales con test y soluciones) - Unterrichtsvorbereitung (Materiales de preparación) - Transcripciones |
| Hueber 2015 (1. Auflage) | <i>Menschen B1,</i> <i>Kursbuch</i> <i>Menschen B1,</i> <i>Arbeitsbuch</i> | Braun-Podeschwa J., Habersack, C., Pude A., | - 200 páginas (libro de texto) - 228 páginas (libro de ejercicios) - 8 módulos | - 2 CD de audio - 1 DVD con vídeos - Lehrerhandreichungen ⁷⁶ - Transcripciones de DVD - Transcripciones de CD de audio |
| Ernst Klett Sprachen, 2008 | <i>Passwort Deutsch,</i> <i>Kurs- und Übungsbuch ,</i> <i>Band 5</i> | Albrecht, U. Fandrych, C. Grüshaber, G., Henningesen, U., Hesselmann, O., Kilimann, A., Klitza, S., Korte-Klimach, I., Köhl-Kuhn, R. | - 223 páginas - 6 lecciones | - 2 CD - Lehrerhandbuch (libro del profesor) - Transcripciones |
| Langenscheidt 2013 (1. Auflage) | <i>Netzwerk B1,</i> <i>Kurs- und Arbeitsbuch in zwei Bänden</i> (B1.1 und B1.2) | Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., Sieber, T., | - 160 páginas cada tomo - 6 lecciones por tomo | - 1 DVD - 2 Audio-CD - Lehrerhandbuch B1 (Libro de profesor) - Intensivtrainer B1 (Cuaderno de ejercicios adicionales) - Testheft B1 (Cuaderno de test) |

Todos los manuales elegidos cuentan ya con una cierta trayectoria en el ámbito de la enseñanza de alemán. A pesar de que en el caso de *studio d* de Cornelsen existe una

versión revisada llamada *studio 21*, esta versión fue posterior al inicio de nuestro análisis, por lo que decidimos seguir con la versión *studio d* que además se sigue comercializando sin haber perdido nada de su actualidad. En cuanto al año de edición, el más reciente es el manual *Menschen* del 2015, seguido de *Netzwerk* del 2013, *studio d* del 2010, y finalmente, el más antiguo es *Passwort Deutsch* del 2008.

En cuanto a las características formales y de contenido, en principio no destacan grandes diferencias en la extensión de los manuales ni de los materiales adicionales. El único manual que presenta mayores diferencias respecto a los demás es *Passwort*, ya que cuenta con menos extensión en cuanto a número de páginas y de lecciones, y también respecto a los materiales adicionales. Siendo el manual más antiguo de los cuatro, es curiosamente también el único que no se puede adquirir dividido por tomos, es decir, en tomo B1.1 y B1.2. Como material adicional cuenta con los CD y el libro del profesor, mientras que los demás libros también ofrecen cuadernos de ejercicios adicionales y vídeos en DVD. La explicación se halla seguramente en el año de edición de este, algo anterior a la incorporación de manera mayoritaria de materiales digitales en forma de secuencias de vídeo, materiales para 'whiteboards' o plataformas como Moodle. De hecho, uno de los primeros manuales que 'revolucionó' la enseñanza del alemán con este tipo de materiales fue *studio d*, cuya primera edición data del 2010. Se puede considerar como momento clave de un cambio importante desde los manuales de corte tradicional hacia unos manuales con mayor presencia multimedia, incorporando, como en el caso de *studio d*, secuencias de vídeo de forma integrada en su programación. Estos están accesibles para los docentes o estudiantes no solo en forma de DVD, sino también a través de la plataforma de Moodle, ofreciendo una nueva forma de acompañar la enseñanza y el aprendizaje dentro y fuera del aula. Si bien anteriormente ya existían ejercicios adicionales en línea, en el caso de la mayoría de los manuales estos ejercicios o materiales adicionales se parecen en buena medida a los ejercicios tradicionales con las que ya nos encontramos en el mismo manual, es decir, ejercicios de comprensión lectora, de comprensión auditiva y de gramática. Con las nuevas herramientas de plataformas como 'Moodle' no solo se incorporan otros medios como una mayor cantidad de audios y también de vídeos, sino a parte de esto, se trata de ejercicios autoevaluados, que además dota al docente la posibilidad de modificar, elaborar e integrar ejercicios y tareas individualmente.

En cuanto a nuestro análisis, la incorporación de este tipo de materiales en el caso de los manuales *studio d, Menschen y Netzwerk*, repercute inevitablemente en el volumen del material y por tanto debería influir también en la cantidad de UFs. Las secuencias de vídeo contienen textos de diversa índole en los que se espera encontrar también UFs. Se tomará en cuenta este aspecto en el análisis de los resultados. Es decir, en caso de que haya mayor cantidad de UFs en aquellos materiales con vídeo, se tendrá que evaluar el alcance.

No solo es en la cantidad de UFs donde se esperan diferencias, sino también en el tipo de texto, dependiendo de la modalidad, es decir, escrito, oral o audiovisual. Una integración de vídeos y de audios debería aumentar significativamente en el tipo de texto y en la variedad. A través de los vídeos se pueden incorporar de manera programada tipos de textos diferentes y también en cierta medida más auténticos. Nuestro análisis, por tanto, no se limita solo al manual y al libro de ejercicios con sus respectivos materiales adicionales en papel, sino también a todo el material digital, el cual hemos analizado también en forma de transcripciones, del mismo modo que se ha hecho con los textos de audio. Volveremos a ello en el apartado dedicado al modo de extracción del corpus de UFs.

3.3.2.2. Los manuales del nivel B2

Los manuales del nivel B2 se presentan igualmente en una tabla con los datos más relevantes que son los siguientes.

Tabla 2.

Manuales analizados del nivel B2.

| Editorial / año de edición | Manual | Autores | Extensión/ Contenido | Material adicional |
|-------------------------------|--|---|--|---|
| Cornelsen, 2012; 2013 | <i>Studio d: Die Mittelstufe; Kurs und Übungsbuch B2/1; B2/2</i> | Kuhn, C., Winzer- Kiontke, B., Niemann, R., | - 232 páginas (B2/1) - 249 páginas (B2/2) - 16 lecciones | -2 CD de audios - DVD Unterrichtsvorbereitung interaktiv (Materiales de preparación digitales) -Unterrichtsvorbereitung (Libro del profesor) |
| Hueber 2013 | <i>Sicher! Deutsch als</i> | Koithan, U.; Schmitz, H.; | - 180 páginas (libro de texto) | - 2 CD de audio - 2 DVD con vídeos |

| Editorial / año de edición | Manual | Autores | Extensión/ Contenido | Material adicional |
|----------------------------------|---|--|---|--|
| | <i>Fremdsprache Kursbuch und Arbeitsbuch</i> | Sieber, T.; Sonntag, R.; Lösche, R.-P. | - 230 (libro de ejercicios) - 12 lecciones módulos | - Transcripciones de DVD - Transcripciones de CD de audio |
| Ernst Klett Sprachen, 2013; 2014 | <i>Mittelpunkt neu B2 Lehrbuch Arbeitsbuch</i> | Sander, I.; Daniels, A.; Köhl-Kuhn, R.; Bauer-Hutz, B.; Mautsch, K.; Tremp Soares, H.; | - 200 páginas (libro de texto) - 192 páginas (libro de ejercicios) - 12 lecciones | - 3 CD de audio - Digitale Unterrichtsvorbereitung (Materiales de preparación digitales) - Lehrerhandbuch (Libro del profesor) |
| Langenscheidt 2008 | <i>Aspekte Mittelstufe Deutsch Lehrbuch 2 Arbeitsbuch 2</i> | Koithan, U.; Schmitz, H.; Sieber, T.; Sonntag, R.; Lösche, R.-P. | - 200 páginas (libro de texto) - 184 páginas (libro de ejercicios) 10 lecciones | - 1 DVD - 2 Audio-CD - Lehrerhandreichungen (Materiales de preparación para el profesor) - Transcripciones |

Destacaremos los aspectos didácticamente más relevantes de los cuatro manuales. En cuanto a extensión y contenido en este nivel, el más extenso en cuanto a número de páginas y de lecciones es el manual *studio d*. Incluye, además, al igual que en el nivel B1, un cuaderno de ejercicios adicionales y material digital en forma de DVD. Sin embargo, tuvimos que constatar que la integración de los vídeos no forma parte directamente del manual, sino del material adicional. Tampoco se hace referencia a ellos en las lecciones del manual. Este es el único material dentro de nuestro análisis al que no hemos podido tener acceso, ya que tampoco estuvimos en posesión del mencionado DVD multimedia. En cuanto al contenido del manual, un aspecto de suma importancia para nuestro análisis es el libro de ejercicios, ya que contiene en cada lección una página dedicada a las unidades fijas, llamada 'Wortverbindungen intensiv' enfocadas al repaso y a la práctica de distintos tipos de estructuras fijas y unidades fraseológicas.

En cuanto a la integración de materiales digitales, en concreto de vídeos, hay un dato importante que tenemos que destacar respecto al manual *Mittelpunkt neu* de la editorial Klett. Al igual que en el nivel B1, el manual de esta editorial es el único que no cuenta con material adicional en forma de vídeo, mientras que los otros tres manuales sí incluyen cada uno un DVD.

En lo referente al reparto por lecciones, es el manual *Aspekte* el que se diferencia ligeramente por dividir su contenido en 10 temas, de los que cada uno se divide a su vez en 4 'Module', abordando diferentes aspectos del respectivo capítulo, incluyendo un apartado llamado 'Porträt', en el que se presenta un personaje histórico o actual relacionado con el tema. También presenta otro apartado con un resumen gramatical del capítulo, y finalmente dos páginas dedicadas a los vídeos que acompañan el manual. Los vídeos forman parte integrante del libro en cada uno de los capítulos.

De la misma manera que en *Aspekte*, en el manual *Sicher* las secuencias de vídeo se integran al final cada lección con un apartado llamado 'hören und sehen' (escuchar y ver). Termina cada lección con un resumen de la gramática que se estudia en las respectivas lecciones.

Hasta aquí este repaso de los aspectos más destacables y con los que queremos hacer hincapié en que, a pesar de la tendencia a la unificación de los contenidos y niveles, pese a que existe una homogeneidad de base entre los distintos manuales, hay significativas diferencias en cuanto a estructuración y extensión, especialmente en lo referente a materiales multimedia. Se trata de averiguar si estas diferencias también se reflejan en los contenidos fraseológicos.

3.3.3. Delimitación del corpus

Como premisa clave de nuestro análisis y ante la gran cantidad de UFs existentes en el sistema fraseológico del alemán, es necesario restringir el corpus de UFs que va a ser objeto de este estudio según criterios didácticamente relevantes y aplicables en la práctica. Con tal finalidad nos sirvieron como base las clasificaciones y delimitaciones ya hechas que presentamos en la parte teórica de este estudio, concretamente en el capítulo 1.2.1., en el que definimos el objeto de nuestro estudio como aquella parte de la fraseología que se considera como 'fraseología en un sentido estricto', en referencia a la división hecha por Burger et. al. (1982).⁷⁷ Esta acepción implica, por tanto, que nuestro estudio incluye aquellas UFs que responden a los dos criterios universales de esta definición, que son la fijación y la idiomatidad, independientemente del grado de cada una de estas características, sea en ambos casos total o parcial.

⁷⁷ Véase la cita de estos autores con traducción a pie de página n.º 1 en el capítulo 1.2.1.

En cuanto al criterio de la polilexicalidad, nuestro concepto de UF no corresponde al cien por cien con la definición tradicional, ya que hemos incluido un tipo de léxico muy productivo en alemán, pero que no corresponde al criterio de la polilexicalidad, ya que se trata de palabras compuestas. Nos referimos a palabras como *Lesemuffel*, *Büchervurm*, etc., formadas por dos palabras pero consideradas como una sola. Sin embargo, estas comparten una de las características de las UFs que es la transformación semántica. Albergan, al igual que las UFs metafóricas polilexicales, una imagen figurada y están, en su gran mayoría, metafóricamente motivadas. Además, en su traducción a otros idiomas suelen tener equivalentes fraseológicos polilexicales, ya que el procedimiento de composición no tiene la misma productividad en muchos otros idiomas, como por ejemplo en español. En el apartado 1.2.2. justificamos ya la inclusión de estos elementos en nuestra tipología explicando de manera más amplia la teoría del léxico figurativo y del puente semántico.

En cuanto a la distinción entre Fraseología y Paremiología, no hemos tenido en cuenta esta división formal entre UFs del nivel sintagmático y UFs de nivel oracional. Las paremias, aunque forman unidades a nivel oracional, forman parte de nuestro estudio por los motivos a los que ya se hizo referencia en el apartado 1.2.1., donde indicamos las características generales de las UFs afirmando que se trata de fenómenos universales de los que no se puede prescindir en la didáctica y la enseñanza de L2. Las paremias se dividen, al igual que las UFs sintagmáticas, en varios grupos, según sus características semánticas y estructurales y sus funciones en el discurso. Dentro de las paremias, es decir, las UFs que constituyen una oración, aquellas que responden al criterio de la fijación y la idiomatidad formarán igualmente parte de nuestro estudio por los argumentos que expondremos a continuación. Primeramente, porque se caracterizan por una parte por sus mensajes moralizantes, y por otra, de la misma manera que muchas locuciones, por su simbolismo y valor metafórico. Además, como fenómenos universales constituyen una parte importante de la fraseología cuyo interés didáctico se halla sobre todo en una doble vertiente, ya que, se pueden considerar de un lado como portadoras de la idiosincrasia de un país reflejando las diferencias de la realidad extralingüística, de las costumbres, de las mentalidades y de los modos de vida (véase Hallsteindóttir 1997: 561). Por otra parte, estudios recientes en el marco de la Eurolingüística en conjunto con la fraseología han podido revelar la existencia de una gran cantidad de equivalencias

fraseológicas en las lenguas europeas y más allá de ellas, lo cual hace necesario una corrección en cuanto a la postulada singularidad de ciertas UFs.⁷⁸

En cuanto a la necesidad o al beneficio de la integración de las paremias, su aprendizaje dentro del repertorio fraseológico indudablemente no puede ni debe ser prioritario, dado que no ocupan una posición central dentro de la comunicación verbal o escrita y además, su uso tanto receptivo como productivo exige una competencia lingüística alta y consolidada. Aun así, su inclusión en el proceso de aprendizaje tampoco se debe descartar, sobre todo porque ofrecen posibilidades y aplicaciones didácticas por esta doble vertiente que acabamos de mencionar.

En cuanto a su valor comunicativo, hay que destacar que, aunque en un principio podría parecer que las paremias se hallan en un nivel de la comunicación más elevada y no se usarían con tanta frecuencia como otras UFs sintagmáticas, el uso de las paremias en la comunicación verbal sí se da con cierta frecuencia de forma abreviada. Es decir, el hablante hace referencia a ella diciendo solamente su primera parte dando por sabido su forma completa y su significado. Además, este fenómeno es productivo en muchos idiomas. De esta manera, un hablante inglés diría 'early bird' suponiendo que el oyente sepa que se refiere al dicho 'The early bird catches the worm'. Lo mismo ocurre en español con 'cuando el río suena', suprimiendo 'agua lleva', o en alemán 'Was der Bauer nicht kennt', suprimiendo 'frisst er nicht'.

Existe un repertorio muy amplio de paremias de este tipo y a menudo se hace referencia a ellas utilizando esta misma estrategia en títulos de textos e incluso de canciones, lo cual constituye un material muy útil y didácticamente aprovechable para este tipo de UFs, y que por tanto merecen formar parte del repertorio didáctico.

El último grupo al que haremos referencia aquí son las colocaciones y 'Funktionsverbgefüge', combinaciones que no incluimos en nuestro análisis por tratarse de combinaciones, aunque fijas estructuralmente, que se forman según las reglas lingüísticas y generalmente no responden a modificaciones semánticas, por lo que no se distinguen en este sentido de las combinaciones libres de palabras. La distinción de estas se halla en las "*restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica*"

⁷⁸ Sobre los resultados del proyecto más amplio y reciente titulado "*Widespread Idioms in Europe and beyond*" que investiga la difusión y aceptación de este tipo de fraseologismos analizando la presencia de más de 1000 unidades en todas las lenguas europeas y más allá de ellas, véase Piirainen 2012; sobre los objetivos del proyecto: Piirainen 2009.

(Corpas Pastor 1996:66). Además, aparte de suponer menos problemas semánticamente, son fenómenos que aparecen con una frecuencia muy alta y se incluyen en la programación didáctica de la enseñanza de L2.

Una vez delimitado el tipo de UFs que constituirá nuestro corpus pasamos a la parte de la exposición del procedimiento empleado en el análisis de las unidades concretas.

3.3.4. El procedimiento del análisis

3.3.4.1. La extracción de las UFs

En cuanto al procedimiento de la extracción, esta se lleva a cabo por dos vías, por una parte sin ayuda de herramienta electrónica, es decir, manualmente a través de una lectura exhaustiva, y por otra con ayuda de un programa informático de búsqueda de concordancias. Para esta búsqueda entre los diferentes documentos se hace uso del concordador 'Antconc', un programa que genera concordancias KWIC de las palabras o combinaciones de palabras de uno, dos o varios textos. El uso de este programa implica dos tareas previas: la digitalización de los manuales y su archivo como documentos en formato de pdf para, a continuación, someterlos a un programa de reconocimiento de caracteres (OCR) lo que hace posible realizar búsquedas de palabras en estos textos. A continuación se convirtieron estos manuales a texto plano, es decir, al formato txt, que es el que reconoce el concordador Antconc.

Con esta herramienta es posible buscar palabras concretas en diferentes corpus, e incluso a través de su búsqueda avanzada, localizar combinaciones de palabras concretas, aunque no aparezcan las palabras de estas combinaciones de forma contigua en los textos. Antconc ofrece también la opción de definir las palabras del entorno, una opción muy interesante en el caso de la búsqueda de palabras de alta frecuencia como por ejemplo 'Kopf' o 'Auge', en las que se puede buscar directamente con el entorno concreto, es decir, con las palabras concretas que aparecen en una UF buscada. La posibilidad de hacer búsquedas avanzadas a través del uso de ciertos símbolos como el asterisco, que actúa en estos casos como comodín de palabras enteras o partes de una palabra, permite hacer búsquedas de UFs con verbos independientemente de su forma conjugada, sustituyendo la desinencia de este por el símbolo *. Del mismo modo, permite

igualmente determinar la distancia máxima de palabras entre dos términos buscados, lo cual resulta muy útil en el caso de los verbos separables, ya que, como es sabido, el prefijo de este tipo de verbos se coloca al final de la frase.

Bien es cierto que este concordador no permite hacer búsquedas lematizadas, es decir, que la búsqueda de la raíz del verbo 'sterben' (sterb*) dejaría fuera de la misma los resultados conjugados como 'stirbt', 'gestorben', 'starb', etc. Este inconveniente sin embargo queda paliado por la posibilidad de hacer búsquedas múltiples, es decir, definir una única búsqueda con todos estos parámetros, a saber: sterb* + stirb* + starb* + gestorben.

Otra función tan sencilla como útil de esta herramienta es la de ordenar los resultados de búsqueda según las palabras de su entorno, tanto de su lado izquierdo como del derecho. Es una función que nos sirve igualmente para encontrar la UF concreta en el caso de obtener muchos resultados de búsqueda con la palabra buscada. Además, permite ordenar los resultados por orden alfabético de las palabras de su entorno, pero no solamente de la inmediatamente anterior o posterior al término buscado, sino también por la segunda, tercera, etc., anterior o posterior al término. Sirva de ejemplo la imagen 3.a. de una captura de pantalla de una búsqueda de la palabra 'Auge' en los manuales y materiales del nivel B2. Se obtienen un total de 34 resultados, y con la opción de ordenarlos alfabéticamente por la primera palabra a la izquierda, vemos enseguida que nos encontramos con UFs como por ejemplo '*ins Auge sehen*', o '*im Auge behalten*'. De esta manera, la búsqueda de UFs concretas resulta mucho más eficiente. A continuación mostramos la imagen.

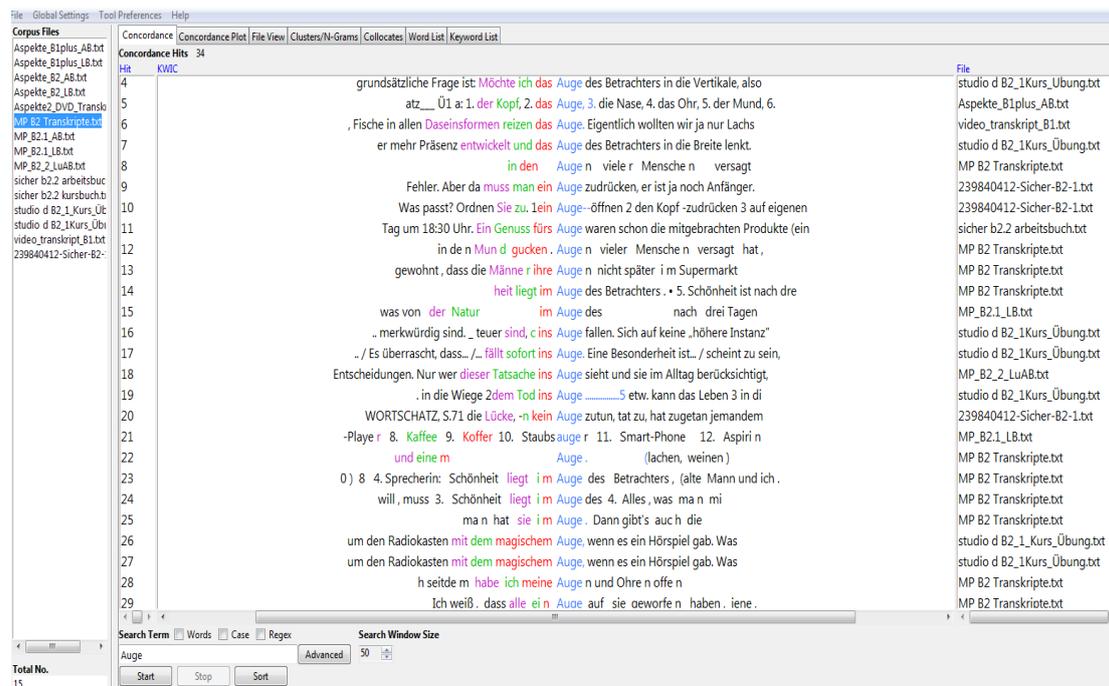


Imagen 1: Captura de pantalla del Programa 'Antconc'

En esta imagen 1 se aprecia a la derecha el nombre de documento en el que aparece cada uno de los resultados. La función de 'File view' permite ver el contexto completo en el que aparece cada uno de los resultados. Para ello, solo hace falta hacer clic en la respectiva palabra del resultado que se quiera ver y automáticamente se abre este documento en el lugar donde aparece la UF en cuestión. Ello nos permite averiguar, en caso de necesidad, si se trata realmente de una UF o de una combinación libre, ya que a veces el contexto que se aprecia en la función KWIC no es suficientemente amplio.

Para realizar las búsquedas con la ayuda del concordador, la segunda tarea previa es la de estar en posesión de una lista establecida de los fraseologismos que nos interesan para poder hacer búsquedas concretas con palabras claves. Como una parte de nuestro análisis va dedicado a la ocurrencia de las UFs que forman parte del Óptimo Fraseológico alemán establecido por Hallsteindóttir et. al. (2006), usamos esta lista directamente a través las palabras clave de las correspondientes UFs. Los resultados de este análisis se recogen en una tabla con las respectivas informaciones de las que ofreceremos una muestra más adelante.

Para las concordancias de las UFs que no forman parte del óptimo fraseológico, en cambio, la primera extracción se realiza de manera manual, es decir, por lectura

exhaustiva del material en papel o en pantalla, estableciendo una lista de UFs encontradas por cada manual. Este método es sin duda más lento y menos fiable, ya que es inevitable que al ojo humano pasen UFs por alto. Sin embargo, cada una de las listas de UFs encontradas en los correspondientes manuales se cotejaron a continuación con la ayuda del programa Antconc, buscando posibles coincidencias en todos los demás documentos. De este modo se localizaron también las UFs que se habían escapado en el proceso de búsqueda por lectura. Este procedimiento, muy laborioso pero a cambio exhaustivo, permite elaborar una lista muy fiable y completa de las UFs presentes en los 8 manuales y de su material adicional. En cuanto a los textos de los archivos de audios, tanto de los CD como de los DVD, su análisis se realizó a través de las transcripciones, incluidas a veces en los mismos manuales, otras en el material adicional a disposición del docente.

3.3.4.2. La representación de los datos

Los fraseologismos detectados tanto en los manuales y libros de ejercicios como en los textos de audio se recogieron en una hoja de cálculo para cada uno de los manuales, indicando las informaciones que formaban los criterios de nuestro análisis. A continuación presentamos una muestra de una de las listas en un momento de su estado de elaboración.

| 1 | manual | palabra clav | forma lexicalizada | fraseologismo en su contexto | OF | ugs. | frecue | genero | tipo de texto | página/a | Destreza | con/sin e | tipo de ej. | ejerc. enf. | Bed.-erkl. | Seite Ü | Idiomatizitätsgrad | Whlg. | Seite | Anmerkung | | |
|----|----------|--------------|-----------------------|--|----|-----------|--------|---------|----------------------|----------|-----------------|-----------|---------------------------|-------------|-------------|--|----------------------|---------------|-------|-----------|--|--|
| 2 | Studio d | Blick | auf einen Blick | auf einen Blick | | | | | Aufgabenstellung | 8 | ej | | | | | | | | | | | |
| 3 | Studio d | Auge | dem Tod ins Auge bli | Dem Tod ins Auge blicken | | | | | Text | 11 | CL | con | Ergänzen Sie | si | 113 | | | | | | (Wortverbindung) | |
| 4 | Studio d | Leben | etwas kostet jemand | Das Leben kosten | | | | per/inf | artículo de revista | 11 | CL | con | Ergänzen Sie | si | 113 | | | | | | | |
| 5 | Studio d | Tiefe | in die Tiefe stürzen | Sein Partner Lutz Schreyer ist 24 Meter in die Tiefe gestürzt. | | | | | pregunte a la CL | 11 | CL | con | Verben ergäi | si | 113 | | | | | | | |
| 6 | Studio d | Grund | guter Grund | In Österreich braucht man einen guten Grund... | | | | | Infotext | 11 | CL | | | | | | | | | | | |
| 7 | Studio d | richtig | richtig liegen | richtig liegen | | | | | Übung | 12 | CL | con | Bedeutungszuordnung/ | | | | | | | | | |
| 8 | Studio d | Drahtseile | etwas ist ein Drahtse | etwas ist ein Drahtseilakt | | | | | | 12 | CA/Redemi | con | Redemittel im HV | | | | | | | | | |
| 9 | Studio d | Hammer | der Hammer sein | Das ist der Hammer | | ugs. neol | | | | 15 | CA | | Fragen zum HV | | | | | | | | | |
| 10 | Studio d | Preis | um jeden Preis | um jeden Preis | | path. | | | | 15 | CA | | Fragen zum HV | | | | | | | | | |
| 11 | Studio d | Grenzen | die Grenzen austeste | Sie wollen ihre Grenzen austesten | | std | | | | 15 | CA | | Fragen zum HV | | | | | | | | | |
| 12 | Studio d | Grenzen | Grenzen setzen | Grenzen setzen | | std | | | | 15 | CA | | Fragen zum HV | | | | | | | | | |
| 13 | Studio d | rolle | eine/keine (kleine/g) | Welche der Erfindungen spielen in Ihrem Allta | | | 11 | | Fragestellung | 18 | EO/Einstieg | ohne | | | 29; 35 (Red | Modelltest (Lesen/Hören), | Laufdiktat, Artikel, | Übungsauftrag | | | | |
| 14 | Studio d | Durchblick | Null Durchblick habe | Trotz Brille keinen Durchblick | | ugs. | | | Zuordnungsübung | 18 | EO/Einstegseite | | | | | | | | | | | |
| 15 | Studio d | Eis | bei Eis und Schnee | Griffig bei Eis und Schnee | | | | | | 19 | CL | | | | | | | | | | | |
| 16 | Studio d | Deutschen | Des deutschen lieb | Des Deutschen liebstes Kind | | | 2 | | | 25 | EO | | | | | | | | | | | |
| 17 | Studio d | drauf | gut/schlecht drauf se | Wenn sie gut drauf sind... | | | 2 | | Zeitschriftenartikel | 28 | CL | mit | Suchen, Vert | si | 133 | 201 | Erklären | | | | | |
| 18 | Studio d | | im Trend sein/liegen | im Trend/liegen/sein | | | | | | 28 | CL | con | si | 135 | 39/ 60_37/ | 135: Zuordnung der Ufs zu Definitionen | | | | | | |
| 19 | Studio d | Auge | jemandem schöne A | schöne Augen machen | | | | | | 28 | CL | | | | | | | | | | wird hier wortwörtlich benutzt (schminken) | |
| 20 | Studio d | Mode | aus der Mode sein | Nie aus der Model | | | | | | 29 | CL | | | | | | | | | | | |
| 21 | Studio d | Modemuffel | ein Modemuffel sein | Ein Modemuffel sein | | | | | | 30 | ej | | | | | | | | | | | |
| 22 | Studio d | Sorgenkind | ein sorgenkind sein | Jungen sind Sorgenkinder der Nation | | | | | | 33 | CL | | | | | | | | | | | |
| 23 | Studio d | Auge | jm in die Augen/ins A | ...springen einem der Flatscreen und die Bove | | | 3 | inf | Revista / test | 36 | CL | con | Tipotest (Bedeutungserkl) | 149/ 158 | | | | | | | Textbauste fällt sofort ins Auge... | |
| 24 | Studio d | | Der Renner sein | International der Renner | | | | | Artikel/Überschrift | 39 | CL | | | | | | | | | | | |
| 25 | Studio d | Idee | auf eine Idee bringe | auf neue Ideen bringen | | std | | | Fragen zu HV | 41 | CA | | | | | | | | | | | |
| 26 | Studio d | setzen | auf etwas setzen ? | setzen auf deutsche Namen | | | | | artikel | 46 | CL | | | | | | | | | | | |
| 27 | Studio d | Eisbrecher | Eisbrecher | einen Eisbrecher setzen | | | | | Übung | 48 | CL | | | | | | | | | | | |
| 28 | Studio d | | bei Unfällen im Haus | ums Lebens kommen | | | 2 | | | 49 | CL | | | | | | | | | | | bei einem Schusswechsel kam aber ein Grenzscld |
| 29 | Studio d | Gutes | jemandem etwas Gu | jemandem etwas Gutes tun | | | | | Übung | 51 | EE | | | | | | | | | | | |
| 30 | Studio d | Wert | Wert legen auf etwa | Worauf legen sie Wert? | | | | | Spiel | 53 | Spiel | con | | | | | | | | | | |

Imagen 2: Captura de pantalla de una hoja de cálculo de recogida de datos

La imagen 2 muestra, como se puede ver, una de las múltiples hojas de Excel que elaboramos a lo largo de la extracción. Como se aprecia, en este caso se trata de la lista del manual *studio d* en la que hemos introducido una columna con la palabra clave que corresponde normalmente al primer sustantivo, o, a falta de este, al primero con significado semántico propio. La categoría de palabra clave facilita la búsqueda y localización de UFs concretas o con el mismo contenido léxico. En general, el uso de las hojas de Excel tiene la ventaja de poder ordenar las columnas por orden alfabético o numérico, ascendente o descendente, lo cual tenía la ventaja de organizar y comparar mejor nuestros resultados. Como se ve, a continuación hemos incluido dos columnas, una con la forma lexicalizada de la UF, y otra con la forma contextualizada, tal y como aparece en el libro. Las informaciones en las columnas siguientes ya son aquellas que responden a los criterios en los que nos basamos en nuestro análisis y que describiremos a continuación.

3.3.4.3. Criterios del análisis

Como se puede observar, son muchas las informaciones que se tienen en cuenta en el momento de la extracción. Como en todo análisis y estudio de esta índole y envergadura, la lista de criterios o de informaciones que consideraremos importantes y necesarios para la elaboración del análisis estarán sometidos a cambios y modificaciones durante el proceso de extracción y de análisis, a medida que avanzaremos en el corpus y en el estudio. Algunos criterios, en el caso de que finalmente no aporten datos o informaciones relevantes, se eliminarán, mientras que otros se añadirán en el transcurso del análisis. Es el caso, por ejemplo, de los resultados del cruce de datos con el vocabulario básico, que se realizará con vistas a la elaboración de la herramienta virtual, pero que no forma parte del estudio específico de los manuales. La información que se recogerá a lo largo de la extracción y el análisis en todas las listas durante la extracción y que constituye la base de nuestro análisis es la siguiente:

1. Manual
2. Palabra clave
3. Forma lexicalizada de la UF
4. UF en su contexto
5. Pertenencia o no al OF
6. Página(s) del manual
7. Número de ocurrencias en el mismo manual

8. Destreza(s)
9. Género textual
10. Tipo de texto
11. Presencia de ejercicios
12. Tipo de ejercicio (en su caso) y la página del manual
13. Ejercicio enfocado o no en la UF
14. Presencia o no de la explicación del significado.

Entre toda la información recopilada, cabe destacar uno de los aspectos más importantes que condiciona la adecuada integración de las UFs en los manuales, y es sin duda la modalidad y los tipos de textos en los que aparecen. Como ya apunta Lüger (2004), apenas es posible definir de manera adecuada el potencial de las UFs sin recurrir a la integración del contexto y sin identificar las características textuales. La situación comunicativa, el destinatario y las características textuales desempeñan un papel fundamental en este proceso, de modo que analizaremos en la medida de lo posible esta influencia en el caso de los textos de nuestros manuales.

Distinguimos, como hemos dicho más arriba, entre modalidad y el tipo de texto. Recurrimos al término 'modalidad de texto' para distinguir entre los textos auditivos y escritos y al término 'tipo de texto' atendiendo a sus respectivas finalidades, como pueden ser textos periodísticos, literarios o publicitarios. Esta distinción cobra especial relevancia en el caso de la fraseología debido a la mencionada importancia del tratamiento didáctico dentro del contexto, es decir, de acuerdo con el tipo y género textual y a su destinatario. Teniendo en cuenta que existe una afinidad entre los tipos de texto y la presencia de contenidos fraseológicos en ellos, el panorama textual de un manual desempeña un papel importante en la presencia y el tratamiento de la fraseología presente en los mismos. Según este tipo de estudios (véase p. ej. Bergerová 2007, 2008), los tipos de textos que se prestan especialmente para el tratamiento de la fraseología serían, entre otros, los horóscopos, los textos publicitarios, los chistes, etc., mientras que los menos aptos serían los reportajes, test psicológicos, etc., es decir, aquellos que solemos encontrar con más frecuencia en los manuales.

Por los argumentos expuestos, parece necesario analizar la presencia de diversidad textual en los manuales y el correspondiente reparto de UFs por tipos de textos. A falta de poder analizar y describir cada una de las UFs exhaustivamente respecto a este criterio, los resultados se expondrán a modo de muestra. Se realizará un

análisis cuantitativo de las UFs por tipos de textos para tener un indicio sobre la variedad textual y su influencia en la variedad del registro. A continuación se analizará también el tipo y el registro de estas UFs para comprobar si hay algún tipo de coincidencia entre la cantidad de UFs y el registro por un lado, y la modalidad por otro. De este modo creemos cubrir un amplio repertorio de factores que puedan influir en la cantidad y la variedad de UFs y que se debería tener en cuenta a la hora de integrar la fraseología.

En cuanto a la modalidad de los textos, esta parte del análisis afecta a la presencia de UFs según las destrezas receptivas, es decir, más concretamente hemos distinguido entre textos auditivos y textos escritos. Esta separación responde al criterio didáctico según el cual la enseñanza de la fraseología debería integrarse en todas las destrezas. La distinción entre modalidades de textos nos permitirá averiguar la distribución entre las dos destrezas receptivas, la comprensión auditiva y lectora. La comprobación de la integración en las destrezas productivas, si bien forma parte de nuestra intención, resultará más complicada, ya que la producción no se refleja en los manuales. Los únicos indicios que podremos tener en cuenta al respecto, son las instrucciones en las partes de las lecciones dedicadas a la expresión escrita u oral. Ya mencionamos las reticencias por parte de los fraseodidactas acerca de un uso productivo de ciertas UFs por parte de un no nativo, de manera que los resultados se cotejarán con esta recomendación.

Volviendo a los textos auditivos y audiovisuales, la justificación no se halla solo en la diversidad de registros, sino en otro aspecto más que a menudo se suele olvidar y al que no se presta la debida atención respecto al tratamiento de las UFs, que es la influencia de la entonación y de la prosodia específica que utiliza el hablante nativo en el acto de habla, factores que pueden ser decisivos o al menos de ayuda en la identificación de las UFs y de su comprensión por parte del oyente (Olza 2013). Los textos escritos carecen de esta característica, con lo cual un tratamiento de la fraseología solo a través de los textos escritos pierde una buena parte de su autenticidad y de las posibilidades de tratar la fraseología bajo todos sus aspectos comunicativos.

De la misma manera, en los textos audiovisuales hay otro elemento que puede influir en esta identificación, que son los gestos que acompañan generalmente ciertas expresiones fraseológicas, y que, junto con la prosodia, pueden resultar elementos altamente interesantes y que podrían dar lugar a una didactización diferente y original de las UFs. Serían, por supuesto, elementos que requieren ya una preparación exhaustiva y

se prestan, más que para la integración en los manuales, para materiales adicionales complementarios.

3.3.4.4. Obstáculos, desafíos y problemas durante la extracción y representación de datos

La cantidad de datos y de informaciones que habrá que extraer de los diferentes materiales no está libre de problemas y obstáculos, y no solo de tipo tecnológico, que casi inevitablemente suelen aparecer en este tipo de procedimientos. Se generan una gran cantidad de tablas con datos en parte muy diversos y en respuesta a distintos criterios, cuya relevancia no se pueden prever desde un principio. Por otra parte, la uniformidad del tipo de información entre las distintas tablas es de vital importancia para poder establecer comparaciones.

En cuanto a la definición de la destreza en la que aparece cada UF, ya hemos mencionado respecto a la integración de las destrezas productivas que este criterio no es siempre de fácil aplicación. Como se aprecia en el ejemplo de la hoja de cálculo, se recoge la información tanto respecto al tipo de texto y al género textual como a la pertenencia al tipo de destreza. Dicha clasificación resulta a menudo especialmente complicada y problemática, ya que no siempre la destreza se puede definir de manera inequívoca. Así, una UF de un texto de audio debería ser en principio parte de la destreza de la comprensión auditiva (de aquí en adelante CA), aunque esto no se materialice en un ejercicio concreto. En estos casos, en los que no aparece en ejercicios concretos, la comprensión de la UF sería implícita para la comprensión global del texto, al igual que la comprensión del léxico no fraseológico. Una UF de un texto escrito formaría, por consiguiente, parte de la destreza lectora (de aquí en adelante CL). Sin embargo, los dos tipos de textos pueden contener UFs que, aunque en principio formen parte de la respectiva destreza receptiva, también pueden formar parte de otras destrezas, como por ejemplo, la producción oral o escrita o la práctica de algún aspecto gramatical a través de ejercicios. En estos casos asignamos la misma UF a varias destrezas, según el caso, de manera que una misma UF puede aparecer en varias destrezas al mismo tiempo.

A pesar de la clasificación de las UFs en destrezas receptoras de CA y CL, estos datos nos sirven en nuestro análisis también para la identificación de la 'modalidad de

texto', es decir, la destreza de CA y de CL corresponde generalmente a texto de audio y texto escrito respectivamente y forma parte del análisis cualitativo.

En cuanto a la crítica habitual de una falta de delimitación de la terminología de lo fraseológico y lo no fraseológico, este problema surge efectivamente con las herramientas de comunicación, llamadas en alemán 'Redemittel', terminología que además se usa con cierta imprecisión tanto en el nivel B1 como en el B2, ya que incluyen a veces colocaciones y locuciones, a veces meros recursos expresivos, fijos en mayor o menor medida, pero que no se incluyen en la fraseología. Estas expresiones aparecen a menudo como cuadros de vocabulario después o dentro de una destreza, o como ejemplos para la expresión escrita u oral. Constituyen, por tanto, la base de estos ejercicios, dentro de las destrezas de EE como de EO, pero también conforma la base de la adquisición de vocabulario. De hecho, en algunos manuales, en concreto en *Aspekte*, este tipo de expresiones no solo forma parte del compendio de vocabulario. Esta lista de vocabulario llamado 'Wortschatz' se encuentra al final del libro de texto, y ofrece un apartado de combinaciones de sustantivo y verbo, llamadas 'Nomen-Verb-Verbindungen'. Estas, junto con las locuciones y colocaciones aparecen también en el resumen de la parte final del libro de ejercicios bajo la denominación de 'Redemittel', es decir, 'herramientas de comunicación'.

En algunos casos es cierto que no parece posible establecer ninguna destreza concreta, como por ejemplo en los casos en los que las UFs aparecen solamente en las indicaciones de las tareas o incluso dentro de un ejercicio de gramática sin que el ejercicio esté enfocado en esta UF. Para estos casos hemos creado un criterio adicional que es el de 'otros', en el que se reúnen este tipo de UFs que no se pudieron clasificar bajo ninguna destreza.

A pesar de todas estas dificultades, estas no afectan al resultado global de nuestra investigación, ya que se ha perseguido la exhaustividad tanto en la extracción de los datos y de las informaciones relevantes, como en el cruce de ellos, de manera que las informaciones proporcionadas acerca de la aparición de UFs por destrezas y su tratamiento a través de ejercicios en los manuales son suficientemente significativos como para garantizar la validez de nuestro análisis posterior.

3.3.4.5. Comparación de los datos obtenidos

En cuanto a la comparación de datos, esta se hará a partir de las informaciones de las tablas establecidas por cada manual, comparando tanto la cantidad como el tipo y registro de las UF y de los respectivos ejercicios, y tanto entre los manuales de un mismo nivel como entre los distintos niveles. La primera parte del análisis la constituye el análisis cuantitativo, y la segunda el análisis cualitativo. Siguiendo los diferentes objetivos planteados anteriormente, se analizarán y compararán aquí distintos valores. Uno de los aspectos es la cuestión de la relevancia del Óptimo Fraseológico en los manuales, de modo que el primer criterio al que se dará especial relevancia es la cantidad de UFs perteneciente tanto al núcleo fraseológico como al resto de los grupos de esta lista del OF. Basándonos en nuestras tablas se elaborará una lista con las cantidades totales encontradas en cada uno de los manuales y de estos, la cantidad respectiva del OF, tanto para el nivel B1 como para el nivel B2.

La siguiente cuestión será la de la homogeneidad y de la progresión de la incorporación de UFs tanto dentro el mismo nivel como entre ambos, por lo que se elaborarán tablas con las coincidencias de UFs entre los manuales y los niveles.

Como ya hemos indicado anteriormente, nos interesa también averiguar qué cantidades de UFs aparecen en las distintas destrezas y tipos de textos, y finalmente, qué cantidad de UFs aparecen con ejercicios en cada manual.

Todos los datos cuantitativos son el fundamento de la segunda parte constituida por el análisis cualitativo, es decir, el análisis de la selección concreta de las UFs en cada manual, la presencia concreta de las UFs del Óptimo, y finalmente el tratamiento didáctico y la integración de ejercicios concretos dedicados a las UFs. En este último aspecto la base de nuestro análisis lo constituye la tipología de ejercicios elaborada por nosotros anteriormente y que ya hemos descrito en el apartado 3.1., que nos permitirá aplicar un mismo criterio de relevancia didáctica a todos los manuales para comprobar hasta qué punto la fraseología no solo forma parte de los contenidos sino también de los objetivos didácticos y hasta qué punto se aplica criterios validos para este propósito.

3.4. Elaboración de la herramienta virtual

Una vez concluido nuestro análisis de los manuales estamos en posesión de evaluar el estado de la cuestión acerca del tratamiento de la fraseología en ocho manuales de los más usados actualmente en la enseñanza de DaF. Los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos nos permitirán detectar no solo los logros sino también las carencias de este tratamiento. Como ya hemos manifestado, el presente estudio pretende, más allá del análisis de los materiales existentes, el realizar una aportación didáctica propia. El análisis de los manuales de DaF y su contraste con el OF nos proporcionará un corpus de UF con una valiosa información didáctica, información que creemos puede ser de utilidad tanto para fraseodidactas como para profesores y estudiantes de DaF. Este corpus pasará a estar disponible en línea en un portal web de nuestra creación basado en Wordpress. La base de datos de fraseologismos podrá ser consultada como un diccionario en línea, así como las informaciones obtenidas sobre cada uno de ellos, que serán seleccionables por medio de una búsqueda avanzada. La web dispondrá asimismo de otras dos funciones secundarias, complementarias a esta: por una parte, un multibuscador de las principales bases de datos y recursos terminológicos en línea sobre unidades fraseológicas del alemán; por la otra, una plataforma de creación de ejercicios de texto, audio y vídeo que podrán ser tanto realizados en nuestra propia web como incrustados en cualquier otra web, blog o aula virtual por el propio usuario.

CAPÍTULO 4

LOS MATERIALES DE ENSEÑANZA DE LA FRASEOLOGÍA ALEMANA

4.1. Introducción

La parte práctica de nuestro estudio consiste en un análisis exhaustivo del material específico y concreto de la enseñanza de fraseología, accesible tanto a los estudiantes como a los docentes. Constituye, como hemos justificado en los capítulos anteriores, una de las bases de nuestro estudio del tratamiento de la fraseología en los manuales de DaF. Nos apoyamos en estos materiales para elaborar nuestra tipología de ejercicios y establecer un modelo de secuenciación. Volviendo a la descripción de los tipos de materiales existentes en torno a la enseñanza de la fraseología destacamos aquí de nuevo la importancia de la distinción entre ellos, dependiendo del grupo de destinatarios y de los objetivos. Como resaltamos ya en nuestra introducción, existen manuales o materiales de fraseología destinados para su uso en un contexto universitario y científico, tratando el estudio de la fraseología como disciplina, es decir,, implicando reflexiones no solo sobre sus aspectos puramente fraseológicos, sino sobre todo lingüísticos y metalingüísticos. Esto, a su vez implica una competencia alta en el idioma en cuestión y un conocimiento amplio previamente adquirido de las UFs. Del presente capítulo quedan excluidos este tipo de materiales, centrándonos en aquellos manuales destinados a los estudiantes de lengua como L2 o lengua extranjera, es decir, los que se centran en el aprendizaje de la fraseología como parte de la lengua y de la comunicación y, por tanto, la tratan desde el punto de vista comunicativo y pragmático-funcional. Terminológicamente, en alemán se suele utilizar el término 'Fremdsprachenerwerb', es decir, adquisición de lengua extranjera, más que 'Zweitsprachenerwerb', lo que corresponde a adquisición de segundas lenguas, pero por cuestiones de comodidad hablaremos de aquí en adelante de estudiantes o de aprendizaje de L2 para referirnos al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Dentro de estos materiales analizados, nos encontramos por una parte con aquellos materiales, como ejercicios o textos aislados, que forman parte del contenido de los manuales de L2, como los que analizaremos en el capítulo 5, y por otra con aquellos centrados exclusivamente en el aprendizaje de las UFs, como material adicional fuera de la programación de una clase de

L2. Los destinatarios de los últimos pueden ser docentes o estudiantes, tanto de DaF como de cursos específicos de fraseología⁷⁹, o incluso estudiantes y aprendices interesados en ampliar y perfeccionar sus conocimientos en esta materia a través del aprendizaje autónomo. En cambio, en los manuales de DaF, destinados a cualquier persona que quiera aprender alemán como lengua extranjera, la fraseología solo constituye una parte, aunque no por eso menos importante, del contenido didáctico de estos materiales. Esto repercute inevitablemente en el concepto general, la estructura, la metodología y sobre todo el contenido. Es lógico, que la extensión del contenido fraseológico de un manual de DaF no puede ser el mismo que el de un manual de fraseología, cuyo punto de partida es, además, un conocimiento previo, en algunos casos básico, y en otros incluso avanzado del idioma.

Como ya mencionamos, hasta hace una década se consideraba necesario un nivel más bien alto y una base bien asentada de gramática y léxico para que el estudiante fuera capaz de reconocer y comprender el vocabulario y las estructuras fraseológicas con anomalías que no coinciden con la norma. Los manuales de DaF parten de una base distinta: la del desconocimiento de una gran parte del léxico y, dependiendo del nivel del MCERL del que se trate, del conocimiento incompleto de las estructuras gramaticales. Además, sus autores se enfrentan a una serie de retos y obstáculos definidos por el hecho de tener que seleccionar e integrar el contenido fraseológico en la temática del manual y adaptarlo a la progresión de este. Como veremos más adelante en el análisis de los manuales de DaF en el capítulo 5, esta es la verdadera problemática, ya que implicaría una tendencia a la homogeneización de la selección fraseológica y de la secuenciación de los ejercicios, llevando en casos concretos incluso a una reducción de todos estos contenidos. Ante la cantidad de UFs existentes y a pesar de la relevancia del estudio del Óptimo Fraseológico, la pregunta que se plantea es, efectivamente, si es posible y sobre todo didácticamente útil homogeneizar estos contenidos fraseológicos, pues, según manifiestan algunos investigadores escépticos a esta idea, frenaría el proceso de aprendizaje constructivo, independiente y creativo. En este sentido, Ettinger (2013:24), como defensor de la autonomía del aprendizaje, subraya que la enseñanza de la fraseología no precisa ni debería corresponderse con una progresión preestablecida, sino que al contrario, debería adaptarse a las necesidades, exigencias y condiciones previas de los estudiantes e introduce un nuevo término, el de la "utilidad personal" que justifica diciendo: *"Wir möchten daher hier den*

⁷⁹ En la titulación de la licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia, por dar un ejemplo, existió la asignatura *Fraseología y traducción de lengua C-A (español-alemán)*. Desgraciadamente, desapareció con la implantación de la titulación del grado.

Terminus der persönlichen Nützlichkeit einführen, um einen anderen Zugang zum Phrasenerwerb aufzuzeigen [...]." (Ettinger 2013: 25).⁸⁰

Esta postura concuerda con lo que defienden otros investigadores⁸¹, y no solo acerca del campo de la fraseodidáctica, sino del campo de didáctica en general, advirtiendo de las desventajas de un aprendizaje estandarizado, con una progresión y unos tipos de ejercicios preestablecidos. Aunque la autonomía del aprendizaje, tanto dentro como fuera de una clase de idiomas, es una de las metas actuales de la didáctica de idiomas, con la que se pretende capacitar al estudiante para elegir y elaborar técnicas de aprendizaje y a la evaluación de los procesos y resultados de su adquisición, tanto el docente como el manual mantienen un papel fundamental en este proceso. La selección homogénea de estos materiales garantizaría que sus usuarios tengan las mismas condiciones para llegar a dicha autonomía. Wolff (2002) afirma al respecto que los contenidos de las clases de idioma tradicionales suelen estar previamente preestablecidos desde fuera, es decir, a través de los currículos, pero sobre todo *"durch die Bereitstellung von Lehrwerken, die nach einer gewissen Progression konzipiert sind."*⁸² (Wolff 2002: 9). En consecuencia, teniendo en cuenta esta afirmación de Wolff, el conocimiento adquirido por el estudiante basándose en unos contenidos seleccionados y preestablecidos tanto en los materiales como por los docentes, son los pilares de la futura autonomía. La integración de la fraseología en la elaboración de un manual de DaF, concretamente de las locuciones y UFs idiomáticas, debe ir estrechamente unida a mencionada progresión interna. Esta adaptación es fundamental, entre otras cosas, por el hecho de que todo manual debe regirse actualmente por las normas e instrucciones del MCER, siguiendo la progresión preestablecida por este documento regulador, tanto respecto a los contenidos gramaticales como léxicos. La fraseología, cuyo aprendizaje se asemeja y tiene muchos puntos en común con el aprendizaje del léxico⁸³, debe formar parte de esta progresión, ya que el no tener en cuenta esta premisa puede llevar a desajustes respecto al nivel de conocimiento del estudiante. Justificamos esta premisa en el capítulo 3, concretamente en la parte en la que explicamos nuestro proyecto del procedimiento de la elaboración de la base de datos y del cruce de datos del léxico de las UFs con el vocabulario básico de A1 hasta B1.

Ante esta dicotomía entre la autonomía y la progresión establecida y teniendo en cuenta la abundancia y variedad de UFs existentes se trataría, por tanto, de encontrar un equilibrio en la

⁸⁰ Queremos, por tanto, introducir aquí el término de la "utilidad personal", para mostrar otra puerta a la adquisición de frasesmas. (La traducción es nuestra)

⁸¹ Véase respecto a "Lernhalte", es decir, contenidos didácticos, el correspondiente párrafo en Wolff (2002: 346) y respecto a la autonomía del aprendizaje el correspondiente apartado de Häussermann y Piepho (1996: 198, 199).

⁸² "... por medio de la puesta a disposición de manuales, que conciben una cierta progresión." (La traducción es nuestra.)

⁸³ Muchos investigadores, también en el ámbito de la fraseología española, opinan que la enseñanza de la UFs debería plantearse de la misma manera que la del léxico (véase Leontaridi, Ruiz Morales y Peramos 2010: 191)

integración de los contenidos fraseológicos en los manuales, sin que esto afecte negativamente a la aceptación de este por parte de los usuarios⁸⁴ u obstaculice la progresión individual y autónoma del estudiante. En cuanto a la autonomía del aprendizaje, Häussermann y Piepho (1996) destacan la necesidad de un cambio en la manera de pensar por parte de los docentes ampliando sus conocimientos profesionales y declaran: "*Autonomes Lernen verlangt vom Lehrer / von der Lehrerin eine wichtige Erweiterung des professionellen Denkens, Planens und Handelns.*"⁸⁵ (Häussermann y Piepho 1996: 199). Esta ampliación a la que se refieren los autores y que debe afectar las planificaciones y actuaciones, hace especialmente necesario la creación de herramientas prácticas y de orientación que le sirvan de modelo al docente, especialmente en el caso de la fraseología donde sigue siendo una desiderata. En este sentido, una clasificación de los tipos de ejercicios en los materiales existentes que se presenta en el presente capítulo constituirá, como hemos puntualizado en el capítulo 3, un punto de partida para tales labores, tanto como parte de los manuales de DaF como en una herramienta digital que sirva de material adicional y apoyo a estudiantes, docentes y autores de manuales.

En el ámbito de la fraseología alemana, esto se hace especialmente necesario por la falta y la agrupación de materiales didácticos específicos que puedan ser de ayuda para los docentes. Mientras que en otros idiomas como el inglés contamos con un número considerable de manuales y materiales de este tipo, en alemán, en cambio, la cantidad resulta muy modesta. Esta carencia en el campo de la producción didáctica puede parecer en un primer momento paradójica, teniendo en cuenta la cantidad y calidad de la producción científica sobre fraseología en alemán y ante el número de fraseólogos y fraseólogos alemanes de renombre. Pero los motivos también son fácilmente explicables. Mientras que el inglés es un idioma que cuenta con una larga trayectoria como segunda lengua y un número muy elevado de usuarios no nativos por todo el mundo, el alemán prácticamente acaba de empezar a establecerse, muy paulatinamente, en las escuelas públicas y universidades de otros países de manera menos minoritaria. Esto también ha repercutido, como ya hemos mencionado, en la cantidad y calidad de los manuales y libros de texto. Hasta hace unos quince o veinte años, el repertorio de manuales que se solía usar

⁸⁴Aunque la difusión de un manual depende de muchos factores en los que aquí no procede entrar, es un aspecto que no se puede subestimar, sobre todo teniendo en cuenta que las editoriales tienen un objetivo muy claro, que es el del beneficio. Con el *boom* de los últimos años en la edición de manuales de DaF, la competencia entre las distintas casas editoriales es cada vez mayor. Considerando que, a pesar de los avances y los esfuerzos por parte de los fraseodidactas, el aprendizaje de las UF's se sigue considerando un cierto reto, la integración en los manuales sin tener en cuenta la progresión interna de este, podría tener consecuencias negativas en el volumen de venta y, por consiguiente, en el beneficio de la editorial.

⁸⁵El aprendizaje autónomo exige a los profesores y profesoras que amplíen considerablemente su modo de pensar, planear y actuar. (La traducción es nuestra).

en las instituciones oficiales y privadas estaba restringido a unos pocos.⁸⁶ Hoy día, en cambio, hay mucha variedad y además, se someten regularmente a revisiones y reediciones, muy frecuentes e imprescindibles para su continuidad y persistencia.

En el caso de los manuales de fraseología, en cambio, este cambio todavía no se ha producido y existe una verdadera laguna, tanto para el profesor como para el docente. Las dificultades a las que se enfrenta la enseñanza de la fraseología ya han sido descritas en el capítulo 1.3.1. dedicado a la Fraseodidáctica. La gran cantidad de UFs y la problemática de una clasificación didácticamente aprovechable, la falta de conocimiento teórico y práctico por parte de los profesores, son motivos de la reticencia por parte de los didactas y de la existencia de tan pocos manuales.

El siguiente análisis de los manuales exclusivos sobre fraseología se divide en tres partes: En primer lugar, se presentan las principales características de los materiales, es decir, su extensión, estructuración, contenido, destinatarios respecto a los niveles del MCER. En la segunda parte se examinan de cerca los tipos de ejercicios, teniendo en cuenta su estructura, la finalidad y una eventual progresión interna en los manuales. Y finalmente, en la tercera parte, ofrecemos nuestra propuesta de tipología de ejercicios de las UFs, que incluye tanto los encontrados en nuestros manuales como algunos ejercicios nuestros.

⁸⁶ El manual "Themen" de la editorial Hueber era prácticamente omnipresente en España, siendo el manual escogido en prácticamente la totalidad de las EOIs españolas y en la mayoría de instituciones de enseñanza de idiomas, incluso en Alemania en los cursos de la Volkshochschule.

4.2. Materiales específicos de enseñanza de la fraseología alemana

4.2.1 Materiales en papel

Se trata de cuatro manuales o diccionarios⁸⁷ de aprendizaje de fechas distintas con mayor o menor carácter de manual, que son, por orden de fecha de edición, *Mit anderen Worten. Deutsche Idiomatik. Redensarten und Redeweisen (MaW)* de Griesbach y Uhlich, con la primera edición en 1993, publicado en iudicum, *Idiomatische Redewendungen von A-Z: Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene (IR)* de Annelies Herzog y editado en 1995 en la editorial Langenscheidt. Dos años más tarde, en 1997, aparece en la editorial Narr el manual *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene (DR)* de Hessky y Ettinger, una obra que ya no se edita en papel. Sin embargo, su contenido está disponible en línea, en una versión actualizada y en constante proceso de actualización. El manual más actual y reciente. *Das A und O, Deutsche Redewendungen (AuO)* de Ullmann y Ampíe Loría, data de 2009 y es de la editorial Klett.

4.2.1.1. Extensión y estructura

Ojeando la introducción del libro *MaW* de Griesbach y Uhlich, nos encontramos con la siguiente afirmación: “*Idiomatik lässt sich nicht aktiv erlernen, wie etwa Vokabeln, sondern sie ist nur durch Beobachtung zu erwerben*”⁸⁸ (Griesbach y Uhlich 1994: 5). Y a continuación avisan de que su objetivo es tan solo que “*der Benutzer dieses Buches erfahren [soll], was die aufgeführten Redensarten und Redewendungen ausdrücken*”⁸⁹ (Griesbach y Uhlich 1994: 5). Teniendo en cuenta la fecha de la edición del libro, esta afirmación revela por una parte la postura de aquella época en la que la fraseología, en todo caso, se podía aprender de manera pasiva, dejando de lado la competencia activa. Esto repercute inevitablemente en la presentación, el contenido didáctico y metodología del libro, que en realidad, más que un manual es una recopilación de unas quinientas⁹⁰ UFs idiomáticas organizadas por grupos de 10 con explicaciones y frases ejemplo. De hecho, los autores no usan en ningún momento la palabra manual. El nivel de los destinatarios no se

⁸⁷En alemán se usa el término "Lernwörterbuch", es decir, diccionario de aprendizaje, lo cual hace hincapié en la naturaleza de los mismos que tiene en común con los diccionarios o glosarios, a diferencia de la extensión y organización interna del contenido y de la inclusión de ejercicios y tareas.

⁸⁸ La Fraseología (el autor se refiere aquí al conjunto de las UFs con rasgo de idiomática) no se puede aprender de manera activa, como el vocabulario, sino solamente se adquiere por medio de la observación. (La traducción es nuestra.)

⁸⁹Que el usuario de este libro tan solo llega a saber lo que expresan los tipos de locuciones presentados. (La traducción es nuestra.)

⁹⁰No se menciona el número concreto de locuciones recogidas. Aunque se trata de 50 grupos de 10 UFs, en el índice alfabético aparecen algunas UFs con variantes, de manera que la cantidad de 500 es solo una estimación por parte nuestra.

menciona en ninguna parte. En cuanto a la organización, nos encontramos al principio con el índice alfabético y con la referencia de los apartados en los que aparece cada UF. La siguiente parte la constituyen los 50 grupos de UFs con su definición. Estos grupos, homogéneos en cuanto a la cantidad, no presentan ningún criterio de ordenación léxica o semántica. A continuación de cada grupo de 10 UFs definidas, estas se ejemplifican en frases contextualizadas. Estas mismas frases se presentan a continuación en una combinación libre de palabras sustituyendo a la correspondiente UF. Tal y como se presenta este libro, más que de manual tiene función de diccionario o, en todo caso, glosario y obra de consulta en caso de duda. De hecho, la elaboración de materiales didácticos para la fraseología está estrechamente relacionada con la elaboración de glosarios y diccionarios, ya que, a pesar de no tener la misma finalidad, las primeras obras didácticas con impacto tenían esta doble función de diccionario y de libro de ejercicio al mismo tiempo. (Ettinger 1997: XI).

En la misma tradición, sigue *IR* de Herzog y Riedel que da un paso más en cuanto a la integración de ejercicios. Bajo el subtítulo *Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene* nos indica ya que no se trata solo de un diccionario sino de un manual, destinado en este caso a principiantes y hablantes avanzados con un total de 600 UFs. Analizando su estructura y organización, nos percatamos enseguida de las diferencias respecto al primero. En este caso se trata solo de una organización alfabética por palabras clave⁹¹, sin subdivisiones, pero numerada. La segunda parte del libro la constituyen 4 partes de ejercicios, cuya calidad y tipología abordaremos en el siguiente apartado 4.2.1.2.

Por orden cronológico pasamos ahora al manual *DR* de Hessky y Ettinger, un manual basado en la obra de la coautora Regina Hessky, *Virágnyelven. Durch die Blume*, publicado en 1993 por la fraseóloga húngara como primer manual que aplica las reivindicaciones de los especialistas en materia de fraseodidáctica, concretamente el tan citado 'phraseodidaktischer Dreischritt' de Kühn (1992). Así lo afirma el mismo Ettinger en el preámbulo de su manual:

Bei diesem Lernwörterbuch werden nun nicht wie in bisherigen Idiomatiksammlungen einfache Einsetzübungen angeboten, bei denen Redensarten durch ihre Umschreibungen oder die Umschreibung einer Redensart durch die Redensart selbst ersetzt werden sollen, sondern Hessky hat neben den Übungen zur Form und zur Bedeutung der Redensarten zum ersten Mal den in der Fachliteratur seit langem geforderten "phraseodidaktischen Dreischritt" (Kühn 1992) verwirklicht und

⁹¹ En alemán "Leitwörter".

umfangreiche Übungen zum Erkennen, zum Verstehen und zur Verwendung von Redensarten zusammengestellt.⁹²(Hessky y Ettinger 1997: XI)

A continuación, los autores indican otro aspecto novedoso del manual en cuestión, que es la introducción de campos semánticos. Esta agrupación de las UFs en "*inhaltlich zusammengehörende Gruppen*" (1997: XI) sustituye la ordenación de los fraseologismos por orden alfabético, una práctica muy común hasta aquella fecha, pero didácticamente muy poco adecuada.

Los destinatarios del manual de Hessky eran estudiantes húngaros de Filología Germánica, mientras que la reedición de 1997 por Hessky y Ettinger, titulada *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*, va dirigida a estudiantes de cualquier idioma materno con un nivel avanzado⁹³ de alemán para reforzar y perfeccionar sus conocimientos de la fraseología alemana y con ello su competencia del idioma alemán. La primera parte del libro se dirige al usuario del libro dando instrucciones de uso de este. Después de introducirnos en el mundo de la Fraseología, de los diccionarios, glosarios y libros de ejercicios existentes hasta el momento de la publicación, se le dan las indicaciones para el correcto manejo del libro como diccionario y manual de aprendizaje, tanto para el aprendizaje en el aula o en autonomía. Uno de los aspectos al que llaman la atención los autores en el apartado 4 es el refuerzo y a las posibilidades del aprendizaje autónomo con este manual, un aspecto en el que siempre ha hecho hincapié el coautor de este manual. Por consiguiente, aconseja al usuario y estudiante de idiomas la elaboración de un diccionario fraseológico personalizado según sus propias preferencias textuales y sus conocimientos del idioma. Para facilitarle esta labor, pone a disposición del estudiante un formulario,⁹⁴ titulado '*Meine persönliche Phraseologiesammlung – Arbeitsblatt zur Erschließung von Phraseologismen im Text*'⁹⁵ el cual incluye 12 apartados para la categorización y definición de las UFs, respondiendo a criterios como palabra clave, tipología, definición, equivalencia en otro idioma, restricciones gramaticales, estilísticos y de uso, por nombrar algunos de ellos. En cuanto a la clasificación, se adopta la tipología elaborado por Heinz (1993, 1994, citado por Hessky y Ettinger 1997), que permite, según los autores, clasificar

⁹² Este manual no se limita, como otros glosarios existentes hasta la fecha, a ofrecer ejercicios simples de huecos, que consisten o bien en la sustitución de las locuciones por paráfrasis o bien de la paráfrasis de una locución por la locución misma, sino que Hessky, aparte de los ejercicios respecto a la forma y al significado de las locuciones, pone en práctica por primera vez el "phraseodidaktischen Dreischritt" (Kühn 1992), reclamado desde hace mucho en la literatura científica y pone a disposición una gran variedad de ejercicios respecto al reconocimiento, la comprensión y el uso práctico de las locuciones. (traducción ofrecida por la autora de este estudio).

⁹³ el problema de la diferente terminología respecto a los niveles utilizada antes y desde la entrada en vigor del MCER ya lo abordamos en los respectivos apartados del capítulo 1 respecto al OF y al Marco de Referencia.

⁹⁴ El formulario está también disponible en la versión del manual en línea.

⁹⁵ Mi colección de fraseologismos personal – ficha para la categorización de fraseologismos en el texto (la traducción es nuestra) (Hessky y Ettinger 1997: XXXVII)

todas las locuciones no solo según el criterio onomasiológico, sino también según criterios de relevancia lexicográfica y fraseodidáctica. Ettinger se equivoca poco, cuando dice que este método de enseñanza parece a primera vista bastante confuso, y coincidimos con él a pesar de sus advertencias de que el uso de este formulario podría volverse *“ein spannendes Vergnügen, das – und davor sei der Benutzer gewarnt – sogar zu einer lebenslangen Sammelleidenschaft werden kann [...]”*⁹⁶ (Hessky y Ettinger 1997: XXXVII)

La parte central de *DR* está constituido por el diccionario, ocupando un total de 240 páginas, en las que encontramos alrededor de 1400 '*Redensarten*', clasificadas según criterios onomasiológicos en 8 grupos semánticos, o como los llama el autor, siguiendo un '*Schlüsselwort-Cluster*'. Lo característico de esta organización son las subdivisiones dentro de estos grupos, de manera que se pueden crear ramificaciones de lo más general a lo más concreto. La ordenación de las UFs dentro de cada grupo sigue el orden alfabético atendiendo al lema, lo cual facilita la búsqueda y el acceso rápido a la UF buscada. El lema es, por regla general, el primer sustantivo que aparece en la UF y en caso de ausencia de sustantivo, lo es el adjetivo o verbo. Estas palabras clave se encuentran también al final del libro en un índice alfabético, imprescindible para un uso eficiente del manual por parte del usuario.

La tercera parte del manual, de la página 249 hasta la 302, la forma la parte de los ejercicios, dividido en 4 capítulos, en los que se tratan de manera aislada los diferentes aspectos de las UFs, es decir, la esfera formal, incluyendo el léxico y los componentes gramaticales, la semántica, referida al significado, la cognitiva, implicando la identificación y comprensión y finalmente la pragmática, que consiste en el uso de las UFs en distintos contextos. Se incluyen al final las soluciones como parte imprescindible para el estudiante y para el aprendizaje autónomo. Así lo afirma el mismo coautor, Ettinger, y expresa entre varios "deseos" acerca de los requisitos de un manual de fraseología, que contenga *“[...] unbedingt vielfältige Übungen sowie einen Schlüssel zu den Übungen [...]”*⁹⁷ (Hessky y Ettinger 1997: XV)

Se palpan los aspectos positivos de este manual, que destaca por su riqueza de UFs, ejemplos y la variedad de ejercicios. Sin embargo, nuestras reticencias se hallan en la utilidad didáctica y pedagógica del mismo dentro de una metodología comunicativa y pragmática y dentro de un contexto constructivista. A pesar de las innovaciones respecto a los manuales o diccionarios anteriores intentando seguir la secuenciación propuesta por Kühn en los capítulos 3

⁹⁶ “un placer cautivador, que – y de esto sea advertido el usuario – puede convertirse en una pasión coleccionista para toda una vida.” (La traducción es nuestra)

⁹⁷ Traducción de la cita: [...] necesariamente ejercicios variados y las soluciones a los ejercicios.

y 4, este manual sigue estando en la línea de un diccionario de consulta, con apéndice de ejercicios. Nuestras dudas acerca de esta metodología se hallan sobre todo en la organización y el volumen de ejercicios, cuya variedad y utilidad no se puede negar. Aun así ponemos en duda el alcance del objetivo de motivar al aprendiz hacia el aprendizaje autónomo, ya que aprender 1400 UFs parece un trabajo ingente. La versión en línea, si bien tiene la ventaja de tener libre acceso, reúne la mismas características que el manual.

En el manual más reciente, *Das A und O, Deutsche Redewendungen* de Ullmann/Ampié Loría, nos encontramos con una selección de 500 Redewendungen del lenguaje cotidiano agrupadas en 9 capítulos temáticos. De estos, los capítulos 1-8 corresponden a temas relacionados con la vida diaria, y, como dicen los autores, 'landeskundlich relevante Themen' (2009:4), es decir, relacionados con la civilización alemana. El último capítulo recopila aquellas expresiones muy frecuentes y productivas en alemán que contienen como componente un animal. Con esta agrupación se ajusta a la premisa exigida por parte de los investigadores en fraseodidáctica, la de la estructuración temática o semántica (véase Hessky y Ettinger 1994: XV). Mientras que la agrupación en el manual de Hessky/Ettinger es onomasiológica, tratando, en su mayoría, conceptos como sensaciones, estados de ánimo, comportamientos, acciones y reacciones humanas, Ullmann y Ampié han elegido conceptos temáticos, mucho más generales de la vida cotidiana, concretamente el trabajo y los estudios, el ocio (o tiempo libre), la familia, la personalidad y el carácter, el día a día, el dinero, las relaciones interpersonales y la comunicación. El último tema, como ya hemos dicho, no forma parte de este criterio de clasificación y se rige por la presencia de un componente léxico, en este caso el nombre de un animal.

Esto nos lleva automáticamente a dos problemas, que son el de la definición de los términos 'onomasiológico' o 'ideográfico', y, relacionado con esto, la integración de los términos clave de esta en el grupo de manera inequívoca. Tanto Ettinger como los autores de este último manual advierten de las dificultades que surgen a la hora de optar por una clasificación semántica o temática. En el caso de la clasificación semántica, la dificultad reside en la creación de los conceptos adecuados, la cantidad de estos y la posibilidad de ser comprendidos por los estudiantes. Los conceptos semánticos esconden la problemática de la abstracción no siempre accesible a primera vista, junto con el problema de la terminología, que tiene que conocerse también en el idioma que se aprende. A menudo, ciertos términos claves o 'Schlüsselbegriffe' no existen para un concepto concreto en el otro idioma, lo cual dificulta aún más la comprensión por parte del discente. Por todo ello resulta obvio que el manual de Hessky y Ettinger se dirige a destinatarios con un nivel avanzado, más bien alto del idioma, mientras que das "Das A und O"

se aconseja ya a partir de un nivel A2. Esto se debe al hecho, de que la clasificación por temas resulta a primera vista, si bien menos precisa, más accesible a un no nativo por formar parte de un léxico previamente adquirido por el usuario a partir de este nivel. Por consiguiente, la clasificación por temas parece lógica, ya que permite adaptarse a la progresión de los manuales usados en la clase de DaF cuyos contenidos están unificados de manera global. Sin embargo, observando más de cerca la selección de las UFs por cada tema, nos percatamos enseguida de la problemática de esta agrupación, ya que existen ciertas incongruencias en cuanto a la selección de las UFs para los correspondientes temas. Sirvan de ejemplo algunos casos de los temas 'Familie' y 'Freizeit'. En el tema de la familia nos encontramos, por ejemplo, con expresiones como *in den sauren Apfel beißen*, *Bäume ausreißen können*, *das Eis ist gebrochen*, entre otros, o para el tema del tiempo libre se encuentran UFs como *alt aussehen*, *auf der Kippe stehen*, por solo nombrar algunos. Tanto estas como otras UFs no se pueden considerar como parte exclusiva únicamente de estos temas, restringiéndose a estos ámbitos. Los autores justifican su decisión por el tema poniendo para cada UF un ejemplo contextualizado, siempre relacionado con la temática en cuestión. Veamos el ejemplo de la UF *in den sauren Apfel beißen* dentro del tema 'Familie':

| | | |
|---|---|---|
| <p>in den sauren Apfel beißen (ugs.)</p> | <p>etwas Unangenehmes auf sich nehmen</p> | <p>Zwischen Vater und Sohn: „Ich fahre nicht mit zu Onkel Richards Geburtstag am Wochenende.“ – „Wie bitte? Warum denn nicht?“ – „Ich muss arbeiten. Ich brauche dringend Geld für den Urlaub, also muss ich in den sauren Apfel beißen.“</p> |
|  | | |

Captura de pantalla de *Das A und O der deutschen Redewendungen*, p. 30⁹⁸

Esta misma UF podría aparecer perfectamente en otro contexto. Imaginemos la siguiente situación: Un empleado de una empresa quiere tomarse dos días libres por asuntos propios, pero el día anterior surge un imprevisto. Como le queda mucho trabajo por terminar, el jefe le pide que se quede más tiempo y que acabe el trabajo para así poder librar el día siguiente. En consecuencia, el empleado tendrá que renunciar a una cita que tenía esa misma tarde. Finalment.

⁹⁸Entre padre e hijo: “No os acompañaré al cumpleaños del tío Ricardo este fin de semana” – “¿Cómo? ¿Pero por qué no?” – “Tengo que trabajar. Necesito urgentemente dinero para las vacaciones, así que tengo apechugar.” (La traducción es nuestra).

Finalmente, se queda trabajando de malas ganas, 'mordiéndose la manzana agria', y asumiendo la pérdida de la cita, para poder tomarse los días libres.

Hemos querido mostrar con este ejemplo inventado por nosotros, que la clasificación de las UFs en temas, aunque parezca didácticamente más accesible para el estudiante, tiene sus complicaciones e incluso la desventaja de confundir al usuario del manual, ya que este podría creer que esta UF solamente se usa en el contexto del correspondiente tema. Sin embargo, por definición la naturaleza semántica de la mayoría de las UFs es compleja y no se deja encajar de esta manera en una temática concreta. Expresan estados de ánimo, actitudes y conductas humanas ante muchas situaciones de la vida que no se pueden reducir a un ámbito concreto. En este sentido, la organización por tema, si bien a veces puede 'dar en el clavo', no constituye, a nuestro parecer, una ventaja didácticamente hablando.

Otros dos aspectos que quedan por mencionar de este libro son el orden alfabético según la palabra clave dentro de los grupos, facilitando la localización rápida de las locuciones, y también la presencia de un índice alfabético al final del libro. Respecto a la estructuración de las dos partes, la del glosario y la de los ejercicios, se diferencia del manual de Hessky y Ettinger ya que una cada parte -o página- del glosario - con la correspondiente parte de los ejercicios, de modo que a cada página de la parte del glosario con las definiciones, frases ejemplos y, en su caso, marca de estilo - sigue la parte correspondiente de los ejercicios. Didácticamente, esto tiene la ventaja, tanto para el docente como para el estudiante, de que no hay necesidad de haber adquirido o memorizado el contenido entero antes de empezar a realizar los ejercicios. Huneke y Steinig (2002) subrayan que una de las características de la enseñanza comunicativa, orientada en el discente son los "*Aspekte des Wiederholens eines abgegrenzten Übungsgegenstandes, der Variation und der Motivation.*" (Huneke y Steinig 2002: 191). Esta premisa, la de la delimitación del objeto de estudio en etapas, es fundamental no solo para la práctica oral, sino para cualquier tipo de ejercicio, sea de estructura o de semántica, receptivo o pasivo. En este sentido, la organización del manual de Ullman y Ampié es más inmediato y se adapta más a una enseñanza progresiva dentro de una clase de lengua a partir de niveles básicos.

A continuación de esta sinopsis de la organización y estructura de los cuatro manuales de fraseología editados entre 1994 hasta 2009, se analizarán los ejercicios encontrados en ellos para intentar establecer una tipología didácticamente aprovechable tanto para nuestro análisis de los manuales de DaF, como para la creación de nuestra herramienta.

4.2.1.2. Análisis y descripción de los ejercicios

Siguiendo el mismo orden que en nuestra anterior descripción general, empezamos con el manual *MaW* de Griesbach y Uhlig, cuyo análisis de la estructura ya delató que no se trata de ejercicios en el sentido propio de la palabra. Hessky y Ettinger definen esta parte como “*bescheidene Übungskonzeption*” (Hessky y Ettinger 1997: XVII), sin embargo, hoy día ya no sería un modelo modesto sino que no se considerarían ejercicios en sí mismos ya que la actividad didáctica consiste en la mera observación por parte de los estudiantes de los procesos de sustitución de una combinación libre por una UF. Por este motivo podemos descartarlo directamente de nuestro análisis de ejercicios, ya que no constituye material válido para la elaboración de una tipología. Por otro lado, el repertorio de ejercicios que proponen Herzog y Riedel (1995) en *IR* se reduce a dos tipos básicos diferentes, en concreto, ejercicios de completar y ejercicios de sustitución que se repiten sin variedad de estructura una y otra vez en el mismo apartado. Teniendo en cuenta esta monotonía, se puede decir que la tipología elaborada por nosotros se basa mayoritariamente en los dos manuales restantes, es decir, DR de Hessky y Ettinger de 1997 y AuO de Ullmann y Ampí del 2009. Pero antes de llegar a esta tipología basada en su gran mayoría en los ejercicios encontrados nos parece útil describir de qué manera se integran los aspectos que se quieren practicar o los objetivos de los ejercicios, y hasta qué punto se puede hablar de una progresión dentro de estos dos manuales.

Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene (Hessky y Ettinger 1997).

Como era de esperar, se observan diferencias en los enfoques. Entre los aspectos positivos del manual de Hessky y Ettinger figura sin duda la inclusión de los campos semánticos de los que hacen uso los autores en sus ejercicios y que facilitan la interconexión de las UFs y su memorización. Un ejemplo de este tipo lo encontramos en el capítulo 2:

27. Ordnen Sie die Ausdrücke aufgrund ihrer Bedeutung den entsprechenden Schlüsselbegriffen zu:

a) /ABLEHNUNG/:

.....

b) /UNSICHERHEIT/:

| | |
|--------------------------------|--|
| c) /MISSERFOLG/: | |
| d) /SELBSTBEHERRSCHUNG/: | |
| 1. um den Brei herumreden | 7. kaltes Blut bewahren |
| 2. keine Miene verziehen | 8. jmdm. was husten |
| 3. einen groben Bock schießen | 9. auf Granit beißen |
| 4. aufs Geratewohl | 10. sich nicht aus der Ruhe bringen lassen |
| 5. mit etwas ist es Essig | 11. ohne mit der Wimper zu zucken |
| 6. auf dem Holzweg sein | |

(Fuente del ejemplo: Hessky y Ettinger 1997: 272 y también en <http://www.ettinger-phraseologie.de/media/pdf/uebungen2.pdf>)

Se trata en este caso de un ejercicio con un objetivo claro, eso es, relacionar cada UF con su término clave, o campo onomasiológico. Condición para ello es, evidentemente, el conocimiento previo del significado de las UFs. En su consecuente premisa de ofrecer variedad de ejercicios, siguen en el mismo capítulo ejercicios más complejos en los que aparte de relacionar UFs con su término clave, hay que diferenciarlas y establecer subcategorías semánticas dentro los tres grupos nombrados, que pertenecen todos al campo semántico de *estupidez*. El ejercicio es el siguiente:

| |
|--|
| <p>30. Auch die Ausdrucksmittel für /DUMMHEIT/, /ENGSTIRNIGKEIT/, /BESCHRÄNKTHEIT/ sind zahlreich. Welche Subklassen können Sie aufgrund der Bedeutungsunterschiede und der stilistischen Markierung aufstellen?</p> <p>1. ein Brett vor dem Kopf haben</p> <p>2. schwer von Kapee sein</p> <p>3. die Weisheit nicht gerade mit Löffeln gegessen haben</p> <p>4. keinen blassen Schimmer haben</p> <p>5. es ist nicht weit her mit jmdm.</p> |
|--|

6. das Schießpulver nicht erfunden haben

7. hinter dem Mond leben

(Fuente del ejemplo: Hessky y Ettinger 1997:272 y también en <http://www.ettinger-phraseologie.de/media/pdf/uebungen2.pdf>)

Con 'Subklassen' se refiere aquí a aquellas subdivisiones que figuran en la parte del glosario y que el estudiante tiene que haberse estudiado previamente antes de poder realizar este ejercicio con éxito. Pero la dificultad de este ejercicio no reside solo en este aspecto, sino sobre todo en la capacidad del discente de distinguir y reconocer estas diferencias sutiles a nivel semántico y estilístico. Se trata de un ejercicio de dificultad elevada con UFs de diferentes niveles de uso, dirigida a estudiantes con conocimientos altos del idioma acercándose al nivel de un nativo.

Además del repertorio tan amplio de ejercicios, hay que alabar el intento de aplicar el ya mencionado 'Dreischritt' de Kühn, concretamente en los capítulos 3 y 4, con el que se pretende conseguir un progreso paulatino en la capacidad de reconocer, comprender y finalmente usar las UFs previamente adquiridas. Se trata de ejercicios en los que las UFs aparecen contextualizadas desde contextos muy reducidos, pasando por textos cortos como noticias, anuncios, etc. hasta textos más largos con una extensión de hasta cerca de trescientas palabras. Los ejercicios son más complejos e incluyen el uso de las palabras claves, el contexto y las situaciones de uso pragmático para identificar, recrear o completar las UFs que previamente habrá estudiado el usuario mediante el glosario y los ejercicios de los capítulos 1 y 2. Y en esta adquisición previa se halla, en nuestra opinión, el problema, ya que, como dice el autor:

Unserer Meinung nach kann das Erkennen einer Redensart noch wesentlich erleichtert werden, wenn der Lernende sich schon vorher eine bestimmte Anzahl von Redewendungen, wie z.B. die ca. 1400 Beispiele der vorliegenden Sammlung, angeeignet hat.⁹⁹ (Hessky y Ettinger 1997: XXXVI).

La palabra clave en esta cita es el verbo '*aneignen*', es decir, adquirir, con el que se hace referencia a un aprendizaje sistemático y efectivo, gracias a la clasificación de las UFs en campos onomasiológicos. El proceso de adquisición, según las premisas del cognitivismo y del constructivismo, no se constituye de la suma de procesos parciales independientes, sino

⁹⁹Según nuestra opinión, el reconocimiento de una locución se puede facilitar de manera esencial, si los estudiantes han adquirido previamente una cierta cantidad de locuciones, como por ejemplo las alrededor de 1400 del presente colección. (La traducción es nuestra.)

interconectadas, del mismo modo que se interconecta la información en nuestro lexicón mental en estructura de red. Por ese motivo, los procesos de aprendizaje se deben plantear también de forma más conexa. El conocido modelo de los 3 pasos es un avance en este sentido, si bien su aplicación en este manual deja de lado por una parte la premisa del entrelazamiento de las destrezas y por otra, una secuenciación, empezando por el descubrimiento de las UFs dentro de contextos amplios y situaciones comunicativas variadas. Por muy avanzado que sea el nivel de alemán del usuario, la posibilidad de aprender o conocer las 1400 UFs que contiene la parte del diccionario, son palabras mayores, incluso para un nativo, por lo que nos parece una estimación extremadamente optimista por parte de los autores. Esto repercute en la posibilidad de resolver los ejercicios que empiezan por la página 249 y cuya realización presupone un conocimiento, tanto de forma como del significado de todas las UFs que figuran en la parte del diccionario. Si bien, en las indicaciones al usuario los autores afirman que este no se tiene que regir por el orden de los capítulos onomasiológicos sino que se puede centrar en aquellos capítulos que más le interesan, también advierte, *“daß die zahlreichen Übungen des Übungsteils eine gute Kenntnis aller Redensarten der Sammlung voraussetzen und sich nicht auf bestimmte Kapitel beziehen.”*¹⁰⁰ (Hessky y Ettinger 1997: XXXV). Obviamente, a ojos de los autores este hecho que acabamos de citar representa una ventaja para los usuarios. Sin embargo, es en este aspecto en el que centramos una de nuestras críticas. Tal y como se indica, el usuario tiene que 'estudiarse'¹⁰¹ poco a poco no solo los capítulos, sino también los términos claves de la clasificación onomasiológica, condición *sine qua non* para un posible uso activo de las UFs, según afirman los autores. Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, a pesar de la oferta de ejercicios variados, tanto de estructura como de semántica, la metodología propuesta se asemeja en cierta medida al antiguo método de la memorización del léxico por listas y pierde de vista la importancia de la implicación de las destrezas en el mismo proceso de aprendizaje ya que la 'competencia comunicativa' se forma a partir del uso activo de las herramientas lingüísticas en ellas¹⁰².

Una secuenciación de los ejercicios siempre ha de tener en cuenta, en la medida de lo posible, todas las destrezas, combinando los mecanismos inductivos y deductivos. El 'entrelazamiento' de las destrezas ya lo afirmó Neuner.

¹⁰⁰ que los múltiples ejercicios de la parte de ejercicios requieren un buen conocimiento de todas las expresiones hechas de la colección y que no se refieren a capítulos concretos. (Traducción ofrecida por la autora de este trabajo)

¹⁰¹ En alemán se usa aquí la expresión “durcharbeiten”, difícil de traducir adecuadamente, pero que tiene la connotación de trabajar o estudiar sin parar y abrirse paso. No se puede evitar aquí la imagen de un estudiante aplicado, apasionado y avaricioso de hacerse con todas las UFs del manual.

¹⁰² Sobre el efecto de los 'Drillübungen', véase Chrissou 2013: 69.

"Die Nennung einzelner Fertigungsbereiche bedeutet nicht, daß sie auch getrennt eingeübt, überprüft und gebraucht werden. Die genannten Fertigkeiten sind interdependent."¹⁰³ (Neuner 1982:18)

Sin embargo, tal y como ya mencionamos en el apartado anterior referente a la extensión y estructura, los 4 capítulos tratan de manera independiente los diferentes aspectos y características de las UFs, a saber la forma y la estructura léxica, la semántica y la pragmática y el uso. Dicho de otra manera, los ejercicios se dividen según los 3 objetivos - reconocer, comprender, usar - que se alcanzan a través de los procesos cognitivos y pragmáticos necesarios para la adquisición, y cuyas metas son la comprensión y el uso. En la descripción de nuestra tipología de ejercicios volveremos a este aspecto, explicando como el uso de las destrezas se transforma en estrategia para mejorar la competencia fraseológica y comunicativa general, ya que todas las destrezas deben formar parte de ella. Sin embargo, en el caso del procedimiento receptivo, su uso en este manual se limita a la lectura y en el caso del productivo al uso escrito. Esta reticencia hacia la integración de ejercicios de uso activo de las UFs corresponde a las reservas por parte de los autores respecto al uso productivo de UFs idiomáticas. Ettinger (2007:896) defiende además que su dominio debe ser, en primer lugar, pasivo, mientras que el uso activo debería reducirse a situaciones y UFs muy concretas. En publicaciones posteriores, el mismo autor proclama de manera más tajante aún la exclusión del uso productivo de las UFs, justificando la inclusión de tareas específicas del uso de este tipo de UFs en aquellos manuales de Fraseología del francés y del alemán que elabora de la siguiente manera:

Im Laufe des praktischen Sprachunterrichts hat sich unsere Einstellung zum Phrasengebrauch in einer Fremdsprache allmählich verändert und wir unterscheiden ganz deutlich zwischen passiven und aktiven Kenntnissen. Bildhafte Redewendungen einer Fremdsprache sollten in erster Linie zum Erwerb einer passiven phraseologischen Kompetenz gelernt werden, [...]. Vom aktiven Gebrauch dieser Phraseme in der zu lernenden Fremdsprache wird zunächst jedoch generell abgeraten. Diese allmähliche Verfestigung der Gedanken beim Unterrichten spiegelt sich auch in unseren Publikationen der letzten 25 Jahre wieder. Die Lehrbücher zu den Phrasemen des Französischen (Bárdosi / Ettinger / Stölting 32003) sowie zum Deutschen als Fremdsprache (Hessky / Ettinger 1997) klammern dieses Problem noch völlig aus. (Ettinger 2011:239)¹⁰⁴

¹⁰³ La mención de las diferentes destrezas de manera individual no significa que éstas se practiquen, comprueben y usen por separado. Existe una interdependencia entre las mencionadas destrezas.

¹⁰⁴ Durante el desarrollo práctico de la docencia de idiomas, hemos cambiado paulatinamente nuestra opinión acerca del uso de UFs idiomáticas en un idioma extranjero, y distinguimos muy claramente entre conocimientos prácticos y activos. Las UFs figurativas de un idioma extranjero se deberían aprender en primer lugar para la adquisición de una competencia pasiva, [...]. Por lo general, se desaconseja del uso activo de estas UFs al principio en el idioma que se aprende. El afianzamiento paulatino de estas ideas en la docencia se plasma en las publicaciones de los últimos 25

Tal y como se evidencia en esta cita del coautor del manual, en su opinión, uno de los puntos débiles de este es la insuficiente distinción entre las competencias activa y pasiva. De hecho, con una visión optimista de la predisposición de los discentes, el autor afirma que sería deseable "*wenn [...] möglichst viele Phraselogismen auch in den aktiven Wortschatz des Lernenden Aufnahme fänden.*"¹⁰⁵ (Hessky y Ettinger 1997: XXXIV). Efectivamente, no se especifica en ninguna parte del manual, cuál de las más de 1400 UFs deberían formar parte del uso activo y cuáles deberían ser solo parte de la competencia pasiva. Estamos de acuerdo con el autor en cuanto a la necesidad de criterios para establecer cuáles serían estas UFs, según los casos concretos y dependiendo de los niveles, que se tienen que aprender para su uso activo, o, por lo contrario, cuyo aprendizaje se debería reducir al nivel receptivo. En este sentido, el estudio del Óptimo Fraseológico del 2006, al que dedicamos el capítulo 1.3.3. y que incluye este criterio en la descripción de los distintos grupos de la lista, es un avance importante a tener en cuenta en cualquier tipo de tarea fraseodidáctica.

A pesar de que coincidimos en este punto con el coautor del manual, discrepamos de las consideraciones de Ettinger en cuanto al uso de las destrezas, ya que de acuerdo con el ya citado didacta Neuner, en cuanto a los procesos concretos de enseñanza en el aula, la interdependencia de estos hace necesaria la involucración de todas ellas en el proceso de aprendizaje, incluso si se quiera conseguir 'solo' una competencia pasiva de elementos concretos. Su uso de manera activa no implica forzosamente la competencia activa, sino que favorece la memorización, necesaria para la competencia pasiva. Las posibilidades de implicar actividades de todos los tipos de destrezas son hoy día mucho mayor por medio de los soportes digitales y las nuevas tecnologías. Estos aspectos serán tratados en el capítulo 6 respecto a nuestra herramienta digital.

Resumiendo, podemos decir que el manual de Hessky y Ettinger es un pozo de riqueza en cuanto a UFs y ejercicios de una variedad que permite elegir entre distintas actividades didácticas, objetivos y aspectos, tanto respecto a la forma y al significado como a la mejora del reconocimiento, de la comprensión y del uso a nivel escrito. Ahora bien, teniendo en cuenta los avances en fraseodidáctica en los 20 años posteriores a la edición de este manual, actualmente se evidencian los puntos débiles, que son sobre todo la aplicación de una secuenciación basada en la memorización del contenido de la parte lexicográfica, la falta de criterios respecto a las competencias activas y pasivas, y finalmente la falta de un equilibrio en entre las destrezas como

años. Los manuales en torno a la Fraseología del francés (Bárdosi / Ettinger / Stölting 2003) y del alemán (Hessky / Ettinger 1997) como lenguas extranjeras todavía dejan de lado completamente este problema.

¹⁰⁵ ... que un máximo posible de fraseologismos formasen parte del vocabulario activo del discente. (La traducción es nuestra.)

estrategias de aprendizaje. Todo ello implica que, antes del uso en clase de alemán o por parte de un discente de forma autónomo, necesitaría una revisión metodológica acerca de estos aspectos y, según nuestra opinión, una adaptación a las premisas constructivistas mencionadas en el capítulo 1.3.3.2.

Das A und O. Deutsche Redewendungen (Ullmann y Ampié Loria 2006)

En el manual *Das A und O*, publicado en 2009, se observan ciertas similitudes, pero también diferencias fundamentales con respecto al anterior manual, lo cual radica básicamente en que tanto los destinatarios como la concepción de estos dos manuales son fundamentalmente distintos. Se trata de un manual visualmente más moderno, de una extensión mucho menor y dirigido a destinatarios con un nivel de idioma inferior que en el caso del manual de Hessky y Ettinger. Otras diferencias que destacan son la ya mencionada agrupación de las UFs en grupos más reducidos y clasificados por temas. Un aspecto muy importante es la estructura interna, ya que, cada página con las definiciones y ejemplos de UFs va unida directamente a la página de los correspondientes ejercicios. Esto facilita su uso práctico por parte del estudiante, y la agrupación por temas ayuda a ubicarlas en sus contextos. En cuanto a la diversidad de ejercicios, se ha constatado menos variedad. No obstante, hemos podido detectar también una cierta progresión o secuenciación entre los ejercicios de un mismo grupo, adentrándose en los diferentes aspectos y formas constituyentes que componen las UFs. Es decir, la misma UF aparece en varios ejercicios seguidos, centrándose en distintas actividades y aspectos de ella. Sin embargo, esta progresión no se asemeja a la del manual anterior por quedarse en un nivel inferior de idioma, por lo que quedan excluidos aspectos semánticos y estilísticos de las expresiones más propias de niveles superiores. Sirvan de ejemplo los siguientes ejercicios del tema "Arbeiten und Lernen" de la página 8 del libro:

2 Welches Substantiv passt?

1. etwas aus dem Boden stampfen

~~Boden~~ ● Kopf ● Bauch ● Dach

2. etwas unter Dach und _____ bringen

Fenster ● Fach ● Wand ● Decke

3 Was meint das Gleiche? Verbinden Sie.

1 Bleib am Ball!

A Ich habe das Unternehmen alleine aufgebaut.

2 Bring es unter Dach und Fach!

B Lass dich nicht von deinem Ziel abbringen!

4 Wie sagt man es mit einer Redewendung? Ergänzen Sie in der richtigen Form.

1. Wenn man etwas erfolgreich durchführt, dann _____.

Fuente de las imágenes: Das A und O der deutschen Redewendungen, p. 9. ¹⁰⁶

Como se desprende de este ejemplo, los objetivos que se pretende conseguir siguen el orden de la memorización de la forma, en este caso con un ejercicio de huecos referido al léxico. Teniendo la teoría del lexicón mental, el almacenamiento del léxico no se realizaría solo de acuerdo con la forma, sino siempre necesita y va unido a la informaciones adicionales acerca del significado, contexto, etc., de manera que hemos de suponer que el aprendizaje de la forma léxica implica al mismo tiempo el aprendizaje del contenido semántico. Seguidamente tenemos un ejercicio de relacionar, concretamente la forma lexicalizada, es decir, sin flexionar, con el significado, y finalmente se tiene que elegir la UF correcta para completar una frase, aplicando las reglas sintácticas.

¹⁰⁶ Por cuestión de espacio solo hemos elegido la parte de cada ejercicio referido a la misma UF, en este caso "etwas unter Dach und Fach bringen".

La secuenciación aquí perceptible se corresponde a la que encontramos en los capítulos 1 y 2 del manual de Hessky y Ettinger, esto es, tratamiento de la estructura (ejercicio 2) y del significado (ejercicio 2 y 3). Se apela con estos ejercicios principalmente al aprendizaje de la forma y del significado, haciendo uso de distintas actividades de memorización que tienen al final el mismo objetivo: el de la competencia lingüística.

Esta selección de ejercicios ejemplifica la manera en la que diferentes tipos de ejercicios, referidos a diferentes aspectos de la UF pueden formar parte de las mismas estrategias, en este caso la memorización. En los dos primeros ejercicios esta constituye la estrategia principal, mientras que en el último se combina la memorización con el uso de la UF en su forma correcta. Este uso, por su parte, requiere otra estrategia, la de la aplicación de las reglas o, en caso de que tuviese, restricciones gramaticales. Sin embargo, sin el contexto, este último ejercicio se queda en un plano meramente formal. Las informaciones que se combinan son las previamente adquiridas del significado y de las reglas gramaticales, por lo que sirven básicamente a la consolidación y memorización.

En algunos temas, el ejercicio 4, que es el de completar con la UF correspondiente, aparece de forma más extensa, es decir, con frases más largas y con más contexto, hasta en algunos casos en minitextos, en los que se tiene que colocar la UF según el contexto. Son los únicos intentos de integrar el contexto y con ello el conocimiento cognitivo¹⁰⁷ y pragmático. Pero la gran mayoría de ejercicios prescinde del contexto.

Si trasladamos este ejemplo a los principios de la didáctica constructivista, con estos ejercicios se ejemplifica de qué manera se solapan las estrategias con los procesos y los objetivos, y como ese mismo proceso se convierte en una estrategia para conseguir el objetivo parcial. Así, por ejemplo, la aplicación de las reglas o restricciones gramaticales en un ejercicio por escrito u oral es una acción didáctica que se usa como estrategia para adquirir una mejora de esta misma competencia, la de la corrección gramatical. Un objetivo como la memorización o un proceso como la aplicación de unas reglas gramaticales se convierten de esta manera en estrategia, ya que son el medio para llegar al objetivo global que es la mejora de la competencia fraseológica como una parte importante de la competencia comunicativa. Este entrelazamiento de procesos y estrategias con conocimientos ya adquiridos en el que basamos nuestra clasificación, corresponde por otra parte a la estructura del lexicón mental como nexo entre lengua y cognición.

¹⁰⁷Entendemos aquí por conocimiento cognitivo el uso del contexto en un sentido constructivista como aprendizaje deductivo de la construcción del significado desde la información del contexto.

Über die Struktur des mentalen Lexikons gibt es verschiedene Auffassungen; fest steht, dass mentale Lexika als Netzwerkstrukturen verstanden werden können.¹⁰⁸ (Wolff 2002:143)

Como evaluación general, el manual *AuO* de Ullmann y Ampié ofrece ejercicios interesantes y útiles para la inclusión en la programación didáctica de una clase. Aun así, hemos encontrado igualmente puntos débiles en el planteamiento y en los ejercicios. Por una parte, en algunos de ellos en los que se tiene que relacionar la definición con la UF, la coincidencia del léxico en los dos enunciados tiene como efecto que se pueda deducir la solución sin tener que entender los enunciados mismos del ejercicio. Por dar un ejemplo, tenemos frases como '*Der Junge ist unglaublich dumm*' y '*Er ist dumm wie Bohnenstroh*', en los que se repite la palabra *dumm*, lo cual adelanta la solución.

Por otra parte, algunos minitextos, en los que se tienen que completar las UFs solo con la ayuda del contexto, nos parecen muy artificiales, y en algunos casos no reflejan situaciones ni usos auténticos de las UFs. De este modo, en el texto de la página 35, reproducido en el anexo, aparecen frases como "*Jana will aber immer mit ihm zusammen sein. Sie will bald ...*" Aquí habría que completar la frase con la UF '*Unter die Haube kommen*', una expresión con el significado de casarse, pero que tiene ciertas connotaciones que no se deducen ni concuerdan con este contexto, quedándose sin resaltar las connotaciones de la UF en cuestión. Así, esta se suele usar en relación con el adverbio *endlich*, 'por fin', sin embargo, en el ejemplo mencionado se usa con el verbo *wollen*, un uso que no es habitual con esta expresión. Aparecen más casos parecidos a estos, en los que el ejercicio se reduce a la mera sustitución del lexema equivalente semánticamente sin tener en cuenta las diferencias y sutilezas en el plano semántico que atañen el valor connotativo añadido que tienen las unidades idiomáticas respecto a otras UFs o lexemas supuestamente idénticos.¹⁰⁹ Respecto a estas diferencias, es evidente que una clasificación onomasiológica como la propuesta por Hessky y Ettinger ofrece mejores posibilidades de acercarse al significado, a las diferencias semánticas y a las restricciones de uso.

Resumiendo, opinamos que, en cuanto a metodología y progresión, *AuO* no deja de ser una repetición de los mismos tipos de ejercicios y actividades. No hemos podido encontrar en este manual ninguna progresión o secuenciación que ayude a construir el conocimiento desde una perspectiva cognitiva y constructivista. Es decir, la base del trabajo con este manual y de su secuenciación de las actividades es la memorización de las listas de UFs como fase inicial, la

¹⁰⁸Sobre la estructura del léxico mental hay diferentes interpretaciones; lo que es seguro, es que el léxico mental se tiene que entender como estructura en forma de redes.

¹⁰⁹ Respecto al problema de una semantización adecuada de las UFs idiomáticas casi sinónimas véase la contribución de Dobrovolskij 2002.

comprobación de la memorización de la forma a través de los ejercicios meramente estructurales y, a continuación, del significado y, en su caso, de las reglas de uso. Falta, según nuestro juicio, cualquier tipo de ejercicio de tipo procedimental que permita al usuario el descubrimiento del comportamiento de las UFs en contextos para identificar no solo el significado sino también las marcas de uso de la UF o las limitaciones y diferencias con respecto a otras UFs. No contiene ejercicios de uso libre, no guiados y de aplicación, como los que ofrece el manual *Deutsche Redewendungen* de Hessky y Ettinger.

En un sentido meramente metodológico hemos de afirmar nuestras reticencias respecto a aspectos concretos en cuanto a la utilidad de los libros analizados en un contexto constructivista por los aspectos mencionados, sin embargo, hay que afirmar que contienen ejercicios muy valiosos que merecen la pena ser clasificados con el objetivo de conseguir una *“Einbettung von Aufgaben und Übungen in einen kommunikativen, lernerorientierten Fremdsprachenunterricht.”* (Huneke y Steinig 2001:191), es decir, una integración de estas tareas y ejercicios formando parte de la planificación docente y de las actividades didácticas.

4.3. Clasificación de ejercicios

4.3.1. Antecedentes y premisas

Después de este análisis general de la estructura y de los ejercicios de los manuales de enseñanza y práctica de fraseología, el siguiente paso consiste en una propuesta concreta de clasificación de estos. En su manual *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache*, un compendio de tareas y ejercicios¹¹⁰ para la enseñanza del alemán como lengua extranjera, Häussermann y Piepho recogen ejercicios y tareas clasificadas según la práctica de destrezas - *Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben*- y de tareas con las que se persigue alcanzar metas y objetivos concretos como la mejora de pronunciación, la ampliación del vocabulario, el dominio de las estructuras gramaticales, etc. En cuanto a la finalidad de establecer una tipología de tareas y ejercicios afirman lo siguiente:

¹¹⁰En alemán se diferencia entre *Aufgabe* y *Übung*, una terminología que nació con la implantación del método pragmático-comunicativo, en el que la acción comunicativa, es decir, el uso productivo de la lengua, tiene un puesto destacado. Según esta distinción, el ejercicio sirve para la familiarización y consolidación de una destreza mediante la práctica repetitiva hasta conseguir la meta propuesta por el docente o el estudiante. Se trata de ejercicios con estructuras rígidas en las que predomina un guion claro con unas indicaciones concretas que dejan poco margen de acción. En cambio, la tarea es la forma 'abierta, 'productiva' del ejercicio con pocas indicaciones y que sirve para poner en práctica lo aprendido anteriormente. Se considera la verdadera 'acción comunicativa', o como se dice en alemán: "*Sprachhandlung*".

Eine Typologie erfüllt dann ihren Zweck, wenn sie, einem Musterbuch ähnlich, ein breites vielfältiges Angebot liefert, aus dem der Benutzer frei schöpfen kann, das ihn aber nicht in der Entfaltung seines Konzeptes, in der Verwirklichung seines persönlichen Stils einengt, [...] ¹¹¹ (Häussermann y Piopho 1996: 234)

Los pocos ejemplos en su tipología de ejercicios relacionados con la fraseología aparecen en el capítulo dedicado al vocabulario, donde los autores engloban bajo la terminología de *'Zusammenspielende Wörter'* todo tipo de expresiones polilexicales, y afirman que el objetivo principal de los ejercicios que presentan a continuación es *“die sanfte aber anhaltende Wiederholung und Festigung von Wörtern”* (1996:123). Como intención secundaria también se pretenden esclarecer los procesos implícitos en la formación de este tipo de 'piezas prefabricadas' con un significado diferente. Respecto a las UFs concretas, *'Redewendungen'* y *'Sprichwörter'*, afirman que el uso consolidado de estas unidades debe ser la meta para estudiantes de niveles muy avanzados, mientras que su uso didáctico en juegos o tareas creativas favorecería la comprensión activa y podría, por consiguiente, usarse en niveles anteriores. Sin embargo, los ejemplos ofrecidos son extraídos enteramente de manuales del antiguo nivel 'Mittelstufe', lo que corresponde hoy día a un B2-C1, es decir, a un nivel ya avanzado. La selección de ejercicios relacionados con locuciones y proverbios se reduce a 6.

Esta poca presencia en una tipología común de DaF no hace más que afirmar la necesidad de establecer una tipología propia con los manuales existentes y actualmente usados. La elaboración de tal clasificación de ejercicios y tareas específicos nos permite aprovecharla para dos objetivos concretos: por una parte, será la base del posterior análisis y su comparación con los ejercicios utilizados en los manuales de DaF, que es uno de los objetivos principales de esta investigación cuyos resultados se expondrán en siguiente capítulo 5. Por otra, al tener en cuenta no solo los materiales disponibles en papel, sino también los recursos en soporte digital actualmente disponibles en línea y en los que se hace hincapié, esta clasificación también nos sirve como punto de partida del segundo objetivo que es la creación de la herramienta virtual.

Existen descripciones y clasificaciones de las UFs con sus correspondientes tipologías, y en el marco didáctico existe también alguna propuesta en diferentes idiomas¹¹² de clasificación o agrupación de ejercicios, basándose en distintas capacidades que participan en el proceso del aprendizaje. En el caso del francés, tenemos la propuesta de Babillon, que se basa en una crítica de un manual de fraseología elaborado por Bardosí y Ettinger, en la que concluye opinando que

¹¹¹Una tipología cumple con su objetivo si ofrece, pareciéndose a un libro de patrones, un surtido amplio y variado, del que puede servirse el usuario libremente sin que esta le limite en el despliegue de su concepto o en la realización de su estilo propio. (La traducción es nuestra)

¹¹²Véase para el español la propuesta de Navarro (2014) y para el francés, la de Babillon (2001).

Eine solche Abfolge erscheint wenig überzeugend, und es wäre möglicherweise effektiver, die Übungen nach Lernaspekten geordnet zu präsentieren. Denkbar wäre etwa, zuerst die Syntax, dann die Semantik, die Gebrauchsbedingungen und schließlich das Verwendenkönnen von Phraseologismen zu schulen.¹¹³ (Babillon 2001: 106–107)

Si examinamos detenidamente esta propuesta, veremos que propone exactamente lo mismo que Hessky y Ettinger en su manual DR, es decir, ordenar los ejercicios según los aspectos sintácticos, semánticos, pragmáticos o de uso y finalmente los de puesta en práctica. Esta propuesta carece, según nuestra opinión, del uso activo de las cuatro destrezas como estrategia y se apoya basicamente en los aspectos formales y semanticos de la UFs.

En el caso de la enseñanza del español, Navarro (2004) distingue entre tres tipos de tratamientos, el cognitivo, el morfofuncional y el pragmático y recoge ejemplos y propuestas concretas de ejercicios centrados en la memorización con la ayuda de estrategias cognitivas, la comprobación de aspectos funcionales y, finalmente, la comprobación del uso adecuado en el contexto de la interacción social. Al estudiarlo detenidamente y comparándolo con el sistema del Dreischritt de Kühn y con los ejercicios que encontramos en DR , nos percatamos de que en la mayor parte de estos ejercicios se trata otra vez de los mismos ejercicios de aquel manual, pero con una reorganización de ellos para ponerlos en práctica bajo los criterios cognitivistas y constructivistas y así garantizar una integración en la clase de L2, basada en la construcción y la interacción social.

También hay propuestas concretas de ejercicios didactizados (Leontaridi, Ruiz y Peramos 2010); sin embargo, estas suelen abordar casi siempre el problema exclusivamente desde la relación entre UF y significado y dejando totalmente de lado el contexto concreto de la inclusión en una clase de lengua. Es decir, que no se especifica en qué momento de la planificación docente y en relación con qué temática se debería o se podría integrar. Este proceso de integración sistemática no se puede conseguir con la inserción de ejercicios esporádicos o desunidos del contexto establecido por el manual o la programación de la clase, por mucho que sean más creativos y atractivos que los que se encuentran generalmente en los manuales, a saber ejercicios estructurales o de relacionar la forma y el significado. En las propuestas didácticas que hemos encontrado, estos últimos por ejemplo desempeñan un papel menor y se suelen evitar. Sin embargo, consideramos que también representan una estrategia, en concreto la memorización,

¹¹³ Una tal secuenciación parece poco convincente, y posiblemente sería más efectivo, que se presentasen los ejercicios en grupos ordenados según los aspectos que se quieren aprender o enseñar. Una opción sería por ejemplo enseñar primero los aspectos sintácticos, después los semánticos, a continuación las condiciones de uso y finalmente el saber usar los fraseologismos. (La traducción es nuestra)

con la que fijamos la estructura y el significado, una vez que los hemos adquirido a través de otras estrategias. En este mismo sentido afirma Babillon lo siguiente:

Auch wenn die Übungen die anvisierten Ziele nicht unbedingt erreichen, so können sie jedoch ein progressives Erlernen von Phraseologismen fördern, insbesondere ihrer Syntax und Semantik – was ja immerhin eine der Voraussetzungen für situationsangemessenes Verwenden darstellt.¹¹⁴ (Babillon 2001:106)

Por consiguiente, no se debería renunciar, según la misma autora, desde un principio a este tipo de ejercicios. En la misma línea opina también Lüger (1997), haciendo hincapié en la fase de consolidación basada justamente en este tipo de ejercicios estructurales que para él tienen la misma importancia que el uso comunicativo. Coincidimos con estos autores, ya que, además, la práctica de la forma nos da la posibilidad de comprobar nuestros procesos de adquisición y en este sentido son una herramienta que debe acompañar la enseñanza en forma de ejercicio individual o de test autónomo. Dicho esto, aparte de los retos ya mencionados que abarcan la integración de la parcela de la fraseología en clase, — momento idóneo, la progresión, los tipos de UF, etc.— una de las cuestiones clave es la variedad de estrategias.

Hay aspectos indiscutibles, como ya hemos podido aclarar en el capítulo 2 en torno a la Fraseodidáctica, como la sistematización, el adelanto de su integración en las clases de L2 y la presencia en todas las destrezas, tanto orales como escritas y tanto receptivas como productivas, por lo que una propuesta podría consistir en la tipología por destrezas. Sin embargo, la confusión e inseguridad por parte de los profesores reside, en nuestra opinión, en la duda acerca de las estrategias que habrá que aplicar en cada una de las destrezas para lograr una secuenciación y conseguir así una progresión. Las estrategias son según Wolff (2002: 134) los planes que sirven para controlar las operaciones cognitivas que se llevan a cabo en el proceso de aprendizaje de un idioma. Responden, por tanto, al cómo y dónde se aplican qué operaciones y en qué orden. Cada estrategia abarca distintos procesos mentales, o dicho de otra manera, se realiza a través de distintos tipos de ejercicios. Muchos de ellos se pueden aplicar en varias destrezas, otros son más idóneos para un objetivo o una destreza en concreto. Su uso depende en gran medida de la situación de aprendizaje y más concretamente de las metas y de la actitud de los propios estudiantes. Wolff resume que

Damit sind die Strategien der Sprachverarbeitung keine Regeln im Sinne eines generativen Systems, das ein Hörer/Leser bei der Sprachverarbeitung zwangsläufig durchlaufen muss, sondern frei wählbare höherrangige Prozeduren, die entsprechend

¹¹⁴ Si bien, no necesariamente se consiguen las metas propuestas con estos ejercicios, se puede con ellos fomentar un aprendizaje progresivo de fraseologismos, especialmente sus estructuras sintácticas y su semántica – lo cual, al fin y al cabo, representa una de las condiciones para su uso adecuado respecto a las situaciones. (La traducción es nuestra.)

den gerade auftretenden Verarbeitungsproblemen herangezogen werden. ¹¹⁵(Wolff 2002, S. 133)

Partiendo de la base de que el objetivo final de la enseñanza es una enseñanza integrada de la lengua implicando todas las destrezas, la importancia reside en la variedad de estrategias dentro de cada destreza, usando además operaciones variadas, ya que cada estrategia representa una etapa distinta en el aprendizaje.

4.3.2. Propuesta de criterios de clasificación

Apoyándonos en la división constructivista de las estrategias (véase el capítulo 1.3.3.2.) en tres grupos principales, que son 'Sprachverarbeitungsstrategien', 'Interaktionsstrategien' y 'Lernstrategien'¹¹⁶, el resultado de todas nuestras reflexiones y comprobaciones es una tipología de ejercicios ordenada por cuatro estrategias principales, concretamente el **procesamiento inferencial, la memorización, la interacción y el aprendizaje autónomo**, de las que presentaremos a continuación unas breves explicaciones.

Hemos dividido la estrategia del procesamiento de la lengua en dos estrategias, que son el **procesamiento** y la **memorización**. Aunque somos conscientes de que en la práctica didáctica, una división de las dos no siempre es posible o necesaria ya que los procesos inferenciales no excluyen la memorización, sino que se complementan los unos a los otros, hemos preferido separarlas, ya que, según nuestra interpretación de las teorías constructivistas, son estas las que se pueden dividir en 'hypothesenbildende' y 'hypothesentestende Strategien'. Es decir, con la primera se construyen y elaboran hipótesis y conocimientos, mientras que con la segunda se consolidan y comprueban dichas hipótesis. En la práctica, la diferencia en la aplicación de estas estrategias se manifiesta dentro de la secuenciación, es decir,, en el momento en el que se debe introducir cada ejercicio y bajo qué condiciones, es decir,, sin o con contexto o información adicional.

En la fase de la **memorización**, el discente será capaz de recurrir tanto a los conocimientos preexistentes como a los nuevamente adquiridos, para comprobar la validez de estos, sin necesidad de información nueva. Recurriendo a la terminología propuesta por Navarro

¹¹⁵ Es decir, que las estrategias del procesamiento del idioma no son reglas en el sentido de un sistema generativo, por los que tiene que pasar un oyente/lector necesariamente, sino procedimientos elegibles libremente, de mayor rango, a los que se recurre según los problemas de procesamiento que surgen en cada momento. (La traducción es nuestra)

¹¹⁶ En el capítulo 1.3.3.2., concretamente en la página 45 hacemos referencia a estas tres estrategias como estrategias de procesamiento, de interacción y de aprendizaje, esta última como capacidad del discente de tomar decisiones estratégicas de manera consciente y sistemática.

(2004), se trata sobre todo de ejercicios de índole estructural, formal o morfofuncional, las cuales sirven básicamente a la consolidación de las estructuras, del léxico y del significado, una vez que ya se han introducido y tratado estas UFs en clase. Los ejercicios se suelen presentar sin contexto o con contexto reducido, ofreciendo algún tipo de ayuda o herramienta, como lo son las opciones múltiples, la selección entre un léxico dado, el uso de dibujos, etc. que sirven, aparte de la memorización, también a la comprobación de la comprensión. Estos ejercicios se combinan en algunos casos también con otros ejercicios de índole procedural, es decir, con los que procesan las informaciones adquiridas y las combinan con conocimientos inherentes a la lengua, previamente adquiridas como pueden ser las reglas gramaticales, las reglas sobre restricciones, el uso, etc. Sin embargo, la estrategia principal del conjunto de estos ejercicios es la memorización y con ello la consolidación de este nuevo saber, el cual será ubicado dentro del lexicón mental para poder usarlo en el siguiente paso, el de la interacción que constituye el tercer grupo de ejercicios.

En la tercera estrategia de la **interacción** se hace uso de aquellos ejercicios que engloban procedimientos de una cierta autonomía, no guiados, en los que el usuario de la lengua utiliza el conjunto de la información aprendida y cognitiva, lo cual implica un cierto nivel de consolidación de las estrategias y conocimientos anteriores. A través de la aplicación y del uso del conocimiento adquirido se vuelve a comprobar la hipótesis formulada anteriormente, por lo que en esta fase se percibe de nuevo el entrelazamiento de las estrategias. La interacción se desarrolla sobre todo en las destrezas productivas de la expresión escrita y oral, pero no únicamente en la productiva, sino también en la receptiva, como por ejemplo en la interacción en clase con otro compañero, en la que el estudiante no solo tiene que producir, sino también ser capaz de entender lo que produce su interlocutor. Consideramos la interacción o el uso activo una estrategia por el hecho de que con ello el hablante consigue por una parte, fijar su conocimiento en la memoria a largo plazo y por otra parte le sirve para comprobar sus conocimientos. En cierta medida, se manifiesta, pues, en esta tercera estrategia ya lo que es sobre todo para los investigadores defensores vehementes de la corriente constructivista, lo más importante, que es la **autonomía del aprendizaje**.

En la teoría constructivista, el término alemán '*Lernstrategien*' se refiere a aquellas estrategias que consisten en técnicas y métodos de trabajo con las que se pretende fomentar el aprendizaje autónomo y consciente, o dicho de otra manera, el '**aprendizaje del aprendizaje**'. Pueden ser, por ejemplo, técnicas de aprendizaje de vocabulario, estrategias de comprensión textual, planificación de un texto escrito o de una intervención oral, entre otros muchos. Desde el punto de vista de la autonomía de aprendizaje, esta estrategia desempeña un papel

fundamental no solo en el caso de la fraseología, sino del aprendizaje constructivista en general, pero no como una etapa, sino acompañando todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que esta estrategia no debe tener un puesto fijo dentro de una secuenciación, sino estar omnipresente. Correspondería a consejos, verbalizaciones y explicaciones de la finalidad y del objetivo de las tareas para concienciar al estudiante de la metodología del trabajo.

Parece paradójico denominar algo una estrategia a lo que para muchos investigadores y docentes es un objetivo a conseguir entre sus estudiantes, sin embargo corresponde de nuevo a la teoría de que el aprendizaje es un proceso activo en el que es necesario usar las estrategias de manera autónomas. Sin ¹¹⁷hacer uso de la autonomía no hay aprendizaje auténtico. En la realidad, esta autonomía se usa a menudo de manera inconsciente, como puede ser por ejemplo en el uso de un diccionario o en el intento de aplicar en la elaboración de un texto unas estructuras gramaticales o sintácticas aún desconocidas. Esto constituye al mismo tiempo nuestro cuarto grupo de estrategias y de ejercicios, que va enfocado hacia el aprendizaje del proceso de aprender. Corresponde simplemente a la necesidad inherente del estudiante de ampliar y perfeccionar sus conocimientos y constituye el camino hacia su aprendizaje autónomo. Esta autonomía, que depende en gran parte de la motivación del estudiante, se puede y se debe reforzar con tareas y ejercicios concretos y adaptados a las necesidades del grupo de estudiantes o del estudiante individual. Pueden ser aquellos en los que se apela al uso autónomo de las UFs adquiridas en textos, o aquellos de reflexión, de comparación con el sistema del propio idioma, de búsqueda y de ampliación del repertorio propio de UFs según las necesidades individuales, a los proyectos en grupo y especialmente en este contexto al uso de fuentes en internet y de herramientas informáticas. Si el estudiante tiene además la iniciativa propia de comprobar o ampliar su conocimiento trabajando con textos escritos u orales buscados por él, aunque recurra solo a las destrezas receptivas, esto le permite comprobar y averiguar hasta qué punto ha logrado interiorizar lo aprendido en clase.

4.3.3. Propuesta de tipología de ejercicios

A continuación presentamos las tablas de las distintas estrategias con los correspondientes ejercicios. En los cuatro grupos establecidos, a saber **el procesamiento, la memorización, la interacción y el aprendizaje autónomo**, se distinguen por su parte distintos tipos de actividades didácticas u operaciones. Con ello nos referimos a la operación que tiene que realizar el estudiante. Esta se puede repetir en varias estrategias. Algunas de ellas constituyen el

tipo de actividad u operación, como p. ej. *combinar*, *unir*, *relacionar*. Sin embargo, pueden ser susceptibles a ligeros matices en su ejecución. De esta manera, la acción de *unir* podría realizarse uniendo dos partes de una UF con flechas, la de *combinar* con la ayuda de números y letras, y la de *relacionar*, por ejemplo un dibujo y una UF, se podría hacer mentalmente, en modo de ayuda, o indicando la letra del dibujo. La acción mental del estudiante es la misma, la de conectar dos elementos, lo cual ayudará a la memorización de la UF.

Las tablas aparecen por orden de secuenciación, es decir,, la primera tabla representa, como ya hemos dicho, las actividades de procesamiento. Todos los ejercicios presentes en este grupo acompañan en principio la introducción de las UFs con ayuda del contexto como textos, fotos o la temática. El principal objetivo es el descubrimiento de la naturaleza fraseológica, para el cual se extraen diferentes tipos de UFs de uno o varios textos realizando los análisis indicados en la correspondiente columna de la actividad de la **tabla 1**. El nivel en el que se decida usar un ejercicio u otro dependerá, como ya hemos explicado anteriormente, del nivel léxico y del grado de transformación semántica o estructural de la UF en cuestión. En algunos casos, en los que la misma naturaleza del ejercicio implica conocimientos de un nivel de idioma concreto por encima del básico, por lo que no es aconsejable usar el mismo en niveles bajos o básicos, lo hemos indicado en la columna de los comentarios. Sin embargo, en la mayoría de los casos, estos criterios se han de establecer por el mismo docente o aprendiz, según la situación concreta del aprendizaje.

Cada tarea se puede realizar con o sin ayuda adicional como pueden ser listas de los campos semánticos concretos, de los antónimos, de los significados o definiciones. Muchos de estos ejercicios son válidos en diferentes estrategias y se pueden, o incluso se aconseja retomarlos en alguna de las posteriores de la memorización e interacción para conseguir la deseada consolidación de forma y significado.

Tabla 1.

Ejercicios de la estrategia de procesamiento (grupo 1)

| | Actividad específica (¿Qué quiero procesar?) | Ejemplos | Respuestas/comentarios |
|---------------------------|---|----------|------------------------|
| 1. El significado: | | | |

| | Actividad específica (¿Qué quiero procesar?) | Ejemplos | Respuestas/comentarios |
|--|---|---|---|
| I. IDENTIFICAR Y RECONOCER | a) ...UFs de un significado concreto en un texto | Encuentre las UFs con los siguientes significados en el texto:... | Este mismo ejercicio se podría retomar como ejercicio de relacionar los significados y UFs en la parte de la memorización/consolidación sin la ayuda del contexto. |
| | b) ...diferencias formales que implican diferencias semánticas léxicas | Busque una UFs con una parte del cuerpo (p. ej. Hand) que no significan lo mismo. ¿Cómo se diferencian? | P. ej. ' <u>jmdn. auf den Arm nehmen</u> ' y ' <u>jemandem unter die Arme greifen</u> '. El estudiante tiene que intuir o deducir del contexto el significado de cada una y describir las diferencias formales y/o léxicos y/o semánticos. |
| | c) ...UFs sinónimos (o parcialmente sinónimos) | Encuentre en el texto las UFs que corresponden al significado de "jemanden aufregen". | Posibles UFs: ' <u>jdn. auf die Palme bringen</u> ' y ' <u>jdm. auf den Wecker fallen</u> ' |
| | d) ...UFs de un campo semántico concreto | Encuentre las UFs del campo semántico "Ärger", "Wut" o "Provokation". | Las mismas UFs que en (c) |
| | e) ...antónimos | - busque en el texto una expresión que signifique lo contrario de ' <u>Pech haben</u> '. - busque UFs antónimos en el texto. | - La respuesta en este caso podría ser p. ej. ' <u>Schwein haben</u> '. - p. ej. ' <u>Im Stich lassen</u> ' vs. ' <u>Unter die Arme greifen</u> ' |
| | f) ...UFs que pueden tener dos significados, tanto literal como fraseológico. | ¿Qué significa la UF ' <u>jdm. den Kopf waschen</u> '? ¿Mantiene su significado literal? | Otra variante podría ser: Encuentre la UF con el significado ' <u>jd. gehörig die Meinung sagen</u> '. |
| | g)...una UF frente a una combinación libre de palabras, con diferencia mínima a nivel léxico. | La UF "auf die Palme klettern" tiene sentido literal. ¿Con qué verbo cambia el sentido de esta expresión? ¿Qué significado tiene? | La respuesta sería aquí ' <u>auf die Palme gehen</u> '. En el caso de las diferencias lexicales, el nivel en el que se use este tipo de ejercicios dependerá del nivel léxico de la UF. El ejercicio se podría acompañar de un dibujo, el cual se podría volver a usar en los ejercicios de memorización. -->Véase el ej. I.2. del grupo 2 |
| 2.La forma (y el significado) | | | |
| Los ejercicios de forma, normalmente implican también el tratamiento del significado. No es aconsejable tratar la forma de manera independiente. Los ejercicios de forma deben tener jerárquicamente una posición posterior a los del significado. | | | |

| | Actividad específica (¿Qué quiero procesar?) | Ejemplos | Respuestas/comentarios |
|-------------------------------------|---|--|---|
| I. IDENTIFICAR, RECONOCER | a) ...una UF con la ayuda de un dibujo | -Busque las UFs del texto que corresponden a los siguientes dibujos en los que se representa el sentido literal de esta expresión. Variante: - Busque la UF en la que aparece como componente el objeto del dibujo. (Véase los ejercicios del manual de Hessky y Ettinger en los que se hace uso de dibujos, pero sin contexto) | Este ejercicio se basa en la teoría del puente semántico ¹¹⁸ : Podrían ser dibujos de una persona representada con tomates en el lugar de los ojos, para la UF 'Tomaten auf den Augen haben.' Del mismo modo que muchos otros ejercicios, estos dibujos podrán usarse en el posterior tratamiento de las mismas UFs en la parte de la memorización y consolidación, y también en el de la interacción y producción. Véase el ej. VI. b. del grupo 3. |
| | b)...una UF frente a una combinación libre de palabras, con diferencia mínima a nivel morfosintáctico, gramatical o léxico. | Qué diferencia semántica hay entre las siguientes expresiones... | Por las peculiaridades morfosintácticas de algunas UFs de este tipo, este ejercicio se presta más para niveles más elevados del idioma, según el léxico de la UF. Para niveles a partir de B2 serían UFs del tipo 'Über die Schule plaudern' frente a 'Aus der Schule plaudern' . ¹¹⁹ |
| | c) ...UFs, incluido modificaciones, variantes en textos, chistes , etc. | Identifique las expresiones en este anuncio e intente encontrar la UF original en la que se basa esta modificación. | Para las modificaciones, se prestan especialmente los textos publicitarios. El uso de este tipo de ejercicios se recomienda en niveles superiores, como mucho el B1, dependiendo del material elegido. |
| 1. La forma y el significado | | | |
| II. RELACIONAR | a)...una UF que presenta una diferencia mínima a nivel léxico frente a una combinación libre de palabras. | Complete las UFs con ayuda del texto: _____ Schule plaudern _____ Luft gehen _____ Trockenen sitzen | Suprimiendo la preposición y el artículo, se ayuda a la detección de la UF con la peculiaridad morfoestructural en un texto y al mismo tiempo se fija el significado de la misma a través del contexto. |
| | b) ...la UF con la palabra que falta. | Complete la UF con el verbo correcto. Busque la información en el texto. | La casilla a rellenar puede ser un verbo, un sustantivo o cualquier otro tipo de palabra. |
| 1. El significado | | | |

¹¹⁸ Véase el correspondiente capítulo 1.3.3.1. respecto al enfoque cognitivista donde se explica esta teoría en base a Dobrovól'skij (1995) y Dobrovól'skij y Piirainen (2009).

¹¹⁹

| | Actividad específica (¿Qué quiero procesar?) | Ejemplos | Respuestas/comentarios |
|--------------------------------|---|---|---|
| II. RELEACIONAR | a) ...una UF para una definición b) ...una Definición para una UF | Qué significa cada UF. Una la UF con su significado. A. _____ 1. _____ B. _____ 2. _____ | A partir del texto, se tienen que relacionar las dos partes, con o sin repertorio. |
| 2. La forma: | | | |
| II. RELACIONAR | a) ...componentes léxicos. | - ¿Qué verbo se usa con qué UF? - ¿Qué palabra falta en esta UF? - Marque la parte del cuerpo (o el animal/el color) que falta para que se constituyan UFs. | Hay varias maneras de ejecución de este tipo de ejercicio. Siempre con base en un texto se puede - ofrecer la selección concreta de palabras - indicar el tipo gramatical de la palabra que falta - indicar el campo léxico |
| II. RELACIONAR | b) ...componentes gramaticales. | Marque la preposición que falta. | Lo mismo que en a) |
| 1. El significado | | | |
| III. SUSTITUIR | a) ...una UF por una palabra en un contexto | Lea el texto. Las expresiones subrayadas son expresiones fijas que tienen función de verbo. Sustituya las UFs con el verbo correspondiente. | Este ejercicio se puede presentar sin o con ayuda, es decir, elección libre de las palabras por las que hay que sustituir las UFs o desde un repertorio concreto, en cuyo caso el grado de dificultad es menor. En el caso de verbos, estos pueden aparecer flexionados o no. |
| III. SUSTITUIR | b) Una UF por una palabra en un contexto. | Mismo ejercicios que IV. 1. | La sustitución puede implicar el uso de las reglas o restricciones gramaticales e incluso el nivel de uso, según el nivel. |
| 1. La forma | | | |
| IV. FORMULAR, CONSTRUIR | a) ...la forma lexicalizada con sus restricciones y uso gramatical | Escriba la forma lexicalizada de las UFs que aparecen en el texto, indicando sus componentes obligatorios para poder formar una frase gramaticalmente correcta. | El uso de este ejercicio se tiene que decidir según el nivel de idioma y de los conocimientos gramaticales del estudiante. p. ej.: schwer im Magen liegen → jemandem etwas → <u>jemandem liegt etwas schwer im Magen.</u> |
| IV. FORMULAR, CONSTRUIR | b) ...una UF a partir de sus componentes añadiendo artículos y restricciones gramaticales | En el texto se encuentran UFs con el siguiente léxico. Encuéntrelas y añada los artículos y las preposiciones | Ejemplos podrían ser: - Nerven --> <u>jemandem auf die Nerven gehen</u> - Luft --> <u>in die Luft gehen</u> |

| | Actividad específica (¿Qué quiero procesar?) | Ejemplos | Respuestas/comentarios |
|---|---|--|---|
| | | correspondientes. | En un siguiente paso, los estudiantes deberán explicar el significado en base al texto. |
| 2. La forma y el significado | | | |
| IV. FORMULAR, CONSTRUIR | a) ...una UF a partir de su significado y con ayuda de un dibujo de su sentido literal | ¿Cómo se pueden expresar fraseológicamente los siguientes significados representados por los dibujos? | Ejemplo: Sehr arm sein (dibujo de un ratón en la puerta de una iglesia) <u>"arm wie eine Kirchenmaus sein"</u> |
| | b) Reconstruir una UF solo con el contexto y/o indicando su campo semántico y/o el tipo de léxico de sus constituyentes | Encuentre en el texto UFs que contengan partes del cuerpo / animales / colores. | Se pueden elegir solo un criterio o combinar varios de los mencionados. La UF correcta debe reconstruirse en su forma lexicalizada. A continuación se explica el significado. |
| 1. Forma y significado: | | | |
| <p>Algunos de los siguientes ejercicios ya implican, según los textos, tipos de UFs y el contexto, un buen manejo del idioma para detectar y expresar las diferencias antes de clasificarlas. Si el estudiante posee el nivel suficiente, también se pueden colocar este tipo de ejercicio en el grupo de la interacción, dependiendo del grado de capacidad expresiva del estudiante. El uso de estos ejercicios implica una ampliación del vocabulario y del repertorio fraseológico más allá del texto mismo, ya que muchas veces no se encuentran suficientes ejemplos en él, en cuyo caso los ejercicios deberán llevar UFs que no aparecen en este mismo texto.</p> | | | |
| V. CONTRASTAR, CLASIFICAR | a)...UFs de diferentes campos semánticos, subcategorías y/o situación pragmática | Clasifique las UFs según los siguientes campos semánticos. Qué subcategorías se pueden establecer según en significado concreto de la UF. En qué situaciones se pueden usar. | Es un ejercicio parecido al I.1.d., pero implicando más campos semánticos y las subcategorías. Por eso, si en el texto no hay repertorio suficiente, en el ejercicio se pueden añadir otras UFs no presentes en el texto. |
| | b)...UFs con los mismos componentes léxicos | En el texto aparecen diferentes expresiones que se forman con el mismo verbo. ¿Cuáles son y en qué se diferencian? Conoce más expresiones con uno de estos verbos. | Puedes ser verbos, sustantivos, por ejemplos partes del cuerpo, etc. |
| | c)...UFs con las mismas estructuras, pero diferente léxico o con el mismo léxico, pero diferente estructura. | ¿Qué UFs del texto tienen la misma estructura gramatical? | En este caso es aconsejable identificar las UFs que se quieren clasificar antes de iniciar el ejercicio. Ej.: <u>in die Luft gehen</u> - <u>in die Breite gehen</u> - <u>an die Decke gehen</u> - <u>an die Hand gehen</u> |

La siguiente tabla 3.2. recoge los ejercicios de las estrategias de memorización, retomando las UFs que previamente se habían identificado y aislado y agrupándolas según el tipo de ejercicio, por ejemplo por campos semánticos, tipos de constituyentes gramaticales, tipo de

léxico, etc. En principio, muchos, o casi todos los ejercicios de las estrategias del primer grupo se pueden usar en este grupo, pero sin ayuda directa del contexto, sino con otras ayudas como repertorios de palabras (Schüttelkasten), campos léxicos, dibujos, explicaciones adicionales, etc. Para nuestra tabla hemos elegido aquellos ejercicios que no aparecen en la primera tabla.

Tabla 2.

Ejercicios de estrategia de memorización (grupo 2)

| | Actividad específica (¿Qué quiero procesar?) | Ejemplos | Respuestas/comentarios |
|--------------------------------------|--|--|---|
| 1. La forma | | | |
| I. COMBINAR, UNIR, REALCIONAR | a) ...una o varias partes de la UF | <p>Combine las partes de las UFs:</p> <p>Jemandem unter / den Augen — verlieren jemandem aus / die Arme schauen jemandem über / die Schulter greifen</p> | El ejercicio a) en concreto se puede usar ya a partir de un nivel A2 según el nivel léxico y la metafóricidad transparente de las UFs. |
| | b) ...una parte de la UF con un componente léxico o gramatical. | <p>Coloque la preposición</p> <p>jdm. _____ Hand gehen auf jdn. _____ den Kopf stoßen vor etw. _____ Eis legen zur</p> | En general, los ejercicios de combinar se pueden presentar de diferente manera: Uniendo las artes por flechas, como en este ejemplo, o con la ayuda de tablas en las que se colocan los números y las letras correspondientes de las partes que hay que relacionar. |
| | c) Unir una UF con su componente gramatical (p. ej. una preposición, un artículo, verbo, etc.) | <p>a) auf Er sitzt b) in dem Trockenen c) an</p> | |
| | d) Unir dos partes de una UF. | <p>Una las partes para formar UFs :</p> <p>A. Seine Schäfchen 1. Geige spielen B. Die erste 2. ins Trockene bringen C. In den sauren 3. als Verstand haben D. Mehr Glück Apfel beißen</p> | Como el Grado de dificultad depende del nivel de las UFs y se supone que ya se han tratado con anterioridad, son ejercicios aptos para todos los niveles. |
| 2. El significado | | | |
| I. IDENTIFICAR | a) una UF con su significado | <p>Qué locución significa lo mismo:</p> <p>a) ... 1. ... b) ... 2. ... c) ... 3. ... véase anexo II.1.</p> | La unión de UF y significado o campo semántico se puede hacer con o sin ayuda. Puesto que en este grupo no se incluye el contexto, una ayuda sería p. ej. la asociación con un dibujo, representando o bien de una parte del léxico, o bien la acción |

| | Actividad específica (¿Qué quiero procesar?) | Ejemplos | Respuestas/comentarios |
|--------------------------|---|---|---|
| | b) una UF con su campo semántico | Véase el ejercicio de la página 157 | del sentido literal. Otra ayuda puede ser la información del campo semántico o el tipo de léxico al que pertenece (color animal, número, parte del cuerpo). |
| I. COMBINAR, UNIR | c) la UF con su significado en forma de lexema. | | |
| | d) UFs antónimos o sinónimos | <p><i>Busque las parejas que significan lo mismo (o lo contrario): ...</i></p> <p>Ejemplos de posibles sinónimos:</p> <p>a) Den Löffel abgeben - b) ins Gras beißen</p> <p>Ejemplos de posibles antónimos:</p> <p>a) Sich fühlen wie ein Fisch im Wasser b) sich fühlen wie ein Fisch auf dem Trockenen</p> | En estos casos, si se eligen ejemplos con una metáfora clara, los ejercicios se pueden basar en el tratamiento de este recurso estilístico y retomarlo en los ejercicios y tareas del grupo 3, es decir, el de la estrategia de la interacción, y sobre todo en el grupo 4, usándolo para las tareas autónomas. |
| II. FORMULAR | a) Usar una UF previamente tratada en ejercicios de los grupos 1 y 2 formulando una frase gramaticalmente correcta. | Use las UFs del ejercicio I.2.a) y formule frases. | Dependiendo de la dificultad de la UF y de la explicación, pueden usarse en niveles inferiores al B1. |
| | b)...la UF a partir de su definición y de una palabra clave. | Véase anexo III.3. | |
| | c)...significado de una UF y su campo semántico. | Véase anexo III.4 | Apto para niveles iguales o superiores al B1. |
| III. SUSTITUIR | a) ... una palabra por una UF en un contexto. | Sustituya las palabras subrayadas por expresiones. | Por escrito o oralmente, con o sin ayuda del repertorio, dependiendo de si se han tratado las UFs con anterioridad o |
| | b) ... una UF por una palabra en un texto. | | |

| | Actividad específica (¿Qué quiero procesar?) | Ejemplos | Respuestas/comentarios |
|----------------------|--|--|--|
| IV. COMPLETAR | a)...las UFs con la correspondiente palabra que falta. | <p><i>¿Qué parte del cuerpo falta?</i></p> <p>- einen langen haben; - jdn. auf den nehmen; -jdm. unter die greifen;</p> <p><i>¿Qué parte del cuerpo falta? Coloque: Finger, Beine, Mund</i></p> <p>- die _____ in die Hand nehmen. - sich die _____ verbrennen. - den _____ halten</p> | <p>Hay varias maneras de ejecución de este tipo de ejercicio. Dependiendo de ello, trata de un ejercicio de significado o de una combinación de los dos.</p> <p>- seleccionando la palabra entre un repertorio dado.</p> <p>- en forma de texto con huecos</p> <p>- indicando el tipo gramatical de la palabra que falta.</p> <p>- indicando el campo léxico</p> |
| | b) Una UF en un contexto reducido. | Véase anexo III.5 | |

Tabla 3.

Ejercicios de la estrategia de interacción, expresión libre, uso (grupo 3)

| | Actividad específica (¿Qué quiero procesar?) | Ejemplos | Respuestas/comentarios |
|------------------------|--|--|--|
| I. EXPLICAR | a)...el significado de una UF | ¿Cuándo y en qué situación se usa la UF (contexto, nivel estilístico, etc.)? | Son especialmente útiles los eslóganes publicitarios. Se recomienda en niveles competentes de idioma. |
| | b) ...cambios estructurales, lexicales, semánticos | En el caso de modificaciones: ¿Qué tipo de cambios se han hecho y qué intención tiene el autor con ello? | Implica un nivel de conocimiento de la lengua competente |
| II. PARAFRASEAR | ...el significado | Explique con palabras propias lo que significa esta UF. | Se trata de una tarea cuya ejecución dependerá de cada situación del nivel de idioma de los estudiantes. |

| | Actividad específica (¿Qué quiero procesar?) | Ejemplos | Respuestas/comentarios |
|-----------------------------|--|--|--|
| III. TRANSFORMAR | ...un texto escrito sin UFs en un texto con UFs. | Lea el texto. Reformúlelo sustituyendo las palabras subrayadas por una expresión fraseológica. | Podría ser un mensaje/un estado de ánimo determinado, usando UFs que expresan emociones como p. ej. <u>ich fiel aus allen Wolken</u> , <u>mein Herz blieb stehen</u> , etc. |
| IV. EXPRESIÓN | Responder a preguntas de tipo | Responder a preguntas respecto al contenido de un texto en relación con las UFs presentes en él para comprobar la comprensión. | Pueden ser respuestas por escrito o oralmente, según la dificultad del texto y el nivel de la clase. |
| V. USAR | a)...una UF en un contexto concreto. | Escriba una pequeña obra de teatro de cuatro personajes e intente usar 5 de las expresiones de la siguiente lista de UFs. | Con contexto amplio o descripción precisa de situaciones y de la elección de los participantes de cada grupo, la clase podría convertirse en un escenario. |
| | b)...UFs, redactando una historia libre. | Escriba una historia sobre el tema "____" e intente usar alguna de las UFs representadas en los dibujos. | La historia debería estar relacionada con la temática tratada en clase. Los dibujos de las UFs son los mismos UFs que se han tratado con anterioridad en el ejercicio I.2.a del grupo 1. |

Tabla 4.

Ejercicios que fomentan la autonomía de aprendizaje (grupo 4)

| | Actividad específica (¿Qué quiero procesar?) | Ejemplos | Respuestas/comentarios |
|-------------------|--|---|--|
| VI. BUSCAR | a)...el/los significado(s) de la(s) UF(s) en un diccionario monolingüe o bilingüe. | Encuentre las siguientes UFs en un diccionario en línea. Compruebe el significado de estas UFs en distintos diccionarios | Tarea en pareja, en clase, o como tarea individual en casa. Familiarizarse con el uso del diccionario, tanto bilingüe como monolingüe, es necesario en el caso de la fraseología por la manera no unificada de incluir las UFs en este tipo de obras de referencia. Se recomienda también el uso de los diccionarios y fuentes en línea. |

| | Actividad específica (¿Qué quiero procesar?) | Ejemplos | Respuestas/comentarios |
|-------------------|--|--|---|
| VI. BUSCAR | b)...Equivalentes en el propio idioma o universales fraseológicos | | En cuanto a los universales fraseológicos se aconseja sobre todo el tratamiento intensivo de la metáfora. El uso de otros idiomas será más fácil en grupos heterogéneos. Al no ser así, se hará uso en primer lugar del segundo idioma que se tenga en común. |
| VII. CREAR | a) Elaborar tarjetas de vocabulario y/o de campos semántico | <p>Crea un fichero de vocabulario con 20 palabras del campo léxico 'Familie'.</p> <p>Especifica la información relevante de las UFs.</p> <p>.</p> <p>.</p> | <p>En papel o en forma de ficheros virtuales, es una tarea que sirve para la elaboración de un compendio de vocabulario y permite establecer qué información que se quiera introducir. Puede ser solamente la traducción al idioma materno, o información adicional, como la gramatical, etc. Incluso se pueden ofrecer frases ejemplo.</p> <p>La aplicación 'Quizlet', p. ej. de uso libre, sirve para fichas de vocabulario</p> |
| | b)...Listas de palabras claves, campos temáticos u onomasiológicos | Clasifique las siguientes UFs en campos léxicos o semánticos y elabore mapas mentales con los campos como núcleos. | A parte de la elaboración en papel se recomienda el uso de programas de creación de mapas mentales, llamados 'mindmaps' con programas específicos como mindmap, Mindmeister o freemind, todos de uso libre. |
| | c) Elaboración de ejercicios | La elaboración de ejercicios es una excelente manera de procesar y comprobar lo aprendido y de continuar este proceso de forma autónoma. Además, según el nivel de idiomas, los ejercicios pueden ser de diferentes tipos. Para niveles más básicos, son más aptos los ejercicios estructurales, formales del tipo 'relacionar', 'completar', etc.. A partir de ahí, se pueden integrar muchos de los descritos de nuestra tipología. El uso de programas informáticos específicos se recomienda y lo hace más atractivo aún. Las plataformas de Moodle también ofrecen posibilidades de creación de ejercicios o ficheros de vocabulario. | |

A pesar del número tan reducido de materiales, hemos podido establecer una tipología de ejercicios basadas en materiales que se usan para la enseñanza de la fraseología en distintos niveles. El docente podrá escoger de nuestra tabla de estrategias el ejercicio más idóneo en cada una de las destrezas que se propone practicar en clase. Al mismo tiempo, garantiza una secuenciación en cuatro etapas, ya que los ejercicios del primer grupo favorecen la introducción

de las unidades y la construcción paulatina del saber necesario a través del entrelazamiento del saber nuevo con el saber ya existente en forma de inferencias. Esta interconexión de saberes, del cognitivo y del nuevo, posibilita la construcción del significado.

Siguiendo el razonamiento de Neuner acerca de la interdependencia de las destrezas, la organización de la tipología por estrategias del aprendizaje agrupa los ejercicios teniendo en cuenta los procedimientos y objetivos parciales, es decir, el 'Qué hacer' que aplican los estudiantes en cada una de las destrezas, usando las mismas acciones comunicativas. Según la didáctica constructivista, garantiza un paso por las diferentes etapas de su aprendizaje, en las que las acciones constituyen al mismo tiempo la estrategia para llegar a la meta común, que es la mejora de competencia fraseológica y con ella la de la comunicación.

A pesar de que lo ideal sería seguir esta clasificación por el orden en el que se presenta, es decir, empezando por el grupo uno y siguiendo por el grupo dos y tres, hasta llegar a la autonomía del aprendizaje en el grupo 4, no se debe perder de vista la interconexión de las estrategias y destrezas, de manera que la separación estricta de ellas, como es lógico, no siempre será posible ni aconsejable, dependiendo de cada situación de aprendizaje y teniendo en cuenta los factores externos como el conocimiento previo del estudiante, la posibilidad de implicación del conocimiento cognitivo, etc. También los mismos ejercicios, a menudo, involucran varias estrategias. Pondremos un caso concreto del manual de Ettinger, concretamente del ejercicio 12 del capítulo 2. Se le pide al estudiante lo siguiente:

| |
|---|
| <p>12. Negative menschliche Eigenschaften – phraseologisch ausgedrückt:</p> <p>1. Leichtsinn 2. Dummheit 3. Feigheit</p> <p>ins Blaue hineinreden – Manschetten haben vor jmdm. – Stroh im Kopf haben – klein begeben – das Herz rutscht jmdm. in die Hosen – eine lange Leitung haben – die Weisheit nicht gerade mit dem Löffel gegessen haben – kein großes Licht sein – selber den Ast absägen, auf dem man sitzt – die Flagge streichen</p> <p>Stellen Sie fest, welche Bedeutungsunterschiede zwischen den phraseologischen Einheiten unter der gleichen Rubrik bestehen!¹²⁰</p> <p style="text-align: right;">(Fuente: Hessky/Ettinger 1997: 266)</p> |
|---|

En el caso de este ejercicio se combinan dos acciones: la de relacionar la UF con su campo semántico, un ejercicio que pertenece estratégicamente a la memorización, y la segunda, una vez realizado esta acción, consiste en comprobar las diferencias de significado entre las UFs del mismo grupo. La clave para la realización de este segundo ejercicio está en realidad en el

¹²⁰ Compruebe las diferencias de significado entre las UFs de una misma categoría. (Traducción nuestra)

contexto, por lo que, según nuestro punto de vista, pertenecería más bien al tipo de ejercicio dentro de la estrategia procedural. En este caso estaríamos ante una interdependencia de estrategias. La ausencia del contexto, en cambio, implica la mera aplicación de la memoria, puesto que se parte del hecho de que el significado de estas UFs y sus matices ya se saben previamente.

Didácticamente, los ejercicios propuestos por Hessky y Ettinger cubren prácticamente todas las estrategias y sin duda constituyen un compendio y una valiosa base para nuestro objetivo, que no era otro que el realizar una recopilación de ejercicios aptos para su aplicación en la enseñanza de DaF. Sin embargo, según nuestra opinión y teniendo en cuenta las premisas ya expuestas de la didáctica constructivista, la consecución ofrecida no favorece o incluso podría dificultar el alcance de la meta propuesta, en este caso el dominio autónomo de las UFs. La cuestión que se plantea es la de utilidad de este tipo de ejercicios y tareas dentro de la enseñanza de DaF y concretamente dentro de los manuales.

Como se puede constatar en esta tabla, los mismos tipos de actividades e incluso en ocasiones los mismos ejercicios concretos se repiten en distintas estrategias. Sin embargo, lo que cambia es el escenario, y con ello los actores que participan, o dicho de otra manera, las herramientas, los componentes que se integran en ellos, como por ejemplo el contexto, los dibujos, selecciones de respuestas, explicaciones adicionales o metalingüísticas, y finalmente también las destrezas en las que aparecen.

Cambia también la manera de enfocar el ejercicio, dependiendo de la estrategia, y en ocasiones de la destreza. Por consiguiente, la manera de clasificar por estrategias tiene varias ventajas por diferentes motivos: en principio, la idea principal es que sirva por una parte de guía y de ayuda al docente a la hora de tratar las UFs, de modo que tenga más información y seguridad a la hora de integrar estas unidades a través de ejercicios, y por otra, para proporcionarle herramientas que le garanticen la libertad necesaria a la hora de elegir las actividades idóneas según la situación de aprendizaje individual. Esta situación depende de diferentes aspectos: el objetivo concreto que se pretende conseguir, la competencia que se quiere ejercitar y mejorar, así como el nivel y las herramientas lingüísticas con las que se tiene que realizar. A esto se añaden otras variables menos fijas y más difíciles de calcular con anterioridad, como el conocimiento previo y cognitivo del discente y su motivación o la predisposición del docente, pero también aspectos como la presencia o ausencia de contexto o la ayuda que se incluye en un ejercicio, entre otros. Estos factores no se pueden tener en cuenta en el momento de elaborar y elegir los ejercicios para un manual, ya que dependen, como hemos dicho, de la

situación educativa concreta, por lo que el uso de los ejercicios en las distintas destrezas no puede ser vinculante sino solo orientativo. Su uso estará sujeto a la capacidad y voluntad del docente de adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes. Con razón, Häussermann y Piepho (1980) afirman lo siguiente:

Ich meine, dafür ist man ja schließlich Lehrer, daß man in der Lage ist, auf etwas Überraschendes zu reagieren, in der ganzen Würdigung dessen, was die Schüler beigetragen haben.¹²¹ (Häussermann und Piepho 1980:197)

A pesar de este camino bastante pedregoso en nuestra intención de establecer una guía para el uso y la aplicación de ejercicios de fraseología integrada en la enseñanza de alemán, creemos que la tipología que acabamos de proponer, le permite al docente establecer una secuenciación de ejercicios eligiendo entre los cuatro grupos de estrategias principales y así conseguir una inserción de la fraseología de manera coherente respetando la programación interna de los manuales. La elaboración de materiales adicionales permite ampliar el conocimiento en esta materia adaptándose a la disponibilidad y posibilidad de cada entorno educativo.

¹²¹Quiero decir para eso somos al fin y al cabo profesores, para saber reaccionar a algo sorprendente, siempre valorando aquello con lo han contribuido los alumnos. (La traducción es nuestra).

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LA FRASEOLOGÍA EN LOS MANUALES DE DAF

Una vez establecidos los objetivos, la metodología y las herramientas de la que nos serviremos para nuestro estudio, expondremos en este capítulo los resultados cuantitativos y cualitativos del correspondiente análisis de los manuales de DaF de los niveles B1 y B2 respecto a la presencia y la explotación didáctica de las UFs. Debido a la cantidad y a la diversidad de la información que hemos podido extraer de nuestro corpus, los resultados y hallazgos parciales se comentarán al final de cada sección del análisis, para resumirlos al final de este capítulo y contrastarlos con nuestras propuestas e hipótesis iniciales. Como análisis práctico y aplicado a materiales de una considerable amplitud y heterogeneidad, puede que nos veamos obligados a hacer modulaciones durante el proceso de la extracción y análisis, sobre todo respecto a la utilidad de los criterios aplicados. Este tipo de problemas u obstáculos, si los hubiese, como también las ideas de mejora en la aplicación de los criterios, se indicarán a lo largo de la descripción del análisis y de los resultados. En concreto nos referimos a aquellas partes del análisis en los que los resultados no permitan proceder de la manera prevista o donde la evaluación no resulte satisfactoria, como p. ej. por la escasez de resultados o la imposibilidad de aplicar los criterios previamente establecidos.

Una condición indispensable para la realización de un análisis comparativo como el aquí presentado es, sin duda, la aplicación homogénea de criterios, de manera que no solo los resultados mismos desempeñen un papel fundamental, sino también las herramientas a disposición del investigador y la validez de los criterios del análisis. Nos referimos con ello a aspectos concretos del estudio, como el análisis de la calidad de los ejercicios y a la posibilidad de una aplicación de nuestra tipología de ejercicios. Esta parte del análisis no dependerá solo de nuestras herramientas de análisis, sino en buena parte también de la presencia de ejercicios en una cantidad suficiente. En caso de una eventual escasez, ello dificultará o incluso impedirá su

realización y se indicará, si fuese necesario, durante la descripción del mismo análisis y de los resultados. Empezaremos por la presentación de los resultados cuantitativos en el nivel B1.

5.1. Análisis cuantitativo de la fraseología en los manuales de DaF

5.1.1. Presencia en el nivel B1

Siguiendo un procedimiento de análisis desde los aspectos más generales a los más concretos, el primer paso, que expondremos en el apartado 5.1.1.1., consiste en el estudio de las cantidades de UFs, tanto en valores totales como relativos, encontradas en los cuatro manuales analizados. Estas cantidades incluyen tanto el número total de UFs como el de los distintos grupos del OF. En el capítulo 2, en el que expusimos los objetivos de nuestro trabajo, justificamos la importancia de establecer un repertorio de UFs para fines didácticos. El Óptimo Fraseológico, con un total de 1112 UFs y del que ya hablamos en nuestro capítulo 1, establece un repertorio didácticamente relevante y es hasta la fecha el único estudio de este tipo en el ámbito de la Fraseodidáctica alemana que establece una selección y unas cantidades orientativas para la integración de las UFs en distintos niveles.

Así, dentro de nuestro estudio cuantitativo, se realizará la comparación con el grupo del núcleo (NF), que comprende 143 UFs, y los otros grupos (OG) de UFs menos frecuentes y disponibles, que comprende un total de 969 UFs. Esto nos permitirá comprobar hasta qué punto tanto las respectivas cantidades como la selección concreta están presentes en los manuales analizados. Teniendo en cuenta las consideraciones didácticas respecto a una adaptación de la inclusión de las UFs en la progresión interna de los manuales y los currículos, esperamos conseguir respuestas respecto a nuestra hipótesis de una mayor presencia de UFs del núcleo en los manuales de B1 y de un mayor tratamiento didáctico de este en relación con el resto de los grupos.

En cuanto a las UFs no pertenecientes a ningún grupo del OF, este criterio nos permite averiguar qué relevancia tiene la selección del OF con respecto a las demás UFs en los manuales y si hay diferencias significativas entre los distintos manuales en cuanto a estas cantidades.

En el segundo paso, en el apartado 5.1.1.2. de nuestro estudio, nos proponemos averiguar el número de coincidencias de UFs entre los manuales para comprobar la homogeneidad de la selección en cada uno de los niveles. Con base en las contribuciones

científicas que apuntan a la necesidad de consenso y a pesar de la imposibilidad de una conformidad total de UFs entre niveles, se espera un número significativo en cuanto a estas coincidencias.

Finalmente, en los apartados 5.1.1.3. y 5.1.1.4. estudiaremos la presencia de ejercicios relacionados con UFs y determinaremos las destrezas en las que aparecen las UFs en cada uno de los manuales.

5.1.1.1. Cantidades de UFs encontradas

En la siguiente tabla se encuentran los datos extraídos respecto a la primera parte del análisis, es decir, las cantidades de los distintos grupos de UFs. Los criterios son, por orden de columnas, el total de UFs encontradas en cada manual, las UFs que pertenecen al NF, es decir, al núcleo del OF, las que pertenecen a otros grupos del OF (OG) y finalmente en la última columna las que no forman parte de ningún grupo del OF (UFs fuera del OF).

El orden vertical que se ha seguido responde a un orden descendente de mayor a menor cantidad de la primera columna de datos, es decir, de la cantidad total de UFs en cada uno de los 4 manuales de este nivel. En la última fila se encuentran las cantidades totales de cada uno de los 4 manuales, en los que no se han contabilizado las repeticiones de las UFs; es decir, la última fila no corresponde a la suma de las cantidades en las respectivas columnas. Por otra parte, las celdas marcadas con sombreado de la primera fila corresponden a los valores máximos y mínimos encontrados respecto al total y al NF respectivamente, que al mismo tiempo son los aspectos que más nos interesan en este nivel y con los que empezaremos nuestro comentario de los resultados.

Tabla 5.

Presencia de UFs en los manuales B1 y su pertenencia al OF.

| Manual B1 | total UFs | NF | OG | UFs fuera del OF |
|--------------------------|-----------|----|----|------------------|
| studio d (Cornelsen) | 92 | 8 | 3 | 80 |
| Passwort d (Klett) | 58 | 11 | 9 | 39 |
| Menschen (Hueber) | 54 | 12 | 9 | 33 |
| Netzwerk (Langenscheidt) | 54 | 10 | 13 | 32 |
| total 4 manuales | 197 | 18 | 23 | 156 |

Nota: En el caso de la cantidad total de los cuatro manuales, esta no corresponde a la suma de las cantidades encontradas en cada una, ya que hay coincidencias de UFs entre ellos que no se han contabilizado.

Salta a la vista las diferencias entre el manual *studio d* respecto a los demás manuales en los primeros dos aspectos analizados, que son el total de UFs por manual y, dentro de este total, la presencia del OF. El mayor número de UFs se ha encontrado en el manual *studio d*, cuya cantidad alcanza con 92 UFs casi el doble que la que encontramos en los manuales *Menschen* (54) y *Netzwerk* (54). Estos dos últimos son los manuales con menos presencia fraseológica. Sin embargo, también es el manual *studio d* en el que no encontramos apenas unidades presentes en el OF. Con solo 8 unidades del núcleo y 3 pertenecientes a otros grupos, esta cantidad asciende a un 12 % del total de UFs encontradas en este manual.

Para una mejor comparación de los manuales entre sí hemos calculado los porcentajes de los distintos grupos de UFs en relación con la cantidad total de UFs encontradas en cada uno de los manuales. Estos resultados se muestran en los siguientes gráficos circulares del gráfico 1, lo cual permite plasmar mejor la relación interna de las distintas cantidades en cada manual y al mismo tiempo nos facilita destacar las diferencias entre ellos.

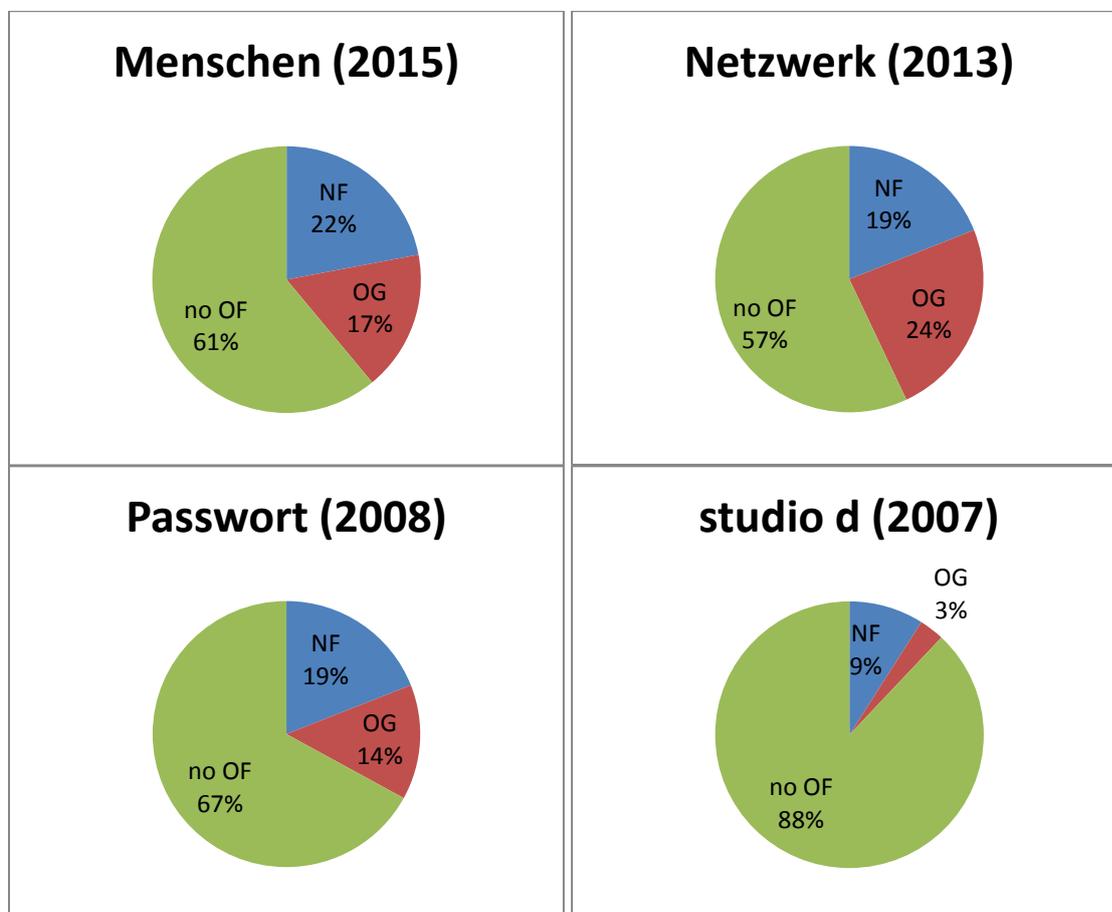


Gráfico 1. Porcentajes de los grupos de UF en los manuales B1.

Siguiendo el orden arriba indicado, este primer análisis empezará con un comentario de los porcentajes de cada uno de los manuales, destacando aquellos valores que corroboren nuestra hipótesis inicial o discrepen significativamente de ella; posteriormente los compararemos entre sí para buscar diferencias relevantes entre ellos y finalmente resumiremos brevemente los resultados.

Resulta destacable un dato del manual *Netzwerk*, concretamente el referente al porcentaje de UFs de OG. En este manual, la cantidad de UFs pertenecientes a estos grupos de UFs es mayor (24 %) que la cantidad de las del NF en este mismo (19 %). Este dato sorprende en cuanto a lo que expusimos en la sección 1.3. respecto al OF y a nuestra hipótesis inicial de trabajo respecto a la inserción de los distintos grupos del OF en los manuales y en el proceso de aprendizaje. Según esta hipótesis, se esperaba una inclusión de estos grupos en niveles superiores con respecto al nivel B1 por la mencionada diferencia de disponibilidad. Frente a esta prelación de dicho grupo en *Netzwerk*, en los manuales *Menschen* y *Passwort*, las cantidades de los dos grupos del OF se reparten de manera más uniforme y con una mayor cantidad de UFs del núcleo respecto al grupo OG. En cuanto al manual *studio d*, si bien es cierto que prevalecen las UFs del NF, lo que llama la atención es la escasez del OF en general en este grupo. Con un 12% con respecto a las demás UFs, se queda en un número casi insignificante.

El Óptimo Fraseológico, si bien está concebido como lista de referencia orientativa más que normativa y no supone en ningún caso una norma para los autores de los manuales, nos sirve en esta parte del análisis como elemento de referencia por los motivos que ya expusimos en el capítulo 3 respecto a la metodología de nuestro análisis. Teniendo en cuenta las cantidades encontradas que pertenecen a estos grupos, en concreto las del NF, los resultados sobre la escasez y heterogeneidad que acabamos de comentar son un claro indicio de la discrepancia entre las propuestas de los investigadores y su repercusión en la práctica, en este caso en la elaboración de manuales. No obstante, dando por sentada la ausencia de aplicación de criterios homogéneos, junto con la existencia de un repertorio tan grande como el de los fraseologismos, la posibilidad de que se dé un alto número de coincidencias es escasa.

Si comparamos ahora los resultados de los manuales entre ellos, destacan de nuevo visiblemente las discrepancias. En el caso del Manual *Netzwerk*, del que destacamos ya la prelación del grupo de OG, es el manual con el mayor porcentaje de UFs tanto de estos grupos como del OF completo. Sin embargo, con 42% del total de UFs encontradas en este manual, el porcentaje de UFs de estas listas no llega a la mitad. En cuanto al NF, ningún manual llega al 25% del total de sus UFs, quedándose el manual *Studio d* muy por debajo de los demás manuales.

Respecto a la inserción del OF, nos habíamos planteado la cuestión de saber si, y en su caso, en qué medida habría una correlación entre el año de edición de los manuales y las cantidades encontradas del OF. Teniendo en cuenta que el OF se publicó en el año 2006, y que los cuatro manuales son de distintos años de edición, la más antigua del 2007, quisimos averiguar si se podía observar algún tipo de correlación entre los años de edición y la cantidad de UFs pertenecientes al OF. Y efectivamente, hemos podido encontrar una relación, ya que *studio d*, el manual con menor cantidad del OF, es del 2007, seguido de *Passwort* del 2008 y de *Netzwerk* del 2013. El más reciente es *Menschen*, del año 2015, que se trata del manual que más UFs de la lista del OF contiene. No podemos afirmar que esta relación se deba realmente al conocimiento y la integración intencionada de las UFs pertenecientes al Óptimo; solo podemos constatar esta correlación. Sin embargo, sí que podría indicar una tendencia a una creciente toma de conciencia por parte de los autores de que la presencia de los fraseologismos en los manuales sea cada vez menos arbitraria y responda a algún criterio didáctico. A este respecto sería interesante contrastar estos datos con los autores de los manuales.

Para valorar de qué manera estos datos representan un aspecto significativo para nuestro estudio, queda por comprobar la presencia de ejercicios en relación con estas UFs, ya que no es lo mismo la mera aparición de un fraseologismo en un texto que su tratamiento didáctico o el intento de consolidación de su uso. Como una de las cuestiones planteadas es la progresión del tratamiento de UFs, la selección de estas juega un aspecto fundamental, por lo que volveremos a ella en la parte del análisis cualitativo, concretamente en el apartado 5.1.2. En este apartado se examinarán, entre otros aspectos, cuáles son estas unidades que marcan la diferencia entre los manuales y si se han tenido en cuenta conscientemente para la didactización fraseológica a través de ejercicios. Antes de adentrarnos en estas cuestiones nos queda por analizar otro aspecto que nos ayudará a comprobar si finalmente existe o no homogeneidad en cuanto a los criterios analizados entre los manuales: el de las coincidencias de UFs entre los diferentes manuales.

5.1.1.2. Coincidencias de UFs entre los manuales

Respecto a este criterio hemos de destacar que no se parte de la expectativa de una coincidencia total o casi total de las UFs, ni del NF ni del resto de las UFs en los materiales analizados. Ante la gran cantidad y diversidad de UFs existentes, esto sería un despropósito, por lo que el objetivo, en este caso, se reduce a detectar la presencia de algún tipo de coincidencia, y en caso de que lo haya, de qué tipo y de qué UFs en concreto se trata. Creemos que la cantidad de coincidencias encontradas puede aportar información para los autores de los manuales con

vistas a una mayor uniformidad, como ya se ha producido en el aspecto semántico con los catálogos de vocabulario de nivel.

Las tablas 6.1. y 6.2. muestran por separado las locuciones verbales y el resto de UFs sintagmáticas y oracionales que se repiten en dos o más manuales. La separación de las locuciones verbales del resto de las UFs se ha realizado para señalar si se ha incluido el criterio de la pertenencia de las locuciones al OF. Como ya habíamos explicado en el correspondiente apartado 1.4. de nuestro marco teórico, el Óptimo Fraseológico solo recoge locuciones que incluyen un verbo, por lo que nos pareció pertinente en este caso separar estas UFs de las demás para no mezclar estos criterios.

Los datos de la tabla se han ordenado alfabéticamente según la palabra clave, que corresponde al componente nominal de la UF y aparece en la primera columna de la izquierda. A continuación sigue la UF lexicalizada y el grado de idiomatización de la locución. En la tabla 6.2, al tratarse de UFs no verbales, se ha incluido también el tipo de locución. En las siguientes columnas se indica en cuál de los manuales aparece, seguido de la cantidad de manuales en los que aparece y finalmente, en la última columna, se indica si forma parte del NF o del OG. La Tabla 5.C. contiene la misma información, a excepción de la indicación referida al OF, ya que no se trata de UFs verbales en esta tabla. En cuanto a las coincidencias, en esta tabla no se han contemplado las repeticiones de las UFs dentro de los mismos manuales, ya que este aspecto forma parte del análisis cualitativo respecto al tratamiento didáctico de las UFs, por lo que volveremos a este aspecto en el punto 5.2.

Tablas 6.1.

Coincidencias de UFs entre los distintos manuales B1 (Locuciones verbales con sustantivo)

| Palabra clave | Fraseologismo | Idiomatización | studio d | Menschen | Netzwerk | Passwort | Coincidencias | NF / OF |
|---------------|------------------------------|----------------|----------|----------|----------|----------|---------------|---------|
| Ahnung | Keine Ahnung von etw. haben | semi. idiom. | | | | x | 2 | NF |
| Bescheid | Bescheid wissen | semi. idiom. | | X | x | | 2 | NF |
| Dach | Unter einem Dach leben | semi. idiom. | | | | x | 2 | - |
| Dach | ein Dach über dem Kopf haben | semi. idiom. | | X | x | | 2 | - |
| Daumen | jdm. die Daumen drücken* | idiom. | | X | x | | 2 | OG |

| | | | | | | | | |
|----------|--------------------------------|--------------|---|---|---|---|---|----|
| Spitze | an der Spitze stehen | idiom. | | | x | | 2 | - |
| Kopf | den Kopf schütteln* | idiom. | x | | | x | 2 | - |
| Kulissen | Hinter die Kulissen sehen | idiom. | x | | x | x | 3 | - |
| Hand | etw. von Hand + Verb | semi. idiom. | | X | x | x | 3 | - |
| Herzen | jdm. liegt etwas am Herzen | idiom. | | X | x | x | 3 | NF |
| Reihe | an der Reihe sein | idiom. | | X | x | x | 3 | NF |
| Schlange | Schlange stehen | semi. idiom. | x | X | | x | 3 | NF |
| Wert | Wert legen auf etwas | semi. idiom. | x | X | | x | 3 | OG |
| Frage | in Frage kommen | idiom. | x | X | x | | 3 | - |
| Luft | (an der) frische(n) Luft | semi. idiom. | x | X | x | x | 4 | - |
| Pech | Pech haben | semi. idiom. | x | X | x | x | 4 | NF |
| Rolle | eine große/keine Rolle spielen | idiom. | x | X | x | x | 4 | NF |
| Uhr | Rund um die Uhr | semi. idiom. | x | X | x | x | 4 | - |

Nota: Coincidencias: NF: 7, OG: 2, UFs: 9, * Kinegrama.

Tabla 6.2.

Otras locuciones (B1)

| Palabra clave | Fraseologismo | Idiomaticidad | Tipo de UF | studio d | Menschen | Netzwerk | Passwort | Coincidencias |
|---------------|----------------------------------|---------------|------------|----------|----------|----------|----------|---------------|
| alles | alles oder nichts | semi. idiom. | nom. | | | x | x | 2 |
| Heimat | Ein Stück Heimat | semi. idiom. | nom. | x | | | x | 2 |
| Hund | Hunde, die bellen, beißen nicht. | idiom. | orac. | x | x | | | 2 |
| Länder | Andere Länder, andere Sitten! | --- | orac. | x | x | | | 2 |
| Zeit | Zeit ist Geld | semi. idiom. | orac. | x | x | | | 2 |
| sauer | sauer sein | idiom. | verb. | x | x | x | | 3 |

Nota: Locuciones sin sustantivo y UFs oracionales con coincidencias: 6

El primer dato que destaca de estas tablas es la escasez de coincidencias en general entre los manuales. En total, se han encontrado 197 UFs diferentes (véase anexo I.3) en los cuatro manuales analizados, de las que tan solo coinciden 24 en dos o varios de ellos, siendo 18 de ellas locuciones verbales, y 6 de otros tipos. Dentro de este dato llama la atención que solo se repitan 4 UFs en los cuatro manuales. Las locuciones verbales que se repiten coinciden además con el

NF. Son concretamente las UF *eine große/keine Rolle spielen* y *Pech haben*. A pesar de nuestra afirmación anterior de que no se esperaba una coincidencia muy alta entre las UFs, esta escasez nos parece un indicio importante que abunda en la falta de uniformidad en cuanto al contenido fraseológico entre los distintos manuales, y que habrá que contrastar con los datos encontrados en el nivel B2, donde es de esperar cantidades más elevadas en cuanto al número de UFs y de coincidencias. En cuanto al OF, se observa que tan solo 9 de las 16 UFs verbales están incluidas en el mismo, 7 del NF y 2 de OG.

Hay otros dos aspectos que nos han llamado especialmente la atención y que nos parece importante destacar. El primero concierne a la locución *den Kopf schütteln*, que aparece en la tabla 6.1 marcada con sombreado y que representa, al igual que *die Daumen drücken*, un kinograma, es decir, una UF que designa un gesto no verbal en forma de locución. En el apartado 4.2.2.2. del análisis cualitativo de B1 comentaremos por qué este tipo de locuciones nos parece especialmente relevante desde el aspecto didáctico. Aquí en cambio nos limitamos a mencionar que hubiéramos esperado más coincidencias de este tipo de UFs por su frecuencia y productividad comunicativa.

El segundo aspecto atañe a las tres paremias de la tabla 6.2, marcadas igualmente con sombreado. Hay tres coincidencias de este tipo de UFs oracionales y llama la atención que las tres coincidan en los mismos manuales, que son *studio d* y *Passwort*, mientras que los manuales *Netzwerk* y *Menschen* no presentan ninguna coincidencia entre las paremias. Otro dato relevante que hemos podido extraer de nuestro análisis es la cantidad total de paremias que aparece en cada uno de los manuales. No son cantidades importantes en ninguno de ellos, pero aun así hay diferencias significativas: *Studio d* contiene 10 y *Menschen* 13, mientras que *Passwort* y *Netzwerk* presentan solo 3 respectivamente, número que se puede considerar como insignificante. Teniendo en cuenta que la presencia de locuciones oracionales tampoco abunda en *studio d* y en *Menschen*, llama la atención que haya coincidencia teniendo en cuenta la gran cantidad de paremias existentes. Volveremos a las paremias en el apartado 5.2. de este capítulo dedicado a los ejercicios.

Los datos cuantitativos de UFs encontradas anticipan los resultados que se esperan en el análisis cualitativo, ya que la escasa presencia y la falta de uniformidad entre los manuales evidencia la poca importancia que se les atribuye a estas expresiones, por lo que no se espera un tratamiento especialmente exhaustivo de ellas. Para poder proceder con el análisis cualitativo, es decir, respecto al tratamiento didáctico de las UFs, hemos de exponer necesariamente los correspondientes datos cuantitativos respecto a los ejercicios, que serán la base de dicho análisis.

5.1.1.3. Presencia de ejercicios con UFs

La siguiente tabla 7 recoge la cantidad de UFs con ejercicios enfocados o no en la fraseología. Con los primeros nos referimos a ejercicios que están centrados en la naturaleza fraseológica y que sirven para aislarlos como fraseologismos. Con ejercicios no enfocados nos referimos al tipo de ejercicio que se centra en aspectos semánticos o formales, como puede ser la ortografía o el significado, sin hacer hincapié en la naturaleza fraseológica de las UFs respecto a la combinación libre. Dicho de otra manera, son ejercicios que no están diseñados para el aprendizaje de estas UFs y la mejora de la competencia fraseológica, sino que su objetivo es el desarrollo de otros aspectos.

Tabla 7.

Cantidad de UFs con ejercicios en el nivel B1

| Manual | Studio d | Password | Menschen | Netzwerk |
|--|----------|----------|----------|----------|
| número de UFs en ejercicios enfocados | 14 | 8 | 12 | 3 |
| número de UFs en ejercicios no enfocados | 2 | 3 | 3 | 4 |

Nuestras previsiones acerca de las cantidades de UFs encontradas en los manuales se ven confirmadas, tal y como se refleja en la tabla 7, ya que las cantidades de UFs con ejercicios son prácticamente insignificantes. Esta baja presencia numérica ya permite adivinar carencias que se verán confirmadas en el análisis cualitativo a propósito de la secuenciación didáctica.

5.1.1.4. Reparto de UFs por destrezas

Finalizamos el análisis cuantitativo de este nivel con la tabla 8 y el correspondiente gráfico 3, que reflejan el reparto del total de UFs por destrezas, en concreto, la cantidad de UFs que aparece en la comprensión lectora (CL), la comprensión auditiva (CA), la expresión escrita (EE) y la expresión oral (EO). En la última fila figuran aquellas UFs que no forman parte de una tarea enfocada a una de las cuatro destrezas, como p.ej. en ejercicios gramaticales, glosarios, herramientas, cuadros de gramática etc. Tal y como ya expusimos en el apartado 3.3.4.3. de nuestra metodología, la clasificación por destrezas no ha estado siempre exenta de problemas, ya que a veces no se pudo determinar con total certeza a qué destreza había que asignar un determinado ejercicio, presentándose en ocasiones la UF en ejercicios en los que se desarrollaban

varias destrezas. Como solución en estos casos hemos hecho uso estrictamente de las indicaciones del manual en cuestión, ya que en los capítulos o lecciones se indica siempre la destreza concreta que se está ejercitando.

Tabla 8.

Presencia de la UFs en los manuales B1 por destrezas.

| Destrezas | Studio d | Passwort | Menschen | Netzwerk |
|-----------|----------|----------|----------|----------|
| CL | 61 | 36 | 21 | 24 |
| CA | 23 | 5 | 13 | 34 |
| EE | - | 1 | - | 1 |
| EO | 1 | 1 | 3 | 1 |
| otros | 18 | 19 | 20 | 10 |

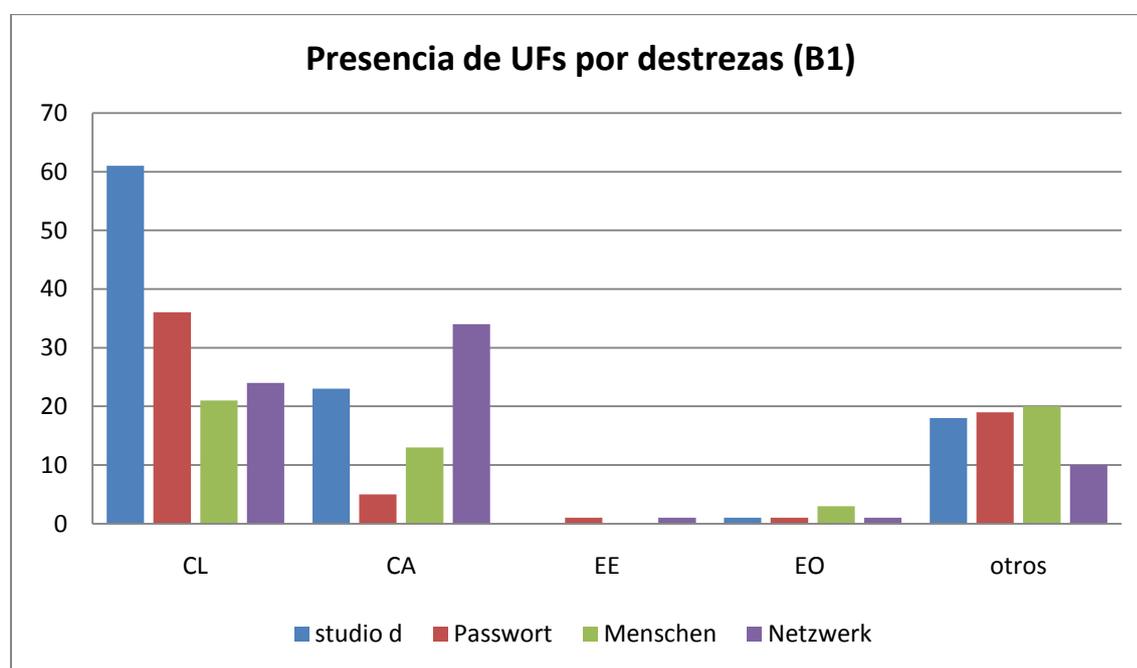


Gráfico 2: Presencia de UFs por destrezas en el nivel B1

Nota: Abreviaturas de las destrezas: CL: comprensión lectora; CA: comprensión auditiva; EE: expresión escrita; EO: expresión oral.

Los valores representados de las destrezas ponen de manifiesto una vez más la heterogeneidad en cuanto a la incorporación de estas en el proceso fraseodidáctico, ya que tanto en el manual *Passwort* como en *studio d* hay una discrepancia bastante mayor entre la cantidad de UFs que aparece en la destreza de la comprensión lectora y las demás. Puesto que la mejor

manera de introducir las UFs es a través de la diversidad textual, tanto respecto al tipo como a la modalidad, se esperaría un reparto equilibrado entre los textos escritos y auditivos y, respondiendo a una progresión paulatina hacia la producción, un cierto número de UFs en los ejercicios de las destrezas productivas. A este respecto hay que añadir que, obviamente, la producción tanto oral como escrita por parte del estudiante no se puede tener en cuenta en esta fase del análisis a través del contenido del manual, ya que este no refleja la producción por parte del mismo. Sin embargo, sí que se pueden tener en cuenta si aparecen ejercicios o tareas de expresión oral o escrita en cuyas instrucciones aparecen UFs o con las que se pretende incentivar al estudiante a su uso. El empleo de tales ejercicios se suele observar a menudo en relación con los ya mencionados recursos comunicativos, llamados ‘Redemittel’ en alemán, que son aquellas frases y expresiones rutinarias que, según nuestro punto de vista y siguiendo a investigadores como Burger, Buhofer & Sialm (1982), forman parte del objeto de investigación de la fraseología considerándose ‘fraseologismos pragmáticos’. El tipo de ejercicios al que nos referimos podría constituir, en contextos concretos y de forma muy guiada, una práctica eficiente para incluir las UFs en la competencia activa. La práctica ausencia de UFs en las correspondientes destrezas de EE y EO revela una falta de instrucciones o tareas de este tipo en todos los manuales. Es un claro indicio de que el uso de las UFs en las destrezas productivas no juega ningún papel en la didáctica de idiomas en un nivel B1. Lo compararemos más adelante con los resultados en el nivel B2.

En cuanto a las demás destrezas, predominan en tres de los manuales las UFs dentro de la comprensión lectora. No obstante, se puede constatar una menor discrepancia entre las destrezas lectora y auditiva en el caso del manual *Menschen*. Por otra parte, el manual *Netzwerk* es el único de los cuatro en el que aparecen más UFs en la destreza auditiva, lo cual nos lleva a comprobar qué tipo de UF aparece exactamente en los textos relacionados con esta destreza, ya que, siendo textos orales, se podría suponer que fuesen más UFs de tipo coloquial y del lenguaje hablado. Esta parte del análisis se verá en el apartado 5.2., en el que se comentarán los resultados cualitativos obtenidos.

5.1.1.5. Resumen parcial y comentario de los resultados cuantitativos (B1)

Estos primeros datos cuantitativos obtenidos de esta parte de nuestro análisis constituyen un primer resultado de nuestra investigación. Para facilitar la comparación de los resultados entre los niveles y antes de exponer en el siguiente apartado 5.1.3. de este capítulo los correspondientes

al nivel B2, resumimos aquí brevemente estos primeros hallazgos del nivel B1 que han confirmado varias de nuestras hipótesis iniciales.

1. La escasez, en distinta medida, de la presencia de UFs en general en el nivel B1.
2. La heterogeneidad entre los manuales tanto respecto a la cantidad como a las coincidencias.
3. Las diferencias en cuanto a la presencia de los distintos grupos del OF, en especial a la escasez tanto del NF como de OG en *studio d* y la elevada cantidad de OG en el manual *Netzwerk*.
4. Una cierta heterogeneidad en la presencia de los tipos de UFs, especialmente en el caso de los cinegramas y de las paremias que aparecen en cantidades muy desiguales.
5. La práctica inexistencia de tratamiento específico a través de ejercicios o tareas.
6. En cuanto a las destrezas, la práctica ausencia de ejercicios relacionados con las destrezas productivas, y la falta de equilibrio de presencia entre la comprensión lectora y comprensión auditiva.

Considerando que el nivel B1 constituye el final del ciclo básico, denominado en alemán *Grundstufe*, esto implicaría que el hablante que lo haya finalizado debería estar también en posesión de una competencia fraseológica básica para posteriormente poder consolidar y ampliar esta base. Tanto las cantidades de UFs encontradas como de ejercicios relacionados no nos parecen suficientemente significantes como para poder conseguir esta meta. A esto se añade la falta de repetición, fundamental para la consolidación de la competencia fraseológica y el desarrollo de la “*fijación psicolingüística*” como meta didáctica, es decir, el almacenamiento de las UFs como unidad fija en el lexicón mental.⁷⁹

En cuanto a las cantidades que deberían formar parte de una competencia activa de un estudiante de idiomas de nivel avanzado, Ettinger, basándose en su dilatada experiencia como docente universitario de francés, sugiere un dominio de entre 300 y 500 UFs.

Langjähriger universitärer Sprachunterricht in Französisch für germanophone Studierende hat uns zu der Überzeugung geführt, dass einige Hundert Phraseme des Französischen – die Zahl mag sich zwischen 300 und 500 bewegen – für einen aktiven Gebrauch auf einem fortgeschrittenen Niveau in der gesprochenen oder geschriebenen Sprache ausreichend sein dürften.⁸⁰ (Ettinger 2013: 18)

⁷⁹Para la fijación psicolingüística, véase Burger 1989: 17-19 y Reder 2011: 136.

⁸⁰Nuestra experiencia docente universitaria de muchos años de lengua francesa para estudiantes germanoparlantes nos ha convencido de que unas cuantas centenas de UFs del francés (el número oscilará entre 300 y 500) debería ser suficiente para un uso activo en un nivel avanzado tanto en la lengua hablada como escrita.

Teniendo en cuenta por un lado estas sugerencias de cantidades para una competencia activa, aunque sean orientativas y en este caso para el idioma francés, y por otro lado la cantidad de UFs que constituyen los dos grupos que se consideran parte del núcleo del OF que son 401,⁸¹ las cantidades encontradas en los manuales del nivel B1 parecen insignificantes y están muy lejos de poder establecer una base para ampliar esta cantidad hasta alcanzar esta meta en un nivel posterior más avanzado, como sería el B2. Si además consideramos la necesidad de la repetición y el tratamiento específico incluyendo un amplio abanico de ejercicios, las cantidades de estos adelantan los resultados que se esperan en el análisis cualitativo de los ejercicios de este nivel. Este aspecto se tratará en el apartado 5.2.

5.1.2. Presencia en el nivel B2

Tras esta primera parte del análisis y su comentario de los aspectos meramente cuantitativos de la presencia de UFs y de ejercicios relacionados en los cuatro manuales del nivel B1, y antes de analizar los aspectos cualitativos, damos ahora el salto al siguiente nivel para analizar las cantidades presentes en los manuales de B2, procediendo de la misma manera que en el nivel anterior. Hemos decidido presentar primero los resultados cuantitativos de los dos niveles para poder compararlos mejor entre sí posteriormente.

5.1.2.1. Cantidades de UFs encontradas

Se presentarán las tablas de forma similar a como hemos hecho en el nivel B1, de modo que la primera tabla con la que empezaremos esta parte del análisis es la 9, en la que se presentan los datos obtenidos respecto al número total de UFs, al del Núcleo (NF), al de los demás grupos del OF (OG), y finalmente al número de UFs que no pertenecen al OF.

Tabla 9

Presencia de UFs en los manuales del nivel B2 y su pertenencia al OF.

| Manual B2 | Total UFs | NF | OG | UFs fuera del |
|-----------|-----------|----|----|---------------|
|-----------|-----------|----|----|---------------|

⁸¹ Estamos hablando en este punto solamente de las cantidades que se propone para el OF, no de la selección de las UFs concretas, que constituyen, tal y como ya mencionamos, una propuesta sin compromiso por parte de los autores de la lista del OF.

| | | | | OF |
|-------------------------|-----|----|----|-----|
| studio d (Cornelsen) | 224 | 16 | 18 | 190 |
| Mittelpunkt (Klett) | 185 | 26 | 21 | 138 |
| Aspekte (Langenscheidt) | 113 | 15 | 21 | 77 |
| Sicher (Hueber) | 89 | 7 | 23 | 58 |
| Total 4 manuales | 510 | 51 | 78 | 381 |

Para facilitar la localización de los valores máximos de las columnas, hemos vuelto a marcar estos con sombreado. Ya a primera vista resulta evidente la diferencia cuantitativa de esta presencia de UFs entre los 4 manuales. De las 510 UFs que hemos encontrado en los 4 manuales, sin contar las repeticiones dentro de los mismos, es el manual *studio d* el que se encuentra en primera posición con 224 unidades, seguido de *Mittelpunkt neu*, que presenta igualmente un número bastante elevado en comparación con los dos manuales restantes. Tanto *Sicher* como *Aspekte* quedan muy por debajo de estos números.

Esta innegable heterogeneidad cuantitativa respecto al total de UFs, tendencia que ya habíamos constatado en el nivel B1, se manifiesta también respecto a la presencia de los grupos del OF en este mismo nivel. El manual *Mittelpunkt*, con 26 UFs del NF, es el que mayor cantidad presenta en este grupo, mientras que *Sicher*, con solo 7, se queda en última posición entre los manuales muy por debajo del resto. A pesar de ello este es el manual con mayor número de UFs de los demás grupos del OF, concretamente 23. En ninguno de los manuales se hace patente una diferencia significativa entre las cantidades del NF y de los OG, algo que en principio habíamos esperado por tratarse de un nivel B2, es decir, con una competencia lingüística y también fraseológica consolidada. Comentaremos este hallazgo más adelante ya que habrá que tratarlo en relación con los resultados en el nivel B1 respecto el OF.

A continuación presentamos el gráfico 3, en analogía al gráfico 1, con los porcentajes de los distintos grupos en cada manual, lo cual nos facilitará la comparación entre los dos niveles.

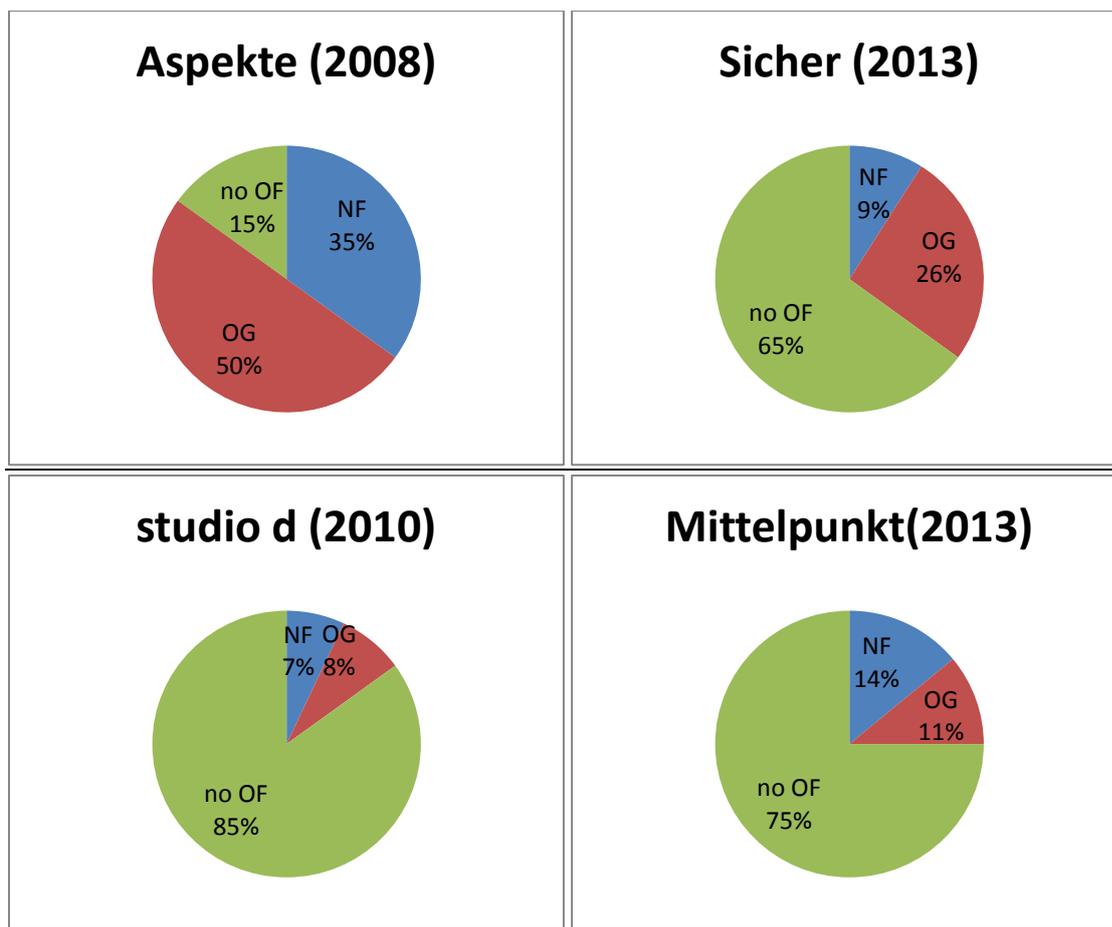


Gráfico 3: Porcentajes de los grupos de UF en los manuales B2

Se aprecia a primera vista las diferencias en cuanto a los porcentajes del OF, pues es el manual *studio d* es el que posee menor presencia fraseológica del OF, tanto del núcleo como del OG, mientras que *Sicher* y *Aspekte* mantienen los mismos porcentajes. Un poco más de un tercio de sus respectivas UFs corresponden al OF. En el caso del manual *Mittelpunkt*, el OF representa un 25%. Destaca por una parte la baja presencia del núcleo fraseológico en *studio d*, y por otra, el porcentaje del OF en el manual *Sicher*, a pesar de ser el manual con menor cantidad de UFs totales, como se pudo ver en la tabla 9. No podemos en este nivel afirmar la correlación entre los años de edición y las cantidades del OF, tal y como constatamos en el nivel B1, ya que el manual *Aspekte*, que es del 2008 y por tanto el más antiguo, presenta la misma cantidad del OF que el manual *Sicher*, editado en el año 2013. Ello nos lleva a deducir que la tendencia que creímos percibir en el B1 es más casual que significativa.

5.1.2.2. Coincidencias de UFs entre los manuales

Para sacar conclusiones pertinentes de estos números, analizaremos, en analogía al análisis del nivel B1, las coincidencias de UFs entre los manuales, y más adelante la cantidad y calidad de los ejercicios. Las siguientes tablas 10.1 y 10.2 muestran las UFs que coinciden en el nivel B2. Con ello averiguamos cuáles son las UFs que se repiten, y en cuántos manuales del nivel B2 se producen estas coincidencias. Los datos obtenidos son los siguientes:

Tablas 10.1.

Coincidencias de UFs por manuales de nivel B2 (Locuciones verbales con sustantivos)

| Palabra Clave | Fraseologismo | Idiomaticidad | Tipo de UF | Aspekte | Mittelpunkt | Sicher | studio | Coincidencias | NF / OF |
|---------------|--|---------------|------------|---------|-------------|--------|--------|---------------|---------|
| Arm | jdn. auf den Arm nehmen | idiom. | verb. | X | X | | | 2 | OG |
| Auge | in jds. Augen | idiom. | verb. | | X | X | | 2 | - |
| Bescheid | Bescheid wissen (über jdn./etw.) | semi-idiom. | verb. | X | X | | | 2 | NF |
| Fettnäpfchen | ins Fettnäpfchen treten | idiom. | verb. | X | X | | | 2 | OG |
| Gänsehaut | ein Gänsehaut bekommen | idiom. | verb. | X | X | | | 2 | OG |
| Griff | etw. in den Griff bekommen/kriegen | idiom. | verb. | X | X | | | 2 | NF |
| Hammer | der Hammer sein | idiom. | verb. | | | X | X | 2 | - |
| Hände | zwei linke Hände haben | idiom. | verb. | | X | | X | 2 | OG |
| Himmel | aus heiterem Himmel | idiom. | adverb. | X | X | | | 2 | NF |
| Horizont | den/seinen Horizont erweitern | semi-idiom. | verb. | | X | | X | 2 | - |
| Kopf | jdm. etw. über den Kopf wachsen | idiom. | verb. | | X | X | | 2 | - |
| Kosten | auf seine Kosten kommen | idiom. | verb. | | X | | X | 2 | NF |
| Leben | ums Leben kommen | semi-idiom. | verb. | | X | | X | 2 | NF |
| Mittelfeld | im Mittelfeld liegen | semi-idiom. | verb. | | X | | X | 2 | - |
| Punkt | auf den Punkt bringen/auf den Punkt kommen | idiom. | verb. | X | | | X | 2 | NF |
| Runden | über die Runden kommen | idiom. | verb. | | X | X | | 2 | NF |
| Sache | zur Sache kommen | idiom. | verb. | | X | | X | 2 | - |
| Stelle | an erster Stelle stehen | semi-idiom. | verb. | X | | | X | 2 | - |
| Stocken | ins Stocken kommen | idiom. | verb. | | X | X | | 2 | - |
| Stunde | jdm. schlägt die Stunde | idiom. | verb. | | X | X | | 2 | - |
| Trend | im Trend sein/liegen | semi-idiom. | verb. | | | X | X | 2 | - |
| Wasser | jdn./sich über Wasser halten | idiom. | verb. | | X | | X | 2 | NF |
| Uhr | rund um die Uhr | semi-idiom. | adverb. | | | X | X | 2 | - |
| Wellenlänge | auf einer/ auf der gleichen | idiom. | verb. | | X | X | | 2 | OG |

| Palabra Clave | Fraseologismo | Idiomaticidad | Tipo de UF | Aspekte | Mittelpunkt | Sicher | studio | Coincidencias | NF / OF |
|---------------|--|---------------|------------|---------|-------------|--------|--------|---------------|---------|
| | Wellenlänge sein | | | | | | | | |
| Bild | sich ein Bild von jdm./etwas machen | idiom. | verb. | X | X | | X | 3 | NF |
| Kauf | etwas in Kauf nehmen | idiom. | verb. | X | X | | X | 3 | NF |
| Spur | jdm./etwas auf der Spur sein (die Spur kommen) | semi-idiom. | verb. | X | X | | X | 3 | NF |
| Rolle | eine/keine Rolle spielen | semi-idiom. | verb. | X | X | X | X | 4 | NF |

Nota: Coincidencias del NF: 12, coincidencias de OG: 5

Tabla 10.2.

Otras locuciones (B2)

| Palabra Clave | Fraseologismo | Idiomaticidad | Tipo de UF | Aspekte | Mittelpunkt | Sicher | studio | Coincidencias |
|---------------|--------------------------------|---------------|------------|---------|-------------|--------|--------|---------------|
| nach | nach wie vor | idiom. | adverb. | | X | | X | 2 |
| Nacht | über Nacht | idiom. | adverb. | X | | | X | 2 |
| Blick | auf den ersten Blick | idiom. | nominal | X | | X | | 2 |
| Luft | Frische Luft | idiom. | nominal | | X | | X | 2 |
| Groß | Groß und Klein | idiom. | nominal | | | X | X | 2 |
| Welt | die heile Welt | idiom. | nominal | X | | | X | 2 |
| Für | Für und Wider | idiom. | nominal | X | X | | | 2 |
| Verliebt | Verliebt, verlobt, verheiratet | idiom. | orac. | | X | X | | 2 |
| Musik | Der Ton macht die Musik. | idiom. | orac. | | X | X | | 2 |
| Mist | So ein Mist! | idiom. | orac. | | | X | X | 2 |
| los | viel/wenig/(et)was los sein | semi-idiom. | verb. | | X | | X | 2 |
| Brett | das Schwarze Brett | semi-idiom. | nominal | | X | | X | 3 |
| Richtig | bei jdm. richtig liegen | semi-idiom. | verb. | | X | X | X | 3 |
| Sauer | sauer (auf jdn.) sein | idiom. | verb. | | X | X | X | 3 |

El primer dato destacable de las dos tablas 10.1 y 10.2 es la poca cantidad de unidades que coinciden en dos o más manuales, cuyo número entre las dos tablas se eleva exactamente a 42 UFs. Además, se aprecia que la mayoría de unidades se repiten solo en dos manuales. En este caso, los manuales con mayor coincidencia son *Mittelpunkt* y *studio d*, un dato que no sorprende,

ya que concuerda con el resultado previo obtenido respecto al número de UFs presentes en cada manual. A mayor número de UFs por manual corresponde una mayor posibilidad de número de coincidencias entre ellos, lo cual es el caso de los dos manuales que acabamos de mencionar.

En cantidades concretas, el número de repeticiones en 2 manuales se eleva a 35 unidades, en el caso de 3 manuales ya solo son 6 unidades y en cuanto a la coincidencia en los 4 manuales, tan solo hemos encontrado una única UF: *eine/keine Rolle spielen*. Esta UF ya la habíamos destacado en el nivel B1, donde también es una de las dos que coinciden en todos los manuales. Por otra parte, hemos de destacar ya aquí que esta UF es la que más repeticiones representa dentro de cada uno de los manuales analizados en los dos niveles, por lo que volveremos a ella en el análisis cualitativo respecto a las repeticiones dentro de los manuales.

5.1.2.3. Cantidad de ejercicios de tratamiento de UFs

Queda por plasmar los datos cuantitativos respecto al reparto de las cantidades de UFs que aparecen con ejercicios (tabla 10) y finalmente la presencia en las correspondientes destrezas productivas y receptivas (tabla 11 y gráfico 4) Los aspectos del análisis son idénticos a los que ya expusimos para el nivel B1.

Tabla 11

Cantidad de UFs con ejercicios enfocados/no enfocados en el nivel B2

| | Studio d | Mittelpunkt | Aspekte | Sicher |
|--------------------------------|----------|-------------|----------|----------|
| UFs en ejercicios enfocados | 52 (23%) | 45 (24%) | 31 (27%) | 17 (19%) |
| UFs en ejercicios no enfocados | 8 | 8 | 2 | 9 |

Siguiendo el modelo de la tabla 7 del nivel B1, en esta tabla 11 se encuentran las cantidades de las UFs que reciben tratamiento didáctico, tanto respecto a su fraseologicidad como por otras características no fraseológicas. En el caso del tratamiento de sus características fraseológicas, que corresponde a la primera fila, hemos calculado también los porcentajes de estas cantidades con respecto a la cantidad total de UFs encontradas en el respectivo manual. Este cálculo, que no incluimos en el nivel B1 debido a las cantidades bastante más bajas de ejercicios encontrados, en este nivel sí lo indicamos entre paréntesis, puesto que tanto la cantidad de UFs encontradas como la cantidad de ejercicios relacionados es más significativo en este nivel. Los porcentajes indican que se mantienen en una media de poco menos de un 25% de las UFs

totales que aparecen en ejercicios o tareas. Está fuera de cuestión que no todas la UFs presentes en un manual puedan tratarse o explicarse de manera explícita, por cuestiones de tiempo y de espacio, como tampoco se suele hacer con el vocabulario y léxico no fraseológico. Sin embargo, al igual que se incluyen ejercicios respecto al vocabulario de cada lección, las UFs deberían estar incluidas en este tipo de tratamiento que correspondería a los ejercicios de memorización. En cualquier caso, independientemente del tipo de ejercicio, los porcentajes que aparecen en la tabla no nos parecen una cantidad suficiente como para fomentar su adquisición.

5.1.2.4. Reparto de UFs por destrezas

La última tabla, con la que finalizaremos nuestro análisis cuantitativo del nivel B2, representa la presencia de las UFs en las diferentes destrezas. Los datos son los siguientes:

Tabla 12

Presencia de las UFs en las distintas destrezas (B2)

| Destrezas | Studio d | Mittelpunkt | Aspekte | Sicher |
|-----------|----------|-------------|---------|--------|
| CL | 144 | 78 | 48 | 35 |
| CA | 48 | 90 | 30 | 29 |
| EE | 8 | 3 | 7 | - |
| EO | 6 | 8 | 1 | - |
| Otros | 40 | 26 | 36 | 25 |

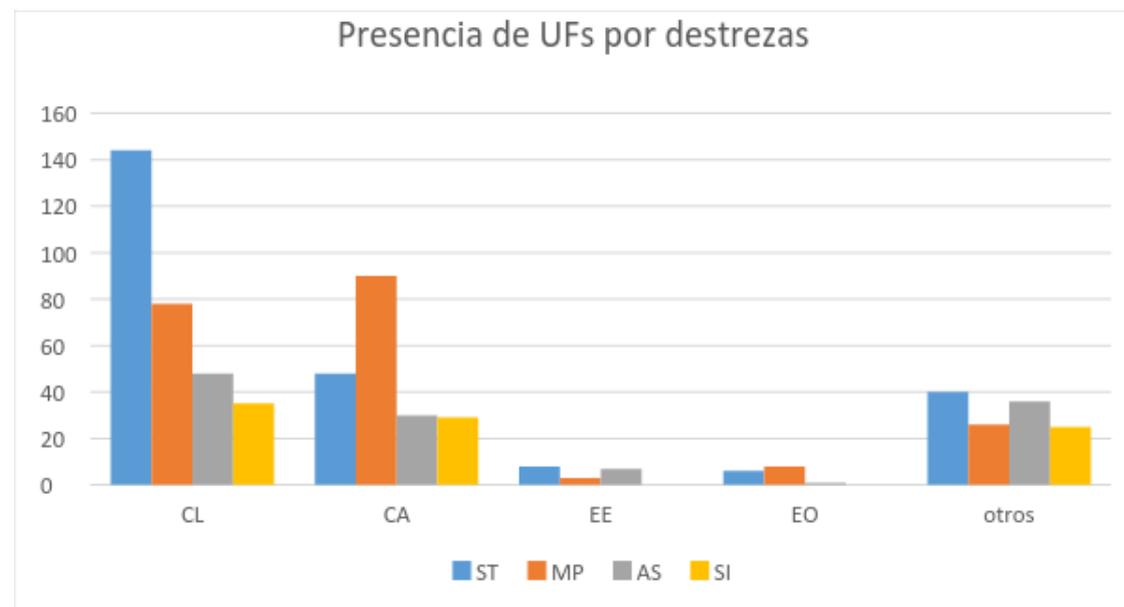


Gráfico 4: Presencia de UFs por destrezas en el nivel B2

Nota: Abreviaturas de las destrezas: CL: comprensión lectora; CA: comprensión auditiva; EE: expresión escrita; EO: expresión oral. Abreviaturas de los manuales: ST: studio d; MP: Mittelpunkt neu; AS: Aspekte; SI: Sicher.

Como muestran los datos reflejados en la tabla 12 y el correspondiente gráfico 4, que son el resultado de nuestra extracción y análisis exhaustivo de la presencia de UFs en las distintas destrezas de cada uno de los manuales de B2, hay una considerable diversidad a nivel de cantidad y reparto de estas. Los datos obtenidos responden a una importante cuestión que se planteó al principio de este estudio, que era la de saber en qué porcentajes aparecen las UFs en las destrezas de comprensión auditiva y comprensión lectora, o dicho de otra manera, en los correspondientes textos escritos y audiciones. Como ya hemos destacado en la parte anterior del análisis del nivel B1, esta cuestión es de suma importancia, ya que la fraseología forma parte tanto de la comunicación escrita como de la oral y se halla, por tanto, en varios registros de la lengua. Estudios recientes demuestran que la fraseología está muy presente en el discurso oral, algo en lo que insisten la mayoría de los fraseólogos y fraseodidactas.⁸² Teniendo en cuenta por un lado esta premisa, y la de una mayor competencia en la destreza auditiva, nos parece justificado que esta realidad lingüística debería reflejarse en una mayor presencia de la fraseología tanto en los textos escritos como orales. A pesar de la dificultad que implican las tareas de audición y la destreza de comprensión auditiva, la competencia lingüística alcanzada en un nivel B2 en todas las destrezas, tanto las productivas como las receptivas, incluida la auditiva, implica en principio una mayor capacidad de reconocimiento de expresiones idiomáticas, por lo que hemos de suponer que haya constancia de esta realidad en los manuales a través de un reparto equilibrado entre las dos destrezas, la oral y la escrita, y sobre todo una tendencia a un aumento de UFs en los textos de audio con respecto al nivel B1.

Sin embargo, salta a la vista la ventaja numérica que tiene la destreza lectora en cuanto al contenido fraseológico en los tres manuales *studio d*, *Aspekte* y *Sicher*, a excepción del manual *Mittelpunkt*, que es el único en el que prevalecen las UFs en la destreza auditiva. La mayor diferencia entre las dos destrezas se halla en el manual *studio d* en el que la cantidad de UFs en la CL triplica la de la CA, diferencia que coincide con la del nivel B1. Otro dato que se observa es la práctica ausencia de UFs en las dos destrezas productivas. Insistimos de nuevo en que la producción tanto oral como escrita de los estudiantes es individualmente diferente y no se refleja en los manuales, y por tanto no se puede evaluar aquí. Tal y como ya hemos manifestado en el apartado 5.1.1., nos referimos a aquella parte de estas destrezas que viene reflejada en los manuales en forma de explicaciones o herramientas que se proporcionan en las tareas para la realización de la tarea escritas u orales. Al igual que en el nivel B1, esta escasez parece reflejar que

⁸² (Véase p. ej. Jesenšek 2013, Lüger 1997, Jazbec y Enčeva 2012)

tampoco se contempla, o por lo menos no se fomenta de manera explícita y más significativa, el uso activo de las UFs en el nivel B2. Pasamos ahora a la cantidad de UFs tratadas en ejercicios.

Para poder responder a nuestro propósito inicial que era el de averiguar hasta qué punto hay una progresión en la incorporación y en el tratamiento de UFs entre los dos niveles, contrastaremos ahora los datos obtenidos en los dos niveles. Para que esto resulte más fácil, resumiremos a continuación los resultados cuantitativos del nivel B2 que acabamos de exponer:

5.1.2.5. Resumen parcial y comentario de los resultados cuantitativos (B2)

1. En cuanto a los números totales de UFs encontradas se manifiesta una importante heterogeneidad entre los 4 manuales.
2. Dentro de este total, el grupo del OF está representado en cantidades parecidas en los 4 manuales (Tabla 9), en cambio, la distribución porcentual, tanto del NF como del OG, varía considerablemente (Gráfico 3).
3. En cuanto a las coincidencias, son pocas en general. En el caso de las locuciones verbales con sustantivo, la mayoría de la repeticiones pertenecen al OF.
4. La única UF que coincide en todos los manuales es ***eine/keine Rolle spielen***.
5. Predomina, con importantes variaciones, la presencia de UFs en textos escritos frente a textos auditivos, siendo *Mittelpunkt* el único con mayor UFs en los textos de audio.
6. La cantidad de UFs tratadas didácticamente no alcanza más de un cuarto de las UFs presentes en los manuales.

5.1.3. Comparación de los resultados cuantitativos de los niveles B1 y B2

Contrastando ahora los datos obtenidos anteriormente respecto a las cantidades encontradas de UFs, ya formen o no parte del OF, podemos destacar los siguientes aspectos:

1. Un aumento notable de UFs en el nivel B2 respecto al B1 en todas las editoriales, pero en distinto grado. El mayor aumento se da en el caso de la editorial Klett donde se evidencia a una subida de más del 300%, seguido de Cornelsen con 243%. Hueber y Langenscheidt presentan un aumento menor, con 264% y 198% respectivamente. Con esto podemos afirmar que existe más que una progresión, un enorme salto cuantitativo, si

bien de distinta envergadura en cada caso y que habrá que valorar en cuanto a sus posibles consecuencias didácticas.

2. Respecto a las cantidades totales, se puede apreciar un paralelismo respecto al número de UFs encontrado por editorial, ya que tanto en el nivel B1 como en el nivel B2, son los manuales de las editoriales *Cornelsen* y *Klett* los que más cantidad de UFs presentan en cada nivel.

3. En cuanto a los porcentajes de UFs que forman parte del OF (Gráficos 1 y 3), las cifras varían poco entre unas y otras editoriales, subiendo ligeramente en el nivel B2 en tres de ellas. *Cornelsen* es la única editorial donde baja 3 puntos; es decir, el porcentaje de UFs del Óptimo en este manual es menor en el nivel B2 que en B1. Corresponde esto a una tendencia contraria a la que se esperaba, teniendo en cuenta el aumento de UFs en total en el nivel B2 en general.

4. En cuanto a la inclusión de los distintos grupos del OF, no se pueden extraer conclusiones concluyentes acerca de una tendencia unificada o una diferenciación clara de estos grupos entre un nivel y otro. A mayor número de UFs en total corresponde lógicamente un mayor número de UFs del OF, pero en cuanto al NF y al OG, los porcentajes calculados muestran que no se puede hablar de una diferenciación consciente de estos grupos por niveles.

5. Respecto a las coincidencias por manuales, hay un claro aumento en nivel B2 con 42 UFs, que coinciden en este nivel frente a 24 en el nivel B1. Pero tampoco se puede deducir de este aumento una tendencia a la mayor unificación en el nivel B2, ya que existe mayor número total en este nivel, de manera que estos datos se relativizan si calculamos los valores porcentuales con respecto a las cantidades totales de UFs de este nivel.

6. En cuanto a la aparición de las UFs por textos escritos u orales, se manifiestan diferencias importantes en el caso de las editoriales *Klett* y *Hueber*. Concretamente en el caso de la editorial *Klett*, hay una diferencia significativa entre los manuales *Passwort* (B1) y *Mittelpunkt* (B2) en cuanto a las cantidades que aparecen en los textos de audio. Mientras que en *Passwort* son prácticamente inexistentes en ellos, en *Mittelpunkt* alcanzan el número de 90 UFs en textos orales, es decir, superan incluso las UFs presentes en los textos escritos. El aumento en el caso de la editorial *Hueber*, que afecta a los manuales *Menschen* y *Sicher*, aun siendo menos marcado, llama también la atención, ya que prácticamente dobla

la cantidad. En el caso de Langenscheidt ya constatamos en el apartado 5.1.1. destacando que *Netzwerk* es el único manual del nivel B1 que presenta más UFs en los textos auditivos, mientras que en el nivel B2, el manual *Aspekte*, siendo de la misma editorial, mantiene el número de UFs en esta destreza y se queda por debajo de la cantidad presente en los textos escritos. El caso de los dos niveles del manual *studio d* de la editorial Cornelsen es un claro caso de prevalencia de la destreza lectora en ambos niveles.

7. En cuanto las UFs de la lista del Óptimo, las tablas 1 y 2 del anexo I muestran las listas de aquellas UFs que forman parte tanto del núcleo como de otros grupos del Óptimo Fraseológico dentro de los dos niveles analizados. La tendencia a la heterogeneidad ya se hizo patente en la primera parte de este análisis respecto a las cantidades y coincidencias entre las UFs de los mismos niveles en general, pero nos pareció interesante comparar también las coincidencias respecto a los dos niveles entre aquellas UFs que forman parte del núcleo del OF. Teniendo en cuenta que la repetición es uno de los aspectos claves para adquirir un fraseologismo y percibirlo como tal, consideramos que una presencia significativa de las mismas UFs del núcleo tanto en un nivel B1 como B2 sería un aspecto que indicaría una tendencia a la progresión entre ambos niveles. El resultado de nuestro cruce de datos confirma los resultados previos en cuanto a la heterogeneidad y la falta de repeticiones, tan necesarias según el punto de vista fraseodidáctico (Ettinger 2007). Solo 9 fraseologismos del núcleo se repiten entre los 2 niveles, que son los que hemos marcado con sombreado en cada una de las tablas, un resultado decididamente pobre, teniendo en cuenta las recomendaciones y fundamentaciones teóricas de los investigadores en fraseodidáctica.

De todos estos resultados se puede percibir, aunque no de manera homogénea, una tendencia a una mayor presencia relativa de UFs en los textos de audio en un nivel B2, ya que vemos que de un modo muy general existe menos discrepancia entre las cantidades de UFs en textos escritos y orales en el nivel superior. Ello parece responder a un enfoque diferente en este nivel por parte de los autores, donde hay una presencia más elevada de materiales auténticos o que cuya naturalidad los haría ‘verosíblemente auténticos’ a los ojos de un nativo. Este tipo de materiales representa también una mayor realidad lingüística del idioma y en los que consecuentemente también hay presentes una mayor variedad de registros. Efectivamente, los materiales de vídeos que incluyen los manuales *Aspekte*, *Sicher* y *Netzwerk* parecen confirmar esta tendencia. En el análisis cualitativo volveremos a este aspecto.

Uno de los resultados más importantes es la confirmación de la hipótesis de que los materiales auditivos y de vídeo auténticos o de verosímil autenticidad cambian considerablemente a mejor el panorama fraseológico de los manuales. Ahora queda por comprobar en qué medida esta mayor presencia y variedad fraseológica se ve reflejada en la calidad y en el tratamiento de las UFs, con lo cual abandonamos ahora la parte de las cantidades y porcentajes.

5.2. Análisis cualitativo de la fraseología en los manuales de DaF (B1)

5.2.1. Presencia de las UFs en los textos de las distintas destrezas

Los resultados de la primera parte de nuestro análisis nos ha proporcionado una primera base en cuanto a las cantidades que constituyen el fundamento de la siguiente parte: el análisis cualitativo del tratamiento de las UFs. Con la exposición de los resultados de dicho análisis completaremos los resultados anteriores, confirmando o refutando nuestras hipótesis anteriores y las conclusiones formuladas hasta ahora. Constatamos una carencia en cuanto a la debida atención en los manuales y una tendencia a la heterogeneidad entre las cantidades y el repertorio de UFs que aparecen; aun así se puede afirmar una cierta progresión en cuanto a cantidad y calidad de las UFs, ya que hemos podido observar un mayor número de UFs de los grupos OG en un nivel B2, lo cual ya constituyen en cierto modo un resultado cualitativo, puesto que estamos hablando de UFs con un perfil didáctico diferente, más elevado, respecto al de las UFs del NF. No obstante, lo relativizamos por el aumento en general de UFs en este nivel.

Aunque nos interesa especialmente el tratamiento de las UFs a través de los ejercicios, una de las cuestiones clave es la modalidad del texto⁸³ en el que aparecen las distintas UFs, y con ello la destreza a la que pertenecen estos textos. A raíz de los resultados del apartado anterior referente a la presencia de las UFs en las respectivas modalidades de textos y sus correspondientes destrezas, analizaremos los casos concretos para comprobar si se puede deducir un paralelismo entre esta variedad y el tipo de UF en lo relativo a su registro, ya que, como pudimos comprobar, existe una diferencia en la presencia de UFs en los materiales auditivos y audiovisuales entre los diferentes manuales. Recordemos nuestro objetivo de

⁸³ Con el término modalidad nos referimos, tal y como explicamos en la metodología, a la distinción entre texto auditivo, (incluido material audiovisual) y texto escrito.

comprobar hasta qué punto se puede confirmar un paralelismo entre el empleo de textos auditivos con integrantes fraseológicos y la variedad fraseológica, que apoyaría nuestra hipótesis de que una mayor presencia de UFs en los textos auditivos y audiovisuales llevaría automáticamente a una mayor variedad de UFs. Pretendemos con ello sobre todo señalar que, a pesar del efecto efímero de los textos de audio, el empleo de ambos, tanto textos auditivos como escritos, sería una manera de conseguir mayor variedad y, en cierta medida, también mayor autenticidad y realidad lingüística en la presencia fraseológica de los manuales. La clave de un adecuado aprovechamiento didáctico se halla por supuesto en una suficiente didactización y selección de las correspondientes UFs de estos textos. Para comprobar este supuesto, nos ceñiremos a aquellos manuales con mayor número de UFs en los textos de audio, que son *Netzwerk*, *Menschen* y *studio d*.

5.2.1.1. *Menschen*

El manual *Menschen* presenta una buena parte de sus UFs en los textos de audio, Apareciendo una parte de ellas en los vídeos del correspondiente DVD. Los casos concretos son las siguientes 5 UFs que comentamos a continuación y que se presentan en su contexto oracional. Aparecen en distintas secuencias de vídeo y corresponden a 3 locuciones verbales y una locución nominal y una adverbial.⁸⁴

1. **ein Ass im Ärmel haben (no OF):**

*Und dann haben wir natürlich noch **ein Ass⁸⁵ im Ärmel**: Bei uns als Sprachenverlag geht es sehr international zu.* (*Menschen* B1, Lehrer-DVD, Modul 3, 2014: 4)

El diccionario en línea ‘Redensarten-Index’ marca esta UF como “umgangssprachlich” (coloquial), mientras que el diccionario ‘Duden Redewendungen’ no indica el nivel de uso.

2. **roter Faden (no OF):**

⁸⁴Según nuestra tipología clasificamos la UF **roter Faden** según su función en la frase como nominal, en cambio, la UF **Schlag auf Schlag**, a pesar de formarse a partir de dos sustantivos, sería de función adverbial.

⁸⁵ En el manual, la locución aparece con la palabra ‘As’, es decir, con una ‘s’. No hemos podido encontrar en ningún diccionario indicios de que exista esta versión, por lo que hemos de suponer que se trata de una errata por parte de la editorial.

*Duttweilers Traum von der sozial gerechteren Welt zieht sich wie ein **roter Faden** durch die gesamte Geschichte der MIGROS.* (Menschen B1, Lehrer-DVD, Modul 2, 2014: 2)

No se encuentran indicaciones del nivel de uso en las fuentes consultadas, pero por las informaciones acerca del origen, que se remonta a la obra de Goethe ‘Wahlverwandschaften’, y también por intuición y percepción nuestra como hablante nativa, esta UF pertenecería más bien a un nivel medio-elevado. Lo confirma la misma naturaleza del texto en el que aparece, ‘Unternehmensporträt Migros’, ya que se trata de un reportaje y una entrevista de fondo de estilo periodístico.

3. **sich ein Herz fassen (OF):**

*Und schließlich **fasste ich mir ein Herz** und hab‘ dann gesagt: „Lilo, willst du meine Frau werden?“* (Menschen B1, Lehrer-DVD, Modul 4, 2014: 4)

No se indica el nivel de uso en las fuentes consultadas, sin embargo, pertenece al OF del grupo EB, es decir, al grupo con menos de 100 ocurrencias documentadas, pero una disponibilidad alta. (76-101)⁸⁶.

4. **Schlag auf Schlag (no OF):**

***Schlag auf Schlag** entwickelt er dafür immer neue Geschäftsideen: Neben dem Verkauf vom Lastwagen aus gibt es schon ein Jahr später feste Ladengeschäfte.* (Menschen B1, Lehrer-DVD, Modul 2, 2014: 2)

El diccionario en línea de Duden, que es el único recurso donde hemos encontrado información acerca del nivel de uso, etiqueta esta UF como coloquial. Sin embargo, no pertenece al OF ni tampoco clasificaríamos esta UF según nuestra intuición como hablante nativa como una expresión muy frecuente, aunque sí disponible.

5. **jdm. sein Wort auf etwas geben (no OF):**

*Und ich **gebe euch mein Wort drauf**: Dieser Ritter ist keine hundert Meter mehr von uns entfernt.* (Menschen B1, Lehrer-DVD, Modul 7, 2014: 8)

Esta UF, clasificada en el ID como formal, no aparece en el ‘Duden Redewendungen’, sin embargo, se encuentra en el ‘Duden en línea’, bajo el apartado 5, en la frase ‘Ich gebe Ihnen

⁸⁶Véase las explicaciones del procedimiento acerca de la constitución de los grupos en el capítulo 2 dedicado al OF de Hallsteindóttir et al. (2006)

mein Wort darauf⁸⁷ como ejemplo para ‘Förmliches Versprechen, Versicherung’, es decir, igualmente correspondiente al discurso formal.

Si bien ninguna de estas locuciones es tratada mediante un ejercicio, su mera presencia nos puede dar indicios acerca de la variedad de registros y en consecuencia de variedad fraseológica respecto al registro de las mismas a la que se enfrenta un usuario de este manual. Estas UFs, aunque en este caso no se traten de manera explícita como tales, deberían formar parte del léxico didactizado, ya que, a pesar de que no siempre son necesarias para la comprensión global de los textos, facilitan las respuestas a las tareas de comprensión lectora selectiva o, como en este caso, detallada. Las secuencias de vídeo como las aquí analizadas ofrecen un amplio repertorio de unidades de distintos niveles de disponibilidad y de niveles de uso, desde coloquial hasta formal. Al mismo tiempo, son una muestra de que los manuales se hacen eco de la importancia de incluir textos de audio auténticos en este nivel y de esta manera enfrentar al estudiante con la diversidad de la comunicación auténtica. A pesar de tratarse de UFs fuera de los grupos del OF, por lo que se podría considerar que se trata, o bien de a una selección menos necesaria para la comunicación o el discurso, o bien de un nivel de idioma superior, hay argumentos a favor de su inclusión en el repertorio fraseológico susceptible de formar parte de la competencia pasiva del estudiante. En parte, son unidades con una imagen subyacente muy productiva, en parte metafórica, y algunas de ellas tienen equivalencias en otros idiomas. En el caso de la UF número 5 tenemos una equivalencia total, es decir, a nivel estructural, semántico y nivel de uso con la UF española “dar alguien su palabra a alguien”, etiquetada por López y Jørgensen (2009) igualmente como locución verbal de uso formal. En el caso de las UFs número 1 y 3 se encuentran en español equivalencias parciales, en este caso semánticas, que son “hilo conductor” para la 1, y “hacer de tripas corazón” para la 3. Esta última es además también un somatismo en español conteniendo el mismo componente léxico en los dos idiomas.

Estos factores constituyen, por tanto, aspectos en el tratamiento de las UFs que difícilmente se podrán tener en cuenta en un manual de L2 dirigido a un público no específico respecto al idioma materno, sino que el mismo docente tendrá que adaptar este tratamiento a las condiciones, en este caso el idioma materno, de su situación educativa.

Man kann folglich annehmen, dass im individuellen Wortschatz der Fremdsprachenlerner zunächst Beziehungen im Bereich der zwischensprachlichen phraseologischen Übereinstimmungen (Konvergenzen) hergestellt werden, sodass die fremdsprachliche Phraseologie von der äquivalenten

⁸⁷<http://www.duden.de/rechtschreibung/Wort>

und möglicherweise konvergenten muttersprachlichen Phraseologie gestützt wird. [...]Der Lerner identifiziert und entschlüsselt das fremdsprachige Phrasem, indem er Analogien zieht und Hilfe sucht beim schon Bekannten, und das ist in erster Linie seine Muttersprache, möglicherweise aber auch entsprechende Kenntnisse anderer Fremdsprachen.⁸⁸ (Jesenšek, 2013)

En cualquier caso, el riesgo de no tratarlas de manera explícita está en que pasen desapercibidas, ya que, aunque se entiendan en el contexto, es la identificación y repetición a lo largo del proceso de enseñanza lo que las convierte en unidades disponibles para su uso. Aunque no se considerasen aún parte del léxico activo en un nivel B1, sí podrían formar parte de un 'avance' de este contenido respecto a niveles superiores.

El segundo problema que evidencian los textos de audio es el factor temporal y efímero. Aunque el texto se escucha normalmente más de una vez, es muy poco probable que estas UFs se identifiquen conscientemente si no han sido tratadas y aisladas previamente. Una situación parecida se presenta en los textos de audio de los CD, en las que aparecen las siguientes UFs:

6. ein Dach über dem Kopf haben (no OF)

Journalistin: Sehr gerne! Danke! Das ist heute aber auch ein furchtbares Wetter!

*Herr Hauser: Ja, da freut man sich, wenn man ein **Dach über dem Kopf hat**, nicht wahr!*
(Menschen B1.1., Kursbuch, Lektion 3, Transkriptionen p. 2)

7. die Daumen drücken (OF)

Herr Wenzel: Es gibt zurzeit einfach zu wenig feste Stellen. Ich hoffe natürlich jedes Mal, dass ich nach dem Praktikum eine feste Stelle bekomme. Bisher hat das leider nicht geklappt. Aber vielleicht klappt es ja dieses Mal.

*Moderator: Da **drücke ich Ihnen die Daumen**. [...].* (Menschen B1. Arbeitsbuch, Lektion 2, Transkriptionen p.1)

8. am Herzen liegen (NF)

*Herr Hartmann: Guten Tag, meine Damen und Herren. Zunächst möchte ich mich gern beim Gesundheitsministerium, für diesen Preis bedanken, über den ich mich besonders freue, weil mir das Thema Gesundheitsmanagement im Betrieb so sehr **am Herzen liegt**.* (Menschen B1.1., Kursbuch, Lektion 9, Transkriptionen p. 8)

9. Schlange stehen (NF)

⁸⁸ Por tanto, es de suponer que, desde el repertorio léxico individual de cada estudiante de L2 se establezcan al principio relaciones entre las equivalencias fraseológicas interlinguales (convergencias), de manera que la fraseología de la L2 se base en la fraseología equivalente, y posiblemente convergente con la fraseología del idioma materno. [...] El estudiante identifica y descifra la UF de L2 a través de analogías y buscando ayuda en lo ya conocido, y esto es en primer lugar su idioma materno, pero posiblemente también los correspondientes conocimientos en otras lenguas. (La traducción es nuestra.)

*Phuong erzählt von einem Zoobesuch. Als seine Mutter von den langen Schlangen vor dem Zoo sprach, bekam Phuong Angst, denn ihn hatte einmal eine **Schlange** gebissen.* (Menschen B1, Kursbuch Lektion 13, p. 84)

En el caso de la UF *Schlange stehen*⁸⁹, por ejemplo, llama la atención el uso de una foto, concretamente de niños haciendo cola, como ayuda para la comprensión de esta UF, que no aparece en su forma lexicalizada, sino de manera indirecta solo con el sustantivo 'Schlange', como se ve en la cita del pasaje en cuestión. El tema de la lección en la que aparece, se titula justamente 'Missverständnisse', es decir, 'malentendidos', y en el pasaje mencionado se hace referencia a una situación en la que la no comprensión y mala interpretación de la UF en cuestión lleva a malentendidos por parte del personaje, ya que este se encuentra en un zoo. Como tratamiento consecuente hubiéramos esperado un ejercicio o una referencia concreta a la forma lexicalizada de esta UF y una inclusión en el anexo de vocabulario.

Nos encontramos por tanto en el caso de esta UF y de las demás ante la misma problemática que la mencionada respecto a los vídeos, ya que estas UFs no reaparecen en ninguna parte del manual, ni se repiten en otros textos del mismo. Tampoco están tratadas con ejercicios. Sin embargo, estamos ante unas UFs muy productivas y con un gran potencial didáctico, ya que no solo son transparentes en distinta medida por ser metafóricas, o por tratarse de kinegramas o somatismos, sino que además tres de ellas forman parte del NF y una del OF. Sin duda, habría posibilidades de explotar estas UFs didácticamente con ejercicios relacionados con estos aspectos, que enriquecerían esta parte del manual.

5.2.1.2. *Netzwerk*

En el manual *Netzwerk* nos encontramos con una situación parecida. Una parte, si bien menos numerosa, de las UFs en la destreza auditiva se encuentra en las secuencias de vídeo del DVD, en las que nos encontramos con las siguientes locuciones:

1. *etw./jdn. im Auge haben* (NF)

*Ferien auf dem Bauernhof sehen anders aus. Stallbursche Stephan **hat** die Neulinge **im Auge**.*
(Netzwerk DVD - B1.1 Netzwerk, Kapitel 5, Transkripte, p.4)

⁸⁹Para la expresión 'hacer cola' se usa en alemán la expresión 'hacer serpiente', de ahí el malentendido en el contexto del zoo.

2. jdm. zur Hand gehen (NF)

*Seit vielen Jahren schickt die Caritas in der Schweiz ehrenamtliche Helfer in die Berge. Ohne Lohn wollen sie Bauer Domeni **zur Hand gehen**.* (Netzwerk DVD - B1.1, Kapitel 5, Transkripte, p. 4)

3. Oberhand gewinnen (OF)

*Die Voraussetzung für Multitasking ist, dass alle Sachen mit halber Aufmerksamkeit funktionieren. **Übernimmt** eine Handlung jedoch **die Oberhand**, bricht das System zusammen.* (Netzwerk DVD - B1.2, Kapitel 8, Transkripte, p.1)

4. mit halbem Ohr (no OF)

*Wird zum Beispiel das Telefongespräch plötzlich ernst, halten Sie vermutlich an und hören auf zu essen. Verläuft die Unterhaltung wieder in gewohnten Bahnen, **hören** Sie wieder **mit halbem Ohr zu** und geben weiter.* (Netzwerk DVD - B1.2, Kapitel 8, Transkripte, p. 2)

5. die Augen offen halten (OF)⁹⁰

*Also immer schön vorsichtig sein und **die Augen offen halten**, dann kann jeder ein Falschgeld-Experte werden und falsche Scheine ganz schnell erkennen.* (Netzwerk DVD - B1.2, Kapitel 12, p. 5)

Hemos de destacar varios aspectos respecto a estos ejemplos. El caso de la UF (3) se trata de una variante, en la que se sustituye el verbo ‘gewinnen’ de la UF original por el verbo ‘übernehmen’. Por una parte, la palabra ‘Oberhand’ de esta UF que forma parte del OF, no suele aparecer en combinaciones de palabras libres. Es, por tanto, el constituyente fijo de esta UF, por el que se identifica la combinación como fraseológica. Por otra parte, la sustitución del verbo por otro, semánticamente sinónimo o parecido, sin que esto afecte la semántica de la UF, es muestra de la graduación del nivel de fijación. Todos ellos son aspectos merecedores de tenerse en cuenta en una posible inclusión de esta y otras UFs en el proceso didáctico.

Otro aspecto didácticamente interesante es el hecho de que se trata en todos estos casos de somatismos, es decir, UFs que contienen como componente una parte del cuerpo, lo cual facilitaría la elaboración de ejercicios desde este punto de vista formal o semántico, como pueden

⁹⁰ En el caso de esta última UF se trata de una variante de la UF *die Augen aufsperrern* que forma parte del OF.

ser algunos de los ejercicios de estructura o de significado propuestos en nuestra tipología de ejercicios. Sirva de ejemplo el ejercicio 1.I.b de la tabla 2 del capítulo 4, un ejercicio que trata de colocar la preposición correcta, o en la misma tabla los ejercicios 2.IV.a., que son ejercicios combinados de forma y significado. Al no pertenecer a las mismas secuencias de vídeo, ni a las mismas lecciones, este tipo de procedimiento ofrecería la posibilidad de agrupar las UFs de diferentes capítulos y retomarlas en ejercicios de repaso de vocabulario, interconectando el conocimiento adquirido en distintas lecciones, tal y como se practica ya en algunos manuales que incluyen lecciones de repaso del contenido gramatical y semántico de un número concreto de lecciones.⁹¹

Y finalmente, a partir de ahí y si lo permite la programación y la disponibilidad docente, existe la posibilidad de incluir más ejercicios para ampliar el repertorio de este tipo de unidades con ejercicios como los que proponemos en nuestra tipología. En relación con la comprensión detallada, los ejercicios del grupo II de la tabla 3 de nuestra tipología sirven tanto para la comprobación de la comprensión del significado como para la práctica de la expresión verbal libre de los estudiantes.

Y finalmente quisiéramos destacar un argumento a favor de la necesidad de tratar estas unidades en concreto: la pertenencia al grupo del Óptimo de cuatro de ellas. Únicamente la UF *'mit halbem Ohr'* no pertenece a ninguno de los grupos.

En cuanto al resto de las 34 UFs encontradas en los textos de audio, que aquí no expondremos de manera detallada para no extendernos, trece de ellas forman también parte de algún grupo del OF, un factor que parece reflejar de nuevo la validez y la importancia de las recomendaciones de los fraseodidactas respecto a la integración de textos auténticos, ya que nos encontramos en buena parte de UFs muy frecuentes y disponibles en el habla. En este sentido, estos manuales parecen empezar a hacerse eco, intencionadamente o no, de estas recomendaciones.

5.2.1.3. studio d/Passwort

Estos dos manuales son los que menos destacan en cuanto a su presencia de UFs en los textos de audio y, por tanto, en la destreza relacionada de comprensión auditiva. Aunque del

⁹¹El manual *studio d* por ejemplo, incluye un capítulo después de cada tres lecciones en forma de resumen de los contenidos de las lecciones anteriores.

repertorio del manual *studio d* forman parte unas secuencias de vídeo, no hemos podido encontrar un repertorio significativo en estas. El manual *Passwort*, que no cuenta con una parte audiovisual entre sus materiales, tampoco presenta apenas UFs en los textos de audio, por lo que queda excluido de esta parte del análisis. En cuanto a *studio d* hemos podido encontrar, como se puede desprender de la tabla 8, un cierto número de UFs en los textos de audio que, sin embargo, pasan prácticamente desapercibidas.

Destacaremos aquí dos aspectos relevantes de este último manual: En la Unidad 1, uno de los textos de audio lo constituye un extracto de la novela *Momo* de Michael Ende, en forma de ‘Hörspiel’, es decir, de pieza radiofónica. Las UFs que aparecen en la destreza auditiva pertenecen al género de los eslóganes. En concreto son las oraciones ‘*Die Zeiten ändern sich*’, ‘*Zeit ist Geld!*’, ‘*Alles zu seiner Zeit.*’. Sin embargo, estas UFs no aparecen en los textos de audio, sino en el ejercicio relacionado con ellos, en el que se trata de identificar dos eslóganes relacionados con el tema ‘*Zeitsparen*’ que aparecen en los textos. Es decir, estas UFs no forman parte del texto auditivo, sino de la destreza de comprensión auditiva, ya que solo aparecen en el ejercicio.

El segundo aspecto que nos parece digno de mención es el hecho de que una buena parte de las UFs que hemos encontrado en los textos de audio forman parte de canciones, en concreto dos, que son “Aurelie” del grupo alemán ‘Wir sind Helden’, y la segunda es la famosa canción “Bochum” del cantante Herbert Grönemeyer. Las UFs correspondientes a la primera canción son ‘*die Flucht ergreifen*’, ‘*jdm. aus der Hand fressen*’, ‘*weniger ist mehr*’, ‘*zu jds. Füßen liegen*’, y ‘*zum ersten Schritt bereit sein*’. La segunda canción nos ofrece las UFs ‘*Blume im Revier*’ y ‘*Glück auf*’, expresiones muy arraigadas en la cultura alemana, sobre todo la última, que es imprescindible para la buena comprensión e interpretación del texto de la canción. Esta constituye una especie de himno del cantante a su ciudad natal, conocida por ser una de las ciudades de la zona industrial de la Ruhr. La canción se hace eco de esta reputación como ciudad poco atractiva cuyos habitantes se dedicaban mayoritariamente a la minería, puesto que era la zona de mayor explotación de carbón de Alemania.

Recapitulando los resultados de esta primera parte del análisis cualitativo, que concierne las UFs que aparecen en los textos de audio y audiovisuales de los cuatro manuales del nivel B1, pudimos constatar que existe un potencial en los textos auditivos y en la correspondiente destreza que no se suele aprovechar lo suficiente. Las UFs presentes en estos textos, de las que buena parte están además presentes en el OF, representan una variedad estilística y de nivel de uso que contribuyen decididamente a la diversidad fraseológica dentro del manual, aunque como veremos a continuación, esta potencialidad está en general poco aprovechada.

5.2.2. El tratamiento didáctico de las UFs a través de los ejercicios (nivel B1).

Continuamos ahora con los resultados del análisis de los ejercicios que ofrecen los manuales para tratar didácticamente las UFs. Las cuestiones clave que intentaremos responder, son en concreto:

- ¿De qué tipo de ejercicio se trata, de acuerdo con nuestra tipología, establecida en el capítulo 3?
- ¿Se puede apreciar algún tipo de progresión en la secuenciación de los ejercicios, tal y como la entendemos en nuestra tipología?
- ¿Aparece una explicación del significado de la UF?
- ¿Hay indicaciones o ejercicios que estimulan la motivación del estudiante hacia el aprendizaje autónomo?

Tras una descripción detallada de cada manual en cuanto a estos aspectos, se compararán los resultados de los distintos manuales entre ellos para establecer si hay coincidencias y diferencias entre ellos, sobre todo en cuanto a las UFs, al tipo de ejercicio empleado y al tipo de destreza en la que aparecen. Comenzaremos nuestro análisis con el manual con menor presencia de ejercicios, que es *Netzwerk*.

5.2.2.1. Netzwerk

Este manual de la editorial Langenscheidt se divide en dos tomos, B1.1 y B1.2, con una extensión de 312 páginas en total. Cuenta con 2 CD y un DVD. Como ya mencionamos en la metodología, se analizaron también a parte de las transcripciones los materiales adicionales, que consisten en un libro del profesor, un cuaderno de ejercicios otros materiales disponibles en línea como textos de comprensión lectora. Los resultados de la búsqueda de ejercicios en todos estos materiales se encuentran en la siguiente tabla.

Tabla 13.

UFs con ejercicios en el manual Netzwerk.

| | UF | Tipo de UF | Enfoc. | Tipo de ejercicio |
|---|--------------------------------|------------------------|--------|---|
| 1 | Bescheid wissen | Loc. verbal semi-idom. | no | completar con el verbo |
| 2 | am Herzen liegen | Loc. verbal idiom. | | |
| 3 | eine Rolle spielen | | | |
| 4 | Hier spielt die Musik.* | Loc. oracional | sí | - Buscar un equivalente en el idioma materno - Buscar un equivalente en el idioma materno - Explicar el significado |
| 5 | etwas ist Musik in jds. Ohren* | Loc. idiom. al limite | | |
| 6 | ein Ohrwurm sein* | Loc. oracional | | |
| 7 | jdn. im Stich lassen | Loc. verbal idiom. | no | Leer la cita del vídeo y explicar la situación y el problema de la escena. |

Nota: * Estas UFs aparecen con explicación del significado, parafraseándolo.

Las siete UFs de este manual acompañadas de ejercicios aparecen en distintas partes del manual en tareas, de entre las que algunas tratan la fraseologicidad de manera exclusiva, mientras que otras lo hacen junto con combinaciones libres de palabras. En concreto son las 3 UFs (1), (2) y (3) las que aparecen en un ejercicio que trata los aspectos estructurales, concretamente los constituyentes lexicales de ellas, junto con otras expresiones no fraseológicas. El ejercicio consiste en completar el verbo de las combinaciones, tanto fraseológicas como no fraseológicas. Nos referimos aquí al ejercicio de la página 109 de la parte del libro de ejercicios.

Gespräch mit einem Regisseur

9 a Was passt zusammen? Ergänzen Sie.

| | | |
|---------------------------|-------|--|
| 1. sich mit einem Thema | _____ | <div style="border: 1px dashed red; padding: 5px;"> machen * spielen * werden * bekommen * liegen * klären * beschäftigen * eintauchen </div> |
| 2. einen Preis | _____ | |
| 3. eine Rolle | _____ | |
| 4. Regisseur | _____ | |
| 5. Musik | _____ | |
| 6. in fremde Lebenswelten | _____ | |
| 7. ein Problem | _____ | |
| 8. am Herzen | _____ | |

(Fuente: Netzwerk B1.2. Arbeitsbuch, p. 109)⁹²

Las tres locuciones (4)-(6) con un ejercicio enfocado en la fraseología aparecen todas en la misma lección y se integran en el contenido temático del apartado 'Alles Musik'

⁹² Traducción de las instrucciones del ejercicio: Entrevista con un director de radio. ¿Qué combina? Complete.

b Musikalische Redewendungen. Wie sagt man das in Ihrer Sprache? Schreiben Sie.

Das ist Musik in meinen Ohren. _____

Das Lied ist ein Ohrwurm. _____

Hier spielt die Musik!
(= Das Wichtige passiert hier!) _____(Netzwerk B1.2. Arbeitsbuch, p. 96)⁹³

La UF *ein Ohrwurm sein* es la única que vuelve a aparecer en otro ejercicio de repaso de la página 107, donde se pide al estudiante que explique su significado. Difícilmente podemos establecer una tipología o secuenciación con estos ejercicios, ya que aparte de la integración temática, estas últimas UFs no están incluidas en ningún contexto, es decir, no aparecen en textos auditivos ni de lectura. Su tratamiento se reduce al descubrimiento de posibles equivalencias, y tampoco existe ningún ejercicio de control para averiguar la comprensión del significado o de las condiciones de uso, ni para fomentar su memorización. Vienen a representar una pincelada en forma de, por así decirlo, pausa lúdica.

La única UF en este manual en cuyo tratamiento se puede percibir una secuenciación es la locución (7) *jemanden im Stich lassen*, que aparece en una cita de una escena audiovisual del DVD del capítulo 3, titulado 'Die Grenze ist offen'⁹⁴. Tras haber visto el vídeo y después de la lectura de la cita, el estudiante tiene explicar la situación y el problema en esta escena. En la frase "*Man hatte die Grenzsoldaten ja völlig im Stich gelassen*"⁹⁵, la comprensión de la UF es imprescindible para poder entender y explicar la situación. Es, por tanto, una manera indirecta de tratar una UF a través de la comprensión lectora. El estudiante ha de usar las informaciones del contexto, tanto visuales como textuales, para establecer y construir su conocimiento, por lo que la construcción del significado se basa en la construcción del saber de manera autónoma en la que, además, se integra el tratamiento de una UF sin centrarse en ella. Es un ejercicio exigente y complejo ya que une varias estrategias en un solo ejercicio. Reconstruyendo la secuenciación, nos encontraríamos con los siguientes pasos:

(a) Presentación de la UF a través del vídeo.

(b) Aislamiento de la UF y focalización en la misma, en este caso no por el estudiante sino por el mismo manual. (Lectura de la cita del vídeo)

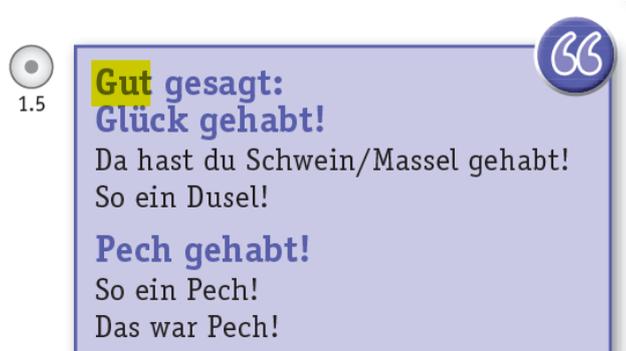
⁹³Traducción de las instrucciones del ejercicio: Locuciones musicales: ¿Cómo se dice en su idioma? Escriba.⁹⁴La frontera está abierta. (La traducción es nuestra.)⁹⁵Se les había dejado totalmente a su suerte a los soldados fronterizos. (La traducción es nuestra.)

(c) Construcción del significado reconstruyendo la información visual y textual del vídeo.

(d) Uso productivo del idioma a nivel oral, resumiendo el contenido y parafraseando la UF.

Consideramos, como ya hemos dicho, que se trata de un ejercicio exigente en el que el estudiante ha de recurrir a varias estrategias, pero que presenta una secuenciación muy conseguida de cómo se puede introducir y didactizar una UF de forma integral, sin tener que desprenderla de su contexto y uso en el lenguaje auténtico. Faltaría únicamente, según nuestras apreciaciones, la fase de la consolidación de la UF a través de la repetición y la inserción de ejercicios posteriores, junto con otras UFs de textos distintos. Volveremos a tratar este mismo ejercicio en la sección 5.3., en la que lo compararemos con el nivel B2, en concreto en el análisis de los ejercicios relacionados con el material audiovisual del manual *Aspekte*.

A pesar del número muy reducido de ejercicios relacionados o enfocados en las UF, hay aspectos de este manual que debemos destacar positivamente. Como se observa en la tabla 8, en la que se aprecia el reparto de las UFs por destrezas, *Netzwerk* es el manual con mayor número de UFs tanto en la destreza de comprensión auditiva como en los textos auditivos y audiovisuales. Por una parte, hemos podido comprobar la autenticidad de los textos, lo cual es un indicio del intento de dar importancia a la oralidad y al lenguaje perteneciente en mayor medida al uso oral. Aparte de ello, en cada una de las lecciones del libro de texto se hace hincapié en expresiones coloquiales como 'recursos de expresión oral' por medio de cuadritos en color, en los que aparece un total de 10 UFs, presentes también en los textos de audio. Estos cuadros se titulan 'Gut gesagt', es decir, 'bien dicho'. Incluimos un ejemplo de esta herramienta:



Captura de pantalla de *Netzwerk B1*, pag. 13

Como se puede ver, se trata de herramientas para la interacción oral que están siempre en relación con el campo semántico de la lección. En este sentido, y aunque no son exclusivamente

herramientas fraseológicas, se intenta conseguir una integración natural de estos fenómenos en la programación del manual.

Aun así, y a pesar de estos dos aspectos positivos, no se puede negar que falta un tratamiento sistemático de las UFs. La naturaleza fraseológica se trata únicamente en el caso de tres UFs mediante un único ejercicio. Faltan referencias concretas respecto a las características de ellas, y tampoco se puede constatar una progresión por falta de más ejercicios. Sin embargo, el tratamiento de la UF *im Stich lassen* que aparece en el vídeo parece conseguida y se acerca a lo que consideraríamos parte de un tratamiento adecuado, a falta de una consolidación y más ejercicios de este tipo. No obstante, tratándose del único ejemplo en el manual completo, diríamos que es *ein Tropfen auf dem heißen Stein*, o, como se diría en español, *una gota de agua en el desierto*.

5.2.2.2. *Passwort*

El siguiente manual que analizamos es *Passwort Deutsch* de la editorial Klett, cuyo *Kurs- und Übungsbuch* (libro del curso y libro de ejercicios) tiene una extensión de 223 páginas, a las que hay que añadir las transcripciones de los textos de audio.

Como hemos podido ver en las tablas anteriores, el número de UFs encontradas es de 58, de las que 19 pertenecen al OF. Sin embargo, solo 11 UFs aparecen con ejercicios, de los que solamente 8 se tratan bajo el aspecto fraseológico de la expresión. Las 11 UFs son las siguientes:

Tabla 14

UFs con ejercicios en el manual Passwort Deutsch

| | UF | Tipo de UF | Enf. | Tipo de ejercicio |
|---|--|-------------|------|--|
| 1 | Stille Wasser sind tief. | Paremia | sí | Relacionar con el significado |
| 2 | Weiches Wasser bricht den Stein. | | | |
| 3 | auch nur mit Wasser kochen | Loc. idiom. | | Encontrar y corregir el error léxico escondido |
| 4 | sich über Wasser halten | | | |
| 5 | ins kalte Wasser springen | | | |
| 6 | jdm. (nicht) das Wasser reichen können | | | |

| | UF | Tipo de UF | Enf. | Tipo de ejercicio |
|----|--|------------|------|----------------------------------|
| 7 | jdm. das Wasser im Munde zusammen laufen | | | Ejercicio gramatical no enfocado |
| 8 | ins Wasser fallen | | | |
| 9 | sich im Guten trennen | | no | |
| 10 | des Guten zu viel sein | | | |
| 11 | Das Gute ist nicht immer gut genug | Paremia | | |

Para discutir los diferentes aspectos y su mejor visualización hemos considerado necesario insertar en el anexo IV. 1.1. a. y b. las dos únicas páginas de este manual en las que aparecen y se tratan estas 8 UFs con ejercicios enfocados en la fraseología, concretamente las páginas 14 y 89 del libro de ejercicios.

La inserción de las UFs en la programación de este manual se consigue a través del léxico, relacionado con la temática de la lección, titulada 'Am Rhein entlang' y que gira en torno a la palabra 'Wasser', es decir, 'agua'. La introducción de las UFs con esta palabra como componente se hace mediante un collage de textos en la página 14, donde aparecen por primera vez cinco de las UFs del libro. Los textos van acompañados de dibujos relacionados con los habitantes del mar: peces, pulpo, caballito de mar, cangrejo y plantas marítimas. Sin embargo, no se trata de dibujos relacionados directamente con el significado de las UFs, sino solamente con el componente 'Wasser', presente en los textos de esta página. Nos parece importante mencionar este hecho, ya que, aunque aquí no se está haciendo uso de ello explícitamente, el uso de dibujos es una de las posibles estrategias de enseñanza y aprendizaje de las UFs, sobre todo para reforzar la memorización.

En cuanto a las UFs que aparecen en esta página, se trata de tres locuciones (Redensarten) y dos paremias (Sprichwörter), es decir, enunciados completos. Para distinguir los dos tipos de UFs, estos se presentan aislados, como fenómenos lingüísticos distintos. Las instrucciones de la didactización de esta fase se encuentran en el libro del profesor, en el que se fijan como objetivos de esta unidad didáctica la comprensión lectora detallada y la expresión oral. El desarrollo de las actividades se plantea de la siguiente manera: La fase de la presentación consiste en un asociograma con la palabra 'Wasser' como núcleo. A continuación se inicia la lectura de los textos. A raíz de las dos preguntas iniciales acerca del tipo de información y del contenido de los textos, se iniciaría un debate sobre la diferencia entre los distintos textos,

identificando los textos llamados en alemán ‘Sachtexte’ y los demás tipos de texto, incluidos los de las locuciones y paremias. Como hemos dicho, los dos tipos de UFs aparecen sin contexto, de manera que los estudiantes se tendrán que fijar en su estructura para distinguir las paremias de las locuciones.

En un siguiente paso, los estudiantes identificarán las paremias, cuyos significados se aclararán debatiendo. A continuación se inicia un debate sobre la existencia de paremias idénticas o parecidas en el país de origen de los estudiantes, explicando a los compañeros de clase el significado de las mismas.⁹⁶

El tratamiento de las *Redewendungen*, es decir, en este caso de las locuciones idiomáticas, se desarrolla con el mismo procedimiento. Al final de la página nos encontramos con una tarea relacionada con las UFs en la que se pide a los estudiantes que intenten conjuntamente explicar las locuciones y paremias. La siguiente mención de las UFs aparece en la parte de ejercicios. Como se aprecia en la tabla 14, se trata de dos tipos, que son:

- Relacionar las UFs con el significado correspondiente.
- Encontrar el error léxico y corregirlo.

El primer ejercicio engloba 8 UFs, pero sin embargo, solo 5 de ellas se mencionan previamente en la página 14, por lo que las 3 restantes aparecen sin referencia previa en el manual y están totalmente descontextualizadas. Tampoco aparecen indicaciones en el libro del profesor al respecto.

Analizando el ejercicio de relacionar la UFs y sus significados, nos percatamos de que en alguna de las definiciones que se tienen que relacionar con la correspondiente UF, existen coincidencias entre alguna palabra de la definición y la correspondiente UF. Nos referimos al ejemplo “*Der Urlaub ist ins Wasser gefallen*” y la definición “*Der Urlaub findet nicht statt.*” Esta coincidencia de la palabra *Urlaub* prácticamente le facilita al estudiante la respuesta sin necesidad de tener que entender los enunciados, lo cual representa un fallo en el diseño de la tarea.⁹⁷

⁹⁶Esta actividad solo es factible de esta manera con un grupo heterogéneo con participantes procedentes de distintos países. En caso de una clase unitariamente del mismo país, como es el caso de las clases en el ámbito universitario, dependerá de la presencia en mayor o menor grado de estudiantes de otros países, por ejemplo los de beca Erasmus.

⁹⁷ El caso de este ejercicio es el mismo que el que expusimos en el capítulo 3, en la descripción de los ejercicios del manual "Das A und O". No queda claro a veces si al autor, en la elaboración del ejercicio, se le puede haber escapado esta coincidencia o si la introduce a propósito para facilitar la solución. En cualquier caso, no ayuda a la reflexión y construcción del significado.

Si clasificamos los ejercicios según nuestra tipología, tendríamos una secuenciación desde el grupo 3, es decir, una tarea de interacción, que consiste en este caso en un debate, al grupo 2, que persigue la memorización. En el caso del grupo 3 se trata de ejercicios no guiados en los que se supone que el estudiante debe analizar, entender y explicar las UFs sin pautas explícitas y sin contexto. Para la explicación se apela, por tanto, solo al conocimiento cognitivo y a la capacidad de reconocer las imágenes subyacentes. La capacidad de poder explicar los significados dependerá en parte también del idioma materno, es decir, de si hay equivalencias totales o parciales con el mismo. En este sentido, aquí adquieren especial relevancia los recientes postulados de los investigadores a favor de una sincronización a nivel de contenido de la enseñanza de idiomas en general y de los contenidos fraseológicos en concreto, es decir, de la consideración de estructuras convergentes entre la lengua materna y la que se aprende.⁹⁸ Por otra parte, el estudiante tiene que expresarse libremente sobre estos fenómenos lingüísticos y formular hipótesis, lo cual presupone un uso competente en la lengua en el caso de que se use el alemán en clase. Este tipo de tareas o ejercicios corresponde, por tanto, al tercer grupo de nuestra clasificación.

En cuanto al tipo 2, los ejercicios de la memorización del significado y de la estructura, estos se deberían introducir, según nuestra propuesta, después de la fase 1, es decir, a continuación de una fase de identificación y de procesamiento en la que se produzca la conexión entre la información ya adquirida y la información nueva a través de pautas concretas y contexto explícito que ayuden a descubrir el significado. Sin embargo, se echa en falta este tipo de ejercicio en la didactización que acabamos de comentar.

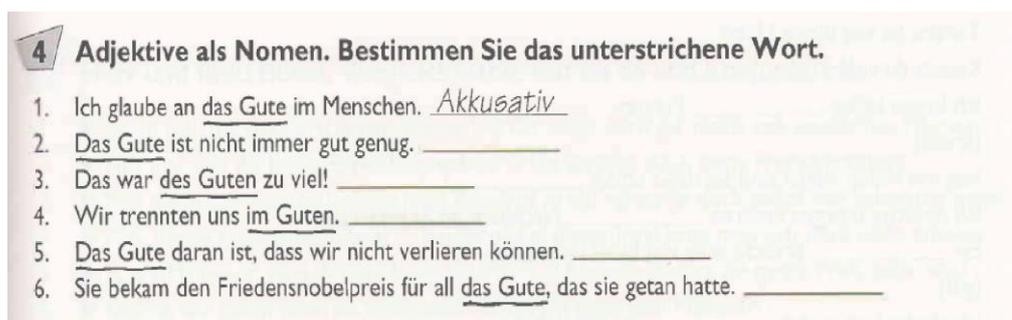
Por consiguiente, en cuanto al primer grupo de nuestra tipología, los ejercicios de procesamiento que ayudan a la detección y familiarización con las expresiones fijas dentro de un contexto, podemos decir que están ausentes en este manual. Si bien la selección de las UFs no se hace de manera aleatoria y casual, sino relacionada con un campo léxico, esta manera de introducir las UFs tiene la desventaja de privarlas del contexto real en el que suelen aparecer. En este caso concreto incluso sirven un vez más como 'pretexto', para el desarrollo de la destreza de la expresión oral. El objetivo real de esta tarea de comprensión lectora no parece ser el de integrar el aprendizaje de las UFs y la fraseología en general, sino en todo caso el de fomentar la expresión libre oral, ya que el conducto de esta tarea es la invitación a la discusión y al debate entre los participantes de la clase. Por lo tanto, no se puede hablar de una progresión interna.

⁹⁸ Respecto a la consideración de la relación entre la lengua materna y la segunda lengua y las convergencias entre las correspondientes lenguas, véase p.ej. Jesenšek 2013.

Además, faltan indicaciones concretas sobre los tipos, las características o las funciones tan distintas de las UFs que puedan servir de ayuda al docente o al estudiante. Sirven por tanto únicamente como incentivo o punto de partida para iniciar la comunicación oral. En cuanto a la motivación al aprendizaje autónomo, ponemos en duda que sea suficiente la mera invitación a la búsqueda de paremias o locuciones en el idioma materno.

Merece la pena destacar también que llama la atención el hecho de que en el libro de vocabulario, en el que se encuentra el repertorio léxico por lecciones, solo aparecen dos de las UFs citadas, en concreto la locución *sich über Wasser halten* y la paremia *Stille Wasser sind tief*, lo cual es otro indicio de una falta de toma de conciencia respecto a la importancia de la fraseología como parte inherente de las lenguas.

Pasamos ahora al último aspecto a reseñar de este manual, que son las UFs que aparecen en un ejercicio no enfocado en las UFs, es decir, en el que estas aparecen sin que la naturaleza fraseológica sea el objetivo del ejercicio. Se trata por tanto de un ejercicio enfocado a otro aspecto, en este caso de naturaleza ortográfica. Solo hemos encontrado un caso, que es el siguiente ejemplo:



4 Adjektive als Nomen. Bestimmen Sie das unterstrichene Wort.

1. Ich glaube an das Gute im Menschen. Akkusativ
2. Das Gute ist nicht immer gut genug. _____
3. Das war des Guten zu viel! _____
4. Wir trennten uns im Guten. _____
5. Das Gute daran ist, dass wir nicht verlieren können. _____
6. Sie bekam den Friedensnobelpreis für all das Gute, das sie getan hatte. _____

Como conclusión podemos decir que, a pesar de que es cierto que hay que valorar positivamente que en un nivel B1 se hayan integrado algunos ejercicios relacionados con paremias y locuciones, estos no dejan de ser unas pinceladas esporádicas de un fenómeno lingüístico muy importante sin ningún tipo de recurso adicional para su profundización.

5.2.2.3. Menschen

Por orden de cantidad de ejercicios, el siguiente manual que analizaremos es *Menschen* de la editorial Hueber. La extensión del libro de texto es de 202 páginas y la del libro de ejercicio de 232. A los materiales analizados adicionales pertenecen las transcripciones de los CD y de los CD de audio. Los resultados son los siguientes:

Tabla 15.

UFs con ejercicios en el manual *Menschen*

| | UF | Tipo de UF | Enf. | Tipo de ejercicio |
|----|---|-------------------------|------|--|
| 1 | Ausnahmen bestätigen die Regel | Paremia | si | Relacionar con dibujos |
| 2 | Aller Anfang ist schwer | | | |
| 3 | Man soll die Feste feiern, wie sie fallen. | | | |
| 4 | Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein. | | | |
| 5 | Hunde, die bellen, beißen nicht. | | | |
| 6 | Kleider machen Leute. | | | |
| 7 | Geteiltes Leid ist halbes Leid. | | | |
| 8 | Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer. | | | |
| 9 | Du siehst den Wald vor lauter Bäumen nicht. | | | Búsqueda en Internet |
| 10 | Viele Wege führen nach Rom. | | | |
| 11 | Zeit ist Geld. | | | |
| 12 | Aller guten Dinge sind drei. | | | |
| 13 | frische Luft/an der frischen Luft | Loc. semi-idiom | no | Completar frases con sustantivos |
| 14 | eine große/keine Rolle spielen | Loc. verbal semi-idiom. | | Completar un diálogo con distintas herramientas de comunicación. |
| 15 | Wert legen auf etwas | Loc. Idiom. | | |

Como primera observación hemos de destacar el tipo de las UFs tratadas en este manual. En el caso de aquellas que van acompañadas de ejercicios enfocadas en la naturaleza fraseológica, se trata exclusivamente de dichos y paremias, es decir, *Sprichwörter* y *sprichwörtliche Redensarten*. Solo en el caso de las tres UFs (de la 13 a la 15) que aparecen en ejercicios no enfocados en la fraseología se trata de locuciones.

Nuestra segunda observación concierne a la integración de las paremias en el contenido y contexto del manual. Estas aparecen enteramente en una página dedicada a temas relacionados con la civilización⁹⁹, es decir, son fenómenos culturales supuestamente específicos del alemán. Sin embargo, en los casos concretos de estas paremias es cuestionable hasta qué punto representan una referencia específica a la civilización alemana, ya que muchas de ellas se pueden

⁹⁹ Este manual trata una docena de paremias en una página dedicada enteramente a temas de la civilización, presentándolo como proyecto y titulándolo “Projekt Landeskunde” (página 153). Todas las paremias que aparecen en este manual se pueden consultar en la tabla 2 del anexo II.

considerar 'europeísmos fraseológicos' por sus significados y contenidos, propios de la cultura occidental en general. De hecho, los autores del manual *Menschen* hacen hincapié en su origen literario¹⁰⁰ o bíblico. Además, incluso usan las equivalencias de las mismas paremias en inglés para facilitar la comprensión de su significado.

Este carácter 'universal'¹⁰¹ que se destaca también en la definición de la página 153¹⁰², es indudablemente una herramienta muy útil y valiosa para el tratamiento de este tipo de UFs, de igual modo que el uso de las equivalencias nos parece en principio un modo acertado para concienciar de este carácter universal para facilitar el aprendizaje. De hecho, somos defensores de recurrir a este tipo de metodología, pues constituye una parte imprescindible del acervo cultural. Sin embargo, nuestra crítica se dirige en este punto al hecho que no aparecen integradas en el contenido del manual, sino en un proyecto de 'Landeskunde', de forma similar al caso anterior de *Passwort Deutsch*, de manera que parece, de nuevo, más bien una pincelada, un intento de ofrecerle al estudiante un tema atractivo, diferente y, hasta cierto punto 'exótico', pero sin mayor trascendencia. En este sentido, no podemos evitar coincidir con lo que ya expresó Hessky hace casi 25 años, de una manera muy metafórica, diciendo que las UFs se presentan en los materiales de enseñanza repartidas de manera más o menos uniforme, pero de forma totalmente independiente de su valor comunicativo, "*wie Rosinen präsentiert, um den "Kuchen Fremdsprache" den Lernenden dadurch schmackhafter zu machen.*" (Hessky 1992: 161)

Lo que llama en este caso la atención es el hecho de que en un nivel B1 haya didactización de paremias, mientras que UFs como '*ein Ass im Ärmel haben*', '*jemandem die Daumen drücken*', '*Schlange stehen*', por nombrar solo algunos de los ejemplos de UFs citados en el apartado anterior y muy productivas y frecuentes en alemán, aparecen sin tratamiento alguno. Esta falta de

¹⁰⁰ En este caso se explica el significado y el origen de la paremia "Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer", cuyo origen es justamente una fábula de Esopo.

¹⁰¹ Cuando hablamos aquí de carácter universal, nos referimos al hecho de que muchos fraseologismos tienen una difusión muy amplia dentro del ámbito europeo y según estudios recientes (Piirainen 2012), en muchos casos incluso más allá de la cultura occidental y pertenecientes a lenguas no indoeuropeas. Nos servimos de este término sin pretensión de que sean realmente universales en el sentido propio de la palabra, existentes en todos los idiomas existentes.

¹⁰² Los refranes son oraciones que expresan generalmente conocimientos o experiencias vitales. Pueden ser experiencias de la vida diaria y opiniones (traducción literal de la paremia: A veces, hasta la gallina ciega encuentra un grano. Equivalente semántico en español: A veces suena la flauta), avisos (trad. literal: Quien cava una fosa, caerá el mismo en ella) o bien recomendaciones (trad. literal: El que quiere ser especialista tiene que empezar a entrenarse pronto. Posible equivalente: El que ha de ser bachiller, menester ha de aprender). Los autores son por lo general desconocidos. Pero también hay frases de la biblia o de la literatura que se han utilizado tantas veces que hoy día se consideran refranes. (Traducción nuestra del extracto del manual (*Menschen B1: 153*), incluida la de los refranes. Las equivalencias son propuestas nuestras de paremias existentes en español. En algunos casos había varias posibilidades y hemos tenido que aplicar nuestro propio criterio.)

didacticización de UFs mucho más frecuentes y necesarias en la comunicación diaria, y cuya fuerza figurativa y metafórica podría ser utilizada para la elaboración de ejercicios, sobre todo orales, es un síntoma de la falta de coherencia en cuanto a la integración de la fraseología en la didáctica de DaF. El extracto de la página en la que se tratan estas paremias se encuentra en el anexo IV. 2.1.

5.2.2.4. studio d

Concluimos el análisis de ejercicios con el manual que mayor cantidad de UFs presenta, así como la mayor cantidad de ejercicios enfocados en la naturaleza fraseológica. Se trata del manual *studio d* de la editorial Cornelsen. Con una extensión de 264 páginas, incluyendo libro de texto y de ejercicios del nivel B1 completo, es menos extenso que *Netzwerke* y *Menschen*, no obstante, su volumen supera el del manual *Passwort*.

Entre los materiales analizados se encuentra también el material de audio con las transcripciones, un libro de ejercicios adicional que se llama “Sprachtraining”, un libro del profesor y diversos materiales en línea como ejercicios y textos adicionales.

La representación de los datos cualitativos de los 16 UFs con ejercicios se encuentra en la siguiente tabla:

Tabla 16.

UFs con ejercicios en el manual *Studio d*

| | UF | Tipo de UF | Enfoc. | Tipo de ejercicio |
|---|------------------------------------|-----------------------|--------|---|
| 1 | Lachen ist gesund | Paremia | sí | Comparar con paremias de otros países. Formular hipótesis sobre el país de origen y marcar la respuesta correcta |
| 2 | Lachen ist die beste Medizin | | | |
| 3 | Das starke Geschlecht | loc. nom. semi-idiom. | no | Relacionar títulos-fotos |
| 4 | Süße Träume | | | |
| 5 | mit dem Finger auf jemanden zeigen | loc. semi-idiom. | sí | Relacionar dibujo con UF Elegir y completar verbo Relacionar significado |
| 6 | mit der Hand winken | | | |
| 7 | den Kopf schütteln | | | |
| 8 | mit dem Kopf nicken | | | |
| 9 | sich an die Schläfe tippen | | | |

| | UF | Tipo de UF | Enfoc. | Tipo de ejercicio |
|----|----------------------------------|------------------|--------|--|
| 10 | die Daumen drücken | | | Relacionar dibujo con UF |
| 11 | jdm. die Handinnenflächen zeigen | | | |
| 12 | jdm. etwas nicht weglaufen | | | |
| 13 | jdm. etwas über den Kopf wachsen | loc. idiom. | | Relacionar UF y significado parafraseado |
| 14 | vom Donner gerührt sein | | | |
| 15 | etwas (nicht) halten können | | | |
| 16 | zur Neige gehen | | | |
| 17 | einen Haken haben | | | Relacionar UF con significado |
| 18 | Hunde die bellen, beißen nicht | Paremia | no | Realizar transformación gramatical |
| 19 | an der Spitze stehen | loc. semi-idiom. | | Comprensión lectora (detallada) |

Las UFs se han ordenado en la tabla 16 agrupando las que pertenecen al mismo tipo de ejercicios y siguiendo el orden de aparición en el manual. Como aparecen en distintos capítulos, seguiremos el orden de aparición analizando como primer aspecto el criterio de la inserción en el contexto, después la tipología de ejercicios y finalmente se hará una valoración general. Empezaremos con las UFs 1 y 2 que se introducen en el capítulo 2.

El título de la lección es 'Alltag'¹⁰³, y en ella se tratan distintos problemas de la vida diaria, como por ejemplo problemas de tráfico, con las administraciones, estrés en el trabajo, enfermedades relacionadas con ello, etc. Se proponen terapias contra el estrés, y uno de los objetivos presentes es el desarrollo de la destreza oral, concretamente la de saber dar consejos en estas situaciones. El capítulo finaliza con un texto sobre el hábito de la risa y los beneficios que tiene la costumbre de reír habitualmente. Se introducen las dos paremias, *Lachen ist Gesund* y *Lachen ist die beste Medizin*, contextualizadas e integradas en un texto corto. Según el libro del profesor el tema se debería introducir con un asociograma alrededor del dicho *Lachen ist gesund*, preguntando por el significado del mismo y por dichos parecidos en el idioma de los estudiantes.

¹⁰³ Traducción: vida diaria; el día a día

A continuación se inicia la lectura del texto, en el que se encuentran las dos UFs en cuestión. Para ejemplificar el carácter universal que tienen los proverbios y los temas tratados es ellos se hace referencia a una variante italiana de esta paremia.

Como se puede observar en el extracto (anexo III.1.3.a), se propone la tarea de la identificación de los proverbios de otros países, traducidos todos al alemán. El ejercicio consiste en marcar el país del que proviene cada proverbio. Para resolverlo, en el caso de Siria y Portugal servirá de ayuda la traducción al alemán, ya que son los únicos dos que coinciden. En el resto de los casos, el estudiante tendrá que identificar el idioma según el tipo de escritura. En el caso de China y Grecia y Rusia resultará fácil por el tipo de escritura y alfabeto. En los demás dependerá de su idioma materno y del conocimiento individual. Las indicaciones en el libro del profesor son las siguientes:

Die KT lesen alle Sprichwörter und versuchen am Schriftbild zu erkennen, aus welchen Ländern diese Sprichwörter kommen. Die KT können eigene Sprichwörter zum Thema ergänzen. Lassen Sie die Sprichwörter in der jeweiligen Landessprache und in der Übersetzung auf ein Plakat schreiben und hängen Sie es im Kursraum aus.¹⁰⁴
(Studio d B1, Deutsch als Fremdsprache, Unterrichtsvorbereitung)

La integración de las paremias se hace, como hemos podido observar, a través del contexto temático y constituye al mismo tiempo un acercamiento a los proverbios y refranes, demostrando el carácter universal y cultural sin entrar en detalles o más explicaciones sobre su funcionalidad y sus características fraseológicas. Aparte de demostrar esta universalidad, la traducción de los proverbios contribuye a la destreza lectora y al aumento de repertorio léxico. En este sentido, se integra perfectamente en el contexto de la lección y se puede considerar un acercamiento muy natural al proverbio.

Si aplicamos nuestra tipología de ejercicios, vemos que el tratamiento descrito de las paremias se adapta a dos de las fases, teniendo una secuenciación bastante clara desde la presentación e identificación hasta la fijación de las estructuras a través de la memorización. Primero, se procede a la presentación de las UFs, la cual se hace dentro de un texto corto, es decir, de forma contextualizada, donde además, la UF misma es el tema del texto. Con esto se evita que el mismo docente tenga que recurrir a explicaciones adicionales sobre lo que es un

¹⁰⁴ Los participantes leen todos los proverbios e intentan reconocer a través de la escritura de qué países provienen estos proverbios. Los participantes pueden añadir libremente proverbios relacionados con el tema. Los proverbios y sus traducciones se escriben en un póster que se coloca en la pared del aula. (La traducción es nuestra.)

'Sprichwort', siendo, además, un fenómeno conocido sin necesidad de mayores explicaciones. A continuación se identifican y aíslan las UFs del contexto para, en un siguiente paso, pasar a la tarea concreta de marcar los países de origen de las demás UFs, un ejercicio de aplicación de conocimientos individuales y cognitivos y que obviamente sirve para despertar la curiosidad y la motivación de los estudiantes, ya que la sugerencia del libro de profesor de recopilar más proverbios por parte de los estudiantes y de crear un poster para el aula constituye una tarea en la que el interés de los estudiantes se coloca en un primer plano. Este tipo de actividades son al fin y al cabo, solo sugerencias y cada docente tendrá en este caso la libertad de variarlo y proponer otro tipo de proyectos o tareas para ampliar el repertorio de UFs o profundizar en la materia.

Finalmente, la parte de la fijación de las estructuras se consigue por la repetición de las dos UFs en el libro de ejercicio. En la página 43 de este libro se encuentran dentro de un ejercicio de comprensión auditiva en el que también se retoma parte del vocabulario que aparece en las UFs del ejercicio. En la página 44, para finalizar la lección, aparece una de las UFs en un ejercicio titulado 'Laut lesen und lernen', que consiste en una lectura en voz alta. Este ejercicio constituye el final de la lección, por lo que tiene carácter de recomendación al estudiante de cómo poder mejorar y rentabilizar su proceso de aprendizaje. Correspondería, por tanto, al grupo 4 de nuestra tipología, el de las técnicas de aprendizaje.

Como valoración de esta secuenciación de tareas y ejercicios podríamos decir que se trata de un intento de introducir la fraseología, en concreto los dichos y refranes, como parte integrante del lenguaje de naturaleza universal, si bien es cierto que se queda en un plano muy superficial, ya que prescinde de explicaciones respecto a la naturaleza fraseológica, en este caso de las pemiias. Al igual que hemos podido constatar en el manual *Menschen*, donde se trataban bajo el aspecto cultural y como parte inherente de la cultura propia de un país, establecen un fenómeno fraseológico muy recurrido por el valor que tienen, y su uso pretende dar variedad a los contenidos didácticos. Por otra parte, aunque en este manual, *studio d*, nos parece más conseguida la inserción y el uso del aspecto de la universalidad, el tratamiento didáctico aquí ofrecido depende de una condición concreta en el aula, que es el de la internacionalidad del alumnado. En una clase con un alumnado homogéneo respecto al idioma materno habría que adaptarlo a ello, en cuyo caso sería más aconsejable tener en cuenta el idioma materno del alumnado como base común, o, en su caso, los conocimientos del alumnado en otras lenguas extranjeras.

El siguiente capítulo en el que aparecen UFs con tratamiento en ejercicios, tanto integrados dentro de los ejercicios no enfocados en la fraseología como específicos, es decir,

tratando la naturaleza fraseológica, es el tema 7, titulado 'Peinlich, Peinlich'¹⁰⁵. Las primeras dos UFs aparecen en la página 120, que se encuentra en el anexo IV.1.3.b), que corresponde a la primera página de la lección en la que se introduce el tema mediante un collage de fotos, en el que aparecen situaciones embarazosas que tienen que ser valoradas por parte de los estudiantes. Para ello tienen que recurrir al ejercicio de relacionar frases o expresiones de distinta índole para comentar tal tipo de situaciones representadas en las fotos, con lo cual no se trataría de un ejercicio enfocado en la fraseología. Entre estas expresiones se encuentran las UFs de tipo nominal número 3 y 4 de la tabla 16. Como se trata de situaciones con un toque divertido, que refleja una manera de hablar irónica, la introducción de las UFs en este contexto tiene mucha lógica y constituye una de las metas de este ejercicio, ya que en el libro del profesor avisa: "*Redemittel zur Kommentierung werden hier eingeführt[...]*"¹⁰⁶ (studio d B1, Unterrichtsvorbereitung, 2010: 90)

La denominación 'Redemittel', que correspondería a los 'recursos expresivos o de comunicación', tiene efectivamente una definición y aceptación muy amplia, como también veremos en el caso de otros manuales, sobre todo del nivel B2. Recoge todo tipo de expresiones, incluyendo no solo las locuciones, sino también las colocaciones y sobre todo pragmatemas, es decir, colocaciones, expresiones y oraciones pragmáticas. Un ejemplo de estos pragmatemas tenemos en este mismo ejercicio, ya que incluye también la frase 'Schön wär's', una expresión efectivamente muy productiva en alemán que aquí se usa con su matiz irónico, también muy frecuente. Es, pues, una manera acertada de introducir varios tipos de expresiones que tienen, a pesar de pertenecer a tipos distintos de UFs o recursos comunicativos, la misma finalidad: la de comentar situaciones de este tipo de forma muy expresiva y que corresponden, además, a una situación comunicativa con su correspondiente nivel de uso.

Respecto a las UFs 5 a 8 de nuestra tabla 16, estas aparecen en el apartado 5 de este capítulo, que recibe el nombre 'Andere Länder- Andere Gesten'¹⁰⁷. Como se deduce del título, trata el tema de la comunicación no verbal mediante gestos. Estos elementos son especialmente interesantes y útiles, y didácticamente su introducción tiene una doble función, ya que también reflejan contrastes culturales que pueden dar lugar a malentendidos y problemas de interpretación. En todos los idiomas, estos elementos no verbales se convierten en elementos

¹⁰⁵ ¡Qué vergüenza? (La traducción es nuestra.)

¹⁰⁶ Se introducen aquí recursos expresivos que sirven para comentar. (La traducción es nuestra.)

¹⁰⁷ Otros países - otros gestos (La traducción es nuestra.)

verbales que forman parte de la lengua coloquial, de la 'Alltagssprache', cuando se recurre a la descripción de los gestos.¹⁰⁸

El tratamiento de los kinegramas, es decir, de la comunicación no verbal, es el tema de la página 129 (véase el extracto de la página en el anexo IV.1.3.c), que se dedica enteramente a este tipo de UFs y hace justamente referencia a los malentendidos de los que podría ser víctima un extranjero viviendo en Alemania. Se muestran fotos de personas con gestos típicos, como levantar el pulgar, juntar los puños apretando los pulgares, tocándose la sien con el índice, y levantando índice y dedo corazón formando una “V”. Como ejercicio inicial se les pide a los estudiantes que relacionen las fotos con los significados que se encuentran al lado de las fotos.

A continuación se inicia un debate sobre el mensaje de las personas, en el que el docente como moderador del debate tendrá que preguntar si estos gestos se conocen también en el país de los participantes del curso, si significan lo mismo, si son negativos o positivos o si entre ellos hay alguno que sea un tabú, como por ejemplo la expresión o el gesto de *jdm. einen Vogel zeigen*. Aquí, de nuevo, nos encontramos de nuevo con la situación de que se presupone en principio la heterogeneidad de las lenguas maternas de los participantes de la clase.

Después de esta introducción en la que los estudiantes toman conciencia de la diferencia de significado que pueden tener estas expresiones según el país, se procede al ejercicio de comprensión auditiva. Como fase preparatoria se realiza un ejercicio en pareja, en el que los estudiantes tendrán que escribir posibles frases que podrían decir las personas de los dibujos en esta situación y presentarlas en clase. A raíz de las diferentes versiones se inicia un debate sobre el grado de cortesía de cada gesto, indicando si son educados o de mala educación. A continuación se escuchan los comentarios de la audición. La transcripción del texto de la audición se encuentra en el anexo. En ella se escuchan algunos comentarios por parte de personas de distintos países sobre el hecho de que algunas expresiones pueden tener significados o grados de aceptación distintos según el país.

Al igual que en el capítulo 2 respecto a las UFs del tema 'Lachen', la parte de la fijación por medio de la memorización se realiza en la parte de los ejercicios, concretamente en la página 135, donde se tiene que relacionar cada expresión con el dibujo correspondiente, elegir y completar el verbo y finalmente elegir el significado correspondiente de cada UF y relacionarlo

¹⁰⁸Estas expresiones o 'kinegramas', o también denominados "Phraseogesten" (Baur y Chlosta 2005: 70), son una parte importante de la fraseología y tienen un papel especial en la fraseodidáctica, ya que reflejan las diferencias y peculiaridades de este tipo de comportamiento no verbal entre distintas culturas. Son, como precisa Lapinskas (2013: 146), la combinación del significado literal y del significado simbólico, dotado este último de un valor comunicativo, ya que no solo se describe un proceso físico, sino que también se refiere a las emociones, actitudes y estados de ánimo.

con ella. Es decir, se trata de los típicos ejercicios de estructura y de significado que sirven a la memorización después de la fase de trabajo en clase. En este caso hay que valorar positivamente el uso de los dibujos, tanto en la parte de la presentación como en la de los ejercicios (anexo III.1.3.d). Por otra parte, los cinegramas, al representar gestos, se prestan especialmente al uso de imágenes.

En el desarrollo de la introducción de las UF's en esta lección se puede observar un procedimiento parecido al de la lección 2, es decir, una conexión temática, presentación en un contexto, en este caso fotos y dibujos, uso de mapa mental e inicio de debates a fin de concienciar y profundizar en la temática y finalmente la fijación en la parte de los ejercicios, usando tipos de ejercicios que favorecen la memorización.

Las siguientes 4 UF's, de la 10 hasta la 14, aparecen en el capítulo 8 con el título "Generationen", dedicado enteramente a un ejemplo de la literatura alemana, en concreto al libro *Die blauen und die grauen Tage* de Monika Feth. Se presenta en esta lección varios extractos del libro de los que uno de ellos, el de la página 141, contiene las UF's en cuestión. En esta parte del manual aún no se hace referencia a las UF's. El objetivo es aquí la comprensión lectora, de manera que la única indicación al estudiante es la de leer el texto y responder a una pregunta general en relación con el contenido.

La comprobación de la comprensión de las 4 UF's se realiza en la página 147, donde se tiene que relacionar la UF con su significado. Se aconseja al estudiante que lea otra vez el texto de la página 141, ya que le servirá de ayuda. Aparte de esto no hay más indicaciones, y tampoco para el docente en el libro del profesor.

5 **Texte verstehen.** Was bedeuten die Sätze? Ordnen Sie zu.
Der Text auf Seite 141 hilft.

1. ■ Mein Haus ist groß. Allein *kann ich es nicht halten*.
 2. ■ Die Arbeit ist mir längst *über den Kopf gewachsen*.
 3. ■ Das Altersheim *läuft uns nicht weg*.
 4. ■ Herr Ronnebach saß da *wie vom Donner gerührt*.
- a) Das können wir später immer noch machen.
 - b) Ich kann hier nicht mehr allein wohnen.
 - c) Er war völlig überrascht.
 - d) Allein schaffe ich das nicht mehr.

Captura de pantalla de *studio d B1*, p. 147

Se puede decir que este ejercicio sirve básicamente para asegurar la comprensión lectora. En él no hay ninguna referencia a las características fraseológicas, y el único indicio relativo a qué componentes forman parte de la estructura de estas expresiones consiste en que aparecen en cursiva. La diferencia entre el sentido literal y el sentido fraseológico se tiene que inferir del contexto.

Pasamos ahora a una sección del manual titulada 'Videostation' y que se encuentra al final del manual. Se basa en un vídeo y está orientado a la vida profesional. El ejercicio consiste en comprobar la comprensión de ciertas expresiones que se usan en la secuencia del vídeo, entre las que se encuentran las UFs. Este es el ejercicio:

b) Ordnen Sie die Ausdrücke und die Erklärungen zu.

| | |
|--|---|
| Man rechnet mit einem Zuwachs. 1 | a Man sucht Experten und Expertinnen. |
| Fachkräfte sind stark nachgefragt. 2 | b Sie nutzen gute Jobchancen nicht. |
| Der Boom in der Energiebranche zieht an jungen Frauen vorüber. 3 | c Etwas nimmt ab und existiert bald nicht mehr. |
| Etwas geht zur Neige. 4 | d Es gibt ein Problem. |
| Eine Sache hat einen Haken. 5 | e Die Prognose sagt, dass etwas zunimmt. |

Captura de pantalla de *studio d B1*, pag. 192

Come se puede ver en el extracto, se trata de 5 expresiones o frases heterogéneas, es decir, que no se trata solo de UFs idiomáticas, ni de un tipo concreto de frases, sino de colocaciones, expresiones figuradas o vocabulario especializado, entre las que se integran también las dos UFs en cuestión. Lo que llama la atención es el hecho de que una de ellas, la UF *zur Neige gehen*, sirve como ejemplo y viene ya con solución, con lo cual realmente solo se tiene que encontrar la respuesta para una UF, que es *Die Sache hat einen Haken*. No existen más indicaciones o comentarios en relación con el tipo de expresiones o el vocabulario. En este caso, por ejemplo, se trata de expresiones muy distintas respecto a su uso en la lengua. De la definición de *zur Neige gehen* en el Duden en línea se deduce el nivel.

auf die/zur Neige gehen (**gehoben**¹⁰⁹: 1. [von einer kleiner werdenden Menge] zu Ende gehen: der Vorrat geht allmählich zur Neige. 2. [von einem Zeitabschnitt] zu Ende gehen: der Tag geht zur Neige.) (Fuente: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Neige>)

¹⁰⁹ La negrita, que indica el registro, es nuestra, al igual que en las dos definiciones de *einen Haken haben*.

Neige es una palabra de un nivel culto, más bien anticuada y poco usada, que con el significado de 'resto' prácticamente solo se usa en el contexto de esta UF y corresponde a un nivel elevado del uso de la lengua; sin embargo, para la UF *einen Haken haben*, encontramos la siguiente información:

verborgene Schwierigkeit; etwas [zunächst nicht Erkanntes], was eine Sache, die Lösung eines Problems o. Ä. erschwert, behindert

Gebrauch: umgangssprachlich

Beispiele

- es gibt einen Haken [dabei]
- das Angebot hat [irgend]einen Haken

(Fuente: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Haken#Bedeutung2>)

Esta UF, como se desprende de la definición del Duden, corresponde a un nivel de habla coloquial y su frecuencia se marca como más elevada. Es decir, las dos UFs tienen características y niveles de uso muy distintos, sin embargo, se tratan en un mismo ejercicio sin referencia ninguna a estos niveles y frecuencias. Sospechamos que se escogiera la UF *zur Neige gehen* como ejemplo del ejercicio con su repuesta incluida por el hecho de que se trata de una UF estilísticamente más elevada y, por tanto, más difícil de “descifrar”. La inclusión como ejemplo en el ejercicio tiene al mismo tiempo la función de facilitarle al estudiante el significado de la UF. Sin embargo, se le priva de la información necesaria y muy relevante sobre el tipo de UF del que se trata exactamente y en qué niveles o tipos de textos se usa. Al combinarla en un mismo ejercicio con otra UF podría incluso confundir al estudiante ya que este podría pensar que se trata de una UF con características similares.

5.2.3. Resumen parcial y comentario de los resultados del análisis cualitativo (nivel B1)

Resumiendo los datos y resultados cualitativos obtenidos de los cuatro manuales del nivel B1, hemos de destacar los siguientes aspectos, tanto negativos como positivos:

1. En general se puede hablar de un tratamiento muy escaso y esporádico de las UFs en casi todos los manuales, aunque se perciben ligeras diferencias en el intento de introducir el tratamiento de las locuciones, especialmente en el caso de *studio d.*

2. Las UFs y su tratamiento suelen estar temáticamente relacionados, sin embargo, se echa en falta una integración contextual en los textos. Este déficit tiene también la consecuencia de imposibilitar el uso de ejercicios procedurales en los que se recurriría al texto para descubrir los significados.

3. La falta de secuenciación se debe por una parte a la insuficiente cantidad de ejercicios, y por otra, a la falta de incorporación de UFs en textos.

4. En algunos casos, concretamente en los de *Menschen* y *Passwort*, la didactización se ciñe a paremias, mientras que otro tipo de UFs como locuciones sintagmáticas no se tratan con ejercicios. Además, el motivo de la inclusión de estas tareas es el tratamiento de la civilización alemana, una especificidad cultural que no lo es tanto, si consideramos el valor cultural más bien universal/europeo de las mismas paremias.

5. El manual *studio d* destaca por su intento de que el tratamiento de la fraseología no parezca una 'pincelada' esporádica, sino que tenga continuidad a lo largo del manual. Otro aspecto positivo es la variedad de UFs que trata, entre ellas paremias, somatismos, kinegramas y más locuciones idiomáticas o semi-idiomáticas; también el que tenga en cuenta las situaciones comunicativas y que intente recurrir al empleo de la lengua materna, lo cual es especialmente complicado en el caso de los manuales con un perfil de usuario internacional. En general, parece más acertada la integración, tanto de las UFs como de los ejercicios, en el contexto y la temática. Justamente es en este manual también digno de mención el uso de fotos y dibujos, especialmente en el caso de los kinegramas, pero también en el caso de otras UFs, que contribuye no solo a un mayor atractivo sino a una mejor memorización de las UFs.

6. Una carencia general de todos los manuales es el tratamiento insuficiente, si no completamente ausente, de los niveles de uso y de los tipos de UFs en general.

7. En cuanto a la variedad de los tipos de textos de UFs tratadas, no se pudieron extraer datos relevantes por la escasa cantidad en la mayoría de los manuales de UFs con ejercicios relacionados y que aparezcan en textos. El único manual que destaca en este sentido es de nuevo *studio d*, en el que hemos podido observar una variedad mayor en cuanto a los géneros textuales. Se trata de distintos tipos de textos que

cubren tanto artículos periodísticos y de divulgación científica (el caso del tema *Lachen ist gesund*), como extractos de textos literarios, un poema o diálogos tanto en forma de textos orales como escritos. En este sentido, en este manual en concreto se puede afirmar que un mayor número y variedad de UFs didactizadas se ve correspondido con una mayor variedad textual.

5.3. Análisis cualitativo de la fraseología en los manuales de DaF (nivel B2)

La segunda parte de nuestro análisis cualitativo se centra en los resultados del nivel B2, donde seguiremos los mismos criterios que en el nivel B1, es decir, se analizará la variedad y el tipo de UFs, la variedad de los ejercicios en los que aparecen así como la secuenciación si es que la hubiese. En analogía con los resultados del nivel B1, nos centraremos más detalladamente en las UFs de los textos auditivos. La mayor cantidad de UFs encontradas en general en este nivel requieren también consideraciones más detalladas respecto a la presencia de UFs en ambas destrezas, la auditiva y también la lectora. Puesto que la extensión del corpus encontrado no permite un análisis detallado de todas las UFs que aparecen en las respectivas destrezas, ya que sobrepasaría tanto las posibilidades como la extensión de este estudio, nos hemos de ceñir a los aspectos más significativos respecto a la variedad del registro y a una posible relación entre diferencias de registros dependiendo de las modalidades de textos. Finalmente analizaremos, del mismo modo que en el nivel B1, la calidad de los ejercicios y su didactización.

5.3.1. Presencia de UFs en tipos de textos y en destrezas (nivel B2)

Volviendo a la tabla 12 y al correspondiente gráfico 4 de nuestro análisis cuantitativo, hemos de volver a destacar las diferencias entre los manuales en cuanto a la presencia de UFs en las distintas destrezas, así como también el mayor equilibrio entre las destrezas y modalidades de textos, es decir, textos orales y escritos en tres de ellos.

En cuanto a los tipos textuales, ya mencionamos en el capítulo 2.2. nuestro objetivo de averiguar los tipos de textos usados en los manuales y su aptitud para la integración fraseológica. Indicamos al respecto las recomendaciones fraseodidácticas del uso de ciertos tipos de textos como pueden ser horóscopos, textos publicitarios, titulares, chistes o anécdotas, mientras que tipos de textos como reportajes o artículos de divulgación científica son los que menos se

adecúan a propósitos fraseodidácticos. De manera global se puede decir que prevalecen en todos los manuales los textos del género narrativo y descriptivo, los cuales se concretan en el tipo textual de la divulgación, ya que se trata frecuentemente de artículos o entrevistas publicados en revistas o periódicos. En estos casos, el tipo de discurso suele ser informativo o, en ocasiones, formativo, lo que, de acuerdo a los presupuestos mencionados, los hace menos adecuados para conseguir un repertorio fraseológico pertinente en los manuales. Otro tipo de texto que aparece con una frecuencia relativamente alta son conversaciones, reportajes y entrevistas radiofónicas, tanto en los textos escritos como orales, y también cartas y correos electrónicos. En todos estos tipos, el discurso obedece tanto a la intención de informar como a la de regular o exponer aspectos de la vida social, laboral y de las relaciones con el entorno. Por consiguiente, ofrece mejores posibilidades de contener UFs y de que pertenezcan a una mayor variedad de registros.

En casos concretos hemos localizado UFs en textos que representan o se asemejan al género de la biografía, en concreto en el manual *Aspekte*, cuyo contenido analizaremos en el apartado 5.2.2.1.2. Este tipo de texto pertenece al género narrativo, descriptivo y por tanto resultaría menos apto para el propósito didáctico que nos ocupa. Con menos frecuencia aparecen textos del ámbito publicitario, como pueden ser folletos turísticos, cuyo discurso oscila entre lo narrativo, lo descriptivo y, en ocasiones, lo argumentativo, y que junto con su función informativa, también tiene el objetivo de captar la atención del lector. Además, estos textos suelen ofrecer a menudo juegos de palabras o incluso incluir modificaciones de fraseologismos, por lo que se prestan especialmente para el tratamiento didáctico de las UFs. Sin embargo, como hemos dicho, su presencia es bastante baja en los manuales analizados.

El género textual literario, si bien ofrece igualmente buenas posibilidades didácticas, aparece sin embargo con menos frecuencia. Aun así hallamos una mayor presencia de este en el nivel B2 en comparación con el B1, analizado previamente, donde apenas se encuentran UFs en extractos o referencias literarios. A continuación expondremos los aspectos más destacables de cada uno de los manuales analizados.

5.3.1.1. Sicher

Como hemos visto en la tabla 5.13 del análisis cuantitativo, el manual *Sicher* es el que menos UFs presenta; en cambio, ofrece un mayor equilibrio en cuanto a la presencia de estas en las modalidades orales y escritas. En cuanto a la destreza lectora y los correspondientes tipos de textos en los que aparecen UFs, la mayoría de ellos son de tipo narrativo y descriptivo, pertenecientes al género de los reportajes, textos periodísticos como artículos y declaraciones de

opiniones, y cuyo objetivo comunicativo es el de informar. Ejemplos de UFs de este tipo de textos y que aparecen además con algún tipo de ejercicio son los siguientes:

(1) *jdn. aus den Augen verlieren*

(2) *rund um die Uhr (col.)*

(3) *im Trend liegen (col.)*

(4) *ein Dauerbrenner sein (col.)*

Hemos indicado entre paréntesis las marcas del registro en caso de que exista información al respecto en alguna de nuestras fuentes de referencia. En el caso de no existir ninguna indicación, es de suponer que en estos casos se trate de un nivel neutro, estándar. Es el caso del ejemplo (1), mientras que los demás pertenecen al nivel coloquial.

Otro género textual en el que hemos localizado UFs son los folletos publicitarios o turísticos. Ejemplos de algunas de las UF que se encuentran en ellos, son

(5) *'in...ist der Bär los' (col./neol.)*

(6) *'jdm schlägt die Stunde' (cult.)*

(7) *'im Herzen von etw. liegen' (form.)*

Se trata de tres ejemplos de UFs que representan tres niveles de uso diferentes, incluyendo una de ellas, la UF (6), clasificada en el ID como neologismo, mientras que la UF (7) sería de registro formal¹¹⁰. Los folletos publicitarios representan, como acabamos de afirmar, un género textual en el que suelen aparecer a menudo UFs o UFs modificadas, es decir, se hace uso del proceso de desautomatización de UFs, por lo que este tipo de textos se presta especialmente para su didactización fraseológica en las clases de L2. Sin embargo, ninguna de las UFs presentes en estos textos aparece con tratamiento didáctico.

Respecto a los tipos de textos se confirmaría aquí lo afirmado anteriormente respecto a la mayor o menor adecuación de los diferentes tipos de textos para fines fraseodidácticos. Hemos encontrado un número mucho menor de textos publicitarios; sin embargo, la cantidad de UFs encontradas en ellos es casi la misma que en los textos periodísticos, a pesar de aparecer estos últimos en mayor cantidad. Además, se observa que sí existen ejemplos de la variedad de

¹¹⁰ Schemann (2011) usa la terminología alemana '*pathetisch*', que define un estilo de habla como teatral, exagerado, a veces algo fuera de lugar. No tiene una correspondencia exacta en la lexicografía española, ya que la única referencia que se asemeja sería la marca 'afectado', que se usa en el diccionario Salamanca para el lenguaje desusado o elevado, empleado fuera de lugar, (véase Dacosta Cea 2004: 255), pero que no nos convence por lo que hemos decidido seguir empleando el término alemán '*pathetisch*', haciendo referencia a este tipo de marca.

registros en los textos escritos, sobre todo en los publicitarios, sin que esta variedad sea aprovechada para fines didácticos.

En cuanto a la destreza auditiva, destacaremos el hecho de que una buena parte de las UFs de los textos de esta destreza aparece en los vídeos. Analizando las transcripciones del DVD para poder comparar los resultados con los correspondientes resultados de los manuales de B1, hemos podido comprobar que las UFs de los vídeos no llevan aparejadas ningún tipo de ejercicio. Todas las UFs que llevan ejercicios aparecen exclusivamente en textos del libro de texto o del libro de ejercicios, es decir, de los textos escritos. Las UFs que aparecen en los vídeos del DVD pertenecen a distintas secuencias y también a distintos géneros textuales. Son las siguientes expresiones:

- (a) *auf den ersten Blick*
- (b) *richtig liegen*
- (c) *Der Ton macht die Musik*
- (d) *im Arsch sein*
- (e) *jdn. vor die Tür setzen*
- (f) *in den Himmel kommen*
- (g) *sein Herz ausschütten*
- (h) *der Hammer sein*
- (i) *eine Leserratte sein*

a) Auf den ersten Blick / b) richtig liegen

Las UFs (a) y (b) aparecen en el vídeo del capítulo 3 dedicado al tema de los medios de comunicación. Se trata de un reportaje sobre una librería en la que se entrevista a distintas personas. El estilo de las intervenciones oscila entre formal y coloquial, registro en el que se ubican también las dos UFs que hemos encontrado, pertenecientes a un nivel estándar dentro del lenguaje tanto oral como escrito.

c) Der Ton macht die Musik

En el caso de la UF (c) se trata de una paremia que se encuentra en una secuencia del capítulo 2, titulado 'In der Firma', relacionado con la vida laboral. El vídeo trata de cómo mantener de forma correcta una llamada telefónica profesional, y en concreto, de la importancia del 'tono', es decir, del modo en el que se dicen las cosas. Este fraseologismo resulta relativamente transparente, ya que hace referencia tanto al 'tono' como a los gestos que usamos a

la hora del hablar, es decir, al lenguaje no verbal. Por otra parte, el Duden Redewendungen la clasifica como perteneciente al registro coloquial. Tanto por su transparencia como por el nivel de uso indicado, esta UF debería ser una candidata para ser integrada en el repertorio de las UFs didactizadas. El hecho de que también aparezca en otro manual de B2, concretamente en *Mittelpunkt*, como título del apartado 12e de la última lección y con una temática muy parecida a la del manual *Sicher*, parece confirmar que se trata de una UF muy productiva en alemán. Sin embargo, en ninguno de los manuales analizados se relaciona con ejercicios concretos.

d) im Arsch sein / e) jdn. vor die Tür setzen / f) in den Himmel kommen / g) sein Herz ausschütten

Las UFs (d) a (g) se han extraído de una secuencia de la película “*Kokowääb*”, que forma igualmente parte de la lección 3, cuyo tema es el de los medios de comunicación. Se trata de una comedia producida y protagonizada por Til Schweiger en la que predomina un lenguaje muy coloquial, familiar y hasta a veces vulgar, lo cual se evidencia igualmente en las UFs encontradas en los diálogos entre el protagonista y otros dos personajes y que se clasifican dentro de estos niveles de uso, es decir, desde coloquial hasta vulgar. La UF ‘*sein Herz ausschütten*’, no forma parte de la transcripción sino que aparece entre comillas en la página 51 del libro de curso formando parte de una de las preguntas relacionadas con el vídeo. Se clasifica en el Duden Redensarten como ‘gehoben’, es decir, pertenece a un registro elevado. Deducimos que el motivo por el que la expresión se marca con comillas, es el de indicar que se trata de una manera figurada de hablar. Sin embargo, no se dan más pistas acerca de su fraseologicidad.

h) der Hammer sein

Esta UF aparece en una secuencia del vídeo de la lección 8 y nos parece especialmente interesante, puesto que se trata de una expresión de un nivel de uso coloquial juvenil. De hecho, según el ID se define como coloquial y añade que se trata de un neologismo. Se integra perfectamente en la situación en la que aparece, ya que se trata de un reportaje en el que se entrevistan dos jóvenes que se dedican a buscar comida ‘aprovechable’ en contenedores de basura. Son personajes que corresponden tanto por su aspecto como por su lenguaje a un tipo social ‘poco convencional’.

(i) eine Leseratte sein

A pesar de que esta UF se encuentra en la periferia de la Fraseología, ya que en realidad se trata de una palabra compuesta que solo se considera una UF en combinación con el verbo

'sein', hemos decidido incluirla en nuestro análisis por el motivo que ya argumentamos en nuestra metodología y tipología de UFs, que es sobre todo su productividad y frecuencia en el lenguaje cotidiano alemán. En este caso aparece en una secuencia de la lección 10, llamada 'Vorlesestunde', -hora de lectura-, en la que una persona mayor habla sobre su trabajo de voluntariado como cuentacuentos. La misma UF se encuentra también en una destreza de la expresión escrita de la lección 3, es decir, perteneciente al nivel B2.1. En este caso se trata de un correo electrónico para el que los estudiantes tienen que redactar una respuesta. En ninguno de los dos casos se integran ejercicios respecto a la UF.

Las secuencias de estos vídeos son muestras de la gran variedad tanto a nivel estilístico como de habla de estos tipos de textos, con un lenguaje variado y auténtico que, de aprovecharse suficientemente, daría lugar a un tratamiento más ameno y más centrado, en esta ocasión, en el estudio de la variedad fraseológica, de la situación comunicativa y sobre todo del registro de las UFs.

5.3.1.2. Aspekte

El manual *Aspekte*, de la editorial Langenscheidt, muestra cantidades parecidas respecto al reparto de las UFs por destrezas y con ejercicios. En cuanto a los tipos de textos escritos, este manual se hace eco igualmente de la tendencia ya indicada de incluir sobre todo artículos o reportajes periodísticos y de divulgación, por lo que las UFs encontradas pertenecen mayoritariamente a este tipo de texto. El nivel de uso que prevalece en estos casos es sobre todo el coloquial, y en menor medida estándar o neutro; sin embargo, pocas UFs presentes en estos textos pueden ser clasificadas como formales o cultas. Son en concreto las UFs *jdm. an den Lippen hängen, um jeden Preis, etwas an den Tag legen, jdm. ans Herz wachsen* y por último *vor jds. Augen*. Del mismo modo que aquellas detectadas en el manual *Sicher*, estas últimas, de uso formal, se clasifican en las obras de referencia con la marca 'pathetisch', es decir, de expresividad teatral. Por otra parte, cabe destacar que se encuentran casi exclusivamente en los pocos textos de género literario o, en algún caso, de crítica literaria. En este sentido, vemos confirmada de nuevo nuestra hipótesis de que la variedad de géneros textuales aporta variedad al registro fraseológico. Como en ocasiones anteriores, echamos en falta una mayor integración de ejercicios o tratamientos explícitos de este repertorio fraseológico.

Un tercio de las UFs asignadas a la destreza de comprensión auditiva pertenece a secuencias de vídeo y la mayoría de ellas se caracteriza, como era de esperar, por presentar un nivel estilístico coloquial; no obstante, como hemos podido comprobar en las obras de referencia

Duden Redewendungen y el diccionario idiomático de Schemann, también aparece alguna UF de estilo formal, irónico y aquí de nuevo 'pathetisch'. Las UFs encontradas en los vídeos se localizan en los capítulos 1, 4, 7 y 8. Los trataremos por el mismo orden en el que aparecen, empezando por la lección 1. Son las siguientes UFs:

- (a) *ein Mann für alle Fälle*
- (b) *die bessere Hälfte (iron.)*
- (c) *jdm. wird das Herz schwer (path.)*
- (d) *sein (gutes) Auskommen haben (ugs.)*
- (e) *eine sichere Bleibe*

Se trata de 4 unidades con cuatro marcadores de registro distintos que aparecen en un reportaje sobre una familia alemana que emigra a España. En el caso de la primera UF, esta forma parte de los comentarios, es decir, se trata de un texto elaborado en lenguaje estándar dentro de un estilo periodístico e informativo. La UF, aunque no esté presente en los diccionarios idiomáticos consultados, es una expresión bien conocida en alemán y fácilmente se pueden recuperar miles de ejemplos de uso en una simple búsqueda en cualquier buscador de Internet. Esta expresión se emplea para describir a un hombre muy hábil manualmente y en las tareas domésticas y de bricolaje, en este caso, el padre de familia. La expresión *für alle Fälle* no viene marcada en los diccionarios con ninguna marca de registro, lo cual indicaría que se trata de un uso estándar, neutro.

La siguiente UF, *die bessere Hälfte*, aparece en una parte de diálogo entre padre e hija y estilísticamente nos encontramos en un nivel familiar y coloquial del uso de lenguaje. Schemann marca esta UF como irónica, lo cual se corresponde con la situación y el nivel de confianza entre las dos personas. Aparte del valor añadido de la ironía, de esta UF cabe destacar que, haciendo referencia a la pareja de una persona, se trate de una expresión cuyas equivalencias están ampliamente distribuidas en el ámbito de la cultura europea. Se remonta a fuentes antiguas y se encuentra en la mayoría de las lenguas indoeuropeas (Piirainen 2012: 270), estando presente en la mayoría de ellas como equivalencias totales con la misma estructura sintáctica y léxica, en otras, como en español, como equivalencias parciales, ya que existe un fraseologismo equivalente con el mismo significado, pero con una estructura léxica distinta, a saber “ser la media naranja de alguien”. Si bien sería seguramente excesivo esperar de un docente que sepa el origen de esta UF, sería interesante establecer paralelismos entre los distintos idiomas. En el caso del español, este

paralelismo serviría para evidenciar los casos de equivalencias parciales o totales, como en el caso de otros idiomas como el inglés, lo que facilitaría el proceso de aprendizaje.

La siguiente UF, *jdm. wird das Herz schwer*, es otra de las clasificadas por Schemann como 'pathetisch'. Es una UF que goza de poca disponibilidad en el lenguaje oral, lo que se ve confirmado también por el hecho de que no aparece en ningún grupo del OF. En la secuencia de vídeo en la que aparece la UF, esta no forma parte del discurso oral de los personajes que aparecen en él, sino solamente del discurso del comentarista.

Por último, en esta secuencia aparecen las UFs *kein Auskommen haben* y *eine sichere Bleibe*, que pertenecen ambas al registro estándar, es decir, al mismo registro que el lenguaje del texto en el que aparecen. Solo tres de las UFs mencionadas, en concreto la (a), (b) y (c), se tratan a través de un ejercicio en la página 22 del libro de texto, enfocado en el significado de las UFs. Volveremos a este ejercicio más adelante en la parte del correspondiente análisis de las UFs con tratamiento.

Prosiguiendo con el siguiente vídeo del capítulo 4 encontramos las siguientes UFs:

(f) etwas/alles unter einen Hut bringen (ugs.)

(g) jdm. etw vor die Füße legen (ugs.)

(i) eine Rabenmutter sein (ugs.)

(j) das schwache Geschlecht

Se trata de un reportaje sobre la situación profesional en Europa y el sueldo de las mujeres. Al igual que en los vídeos anteriores, la secuencia se compone en parte de comentarios, en parte de entrevistas. Entre estas 3 UFs encontramos tres pertenecientes al registro coloquial, en concreto la (f), la (g) y la (i). La UF (f) corresponde a los comentarios, las demás a las entrevistas. El tono de las entrevistas se mantiene en un nivel semiformal, puesto que se habla con profesionales sobre temas relacionados con su profesión. Aun así, la única UF que no hemos podido ubicar en un registro coloquial, es la (j), que sería propia de un registro estándar.

Por un lado, esta secuencia es un ejemplo excelente para poder comprobar cómo incluso en una entrevista semiformal sobre temas relacionados con la vida laboral aparecen UFs del tipo coloquial, incluso en los comentarios. Tanto la UF *etwas unter einen Hut bringen*, como *eine Rabenmutter sein* son altamente productivas en alemán y se usan tanto en contextos escritos como orales. Van estrechamente relacionadas con la temática de este vídeo, así como con las

dificultades a las que se enfrentan las mujeres para poder compaginar la vida laboral y familiar sin parecer una '*madre desnaturalizada*'. En este sentido, los textos ofrecen una oportunidad de analizar las UFs de acuerdo con los contextos, que son a la vez tanto muestra de autenticidad como de la vinculación situacional de la mayoría de las UFs.

Por otra parte, se trata de UFs idiomáticas muy figurativas, y que además presentan un alto grado de motivación: en el primer caso por la imagen, en el segundo, aunque menos evidente, por su comparación con el supuesto comportamiento de los cuervos, de los que se dice que echan a sus crías del nido en cuanto estas pueden volar. Además, en muchas culturas estas aves representan la imagen de impureza o maldad. Las dos UFs poseen por tanto cualidades que merecería la pena analizar en clase. Por una parte, servirían para activar y comprobar el conocimiento cognitivo de los estudiantes para descifrar la metáfora. La frecuencia de estos dos tipos de UFs, motivados metafóricamente, justificaría un tratamiento aislado de ellas y la insistencia en el uso de conocimiento cognitivo como estrategia dentro de la construcción de saber y del aprendizaje autónomo. Los compuestos como *Rabenmutter* o *Leseratte*, ejemplo (i) del manual *Sicher*, son muy productivos, frecuentes y sumamente interesantes, ya que además aparecen incluso en textos de niveles muy inferiores, donde nos podemos encontrar incluso en niveles de A1 con ejemplos como *Büchervurm*, que pueden ser atractivos didácticamente para los alumnos. En el capítulo 3 del nuestro análisis de los manuales de fraseología indicamos ya que el manual de Langenscheidt "Das A und O" dedica un capítulo entero a expresiones relacionadas con animales. Este tipo de ejercicios podrían ser incorporados, aunque fuera de manera adaptada, para el análisis, distinción, memorización y fijación del significado de este tipo de compuestos, ampliando el repertorio con más ejemplos y con otro tipo de expresiones relacionadas con animales. En estos casos, los dibujos serían una excelente ayuda, y muchos, como por ejemplo *Sparschwein*, *Angstbase*, *Spaßvogel*, *Ohrwurm*, *Kredithai*, podrían incluso ser introducidos en niveles inferiores al B2, al igual que expresiones como *einen Bärenhunger haben*, u otras más coloquiales o vulgares como *keinen Bock haben*, *ne Fliege machen*, *Schwein haben*, que serían candidatos para este nivel o incluso el B1. Además, al ser propias del lenguaje más juvenil y coloquial, siempre son motivadoras, y no solo para un público joven.

Nuestro análisis prosigue con el siguiente vídeo 'Artisten der Großstadt' del capítulo 7 en el que nos encontramos igualmente con la siguiente serie de UFs:

(k) (etwas jdm.)/(sich jdm.) in den Weg stellen

(l) sich etw. in den Kopf setzen (ugs.)

(m) Schritt für Schritt**(n) gut kommen (sal./jug.)****(o) jdn. an die frische Luft setzen (ugs.)**

Se trata en este caso de un reportaje sobre unos jóvenes que se dedican a un nuevo deporte llamado 'Le Parkour', nacido y practicado sobre todo en las grandes ciudades. Acorde con el tema, el lenguaje refleja el estilo vida de esta generación de jóvenes, y en cuyas entrevistas nos encontramos con un repertorio lingüístico relativamente variado. Al igual que en el manual *Sicher*, en el que se entremezclan ejemplos de lenguaje estándar y lenguaje familiar o vulgar, en este reportaje nos encontramos con un repertorio mixto de lenguaje estándar, coloquial y juvenil. Este último en concreto corresponde al ejemplo (n). Los registros de las UF corresponden a los registros correspondientes de los tipos de discurso, es decir, por un lado hay UFs en los comentarios que son estilísticamente más elevadas, en concreto la (k), y también la (o), más coloquial, pero que también implica un juego de palabras. La detección de esta UF exige el conocimiento de su sentido fraseológico. Por otro, hay UFs que aparecen en el discurso oral de los entrevistados. El extracto es el siguiente:

Auf der Kölner Domplatte trifft sich Andrej jetzt regelmäßig mit seinen Freunden. Die meisten haben früher den halben Tag vor dem Computer verbracht. Parkour **setzt sie an die frische Luft**¹¹¹. (Aspekte Transkript zur DVD Band 2: 12)

'Parkour' es, como hemos mencionado, un deporte al aire libre, con lo cual el comentarista se refiere aquí al sentido literal de la UF *jdn. an die Luft setzen*, mientras que el significado fraseológico es el de 'echar a una persona a la calle'. Además, emplea la expresión junto con el adjetivo 'frisch', lo cual sería otra modificación que en este caso ayudaría a detectar el cambio de significado. Con *frische Luft* nos referimos normalmente al 'aire libre', al hecho de estar fuera.

Las demás UFs coloquiales son parte de las intervenciones de los jóvenes entrevistados, por lo que forman parte del lenguaje coloquial o juvenil, tal y como aparecen clasificadas en algunas aportaciones y análisis de lenguaje juvenil (p. ej. Nowottnick 1988: 291)¹¹². En resumen, podemos decir que es otra de las secuencias de vídeo con una variedad estilística y de vocabulario muy amplia, que daría pie a una explotación didáctica interesante.

¹¹¹ Ahora, Andrej queda regularmente con sus amigos en la explanada delante de la catedral de Colonia. Antes, la mayoría de ellos pasaron media jornada delante del ordenador. Parkour los saca al aire libre. (La traducción es nuestra).

¹¹² Véase también Schemann (2011), quién recoge varias expresiones con el verbo 'kommen', por ejemplo *jdm. (immer/. . .) mit etw./damit, dass. . . kommen* o también *blöd/dumm kommen* y los marca como coloquial o vulgar, respectivamente.

El último vídeo en el que hemos podido localizar las 2 UFs (p) ***sich Luft machen (ugs.)*** y (q) ***seinen Augen nicht trauen können***, pertenece al capítulo 8, y el tema de la secuencia es la caída del muro y la reunificación alemana. Viendo el vídeo, nos percatamos de un elemento muy importante. La secuencia de este vídeo, que corresponde a una serie de documentales del canal público alemán ZDF, titulado “Momente der Geschichte”, accesible en internet, es la misma que se usó en el manual *Netzwerk* del nivel B1 de la misma editorial. Se trata de la misma secuencia, en la que se ven los acontecimientos del 9 de noviembre y donde aparecen los comentarios de aquellas personas que los vivieron. Mientras que en el manual *Netzwerk* era la UF *jdn. im Stich lassen* la que formaba parte de una tarea, en el manual *Aspekte* es la UF de la misma secuencia (p) *sich Luft machen*, de uso coloquial, la que forma parte de la siguiente tarea en forma de pregunta abierta:

Der Reporter sagt: „Hammer und Meißel - etwas macht sich Luft, was seit Jahrzehnten verschüttet zu sein schien.“ Wie erklären Sie sich diesen Satz? (*Aspekte* Band 2, Lehrbuch: 135)¹¹³

Finalizando aquí el análisis de la parte de los vídeos de este manual antes de volver a esta última UF en nuestro análisis de los ejercicios, tenemos que puntualizar que nos hemos ceñido a aquellas UFs de los vídeos que nos parecían de interés desde el punto de vista del registro, de la disponibilidad y demás factores que hemos destacado durante la exposición. Si hemos dejado sin mencionar explícitamente las UFs que aparecen en los demás textos de audio y de lectura, es por el hecho de que muy pocos van acompañados de ejercicios. Respecto a la variedad estilística de uso se puede decir que hay menos variedad en los textos de los CD que en las secuencias del DVD y que, en general, se observa un equilibrio entre el registro estándar y el coloquial. En los textos de lectura, en cambio, prevalecen claramente las UFs de tipo estándar con más de 20 ejemplos, seguidos de las coloquiales, y finalmente también se encuentran algunas de tipo formal (2) y 'pathetisch' (5).

¹¹³ El periodista dice: "Martillo y cincel - algo salió al aire, que parecía haber sido enterrado durante decenas de años." ¿Cómo se explica usted esta frase?" (La traducción es nuestra.) En este caso hemos intentado traducir la UF por su significado literal, al que evoca en este caso la Uf original *sich Luft machen*, cuyo significado fraseológico sería algo como 'desahogarse'. Es decir, en alemán tenemos una frase en la que la UF cubre los dos significados, tanto el fraseológico, con el que se refiere a la euforia y al afán de la gente destruyendo el muro, y el literal, cuando hace referencia a la época del encierro en los años del comunismo. Lógicamente, en español se pierde el juego de palabras, ya que 'salir al aire' ya no conserva el sentido figurado.

5.3.1.3. *Mittelpunkt*

El siguiente manual por orden de cantidad de UFs es *Mittelpunkt*, con un total de 185 UFs encontradas, de las que presentaremos de nuevo los resultados de aquellas que más relevancia tienen para nuestro estudio y las conclusiones finales. No obstante, no existe material audiovisual en el caso de este manual, por lo que se suprime esta parte del análisis y únicamente se comentará las evidencias, de manera general, acerca del reparto de las UFs en textos pertenecientes a las destrezas auditiva y lectora. A nivel cuantitativo ya hemos visto que prevalecen las UFs en la destreza auditiva con 90 frente a 78 en la destreza lectora. A pesar del análisis exhaustivo respecto a las cantidades, ante la elevada cantidad de UFs encontradas, resulta imposible exponer los resultados de manera detallada para cada una de las UFs respecto a destreza, modalidad, tipo de texto y registro. Nos centraremos aquí, por tanto, de nuevo en aquellos casos que tienen especial relevancia para nuestro estudio, en concreto para detectar tendencias respecto a los mismos criterios analizados en los manuales anteriores.

En los textos escritos, en cuyo caso hemos localizado unas 78 UFs en diferentes tipos de texto, la clasificación por destrezas ha sido fácil, ya que los textos en los que aparecen, engloban canciones, comentarios del lenguaje oral o expresiones de comunicación no verbal, es decir, los llamados *kinogramas*, y también ejercicios de relacionar expresiones con dibujos, como por ejemplo *somatismos*, con lo cual constituyen textos o microtextos que no se reducen a la mera destreza lectora. Este hecho en sí ya promete un panorama muy variado en cuanto a la inclusión de UFs en diferentes destrezas y textos. Por nombrar algunos ejemplos de textos con UFs, nos encontramos, aparte de los típicos artículos periodísticos o reportajes, también con comentarios periodísticos del tipo satírico conocidos en alemán como '*Glosse*'¹¹⁴. Este tipo de textos suelen contener por definición juegos lingüísticos con UFs y modificaciones de estas, de manera que son una fuente importante para el tratamiento didáctico de este tipo de recurso lingüístico. Las UFs encontradas en este texto que trata de la depresión invernal ('*Winterdepression*'), y que se retoman en la parte del libro de ejercicio, son:

(a) *jdn. bei der Stange halten (ugs.)*

(b) *jdn. (mit etw.) in den Ohren liegen (ugs.)*

(c) *in die Gänge kommen (ugs./neol)*

¹¹⁴ Este tipo de texto periodístico alemán se parece en su forma y estructura al comentario, y tiene como objetivo la creación de opinión y se caracteriza por su carácter sentencioso o de juicio. Se define además por un alto nivel de competencia y elegancia lingüística, manteniendo un tono sarcástico e irónico.

(d) nicht aus der Haut kommen (ugs.)

Como hemos indicado, se trata de UFs con marca de uso coloquial, siendo una de ellas según Schemann (2011) un neologismo. La presencia de UFs coloquiales en un texto de este tipo se explica por la mezcla de diferentes estilos que usa el autor como herramienta estilística, alternando entre el nivel elevado de un texto periodístico y otro más jovial e irónico, usando el estilo directo en primera persona para que el lector se identifique con él. Las UFs empleadas en este contexto pertenecen al ámbito de las locuciones idiomáticas y semi-idiomáticas que expresan estados de ánimos y modos de percibir su entorno. En este sentido, no solo la identificación del valor metafórico, sino también el contexto y la intención del texto desempeñan un papel importantísimo para su comprensión.

En otro texto periodístico que corresponde al tradicional tipo de comentario y que trata sobre conflictos en el lugar de trabajo, nos encontramos con las siguientes UFs:

(e) die Fronten verhärten sich (form.)

(f) einer Sache auf den Grund gehen (stand.)

(g) sich im Stich gelassen fühlen (stand.)

Se trata en este caso también de UFs idiomáticas y semi-idiomáticas con diferentes niveles de transparencia, pero el nivel de uso de las UFs es claramente más formal que en el primero. Comparando los registros de las UFs (a)-(d) con las de (e)-(g) nos percatamos enseguida de la diferencia de registro. A pesar de tratarse de dos textos periodísticos, la diferencia del registro se debe justamente a la diferente función e intención de los dos. Demuestra una vez más la interdependencia entre el tipo de texto y tipo y el registro de UFs, lo cual debería ser aprovechado dentro del tratamiento de las mismas UFs en los ejercicios, algo que no ocurre en ninguno de los manuales analizados hasta ahora.

Más ejemplos de la variedad textual son correos electrónicos con UFs coloquiales como *etwas in der Tasche haben*, *Glück im Unglück haben* y *fertig mit den Nerven sein*, folletos publicitarios con las UFs *an seine Grenzen stoßen* y *bei jemandem richtig liegen*, y finalmente textos de canciones en los que aparecen tanto UFs coloquiales y familiares como *ein Gesicht ziehen* y *jdm. kocht das Blut* y como último ejemplo también de registro estándar con las UFs *zwischen den Zeilen lesen (können)* y *weit und breit*.

En definitiva, todos ellos constituyen una serie más de ejemplos que confirman que la consecución de una variedad estilística de UFs se consigue a través del empleo de diferentes tipos de textos y que las UFs presentes, aunque los textos sean de la modalidad escrita, pertenecen a los diferentes registros del uso de la lengua, un aspecto muy importante a tener en cuenta en la didactización de las mismas.

La cantidad de UFs encontradas en los textos de audio es, como ya hemos dicho, aún mayor en este manual, por los que expondremos igualmente los casos más significativos. Los géneros textuales que encontramos son informativos, narrativos, y en algunos casos argumentativos, tratándose en la mayoría de los casos de textos periodísticos del tipo de entrevista, 'talkshow', exposición o diálogo. Hay unos pocos ejemplos de textos literarios, que nos sirven para analizar hasta qué punto se distinguen estas UFs de las presentes en los textos periodísticos. Las UFs de los textos literarios son:

- (a) *Verdacht schöpfen (stand./form.)***
- (b) *die Höhe sein (ugs.)***
- (c) *ein Auge auf jemanden werfen***
- (d) *die Augen (nicht) von jemandem lassen können***
- (e) *Augen und Ohren offen halten (ugs.)***
- (f) *aus dem Augenwinkel***

Como se observa, en la mayoría estas UFs se trata de somatismos idiomáticos o semi-idiomáticos, de distintos registros entre coloquial y estándar. En el caso de los textos periodísticos, el panorama cambia, ya que incluyen UFs menos formales, pertenecientes al lenguaje coloquial, familiar o incluso vulgar. Algunos ejemplos son:

- (g) *die Flinte ins Korn werfen (ugs.)***
- (h) *wissen, wie der Hase läuft (ugs.)***
- (i) *eine Macke haben (sal.)***
- (j) *zur Sache kommen***
- (k) *mehrere Fliegen mit einer Klappe schlagen (ugs.)***
- (l) *jdn. ins Herz schließen***
- (m) *ums Leben kommen***

(n) in Gang halten

(o) Hand in Hand

(p) in die Hose gehen (sal)

A pesar de que aparecen algunas UFs con marca vulgar (*salopp*), la mayoría pertenecen a un registro entre coloquial y estándar. La más elevada de ellas es sin duda la UF (l), la cual, aunque no se marca como formal, por intuición propia la clasificaríamos como más elevada. De hecho, aparece en un texto de una crítica cinematográfica en la que se ofrece un resumen de la película 'Barfuß', es decir, no se trata de un texto de características de discurso oral, sino escrito y de nivel literario. Otras expresiones que aparecen en el mismo texto como **jemandem blind vertrauen, Selbstmord begehen, eine Bitte erfüllen** se mantienen en el correspondiente nivel de este tipo de texto.

5.3.1.4. studio d

El último manual por analizar respecto a los tipos de texto es *studio d*, siendo este el que presenta un mayor número de UFs. Sin embargo, al igual que ocurre con el manual *Mittelpunkt* y a pesar de ser un manual muy extenso, lo primero que echamos en falta es la presencia de material audiovisual, sobre todo teniendo en cuenta que en el nivel B1 sí cuenta con materiales de vídeo. Volviendo a las diferencias entre la presencia de UFs por destrezas, se constata que, aparte de dicha falta de materiales audiovisuales, también cuenta en general con una menor cantidad de UFs en la destreza auditiva. En cuanto a las UFs que aparecen en esta destreza, el resultado del análisis de la variedad del registro, con el que queríamos comprobar nuevamente si hay una correlación entre destreza o modalidad de texto y registro de las UFs, en este manual nos encontramos con la cantidad de unas escasas 3 UFs que pertenecen al registro coloquial. De las 48 UFs que aparecen en total en esta destreza, no más de dos son del registro vulgar, en concreto **so ein Mist**, que aparece en una conversación telefónica, y **Funkstille sein**, en una entrevista. La UF **der Hammer sein**, que aparece en otro texto, se considera un neologismo coloquial, mientras que las UFs **jdm. in den Tod folgen** que lleva la etiqueta de 'pathetisch' se encuentra dentro de un discurso formal, en concreto el resumen de la obra 'Wahlverwandschaften' de J. W. Goethe. **Wilde Ehe**, que aparece en una conversación, se define como 'veraltet' (anticuado), lo cual concuerda con el contenido de esta conversación donde se habla del estado civil de dos personas que viven juntas sin estar casadas en el siglo XVIII, con lo cual la marca de uso concordaría con el contenido semántico.

Comparamos estos resultados a continuación con la variedad de UFs en los distintos tipos de textos escritos. Lo primero que hemos de destacar es el hecho de que no hay diferencia respecto a los demás manuales en cuanto al tipo de texto predominante. Nos encontramos con el repertorio del artículo de revista, de textos de divulgación científica y reportajes y comentarios, que dejan muy poco margen para la inclusión de los distintos tipos de UFs. Sin embargo, también hay algunos ejemplos de otros tipos, concretamente correos electrónicos, folletos turísticos o publicitarios, cuentos, comentarios de textos jurídicos, reclamaciones, publicidad de cine, biografías y test de personalidad.

En los artículos y textos divulgativos nos encontramos con un repertorio relativamente neutro con UFs como *im Trend liegen, sich über Wasser halten, dem Tod ins Auge blicken, die Zeit totschiagen, rund um die Uhr*, que oscilan entre lo coloquial y lo estándar. UFs mucho más variadas que concuerdan con el estilo de los textos se encuentran en los géneros literario o biográfico. En el caso de las UFs más coloquiales se trata de un extracto de un texto literario actual, de la novela *'Kofferelend'* de Keto von Waberer, mientras que las UFs más formales marcadas como 'pathetisch', pertenecen al género de la biografía. Se trata de UFs como *seinen Lauf nehmen, über alle Berge sein (ugs./selten), die Hände ringen (path.), jds. Herz hängt an etwas (path.), sich das Leben nehmen (euphem.), ein Kind zur Welt bringen*.

Resumiendo, podemos decir que, aunque existe mayor variedad de registros en los textos de audio, la variedad de las UFs en los textos de audio tanto de *Mittelpunkt* como de *studio d*, en los que hemos encontrado una menor cantidad de UFs coloquiales y vulgares, es visiblemente menor en comparación con los manuales *Sicher* y *Aspekte*, que cuentan también con materiales audiovisuales. En el caso de *Sicher* y *Aspekte* constatamos que los vídeos son un elemento clave para la presencia de UFs coloquiales y vulgares.

5.3.2. El tratamiento didáctico de las UFs a través de los ejercicios (nivel B2)

Una vez analizado el reparto y el tipo de UF con su correspondiente registro por destrezas y tipos de textos en los manuales, pasamos a identificar el tratamiento de estas a través de ejercicios. Al igual que en las partes anteriores de este estudio, esta última parte de nuestro análisis hace uso de los mismos criterios que la correspondiente parte de B1, es decir, indicaremos el tipo de UF, su grado de idiomática, el tipo de ejercicio y si este está centrado o no en la naturaleza fraseológica.

5.3.2.1. Ejercicios del manual *Sicher*

Siguiendo el mismo orden que en el apartado anterior respecto a las destrezas, empezaremos por el manual *Sicher*, presentando a continuación las tablas de las correspondientes UFs que aparecen con tratamiento didáctico por medio de tareas o ejercicios. El orden de las UFs corresponde al orden en el que aparecen en el manual.

Tabla 17.

UFs con ejercicios en el manual Sicher

| | UF | Tipo UF | Enfoc. | Tipo de ejercicio |
|----|--------------------------------------|-----------------------|--------|---|
| 1 | über die Runden kommen | loc. idiom. | no | Relacionar con el significado |
| 2 | ein Dauerbrenner sein | | | Marcar el significado |
| 3 | im Trend liegen | loc. semi-idiom. | sí/no | Marcar el significado / Unir con el verbo correcto |
| 4 | rund um die Uhr | | sí | Contrastar pregunta con contenido Relacionar partes de la frase: (Wer..., der...) |
| 5 | jdn. (nicht) aus den Augen verlieren | | | Completar la frase usando conectores (ej, gram.) |
| 6 | schnell wie der Blitz | | | Relacionar con un dibujo |
| 7 | eine Rolle spielen | loc. idiom. | sí | Completar verbo en futuro |
| 8 | rund um die Uhr | semi-idiom. | | Completar texto |
| 9 | ins Stocken geraten, | loc. idiom. | | |
| 10 | jdm. um den Hals fallen | loc. idiom. Somat. | | |
| 11 | Hals über Kopf | | | |

| | UF | Tipo UF | Enfoc. | Tipo de ejercicio |
|----|---|---------|--------|---|
| 12 | etw. hängt jdm. zum Hals heraus | | | |
| 13 | etwas in die Hand nehmen | | | |
| 14 | zwei linke Hände haben | | | |
| 15 | in festen Händen sein | | | |
| 16 | sich etwas durch den Kopf gehen lassen | | | |
| 17 | von Kopf bis Fuß | | | |
| 18 | auf großem Fuß leben | | | |
| 19 | ein starke Schulter zum Anlehnen brauchen | | | |
| 20 | etwas auf die leichte Schulter nehmen | | | |
| 21 | kalte Füße bekommen | | | |
| 22 | kein Auge zutun | | | |
| 23 | jdm. die Augen öffnen | | | Completar con la parte del cuerpo Relacionar con el verbo Relacionar con el significado |
| 24 | ein/beide Auge(n) zudrücken | | | |
| 25 | auf eigenen Füßen stehen | | | Completar con la parte del cuerpo Relacionar con el verbo |
| 26 | den Kopf verlieren | | | |

Los resultados expuestos en la tabla 17 son muy significativos, y a continuación destacaremos los aspectos más sobresalientes. En el caso de las UFs 1 a 9 se trata de diferentes tipos de ejercicios, entre los que figuran ejercicios tradicionales y habituales, como relacionar la expresión con el significado parafraseado o completar el verbo. Sin embargo, estos no se integran dentro de una serie de ejercicios que traten fraseologismos exclusivamente, es decir, no se centran en la naturaleza fraseológica, sino que se mezclan con otro tipo de expresiones o recursos, por lo que no las hemos podido considerar dentro de nuestro análisis tipológico.

Las 16 UFs restantes, de la 10 a la 25, en cambio, responden al tipo de ejercicio fraseológico. Su tratamiento abarca en concreto una página del libro de curso (véase el anexo IV.

2.1.b) y la otra del libro de ejercicios (véase anexo IV. 2.1.a), dedicadas las dos enteramente a las UFs recogidas en la tabla. Se trata de somatismos, es decir, UFs que contienen como léxico una parte del cuerpo, con lo que responden temáticamente al contenido temático de la lección 5, titulada 'Körperbewusstsein', es decir, 'conciencia corporal', que gira en torno al cuerpo y al aspecto físico. A pesar de la adaptación temática echamos en falta una incorporación también a nivel contextual, ya que los ejercicios no se integran en ningún texto y aparecen únicamente en el ejercicio sin haberse tratado anteriormente en ningún texto, tampoco en otra lección o parte del manual. Se repite por tanto una carencia que ya observamos en otros manuales del nivel B1.

El tipo de actividad corresponde al tradicional ejercicio de huecos (anexo IV. 2.1.b) centrado en la forma, del que se sirven aquí los autores para introducir las UFs sin llegar a abordar el significado. El ejercicio concreto consiste en completar la parte del cuerpo con alguna ayuda como la agrupación de UFs según las partes del cuerpo. En el caso de *zwei linke Hände haben* y *auf großem Fuß leben*, estas se representan mediante un dibujo, con lo cual, todas las UFs con la parte 'Hand' y 'Fuß' se podrán resolver basándose en ello, ya que vienen, como hemos dicho, agrupadas por partes del cuerpo. En el caso de las tres UFs con la palabra 'Kopf', estas van acompañadas de su solución, de manera que solo hace falta colocarlas en el hueco en su forma correcta. Para los tres grupos restantes con las palabras 'Hals', 'Schulter' y 'Arm' se tendrá que recurrir a la intuición y al sentido común. Tratándose de somatismos, la imagen subyacente puede ayudar en algunos casos, como por ejemplo en *jdm. die Augen öffnen*; en otros pueden también existir equivalentes de otros idiomas. La solución final del ejercicio se obtiene descartando UFs.

En general, no ponemos en duda que sea un ejercicio entretenido y quizás incluso motivador para que el estudiante tome conciencia de este tipo de UFs. Apela en cierta medida al saber común que tenemos todos, conscientes de la existencia de este tipo de expresiones con un sentido figurado. Sin embargo, dentro de nuestra propuesta de secuenciación, este ejercicio no acabaría de integrarse en ella, ya que, aplicando los criterios de nuestra tipología se trataría aquí de ejercicios de refuerzo o consolidación del conocimiento. Estos vendrían en principio después de la presentación, en la que se identifica la UF y se descifra su significado con un contexto concreto. Por ese motivo, según nuestra tipología, el ejercicio descrito correspondería a una segunda fase, la de memorización.

Si con los ejercicios mencionados se ha trabajado la forma, el significado se trabaja en este caso de forma inductiva, es decir, por medio de una tarea libre, autónoma, en concreto en forma de un proyecto dividido en varios pasos. En el apartado 2 de la misma página,

'Bedeutungen der Redewendungen', los estudiantes trabajaran en parejas y eligen libremente una de las UFs anteriores para buscar su significado en un diccionario monolingüe. A continuación, con la UF elegida han de describir una situación a través de un ejercicio de huecos, es decir, sin nombrar la UF en cuestión. Seguidamente, se intercambian las descripciones de estas situaciones para que otros estudiantes intenten encontrar la UF correspondiente. La última tarea consiste en elegir una UF del ejercicio del apartado 1 para representarla por medio de mímica.

Este tipo de tareas formaría parte de la tercera y cuarta fase de nuestra tipología. El uso del diccionario y la creación de ejercicios se sitúan en la última fase de nuestra tipología como fase final y motivadora animando al aprendizaje autónomo. En cuanto al uso del diccionario monolingüe, hoy día se debería recurrir a los diccionarios en línea, a condición de que los alumnos tengan a su disposición un ordenador. Sin embargo, incluso los móviles con acceso a Internet son actualmente ya un medio a disposición de prácticamente todo el mundo y podría servir para este tipo de búsquedas, siempre teniendo en cuenta la situación y condición concreta de la clase.

Los ejercicios de la página 83 del libro de ejercicios (véase anexo IV. 2.1.a.), son, según su papel de consolidación y memorización, ejercicios de forma y de significado, ya que se trata de dos tipos de ejercicios en los que hay que relacionar la UF con el verbo y el significado. El ejercicio viene acompañado de un dibujo y de un ejemplo con respuesta. En cuanto al segundo ejercicio, nos llama la atención que ofrezca unas definiciones de las UFs, que no se habían mencionado en ninguna parte del libro de texto, lo cual implica que el docente se haya asegurado previamente de que todas estas definiciones se conozcan. Al haber trabajado los significados de estas UFs en un ejercicio menos guiado y menos controlado por él, el docente tendrá que verificar la adquisición de las UFs del libro de ejercicios por parte de todos los estudiantes. Incluso, en el caso de que el docente haya decidido suprimir la parte de las tareas anteriores propuestas en manual, no existe ninguna referencia anterior o posterior a los significados que aparecen en el libro de ejercicios, es decir, en el ejercicio de relacionar la UF y el significado. Por consiguiente, el estudiante lo tendrá que resolver basándose en sus conocimientos cognitivos y previos del idioma, por lo que ya no sería un ejercicio de consolidación, sino que se convertiría en un ejercicio de procesamiento que debería encontrarse al principio y no al final de esta unidad didáctica.

Lo que pretendemos destacar con los comentarios acerca de esta unidad didáctica es que, si bien los ejercicios propuestos son en sí interesantes, no podemos dejar de señalar los siguientes aspectos negativos:

- no responden a una secuenciación y menos aún a una progresión, ya que no se introducen en ningún contexto, aparte del temático, relacionado con el cuerpo, es decir, que no se contextualizan dentro de textos.
- Incorporan una cantidad bastante extensa de UFs de golpe, sin que estos aparezcan con anterioridad ni en este libro ni en otro nivel de manera explícita.
- Se centra en las tareas del descubrimiento autónomo o de proyecto sin haber introducido información relevante anteriormente.
- Resumiendo, se puede decir que se trata de una muestra más del uso de la fraseología como pincelada e intento de introducir ejercicios llamativos y creativos basados en la autonomía del aprendizaje, pero donde no hay continuidad ni se profundiza en esta materia. De hecho, se trata de la única unidad didáctica que introduce fraseologismos con ejercicios en el libro de texto.

5.3.2.2. *Los ejercicios del manual Aspekte*

El análisis de los ejercicios del siguiente manual resulta sencillo, como evidencian los resultados de la tabla 18 que vamos a comentar brevemente a continuación.

Tabla 18.

UFs con ejercicios en el manual Aspekte

| | UF | Tipo UF | Enfoc. | Tipo de ejercicio |
|---|--|---------|--------|--|
| 1 | Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein | Paremia | sí | Realizar una búsqueda en Internet Combinar dos partes de la frase. (AB, 46) |
| 2 | Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß. | | | |
| 3 | Wer die Wahl hat, hat die Qual. | | | |
| 4 | Was lange währt, wird endlich gut. | | | |
| 5 | Wer zuletzt lacht, lacht am besten. | | | |
| 6 | Wer nicht hören will muss fühlen. | | | |
| 7 | Was sich neckt, das liebt sich. | | | |

| Nº | UF | Tipo UF | Enfoc. | Tipo de ejercicio | | |
|----|---|------------------|--------|--|----|--|
| 8 | sein (gutes) Auskommen haben | loc. semi-idiom. | sí | Explicar el significado e indicar si este es positivo o negativo. Se recomienda el uso del diccionario. (AB, 47) | | |
| 9 | Geld wie Heu haben | | | | | |
| 10 | bessere Tage gesehen haben | | | | | |
| 11 | den Gürtel enger schnallen (müssen) | loc. idiom | | | | |
| 12 | es zu etwas bringen | | | | | |
| 13 | vor dem Nichts stehen | | | | | |
| 14 | von der Hand in den Mund leben | | | | | |
| 15 | pleite sein | | | | | |
| 16 | in schlechten/guten Verhältnissen leben | loc. semi-idiom. | | | no | Relacionar con el significado, después de escuchar el texto (AB, 52) |
| 17 | in Panik geraten/Panik bekommen | loc. idiom | | | sí | Relacionar con el significado (AB, 59) |
| 18 | jdm. auf den Leim gehen | | | | | |
| 19 | jdm. einen Bären aufbinden | | | | | |
| 20 | mit etw. hinter dem Berg halten | | | | | |
| 21 | kein Blatt vor den Mund nehmen | | | | | |
| 22 | jdn. hinters Licht führen | | no | uso de una serie de herramientas ("Redemittel") para narrar una historia policiaca (LB, 93) | | |
| 23 | jdm. bleibt der Atem stehen | | | | | |
| 24 | wie aus dem Nichts | | | | | |
| 25 | jdm. schlägt das Herz bis zum Hals | | | | | |
| 26 | aus heiterem Himmel | | | | | |
| 27 | etw. aufs Spiel setzen | loc. semi | no | completar verbo después de la lectura de textos (LB, 155) | | |
| 29 | etw. in Kauf nehmen | | | | | |
| 30 | eine/keine Rolle spielen | loc. idiom | sí | Pregunta libre (LB, 135) Relacionar con el significado (LB, 22) | | |
| 31 | sich Luft machen | | | | | |
| 32 | die bessere Hälfte | | | | | |
| 33 | ein Mann für alle Fälle | loc. semi-idiom. | | | | |
| 34 | jdm. wird das Herz schwer | loc. idiom | | | | |

Las 27 UFs que aparecen con ejercicios enfocados en alguno de los aspectos de la naturaleza fraseológica, se agrupan entre 5 tipos distintos de ejercicios. En el anexo IV. 2.2.(a-h) se encuentran los extractos de la mayoría de ellos. Se centran sobre todo en la forma y en la semántica, es decir, por un lado, consisten en unir dos partes de la frase (1-6), y por otra, en relacionar la UF con el significado (16-21), o bien en explicarlo usando el diccionario (7-15). Llama la atención que estos ejercicios contengan UFs que no aparecen en ningún otro lugar del mismo manual, es decir, aparecen exclusivamente relacionadas con el tema tratado en el capítulo. Así, por ejemplo, los ejercicios de las Unidades 17 a 21 (anexo III.2.a) están relacionados con la temática del capítulo titulado 'Wer einmal lügt...' que, por otra parte, hace alusión al dicho alemán

*Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht*¹¹⁵. El texto que se encuentra a continuación de los ejercicios y con el que están relacionados, versa sobre el tema de las mentiras y de la honestidad, y en él encontramos también una serie de expresiones fijas y de UFs como por ejemplo *jdm. sein Herz ausschütten*, o *die Probe aufs Exempel machen*, *sein "wahres" Gesicht verstecken*, *im Erdboden versinken* o también expresiones figurativas como *im Deckmantel aus Höflichkeiten*, todo ello formando parte de un lenguaje, que si bien imita un estilo oral, es de un nivel estilístico elevado y metafórico. En este sentido, se puede decir que en esta lección el tratamiento de este tipo de expresiones y de las UFs va implícito, ya que su tratamiento y comprensión es imprescindible para la comprensión del texto. Por consiguiente, los ejercicios en cuestión se integran en el contexto y se deben entender como manera de ampliar el repertorio fraseológico relacionado con la temática. Por ese mismo motivo, a nuestro entender no deberían preceder al texto, sino encontrarse a continuación como parte de un tratamiento más exhaustivo de las expresiones que aparecen en el mismo. El texto con sus UFs constituiría el punto de unión entre ellas y las tratadas en los ejercicios.

En cuanto a la aplicación del ejercicio sin presentación previa de las UFs en un contexto más amplio, nos surge la duda de cómo los estudiantes van a ser capaces de resolver este ejercicio, que consiste en asignarle el significado a las UFs con el contexto mínimo de una frase. Hay que tener en cuenta que se trata en los cinco casos de UFs idiomáticas y ninguna de ellas se puede considerar como transparente. La UF (20), *kein Blatt vor den Mund nehmen*, nos parece la más transparente por la imagen subyacente y por la palabra 'Mund' que se asocia automáticamente con el acto de hablar. Pero tampoco es una imagen tan evidente como para poder interpretarla de manera inequívoca. Eso significa que la única ayuda que recibe el estudiante es la frase que las introduce en forma de descripción de la situación, y que supuestamente sirve para aclarar el significado. Suponiendo que el estudiante, acostumbrado a usar su capacidad de inferencia y a recurrir a sus conocimientos cognitivos, resuelva el ejercicio, queda aún por consolidar la memorización a través del uso.

El uso productivo en la fraseología, —y en ello hay consenso entre los investigadores—, es ciertamente más complicado que el aprendizaje receptivo. Somos plenamente conscientes de las dificultades que implica, pero sin embargo consideramos que en un nivel B2 ya se debería

¹¹⁵ Quien miente una vez, ya no es digno de confianza. (La traducción es nuestra.)

incluir un cierto número de ejercicios dedicados a estas destrezas. En el caso de este manual hay solo una tarea dedicada al uso productivo de una serie de UFs como herramienta de discurso. Es el ejercicio de la página 93 (anexo IV. 2.2.b.), que forma parte del capítulo 6 titulado 'Kulturwelten', y cuyo tema concreto es el robo de arte. En este contexto se encuentra la tarea relacionada que consiste en redactar una historia policiaca siguiendo un guion y usando una serie de herramientas de discurso concretas. Este ejercicio comprende las UFs idiomáticas de la 22 a la 25 de la tabla 18, las cuales se presentan como parte de la ayuda y de las instrucciones, dentro de un cuadro. Su uso se aplica a la creación de un ambiente de tensión y suspense durante el proceso de lectura. En este caso, aunque se trata de UFs idiomáticas, la transparencia es en general mayor. Dos de ellas representan reacciones o sensaciones físicas y serán fácilmente deducibles. El significado de las demás se tendrá que comprobar previamente. Se trata de una tarea que implica el uso ya consolidado de las UFs en un ejercicio de expresión escrita libre, por lo que se ubicaría dentro de nuestra tipología en la tercera fase del aprendizaje. La integración de los ejercicios y de las UFs dentro del contexto del capítulo parece acertada, ya que les precede un texto en el que se habla de un robo. La única crítica que podemos hacer es el hecho de que las herramientas discursivas que se ponen a disposición del estudiante no aparecen ni con anterioridad ni posteriormente en el manual.

En el caso de las UFs 26 a 28 (anexo IV. 2c) se trata, como hemos dicho, de meros ejercicios de forma, en este caso de completar un verbo. Como indica el título, se trata de "Nomen-Verb-Verbindungen"; es decir, se mezclan locuciones con colocaciones bajo esta denominación. Es una práctica bastante extendida no solo en este manual. Hay que alabar en este caso el hecho de que se trata aquí de UFs que han aparecido anteriormente en los textos y que tanto el hallazgo de la forma como del significado se tienen que conseguir a través del contexto. En este sentido, sería un ejercicio que se integraría perfectamente en el primer grupo de nuestra secuenciación, el de la introducción y el procesamiento a través del contexto.

En el caso de los dos grupos de ejercicios de las UFs 1 a 16, se trata de ejercicios en los que las UFs aparecen sin contexto. Pertenecen a las páginas 46 y 47 del libro de ejercicios (anexo IV. 2e, 2f) y forman parte del capítulo 4. Están relacionadas con el ejercicio de la UF 1 que aparece en la página 59 del libro de texto (anexo IV. 2d), en el que se hace referencia a la estructura de la UF en cuestión como ejemplo. El ejercicio consiste en la búsqueda de más ejemplos en Internet. El correspondiente ejercicio en el libro de ejercicios correspondería a la ampliación y comprobación de los resultados de esta búsqueda. El empleo de Internet como

herramienta y la autonomía del estudiante sitúan a este ejercicio, al igual que el de la página 47 (UFs 7 a 15) en el último grupo de nuestra tipología, donde se anima al aprendizaje autónomo.

Las UFs 30 a 33, cuyos ejercicios quedan por clasificar, son las 4 que aparecen en dos secuencias de vídeo. Se trata de dos ejercicios (anexo IV. 2g, 2h) de las páginas 22 y 135 del libro de texto respectivamente. En el primero de ellos se mezclan locuciones con otro tipo de palabras que el estudiante tiene que relacionar con el correspondiente significado. Se trata por consiguiente de un ejercicio del grupo 1, ya que viene relacionado con el texto y sirve para el aislamiento de las UFs y el reconocimiento de sus significados. El segundo ejercicio resulta más interesante para nuestro análisis, ya que se trata de la UF de una secuencia de vídeo que ya mencionamos en el correspondiente análisis del nivel B1, dedicado a las destrezas auditivas y audiovisuales. Como indicamos en este apartado, se usa aquí la misma secuencia de vídeo que ya se utilizó en el manual *Netzwerk*. El ejercicio que se propone es, de hecho, del mismo estilo que en el nivel B1, ya que se le pide al estudiante que interprete la frase en la que aparece la UF, con la ayuda del contexto y de su sentido figurado. La dificultad reside, como aclaramos, en el uso de la UF con un doble sentido, lo cual es importante para la correcta interpretación del significado y de la situación.

Volviendo al hecho de que se ha utilizado la misma secuencia de vídeo en dos manuales de distintos niveles, en este caso podemos constatar una progresión en el tratamiento de las UFs desde el punto de vista de la dificultad. En el nivel B1 se trata de una UF idiomática cuyo sentido se deduce del contexto, tanto de las imágenes como del mismo texto, concretamente del comentario posterior de la persona que explica la dramática situación a la que se tenían que enfrentar los soldados en aquel momento histórico. „*Man hatte die Grenzsoldaten ja vollkommen im Stich gelassen. Er wusste ja auch nicht: Was mache ich jetzt richtig?*“ (Netzwerk B1 Transkripte: 2). En el caso de la UF del manual *Aspekte*, se trata, como hemos dicho, de una UF con un sentido figurado que en este caso se aplica a dos fenómenos: la caída de un sistema político que mantenía a sus población “bajo escombros” y por otra parte la rabia con la que se desahoga la gente después de décadas de impotencia ante un régimen de este corte.

Por otra parte, la imagen y su correspondiente oración hacen referencia a una imagen simbólica de este régimen, la hoz y el martillo, símbolo que se encontraba en la bandera de la RDA, y que en este caso se sustituye por “Hammer y Meißel”, es decir, martillo y cincel, convirtiéndose en los símbolos de la caída del régimen.

Es evidente que la interpretación de esta UF exige no solo más competencia lingüística para poder expresar estas ideas libremente, sino también más conocimiento sobre esta parte de la

historia, que habrá que tratar con más profundidad. Por consiguiente, nos encontramos ante un caso de una progresión en el tratamiento fraseológico que va acorde con la progresión interna y entre distintos manuales.

5.3.2.3. Ejercicios del manual *Mittelpunkt*

El siguiente manual, con 45 UFs tratadas didácticamente, es *Mittelpunkt*, en el que se localizan, como refleja la siguiente tabla 19, tanto paremias como locuciones con ejercicios relacionados, los cuales se reparten entre el libro de texto y el libro de ejercicios. Una diferencia respecto a los demás manuales analizados es la presencia de ejercicios con UFs en algunos de los test adicionales de cada lección, lo cual consideramos como una de las pruebas de que este manual intenta incorporar la fraseología de manera más sistemática en su programación. Las UFs son los siguientes.

Tabla 19.

*UFs con ejercicios en el manual *Mittelpunkt neu*.*

| | UF | Tipo UF | Enfoc. | Tipo de ejercicio |
|----|--|---------|---------|--|
| 1 | Liebst du dein Kind, ... | sí | Paremia | Leer y comentar los dichos y expresar acuerdo/desacuerdo Discutir con los demás sobre otros dichos conocidos. |
| 2 | Wenn jemand eine Reise tut... | | | |
| 3 | Den Toren packt die Reisewut, indess im Bett der Weise ruht. | | | |
| 4 | Schönheit liegt im Auge des Betrachters. | | | Combinar dos partes de la UF |
| 5 | Wer schön sein will, muss leiden. | | | |
| 6 | Nach getaner Arbeit ist gut Ruh'n. | | | |
| 7 | Arbeit, Müßigkeit und Ruh, schließt dem Arzt die Türe zu. | | | |
| 8 | Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen. | | | |
| 9 | Wer nicht richtig faulenzten kann, kann auch nicht richtig arbeiten. | | | |
| 10 | Fleiß bringt Brot, Faulheit Not | | | |
| 11 | Für den Fleißigen hat die Woche sieben Heute, für den Faulen sieben Morgen. | | | |
| 12 | Müßiggang ist aller Laster Anfang | | | |
| 13 | Nichtstun ist die schwierigste Tätigkeit und zugleich diejenige, die am meisten Geist erfordert. | | | |
| | | | | |
| | | | | Comparación con el país de origen |

| | UF | Tipo UF | Enfoc. | Tipo de ejercicio | | |
|----|--------------------------------------|---------|------------------|--|------------------|----------------------------|
| 14 | ein Blitz einschlagen | no | loc. idiom. | Completar con el verbo | | |
| 15 | in den Hafen der Ehe eintreten | | loc. semi-idiom. | | | |
| 16 | etw. auf Eis legen | | loc. idiom. | | | |
| 17 | zwischen den Zeilen lesen (können) | | loc. semi-idiom. | Relacionar con el significado | | |
| 18 | einer Sache auf den Grund gehen | | loc. idiom. | | | |
| 19 | sich im Stich gelassen fühlen | | loc. semi-idiom. | | | |
| 20 | die Fronten verhärten sich | | | | | |
| 21 | gut/schlecht dastehen | | loc. idiom. | Relacionar UF y dibujo Corregir la UF Relacionar partes de la UF | | |
| 22 | in die Luft gehen | | | | | |
| 23 | jdm. platzt der Kragen | | | | | |
| 24 | jdn. auf die Palme bringen | | | | | |
| 25 | sauer (auf jdn) sein | | | | | |
| 26 | vor Wut kochen | | | | | |
| 27 | den Mund zu voll nehmen | | loc. idiom. | Relacionar con el significado | | |
| 28 | mit dem linken Fuß aufgestanden sein | | | | | |
| 29 | jdm. fällt ein Stein vom Herzen | | | | | |
| 30 | jdn. auf den Arm nehmen | | | | | |
| 31 | (nicht) auf den Kopf gefallen sein | | | | | |
| 32 | zwei linke Hände haben | | | | | |
| 33 | Zeit werden | | | | | |
| 34 | jdm. kocht das Blut | | | | | |
| 35 | weit und breit | | | | loc. semi-idiom. | Identificar el significado |
| 36 | ein Gesicht ziehen | | | | loc. idiom. | |
| 37 | zwischen den Zeilen lesen (können) | | loc. semi-idiom. | Marcar el significado | | |
| 38 | in Panik geraten | | | | | |
| 39 | nach wie vor | | | | | |
| 40 | in die Gänge kommen | | | Buscar la UF en el texto y explicar su significado | | |
| 41 | jdm. in den Ohren liegen | | | | | |
| 42 | jdn. bei der Stange halten | | | | | |
| 43 | sich Gedanken machen | | | Completar verbo | | |
| 44 | aus seinen Gedanken aufschrecken | | | | | |
| 45 | Erst die Arbeit, dann das Vergnügen | | Paremia | Ej. libre: buscar dichos | | |
| 46 | die Fetzen fliegen | | loc. idiom. | Formular hipótesis | | |

| | UF | Tipo UF | Enfoc. | Tipo de ejercicio |
|----|------------------------------|---------|--------|-------------------------|
| 47 | Den Mund zu voll nehmen | | | Seleccionar significado |
| 48 | Mit dem linken Fuß aufstehen | | | |

Como se observa en la tabla 19, las primeras UFs del manual con tratamiento son paremias que se introducen en la primera lección del manual, dentro del tema 'Reisen', es decir, 'viajes'. Se trata de seis oraciones relacionadas con la temática de viajes, de las que cuatro son frases de personajes célebres de los siglos XVII y XVIII, y dos son paremias de Alemania y de la India respectivamente. Aunque no se trata de locuciones idiomáticas, nos parecía importante, acorde con nuestra justificación en cuanto a la restricción del corpus, que constara la presencia de este tipo de fraseologismos en nuestro análisis, puesto que forman parte de la fraseología en su sentido amplio, cuya inclusión en los manuales y en la enseñanza de idiomas también se reivindica desde la Fraseodidáctica. En este caso, las paremias no van asociadas a ningún ejercicio concreto aparte de la tarea mencionada en la tabla, que sirve como introducción en la temática y como motivación a la expresión oral. Sería, por tanto, parte de la fase o del grupo primero de nuestra secuenciación.

La siguiente lección, que trata el tema 'Schönheit', 'belleza', mantiene esta línea didáctica e introduce el tema a través de dichos relacionados con la temática de la lección. El correspondiente extracto del anexo (IV.3.a) muestra que se trata igualmente de oraciones entre las que se encuentran las conocidas paremias (UF 4 y 5) *Schönheit liegt im Auge des Betrachters* y *Wer schön sein will, muss leiden*¹¹⁶. El ejercicio relacionado, que forma parte de la introducción del tema, consiste en unir las dos partes de cada oración y se corrige por medio de un ejercicio de audio, lo cual es una combinación de destrezas que todavía no habíamos encontrado en ningún otro manual relacionado con las UFs.

Al encontrarnos con esta forma novedosa de ejercicios y de introducción de las UFs en las primeras dos lecciones, teníamos curiosidad por comprobar si nos íbamos a encontrar con una continuidad didáctica en las siguientes lecciones. Es decir, nos hubiera gustado encontrar al inicio de cada lección con una serie de dichos o paremias o incluso expresiones idiomáticas. Sin embargo, no se cumplieron estas expectativas, a pesar de tratar temas muy recurrentes como la

¹¹⁶ “La belleza está en el ojo del que mira” y “Para presumir, hay que sufrir”

amistad, el amor, las discusiones, los animales y muchos otros que albergan mucho potencial en cuanto a refranes, dichos y locuciones.

Aunque, como decimos, no se mantiene la sistemática de las primeras lecciones, a lo largo de la extracción nos percatamos del hecho de que tanto las paremias como las locuciones forman parte inherente de todas las lecciones, y que constituyen casi un hilo conductor, siempre en relación con la temática y a menudo como títulos de algunos apartados. Así, nos encontramos por ejemplo en la lección 3 con expresiones y dichos relacionados con el amor y la amistad, como por ejemplo '*Verliebt, verlobt, verheiratet* o *Liebe kommt, Liebe geht* o *Liebe auf den ersten Blick*, mientras que en la lección 5, relacionada con las profesiones, nos encontramos con '*Nichts als Arbeit*' o '*in Hülle und Fülle*'. En esta lección en concreto se halla también una serie de paremias con una tarea relacionada, que en este caso se encuentra al final de la lección. En la lección 6 nos encontramos de nuevo con una serie de UFs al inicio del tema, que se titula '*Streiten und kooperieren*', 'peleas y cooperación'; sin embargo, en este caso se trata de locuciones idiomáticas, que forman parte de un ejercicio que comentaremos a continuación.

El primer ejercicio relacionado con locuciones idiomáticas, que establecen la base de nuestro corpus de UFs, aparece en la lección 3 relacionado con el tema de la amistad. Son las UFs 14 y 15 que forman parte de un ejercicio en el libro de ejercicios (véase anexo IV. 2.3.c) que consiste en completar el verbo. En este ejercicio encontramos varios tipos de expresiones, tanto locuciones como colocaciones con distintos grados de fijación. Esta práctica, que ya observamos en otros manuales, se puede considerar un intento de integrar las UFs en el contenido temático y léxico de una manera natural, es decir, no de forma exclusiva y centrándose solo en un tipo de UF, sino como parte del repertorio completo de estructuras léxicas. En el caso de este manual, estas estructuras, "Nomen-Verb-Verbindungen", se localizan en distintas secuencias del libro. De la misma forma se integra la UF número 16, *etwas auf Eis legen*.

Otro tipo de ejercicio que se usa para trabajar diferentes tipos de expresiones conjuntamente, es el de relacionar la UF con el significado, deduciéndolo de los textos. En la página 76 del libro de ejercicios tenemos las UFs 18 a 21 que forman parte de este tipo de ejercicios (véase anexo IV.2.3.d), con base en un texto de la lección 6 del manual en el que aparecen. Tres de estas UFs forman parte del NF y una de ellas, la número 21, es aquella UF que se trató en el ejercicio sobre un vídeo del manual *Netzwerk*.

Las dos lecciones que más ejercicios de UFs incluyen son la lección 6, cuyo tema gira en torno a peleas y discusiones, y el tema 12 que lleva el título '*sprachlos*', es decir, 'sin palabras'. En esta lección se incluye una cantidad considerable de UFs con sus respectivos ejercicios, algunas

incluso aparecen repetidas veces en distintos tipos de ejercicios. El primer grupo son las UF 22 a 26, que se estudian en tres tipos de ejercicios distintos, tanto en el manual como en el libro de ejercicios. Los ejercicios destacan por su originalidad visual, ya que vienen acompañados de dibujos, de los que se hace uso en el primer ejercicio con el que se inicia la lección (anexo IV. 3.a). Constituyen por tanto, como mencionamos más arriba, la introducción al tema y también al mundo de la fraseología como medio para expresar emociones y estados de ánimo. La mayoría de las UFs aparecen en los textos auditivos. Aparte del contexto, la interpretación del significado se facilita por el tema en sí y por los dibujos. Según nuestra secuenciación, este ejercicio encaja perfectamente en el primer grupo de nuestra tipología, es decir, la fase de la presentación y construcción del significado. La siguiente fase, la de memorización y fijación, se realiza mediante un ejercicio de forma en el libro de ejercicios (anexo IV. 2.3.b), en el que los estudiantes tienen que corregir las mismas UFs, en las que se ha modificado un parte léxica en cada una de ellas. Es uno de los ejercicios menos frecuentes en todos los manuales analizados, que, sin embargo, nos parece estratégicamente mejor, no solo por ser menos habitual y rutinario sino también porque exige más del estudiante un esfuerzo cognitivo mayor que el que requiere un mero ejercicio de completar o seleccionar. Pertencería con ello al grupo 2 de nuestra tipología.

La fase del uso productivo, que sería nuestro tercer grupo o fase, también se propone como dos tareas en las páginas 68 y 69 del manual, donde se pide al estudiante por una parte que narre situaciones conflictivas de su vida y por otra que interprete junto con un compañero de clase un diálogo de una situación concreta. Aunque no se indican las UFs o herramientas que tiene que usar, el docente tendrá aquí la posibilidad de guiar la tarea o de dar ciertas pistas. Esta parte de la secuenciación al final siempre depende de muchos factores y necesita una adaptación o a veces también intervención individualizada por parte del docente.

Finalmente aparecen las mismas UFs en el test de la lección, que se halla en el libro del profesor (anexo IV. 2.3.h). En este caso se trata de los típicos ejercicios de relacionar dos partes de la UF, es decir, ejercicios de forma que sirven básicamente para controlar y evaluar el conocimiento.

Acabamos de describir una secuenciación muy conseguida y centrada en la incorporación de una serie de UFs, algunas de ellas parte del núcleo del Óptimo Fraseológico, a través de ejercicios y tareas que se acoplan a la temática de la lección. No solo encajan perfectamente en nuestra tipología de ejercicios haciendo uso de las estrategias de construcción, memorización, uso productivo y finalmente comprobación del conocimiento, sino que además se hace uso de

distintas destrezas, tanto de las receptivas de comprensión oral y lectora, como la productiva de la expresión oral.

El último grupo de ejercicios con UFs en este manual que vamos a analizar, son las UFs 26 a 31, donde se trata, como se observa en la tabla 19, de locuciones somáticas que aparecen en la lección 8, relacionadas con el tema de la salud. El ejercicio, que se encuentra en el libro de ejercicios, es una tarea convencional que consiste en relacionar la UF y su significado. Sorprendentemente, no hemos podido encontrar relación directa con ninguna UF de los textos del manual. Lo que nos llama la atención igualmente es la poca presencia de UFs en los textos de esta lección en general, sobre todo teniendo en cuenta los temas tan idóneos que incluye la lección, como son la salud, la risa y las emociones. Sospechamos que esto ocurre en parte por el género textual usado mayoritariamente en esta sección, el de divulgación científica. Hemos podido comprobar a lo largo de nuestro análisis que este tipo de textos, con un lenguaje más técnico y un estilo más estandarizado y menos figurado suele incluir menos variedad del tipo de UFs de las que forman la base de nuestro corpus. Confirmaría ello de nuevo una de nuestras hipótesis iniciales, según la que tanto el tipo de texto como género textual como la destreza en la que aparecen las UFs influyen decisivamente en la cantidad y variedad de estas.

5.3.2.4. Los ejercicios en el manual *Studio d*

Finalizamos el análisis cualitativo de los ejercicios con el manual *studio d*, cuya cantidad de ejercicios es parecida al de *Mittelstufe*, aunque ligeramente mayor. Se trata ahora de averiguar si este parecido se da también respecto a los tipos de ejercicios y la secuenciación, y en general respecto al tratamiento de la fraseología a lo largo del manual. A continuación visualizamos la correspondiente tabla de UFs.

Tabla 20

UFs con ejercicios en el manual studio d

| | UF | Enfoc. | Tipo UF | Tipo de ejercicio |
|---|--------------------|--------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1 | in Frage stellen | sí | | Relacionar con el significado |
| 2 | im Trend liegen | | Relacionar con el significado | |
| 3 | eine Rolle spielen | | Completar con el verbo | |
| 4 | in Frage kommen | | | |

| | UF | Enfoc. | Tipo UF | Tipo de ejercicio |
|----|---|--------|------------------|--|
| 5 | auf der Hand liegen | | | |
| 6 | hin und wieder | | | Identificar grados de frecuencia (Tachar la UF que no corresponda al grado indicado) |
| 7 | rund um die Uhr | | | |
| 8 | von Zeit zu Zeit | | | |
| 9 | Tag für Tag | | | |
| 10 | ab und an | | loc. idiom. | |
| 11 | ein Kind zur Welt bringen | no | loc. semi-idiom. | Completar/Seleccionar verbo Relacionar UF con el significado |
| 12 | zur Welt kommen | | | |
| 13 | ein Ende nehmen | | | |
| 14 | sich das Leben nehmen | | | |
| 15 | jdm. die Türen öffnen | | loc. idiom. | Completar / Seleccionar sustantivo |
| 16 | auf seine Kosten kommen | | loc. semi-idiom. | |
| 17 | feine Küche | sí | loc. idiom. | Unir la UF con la explicación |
| 18 | wie die Luft zum Atmen sein | | | |
| 19 | los müssen | | | |
| 20 | schwer zu sagen | | | |
| 21 | (k)einen Gedanken an etw./jdn verlieren | | loc. semi-idiom. | Identificar UFs que se forman con el verbo "sein". |
| 22 | im Kommen sein | no | loc. idiom. | |
| 23 | im Trend sein | | | |
| 24 | auf einen Trend kommen | | | |
| 25 | ein falsches Bild von etw. haben | | | |
| 26 | in den Schlagzeilen sein | | loc. semi-idiom. | Unir UF con su explicación |
| 27 | aus dem Koffer leben | Sí | loc. idiom. | Marcar (identificar) la UF en una pregunta. Responder a preguntas a partir de un texto, usando UFs |
| 28 | Grenzen setzen | | loc. semi-idiom. | |
| 30 | starke Nerven haben | | loc. idiom. | |
| 31 | Krach machen | | loc. semi-idiom. | |
| 32 | in Frage kommen | | | |

| | UF | Enfoc. | Tipo UF | Tipo de ejercicio | |
|----|--------------------------|------------------|------------------|--|---|
| 33 | auf der Hand liegen | | loc. idiom. | Identificar UFs que se forman con el verbo "sein" | |
| 34 | im Trend liegen | | loc. semi-idiom. | | |
| 35 | ums Leben kommen | | | loc. idiom. | Unir la UF con la explicación Buscar en un texto la persona que designa una UF |
| 36 | seinen Lauf nehmen | | | | |
| 37 | ein Ende finden | | | | |
| 38 | Mut finden | | loc. semi-idiom. | Encontrar en un texto la UF que corresponde a una definición | |
| 39 | in guten Händen sein | | | | |
| 40 | Ein Kassenhit sein | | no | loc. idiom. | Escribir un crítica de película de cine |
| 41 | sein Geld wert sein | | | Semi-idiom | |
| 42 | nicht der Rede wert sein | loc. semi-idiom. | | | |
| 43 | auf etwas stehen | idiom. | | | |

Los aspectos que hemos señalado hasta ahora no ofrecen un tratamiento homogéneo de la fraseología respecto a cantidad y calidad de UFs y de su tratamiento, ya que, aunque por un lado hay una gran cantidad de UFs en los textos, sobre todo escritos, por otra destaca la escasa presencia de las UFs del NF y del OF. Tampoco nos ayuda mucho el análisis de las destrezas, del que esperábamos otros resultados, por lo que la calidad de los ejercicios y el modo de tratamiento de las UFs será el elemento clave para realizar una valoración de este manual.

Lo primero que hemos de destacar es el hecho de que la gran mayoría de las UFs contextualizadas que se tratan en los ejercicios pertenecen a la destreza de la comprensión lectora, y dentro de esta, a los textos escritos. El hecho de que prevalezcan las UFs en los textos escritos no tiene por qué tener necesariamente una influencia negativa en los ejercicios, sin embargo, privaría en principio al estudiante de practicar y entrenar su capacidad de reconocer y aislar UFs en textos auditivos. Por otra parte, hay que destacar aspectos muy positivos y que obviamente son un indicio de la toma de conciencia de la importancia de la fraseología en este manual. Nos referimos a la integración al final de cada lección de una página entera de ejercicios dedicados exclusivamente a las expresiones fijas. Los extractos más relevantes de estas páginas, llamadas 'Wortverbindungen intensiv', figuran en el anexo bajo el apartado IV. 2.4. La denominación de la página refleja uno de los aspectos que ya mencionamos antes y que también se observa en los demás manuales. Es la falta de distinción entre los diferentes tipos de combinaciones fijas o idiomáticas, de manera que tanto en estas páginas como en los

correspondientes ejercicios no se tratan exclusivamente locuciones idiomáticas o no idiomáticas, sino también colocaciones y otros tipos de expresiones fijas. Volveremos a este punto en nuestra conclusión.

En cuanto a la integración de las UFs y de los ejercicios en el contexto, estas están, al igual que en el manual *Mittelpunkt*, presentes en todas las lecciones y existe tratamiento de una buena parte de ellas tanto dentro de las lecciones del manual como en la parte dedicada a las expresiones fijas. Como otro factor positivo destaca la integración del tratamiento y de los ejercicios a partir del contexto. Es decir, tal y como venimos postulando en nuestra elaboración tipológica, el estudiante tiene que construir o descubrir no solo el significado sino también la forma de las UFs a partir de los textos. Solo algunas UFs, como las expresiones pragmáticas, las llamadas 'Redemittel', se presentan en algunos casos fuera de los textos, pero sin embargo, nunca fuera de contexto, y además siempre unidas a una situación comunicativa concreta en la que se tiene que usar, por escrito u oralmente.

Si bien es cierto que, respecto a la variedad, los ejercicios se reducen a los tipos tradicionales de forma y de significado consistentes en completar, relacionar o elegir, existe un repertorio relativamente amplio dentro de estos. Como hemos dicho, los ejercicios de significado se basan en la búsqueda de la UF en el texto correspondiente y en la construcción del significado por medio del contexto. En cuanto a la forma, esta también se tiene que comprobar generalmente con la ayuda del texto. De esta manera se refuerza y comprueba la comprensión del texto mismo. Otra versión es la búsqueda de la UF que corresponde a una definición dada, como por ejemplo de las UFs *den Mut zu etw. finden* o *in guten Händen sein*, en la página 98. También existen algunos ejercicios en los que el estudiante debe localizar las UFs en oraciones o preguntas aisladas y a continuación usarlas respondiendo a estas preguntas. Así tenemos por ejemplo en la página 171 de la lección 6 (véase anexo IV. 2.4. (a) las UFs *Grenzen setzen*, *starke Nerven haben*, *Krach machen*, *in Frage kommen* en un ejercicio graduado, cuyos pasos son (a) marcar (identificar) – (b) comprobar (con las soluciones) – (c) comprobar el significado a partir del texto – (d) usar las UFs, respondiendo a las preguntas.

Además, en este manual se han encontrado numerosos ejercicios con una graduación interna similar a esta y que incluyen como último paso el uso de la expresión, sobre todo en el manual del nivel B2.2. Sin embargo, y muy a pesar nuestro, hemos comprobado que estos ejercicios se centran sobre todo en colocaciones o expresiones no idiomáticas e incluyen solo alguna UF idiomática de manera esporádica, por lo que estas páginas no han sido incluidas en el anexo, dado que no forman parte del corpus de nuestro análisis. Aun así merece la pena describir

el desarrollo de estos ejercicios, ya que son de especial interés para una adaptación a nuestro tipo de UFs, que son las locuciones idiomáticas. Ofrecemos aquí el extracto de un ejemplo de la página 165 del manual B2.2.

3 Wortverbindungen aktiv anwenden

a) Suchen Sie die folgenden Wortverbindungen im Text auf S.72 und ergänzen Sie das fehlende Verb.

| | |
|--|-------------------------------------|
| 1 jmd./etw. <i>ist</i> ein Vorbild | 6 etw. <i>ist</i> eine Vision |
| 2 etw. kein Geheimnis | 7 etw. noch Zukunftsmusik |
| 3 etw. auf den Markt | 8 etw. zu den Standards |
| 4 etw. im Bereich des Möglichen | 9 etw. von großer Relevanz |
| 5 jmd. erste Erfolge | 10 etw. eine Revolution |

b) Bilden Sie zu jeder Wortverbindung eine Frage zum Text und beantworten Sie sie.

*Was ist in Fachkreisen schon längst kein Geheimnis mehr? –
Dass das Stuttgarter ILEK mit Beton experimentiert.*

Captura de pantalla de *studio d B2.2*, pag. 165

Como se puede observar, la graduación se hace de manera parecida a la ya descrita. Incluye el ejercicio de forma, que consiste en completar el verbo con la ayuda del texto, y a continuación el ejercicio de uso, que consiste en la formulación de una pregunta y en la respuesta de la misma. Este ejercicio incluye solo una única UF idiomática, además perteneciente al nivel de uso coloquial, que es la expresión “Zukunftsmusik sein”. El resto pertenece al grupo de las colocaciones o expresiones no idiomáticas.

Este tipo de ejercicio es un ejemplo de la ya mezcla de todo tipo de combinaciones fijas de palabras que ya hemos observado en reiteradas ocasiones. Por otra, confirma nuestro propósito de demostrar que, a pesar de tratarse de expresiones idiomáticas, y en contra de algunas opiniones contrarias de algunos investigadores, las UFs pueden —y deben— formar parte del uso activo dentro de la clase de L2.

Los ejercicios descritos hasta ahora muestran el uso de diferentes estrategias que se corresponderían con las de nuestra tipología, en distinto grado extensión, pero siguiendo en general una secuenciación que comienza por la presentación (o introducción) de la UF dentro de un contexto, la detección y la construcción de significado (grupo 1), la memorización, una vez que se han aislado del texto (grupo 2) y finalmente el uso (grupo 3).

Especialmente interesante y digno de mención respecto al uso nos parece el ejercicio de producción escrita de la página 85 del tomo B2.2., en el que el estudiante tiene que escribir una crítica de cine. Tras la presentación de un texto de este tipo, es decir, una crítica cinematográfica, se le dan a elegir al estudiante varias herramientas de comunicación, entre las que figuran las UFs

número 40 a 43 de nuestra tabla. Con la ayuda de una estructura de los elementos de este tipo de texto como guion, los estudiantes tienen que escribir una reseña de una película de su libre elección. Se mezclan aquí distintos tipos de expresiones, locuciones y herramientas de comunicación, de modo que el ejercicio no está centrado en la fraseologicidad, sino que integra estos elementos de manera natural.

En lo referente al uso se observan más ejercicios, que sin embargo forman ya parte del último grupo que queda por destacar de este libro, el de la autonomía de aprendizaje, siendo además este manual el único que hace hincapié en este aspecto. Al final de cada una de las páginas “Wortverbindungen intensiv” nos encontramos con tareas o indicaciones que tienen como finalidad la integración de estrategias de aprendizaje autónomo, que son especialmente importantes en el caso de la fraseología y de las combinaciones de palabras. Las pautas que se han encontrado a lo largo del manual son en concreto:

- Elaboración de fichas de vocabulario con los tipos de expresiones fijas (UFs, colocaciones, pragmatemas, etc.)
- Sistematización del vocabulario por medio de asociogramas
- Elaboración o complementación de mapas mentales.
- Práctica oral y en voz alta de combinaciones y expresiones concretas que tengan especial interés para el estudiante.
- Elaboración de test.
- Elaboración de fichas de UFs o de otras combinaciones con información relevante como definición, traducción, estilo, contexto, etc.
- Colocación de *post-it* con frases que contengan UFs en lugares del entorno cotidiano de cada uno.
- Elaboración de crucigramas a partir de UFs.
- Elaboración de una lista de las UFs que son de interés para el aprendiz, para a continuación, usarlas en la elaboración de un texto.
- Elaboración en común con un compañero de un texto que incluya combinaciones de palabras que sean del interés de los estudiantes.
- Elaboración de un póster para la clase.
- Realización de un dibujo de imágenes que representen UFs.
- Grabación de audios con frases enteras con UFs.
- Audición de estas UFs escuchándolas durante un paseo, repitiéndolas por lo bajo.

Todas estas tareas implican de una forma u otra el uso activo o por lo menos consciente de las UFs y combinaciones de palabras. Con ello, *studio d* es el único manual que le da tanta relevancia de manera sistemática, consecuente y ejemplar a este tipo de estrategias. De la misma manera, es el único manual que aplica una secuenciación consecuente de los ejercicios y que además incluye una página entera por lección dedicada al tema de las expresiones fijas. Esta misma sistematización culmina en la página 185, que corresponde a la última lección del nivel B2.2 y con la que se finaliza el nivel B2 con una tarea dentro de las páginas 'Wortverbindungen intensiv'. Esta consiste en un juego de mesa (véase anexo IV 2.4.). Forma parte de este juego la página 201, en la que se encuentran las correspondientes preguntas del juego.

La originalidad de esta tarea final reside por una parte en la actividad misma, un juego de mesa que se juega entre 2 a 4 estudiantes, en el diseño visual del juego y naturalmente en el hecho de que se conceda un espacio importante a las expresiones fijas, incluidas las UFs, en forma de repaso del repertorio completo del manual. De esta manera se mantiene fiel a su línea de inserción sistemática de las UFs y expresiones como herramientas de la comunicación así como a la integración de la fraseología en su vertiente estricta, es decir, de las locuciones, dentro del repertorio léxico.

5.3.3. Resumen parcial y comentario de los resultados del análisis cualitativo (nivel B2)

Para poder comparar la gran cantidad de datos e informaciones extraídas y de resultados obtenidos por medio de nuestro análisis exhaustivo de la calidad del tratamiento de fraseología en los manuales de los niveles B2, resumiremos aquí los aspectos más significativos que hemos obtenido con nuestro análisis.

1. De manera general, se observa una importante heterogeneidad entre los 4 manuales en cuanto a la selección de UFs tratadas por medio de ejercicios, lo cual coincide con los anteriores resultados cuantitativos respecto a las coincidencias.
2. En cuanto a los ejercicios, es precisamente en esta parte en la que se hallan las diferencias más destacadas entre los manuales, en lo referente a la integración didáctica y secuenciación en cada uno de ellos. De manera general, no se puede afirmar la ausencia o insuficiencia del tratamiento en conjunto de todos los manuales, ya que existen diferencias muy marcadas; sin embargo, hay carencias importantes en algunos.

3. Si bien es innegable la heterogeneidad respecto a la mayoría de los aspectos analizados, es decir, tipo y cantidad de ejercicios, progresión, secuenciación, integración de las UFs en distintas destrezas, tipos de textos y géneros textuales, no se puede afirmar que exista una grave carencia generalizada en todos los manuales, ya que existen diferencias muy significativas entre ellos.

4. A este respecto, existen tanto aspectos positivos como mucho menos favorables. En cuanto a las carencias que hemos podido observar en casi todos los manuales, existe una tendencia marcada al uso de tipos de textos que no favorecen ni la presencia ni el tratamiento de UFs. Estos son los textos de divulgación científica y periodísticos de revistas o semanales. Sin embargo, no podemos olvidar que es este el tipo de textos que más necesita un alumno en un nivel B2 por las características que reúne en cuanto a vocabulario, estructuras gramaticales y también temática. Aparte de esto, es el tipo de texto al que se enfrenta un hablante mayoritariamente en el día a día, tanto en a través de periódicos, revistas o en Internet. Pero también hemos visto que dentro de este tipo de textos es posible mucha variedad estilística y quizás es ahí donde tendría que comenzar la selección de los textos: en la búsqueda de esta variedad estilística.

5. El análisis de los distintos tipos de texto en cuanto a presencia de UFs y la relación del registro de estos tipos de texto y la variedad fraseológica ha confirmado esta relación, incluso respecto a las modalidades textuales, es decir: tanto la cantidad como la variedad fraseológica dependen estrechamente del tipo de texto, y en cuanto al registro, también de la modalidad. Se echa en falta en general un mayor tratamiento del potencial fraseológico de los textos, y en concreto respecto a esta relación entre el género textual, el registro y la situación comunicativa.

6. Con respecto a las modalidades, hemos podido observar un alto potencial fraseológico en los materiales audiovisuales, desgraciadamente didácticamente desaprovechado en su mayor parte, ya que son pocas o casi ninguna las UFs de los vídeos que forman parte de ejercicios. Es justamente la variedad del registro que nos ofrece la que constituye una base para diferenciar los distintos registros y niveles de uso, ya que hemos encontrado incluso UFs del registro vulgar en ellos. Por otra parte, la variedad de los tipos de textos escritos también favorece que aparezcan UFs de registros más formales, incluso elevados. A pesar de la falta de tratamiento de las UFs de manera específica y bajo estos aspectos, hay que alabar decididamente tanto

la inclusión del material audiovisual en dos de los manuales, como también el de la variedad de los distintos tipos de textos escritos.

7. Mientras que *Sicher* y *Aspekte* destacaban por la presencia de variedad fraseológica por medio de la integración de las secuencias de vídeo, en cuanto a cantidad y variedad de ejercicios se quedan bastante lejos cuantitativa y cualitativamente de los dos manuales *Mittelpunkt* y *studio d*. En concreto se observa la falta de variedad del tipo de ejercicios en el manual *Sicher*, del mismo modo que tampoco pudimos encontrar ningún tipo de secuenciación ni progresión en este manual. El tratamiento de las UFs se ciñe al aprendizaje autónomo, libre o poco guiado, con lo cual se ofrece la imagen de que la fraseología no se integra en el contenido didáctico. Además, se presenta de una manera descontextualizada, sin ningún hilo conductor.

8. El manual *Aspekte* tampoco destaca ni por su variedad en los tipos de ejercicios ni por integrar una secuenciación, si bien hay que reconocer un cierto intento en la inclusión de las UFs de manera menos esporádica. En especial, destaca positivamente la inclusión de la destreza productiva en uno de los ejercicios, en concreto la de producir un texto escrito incorporando UFs. También destacamos la integración de la mayoría de las UFs en su contexto temático y el tratamiento de una UF en una secuencia de vídeo. Al mismo tiempo, en este caso concreto hemos podido observar una progresión también en el grado de dificultad de la UF con respecto al nivel B1, en el que se usaba la misma secuencia de vídeo y donde se trataba otra UF, de menor dificultad.

9. Finalmente, son sin duda los manuales *Mittelpunkt* y *studio d* los que vienen a rebatir la opinión frecuentemente defendida desde la investigación, de que las recomendaciones fraseodidácticas no se tienen en cuenta por parte de los autores de los manuales. A pesar de ciertas carencias innegables, ambos manuales muestran que hay una importante concienciación respecto a la integración de la fraseología, si bien no siempre se corresponde perfectamente con los criterios puramente científicos. Nos referimos aquí al hecho de que, exista una heterogeneidad en la terminología y en la selección de UFs y también de que no se distinga de manera científica entre los distintos tipos de locuciones, colocaciones y pemiás. Efectivamente, incluso se suele mezclar UFs con otro tipo de recursos comunicativos, como hemos indicado a lo largo del análisis, sin entrar en detalles o distinciones. El objetivo es la adquisición de estas expresiones en conjunto, con su forma correcta, su significado y su situación

de uso. En este sentido, estos dos últimos manuales integran las UFs en sus contextos concretos y situaciones comunicativas, a pesar de no tener en cuenta las diferencias de nivel de habla, una carencia que se observa en todos los manuales.

10. En cuanto a la progresión y secuenciación, a pesar de que se echa en falta en general el primer grupo de ejercicios de nuestra tipología, es decir, el de la presentación en un contexto y su identificación, hemos encontrado muchos ejemplos muy válidos de secuenciación y de integración de la fraseología. En el manual *Mittelpunkt* hay algunos intentos en los que se incluyen ejercicios novedosos, incluso de combinación de destrezas, pero es el manual *studio d* el que destaca especialmente por esta integración coherente, constante y consciente de la fraseología, de forma integrada y como un aspecto más de la lengua. De esta manera, las UFs y su tratamiento quedan integrados, junto con el tratamiento de otros aspectos semánticos, en casi todas las lecciones y forman parte de un apartado por lección dedicado al repaso de estas estructuras. Es un procedimiento que no comparte con ningún otro manual, del mismo modo que es el único manual que integra ejercicios dedicados a la autonomía del aprendizaje de estas unidades.

5.3.4. Comparación de los resultados del análisis cualitativo (B1 y B2)

Comparando el tratamiento que las UFs reciben en los distintos niveles, vemos confirmado el reiteradamente señalado retraso del tratamiento específico de la fraseología a niveles posteriores al B1. Tanto la variedad de las UFs como la integración en ejercicios que hemos podido observar en este nivel están muy por debajo de lo que llamaríamos un tratamiento adecuado. Sin embargo, tenemos que destacar el manual *studio d*, que constituye una excepción al respecto. En este sentido, también constituye un claro caso de progresión adecuada entre un nivel y el otro, pues, en el nivel B2 es el manual *studio d* también sigue la misma línea de integración consecuente y, como acabamos de indicar, siguiendo una progresión y secuenciación.

En el caso de los demás manuales tenemos que hablar, en analogía a la integración del OF y de las cantidades de UFs en general, de un importante salto cuantitativo y cualitativo entre un nivel y el otro. La ausencia de cantidades significativas de UFs y de tratamiento ya había adelantado los resultados que se esperaban en este sentido, y los resultados de la comparación entre ambos solo vienen a corroborar las previsiones. Difícilmente se puede hablar de una

progresión adecuada si se parte de la ausencia de elementos y de tratamiento en el nivel B1. Por tanto, hemos de apoyar las críticas y reivindicaciones sobre la necesidad de un adelanto de la introducción del aprendizaje de la fraseología, ya que, si no se consigue una competencia de base hasta el nivel B1, necesaria por otro lado para la consolidación en el siguiente nivel, tampoco se podrá lograr una progresión constante, por mucho que los manuales de los niveles B2 integren la fraseología de manera más sistemática.

Para la consecución de este objetivo, hace falta una mayor toma de conciencia y compromiso por parte de autores de manuales y docentes que tienen que perder el 'miedo' ante estas combinaciones tan 'exóticas' y supuestamente difíciles de entender. Por otra parte se necesitan más propuestas concretas y prácticas que contribuyan a que se realice este cambio. A raíz de nuestros resultados estamos en posición de señalar algunos aspectos que nos parecen imprescindibles.

5.4. Interpretación final de los datos del análisis

Para concluir nuestro análisis de la presencia y el tratamiento de la fraseología en los manuales de DaF pasamos ahora a la fase final de la interpretación de los resultados obtenidos y descritos en los apartados anteriores. Seguiremos el orden del análisis y empezaremos por los resultados del análisis cuantitativo, del que destacaremos como evaluación global la falta de criterio en la selección de UFs. Ha quedado patente la heterogeneidad respecto al repertorio completo de las UFs que aparecen en cuanto a cantidades y coincidencias. En cuanto a la presencia y coincidencia de las UFs de la lista del OF, el resultado tan heterogéneo en los dos niveles corresponde con nuestra primera intuición acerca de la dificultad de una presencia consistente del repertorio en los manuales. Los resultados, más que cuestionar la disposición de los autores de manuales a seguir algún criterio de unificación o de homogeneización del contenido fraseológico, ponen en duda la validez o utilidad de la lista del OF hasta la fecha como catálogo de referencia.

Si, además, los resultados cualitativos respecto a la integración de ejercicios confirman una tendencia creciente en el intento de incorporación de las recomendaciones fraseodidácticas en los manuales del nivel B2, ¿por qué estos intentos obviamente no reflejan una mayor homogeneidad del repertorio y la toma en consideración de listas como la del OF? ¿Puede ser el motivo una posible falta de información por parte de los autores de manuales? ¿O existe quizás algún tipo de error o de déficit en el planteamiento o en las instrucciones didácticas de estas listas

que dificulta su aprovechamiento didáctico? Y finalmente, ¿es posible que la inclusión de estas listas o parte de ellas en los manuales limitara demasiado a los autores de los manuales en la elección de los textos? Todas estas preguntas han surgido o se han visto reforzadas a lo largo del análisis y de su respuesta dependen las actuaciones a realizar tanto por parte de investigadores como de los docentes.

Deducimos de todo ello que los criterios de clasificación didáctica del OF que indican la pertenencia de la UF en la destreza receptiva y productiva y el tipo de texto no constituye un criterio que resulte didácticamente útil. Puesto que la presencia de UFs depende en su gran mayoría de la inclusión de los textos en los que aparecen, la limitación a un grupo de UFs concretas en un manual dificultaría la elección de los textos y podría, por tanto, ser contraproducente. En este sentido, un catálogo abierto, orientativo de UFs por niveles de referencia para mejor adaptación a las premisas de los manuales nos parecería didácticamente más adecuado. Sin embargo, persiste el problema del establecimiento del nivel de referencia, ya que la comprensión de las UFs no depende solo del vocabulario integrante, sino de muchos factores como la idiomática, las restricciones, etc.

No obstante, y a pesar de la arbitrariedad del significado fraseológico, el léxico integrante constituye en nuestra opinión un factor importante en la comprensión de las UFs, y más en el caso de las UFs semi-idiomáticas. Basándonos en la idea cognitivista del puente semántico (Dobrovolskij 2009) de que la estructura léxica integrante de la UF puede evocar una imagen que sirve de ayuda en el proceso de comprensión, creemos que el nivel del léxico debe desempeñar un papel importante a la hora de decidir el nivel de dificultad de una UF.

Como ya hemos mencionado, los niveles de referencia establecidos por el MCER son determinantes en la elaboración de manuales y materiales didácticos, de manera que cualquier decisión en cuanto a la elección de contenidos textuales, léxicos, gramaticales, etc. ha de pasar inevitablemente por este filtro. En cambio, para la integración de la fraseología no existe dicho filtro, de manera que los autores carecen de un criterio unificado para decidirse por la inclusión de una UFs no. El cruce de datos con el vocabulario básico sería, por tanto, un filtro útil para tener un primer indicio respecto al nivel del MCER.

Por consiguiente, nuestra propuesta es la de un cruce de datos del léxico integrante de la UF con el vocabulario básico. Sin embargo, mencionado cruce de datos entre los criterios de disponibilidad y de nivel del léxico no garantizaría aún la pertenencia inequívoca a un nivel de

referencia. Otros criterios entran en juego para determinar el nivel o el grado de dificultad de la UF y si el hablante no nativo puede ser capaz de identificarla, comprenderla y reproducirla.

Si el análisis de las cantidades en los manuales ha demostrado la heterogeneidad del repertorio de las UFs, de su aparición por destrezas y de la cantidad de ejercicios, el análisis cualitativo nos ha aportado información compleja y valiosa respecto a los tipos de UFs y la calidad del tratamiento específico de estas. Las reivindicaciones realizadas desde la investigación en fraseodidáctica hacían necesario un análisis que mostrase con detalle dónde y en qué medida se dan las deficiencias que han sido reiteradamente señaladas respecto de los manuales de texto de L2 de alemán.

Destacamos ya que la falta de integración de textos idóneos dificulta la integración de UFs y su tratamiento de manera contextualizada en el nivel B1. La práctica ausencia de tratamiento de UFs sintagmáticas en este nivel confirma la necesidad urgente de propuestas didácticas que fomenten la inclusión de UFs por medio de textos menos 'elaborados'.

La falta de secuenciación en este nivel resulta inevitable debida a una falta en general de ejercicios en la mayoría de los manuales. Sin embargo, el manual *studio d* B1 es un claro ejemplo de que una secuenciación en este nivel también es posible. En este manual pudimos comprobar además la validez de nuestra propuesta de tipología de secuenciación en los dos niveles. A raíz de estos argumentos, junto con la discrepancia que constatamos respecto al tratamiento didáctico entre los dos niveles, se puede decir que nuestro análisis confirma la necesidad de mejorar las condiciones de un adelanto del tratamiento de la fraseología a un nivel B1.

Si en un nivel B1 la escasez o práctica ausencia de textos, de ejercicios y de inclusión de destrezas dificultó la evaluación de la calidad, en el nivel B2 pudimos obtener resultados concluyentes respecto a los tipos de textos, la inclusión de las destrezas y la variedad de los ejercicios. Podemos resumir estos resultados en las siguientes afirmaciones:

1. Resulta necesario incluir más variedad de textos en los manuales, tanto a nivel oral como escrito.
2. El aumento del repertorio de UFs en las distintas destrezas constituiría una gran mejora. La inclusión de material audiovisual en este sentido sería aconsejable, ya que ha demostrado ser una importante fuente para el tratamiento fraseológico.

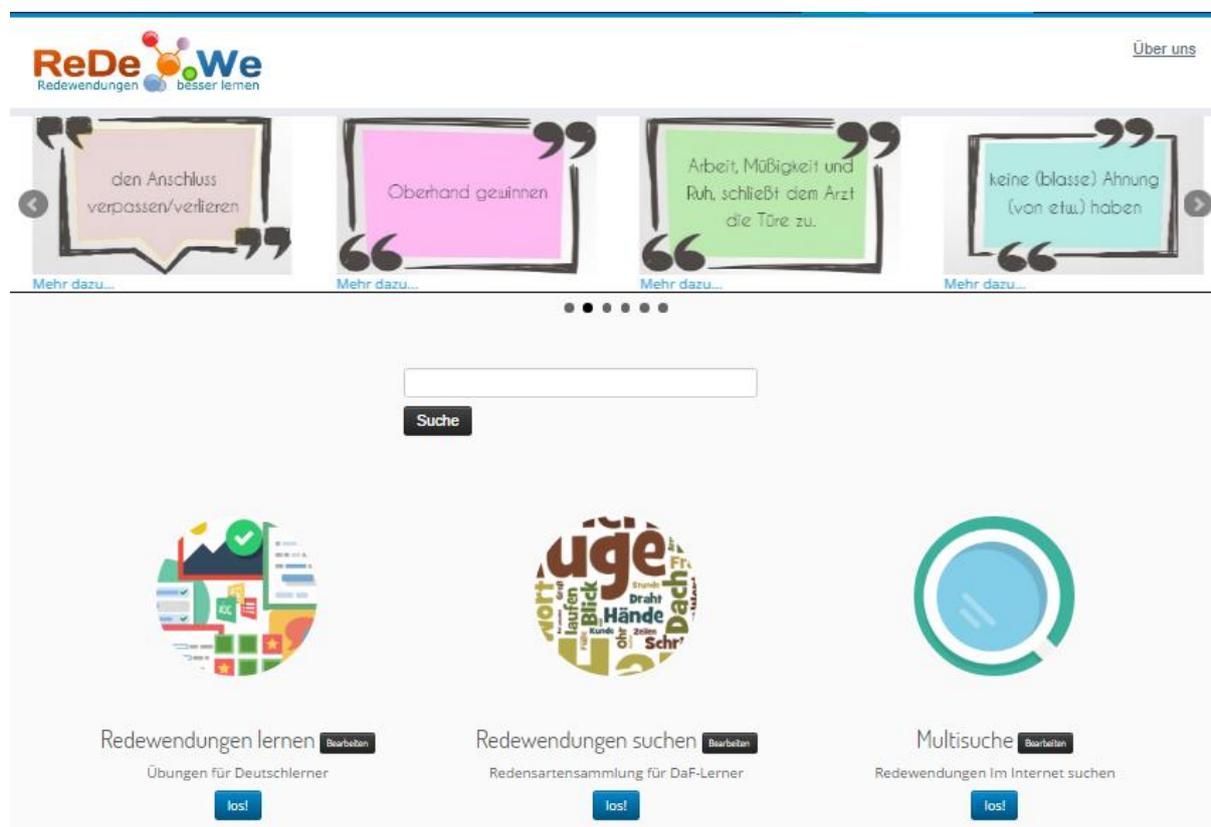
3. La mejor manera de conseguir un tratamiento adecuado de la fraseología se realiza a través de la secuenciación, tanto dentro de una unidad didáctica como dentro del programa entero del manual. La realización de repasos periódicos, p. ej. cada tres lecciones, estimularía la memorización.
4. Es de suma importancia la aplicación de un amplio abanico de estrategias de aprendizaje y la introducción como tarea final de tareas de fomento de aprendizaje autónomo.
5. Hay una serie de aspectos que no se tratan o solo se abordan muy insuficientemente en los manuales, como los registros, las situaciones de comunicación, las restricciones de uso, etc. Esta falta de inclusión se debe sin duda tanto a la falta de espacio en las programaciones como a la falta de materiales idóneos para integrar estos aspectos en la secuenciación de ejercicios.

5.5. Puesta a disposición de los datos obtenidos a través de una herramienta web

Llegado este punto de nuestro análisis, y antes de llegar a las conclusiones finales de esta investigación, presentaremos nuestra puesta a disposición de los resultados obtenidos en lo que será una herramienta didáctica en línea destinada a la enseñanza y al aprendizaje de la fraseología.

El análisis de los manuales de DaF nos ha proporcionado un amplio corpus de fraseologismos con una gran cantidad de información didácticamente relevante. Por una parte disponemos de esta información privilegiada consistente en los datos de una extracción exhaustiva de las UFs en los manuales y sus materiales adicionales. Por otra parte, la interpretación de los resultados del análisis didáctico nos ha permitido establecer cuáles serían los elementos a tener en cuenta en la elaboración de materiales didácticos que garantizarían una mejora de la integración de la enseñanza de la fraseología. En este sentido, ha sido especialmente productivo el análisis de los géneros y tipos de textos en los que aparecen, de las destrezas y por supuesto de los tipos de ejercicios y su secuenciación, lo cual nos ha permitido observar tanto los logros como las carencias en la integración de la fraseología.

Desde un principio había sido nuestra intención poner a disposición pública dichos resultados contribuyendo al desarrollo de propuestas didácticas relacionadas con el aprendizaje de los fraseologismos. La manera más tradicional y sencilla hubiera sido la de su publicación bien en formato impreso, bien como documento digital en formato pdf. Sin embargo, nos parece que la utilidad didáctica de este material hubiese quedado muy mermada con un formato impreso. Es por ello por lo que exploramos la posibilidad de crear un sitio web que pusiese a disposición los



resultados de nuestra investigación de la forma más útil posible. A continuación ofrecemos una captura de pantalla de la página principal.

Imagen 1. Captura de pantalla de la herramienta en línea de redewe.de

Hasta hace poco más de una década, la creación de sitios web era algo reservado a programadores, ya que implicaba la escritura “desde cero” del sitio web utilizando el lenguaje de programación web correspondiente, fundamentalmente html. Esta situación ha cambiado radicalmente en los últimos años gracias a la irrupción de los CMS (Content Management System) como por ejemplo Wordpress. Estos sistemas de publicación de contenidos web han traído la simplicidad de la utilización de los programas informáticos de escritorio a la publicación de contenidos en la red, de forma que cualquiera con buenos conocimientos de informática a nivel de usuario puede acometer la creación de un sitio web.

A la hora de abordar la creación de nuestra herramienta en línea nos resultó de inestimable ayuda la experiencia previa de un proyecto en línea previo, la web phraseopedia.org. Para ella se utilizó como CMS el software libre Mediawiki, que es el que se encuentra detrás de proyectos como Wikipedia. Sin embargo, finalmente decidimos descartar Mediawiki en favor de Wordpress. Los principales motivos de esta decisión fueron, por una parte, la capacidad de personalización enormemente mayor de Wordpress frente a Mediawiki, así como la mayor sencillez para la creación y administración de un sitio web con Wordpress para alguien sin conocimientos de programación. Nuestro portal web estará disponible bajo dirección <http://redewe.de>, nace por tanto como base de datos en línea donde consultar los datos resultantes del análisis realizado de los manuales B1 y B2.

El reto aquí consistía en realizar una importación masiva los datos disponibles en una hoja de cálculo sin que se perdiese la anotación semántica de información asociada a cada uno de los fraseologismos. Wordpress, como ya hemos mencionado, ofrece unas posibilidades de personalización casi infinitas por medio de la instalación de pequeños complementos (*plugin*) que permiten la realización de tareas muy específicas, como es el caso. Para no abundar en aspectos técnicos cuya exposición aquí no resultaría relevante, baste decir que dicho procedimiento nos permitió la importación estructurada de los siguientes campos:

Redewendung (locución)

Lemma (lema)

Bedeutung (significado)

Semantischer Oberbegriff (campo semántico)

Wortschatzniveau (nivel de vocabulario)

Stilschicht (nivel de uso)

Formale Varianten (variantes estructurales)

Typ/ grammatische Funktion (tipo/ función gramatical)

Empfohlen ab Stufe: (recomendado a partir del nivel:)

Phraseologisches Optimum (óptimo fraseológico)

In folgenden Lehrwerken (en los siguientes manuales:)

Beispiel aus Lehrwerken (ejemplo de manuales)

Kommentar/ Beschränkungen (comentario/ restricciones)

Como se observa, la ficha de UFs contiene tanto parte de la información que pertenece a la información de las tablas de nuestro análisis, como aquella información que, según los resultados de nuestro análisis, es relevante para fines fraseodidácticos, a saber, la información

respecto al nivel léxico de las UFs, el campo semántico o la pertenencia al correspondiente grupo del OF.

El haber podido conservar el etiquetado semántico de los fraseologismos nos permite, gracias a la instalación de un *plugin* de búsqueda especializada, el realizar consultas complejas de fraseologismos, como por ejemplo: buscar todos los fraseologismos con el lema 'Kopf', presentes en el óptimo fraseológico y con vocabulario con léxico de nivel B1.

Como complemento a estas posibilidades de búsqueda se ha habilitado un menú de búsqueda contextual que permite, al hacer doble clic o marcar una palabra o grupo de palabras, el lanzar una búsqueda en el propio sitio web, así como en los buscadores en línea de Redensarten-Index, Duden, y el diccionario Pons Deutsch als Fremdsprache.

Creemos que la combinación de todas estas posibilidades de búsqueda dotan a nuestra base de datos de una gran flexibilidad de consulta, que era lo que perseguíamos al crear este portal web.

Aunque nuestro objetivo inicial y central al crear esta web no era otro que el de permitir consultar la base de datos resultado de nuestra investigación, hemos creído conveniente el ampliar la utilidad didáctica de la web con otras dos funciones complementarias a la base de datos en línea: un multibuscador de bases de datos y recursos fraseológicos en línea y una plataforma de creación de ejercicios y actividades.

El multibuscador es una adaptación de un multibuscador de código abierto creado por John Reiser (disponible en: <https://github.com/JohnReiser/Multi-Search>). Hemos adaptado este multibuscador para que sea capaz de lanzar búsquedas en las principales bases de datos y diccionarios fraseológicos disponibles en línea desde una única interfaz y sin necesidad de saltar entre las distintas webs. Por su utilidad como webs de referencia para consultas fraseológicas o terminológicas hemos seleccionado los siguientes recursos:

<https://redensarten-index.de>

<https://phraseo-de>

<https://redensarten.net>

<https://www.owid.net>

<https://sprichwort-plattform.org>

<https://phrasen.com>

<http://corpora.informatik.uni-leipzig.de/>

Amén de estos recursos, que proporcionan información específicamente fraseológica, nos ha parecido conveniente añadir otros de carácter más general pero que también pueden resultar de gran utilidad:

<https://books.google.com/ngrams>

<http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-als-fremdsprache>

<http://www.duden.de/woerterbuch>

<http://www.dwds.de/>

<https://de.wikipedia.org/>

Por último, quisiéramos mencionar la herramienta para la creación de ejercicios. Está basado en el *plugin* para Wordpress h5p, que permite la creación de una gran variedad de ejercicios de texto, audio y vídeo. Algunos de los ejercicios soportados por h5p son, entre otros: memory, ejercicios de arrastrar y soltar (texto e imagen), rellenar huecos, tarjetas de memorización, vídeo interactivo, ejercicio de opciones múltiples, colocar palabras en una imagen, marcar palabras, etc.

Una característica que distingue este complemento, y que nos hizo decantarnos por él entre otros, fue la posibilidad que ofrece de crear ejercicios que puedan ser realizados en nuestro portal, pero que además pueden ser incrustados en cualquier otra web mediante un sencillo código de inserción. De tal forma, cualquier profesor podrá integrar los ejercicios presentes en nuestro portal en su propia aula virtual, sea esta Moodle, Blackboard, Sakai o cualquier otra.

En un futuro planeamos invitar a otros docentes para que colaboren en la creación de ejercicios en redewe.de, de forma que se convierta también en un repositorio de ejercicios específicos para el aprendizaje de los fraseologismos del alemán.

CONCLUSIONES GENERALES

Una vez concluido nuestro análisis de la presencia y el tratamiento de la fraseología en los manuales de DaF es necesario hacer una evaluación crítica de los resultados obtenidos de nuestra extracción de datos y de su interpretación para comprobar hasta qué punto se han visto corroboradas o defraudadas nuestras hipótesis iniciales y en qué medida se han podido cumplir los objetivos propuestos. Pretendemos con ello también responder a la cuestión final del sentido del estudio y de la utilidad de los resultados obtenidos, sobre todo con vistas a la elaboración de materiales didácticos de fraseología.

La complejidad de nuestro análisis, que afecta muchos niveles y aspectos diferentes respecto a la Didáctica y la Fraseodidáctica ha quedado reflejado en los datos y resultados obtenidos. Por esta complejidad expusimos un avance de los resultados parciales después de cada análisis, lo cual nos ha ayudado en el proceso de valoración final y de reflexión sobre las repercusiones y las decisiones prácticas a tomar.

La integración de la fraseología como parte constituyente en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de L2 es hoy por hoy una de las cuestiones centrales de la Fraseodidáctica. Como hemos repetido en varias ocasiones, la repercusión de la competencia fraseológica en la competencia general del idioma es un factor clave, que sin embargo, por su complejidad recibe un tratamiento insuficiente. Por ello, y ese es el convencimiento que motiva el presente estudio, es imprescindible realizar estudios teóricos y prácticos que puedan ser de utilidad para la creación de propuestas y materiales didácticos que fomenten o mejoren el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la UF. En nuestra revisión de las principales contribuciones teórico-prácticas en el ámbito de la Fraseodidáctica que constituye la primera parte de este trabajo, hemos podido comprobar esta creciente inquietud por parte de los investigadores a nivel internacional en cuanto a la integración sistemática de la fraseología. La puesta en práctica de las correspondientes recomendaciones y propuestas y la situación real en las aulas de las clases de L2 parece presentar importantes lagunas tanto respecto a dicha integración como en lo referente a la competencia fraseológica de los estudiantes, lagunas que por otra parte hemos podido comprobar a lo largo de nuestra labor como docente de DaF. De acuerdo con las palabras de Ettinger (2001) la principal finalidad de la Fraseodidáctica consiste en la enseñanza y el

aprendizaje sistemático de la fraseología. Nos dispusimos a revisar las contribuciones teóricas respecto a las pautas y recomendaciones por parte de los investigadores para la puesta en práctica de esta sistematización que podemos sintetizar en las siguientes afirmaciones:

- Urge la elaboración de criterios propios de este campo de estudio para poder delimitar la Fraseodidáctica dentro de la Fraseología y respecto a otras disciplinas como la Didáctica, la Lexicología, y la Lexicografía, por nombrar algunas.
- Se aboga por un adelanto de la enseñanza de la fraseología a niveles 'inferiores' o básicos para llegar a una progresión en el proceso de aprendizaje dentro de la enseñanza de L2 y así garantizar el logro de una competencia fraseológica alta.
- A partir de estas recomendaciones, se realizó un primer estudio de frecuencia y familiaridad con el fin de establecer un catálogo de UFs susceptibles de aplicación didáctica. Se esperan más estudios en este sentido, ampliando el corpus analizado para completar los resultados obtenidos hasta la fecha.
- En relación con este catálogo se aconseja una revisión de las indicaciones de las correspondientes competencias en el MCER y la integración de listas elaboradas de UFs en este documento de referencia (Ettinger 2013).
- Se reclama una integración sistemática de las principales recomendaciones fraseodidácticas en la elaboración de manuales de DaF y de materiales complementarios.
- Tanto en la elaboración de los manuales como en su uso en el aula de DaF, las recomendaciones concretas son:
 - La selección de los textos según criterios fraseodidácticos: tipo de texto, género textual y modalidad (auditivo o escrito).
 - La integración de las UFs y de su tratamiento basándose en el contexto.
 - La distinción de las destrezas productivas y receptoras y la correspondiente competencia pasiva y activa.

- La inclusión de la situación comunicativa y el nivel de uso de las UFs en la elaboración de tareas y ejercicios.
- La elaboración de ejercicios y de unidades didácticas, teniendo en cuenta la secuenciación en cuatro fases según Lüger (1992)
- Un fomento muy marcado del aprendizaje autónomo por medio de tareas, ejercicios y materiales adicionales.

Otras recomendaciones que se repiten en las investigaciones más recientes giran en torno a aquellos factores de la situación concreta e individual de la situación educativa, es decir, factores que dependen exclusivamente de los sujetos en cuestión y por tanto, no se pueden tener en cuenta de manera sistemática en los manuales, sino solo por el docente mismo en su clase. Estaríamos hablando de factores como:

- La influencia de la lengua materna
- La influencia de otra L2
- La influencia de la competencia fraseológica en L1 y L2
- La constelación de la clase en cuanto al idioma materno de los participantes; es decir, si el idioma materno de los participantes es el mismo o diferente.
- La existencia de UFs equivalentes en el idioma materno del estudiante.

Una vez resumido las principales aportaciones de la investigación teórica, daremos respuesta a continuación a los objetivos específicos y generales que nos habíamos marcado y finalmente expondremos los principales resultados y logros derivados de las partes teóricas y prácticas de este estudio.

1. Partiendo de las generalizadas críticas de las aportaciones de investigación más recientes sobre la deficiente y tardía integración de la Fraseodidáctica en la Didáctica de L2, nuestro objetivo general consistía en comprobar en qué medida estas afirmaciones se veían confirmadas y en qué aspectos se produce esta falta de integración respecto a los contenidos fraseológicos en los manuales de DaF.

El manual como herramienta de base de dicha enseñanza debería como tal reflejar los avances o, en su caso, la insuficiencia en dicha integración a la que apuntan las investigaciones.

2. Como valoración global podemos concluir que no se puede hablar de unos resultados generalizados y uniformes en cuanto a un tratamiento didáctico insuficiente de las UFs en cantidad y calidad. Los resultados muestran una gran heterogeneidad entre manuales, que en su mayoría muestran, eso sí, un tratamiento de las UFs claramente insatisfactorio y que revela una evidente falta de criterios objetivos, especialmente en el caso de B1.
3. Para responder a las preguntas generales formuladas en los objetivos de este estudio, es imprescindible responder previamente a las planteadas en los objetivos concretos en los apartados 2.1.1. y 2.1.2. Estas cuestiones, de la 14 a la 20, se centraron tanto en el análisis de la cantidad como de la calidad de las UFs y de los ejercicios presentes en los manuales elegidos de los niveles B1 y B2, para así llegar a una valoración de la utilidad de estos contenidos y su adaptación a las premisas fraseodidácticas.

Respecto a las cantidades de UFs que aparecen en los manuales pudimos constatar lo siguiente:

- Una presencia relativamente baja de UFs en el nivel B1 y una considerable heterogeneidad de estas cantidades entre los manuales.
- Frente a la escasez de UFs y la práctica ausencia de ejercicios de manera general en los manuales de B1, hemos podido constatar un aumento de UFs y de su integración en porcentajes muy altos en el B2. En algunos casos se triplica el número de UFs entre un nivel y otro, de manera que no estaríamos ante una progresión, sino ante un salto cuantitativo y también cualitativo muy grande entre los dos niveles.
- Teniendo en cuenta que la consolidación de las UFs adquiridas en un nivel B1 implicaría su repetición en un nivel B2, no podemos afirmar que tal proceso tenga lugar, ya que no existen apenas repeticiones de UFs entre los manuales de los distintos niveles.

- La baja presencia de repeticiones de UFs dentro de los manuales y de coincidencias entre los manuales indica la falta de criterio unificado en el repertorio y tratamiento de la fraseología.
4. Una de las contribuciones clave entre las más recientes lo constituye por su especial relevancia para nuestro análisis la clasificación del corpus de UFs según los criterios de frecuencia y familiaridad del Óptimo Fraseológico de Hallsteindóttir et al. (2006). En el apartado 1.1.7. explicamos detenidamente los criterios de la elaboración de esta lista, su corpus y la justificación de su aptitud como criterio para nuestro análisis. En relación con la señalada heterogeneidad de las UFs en los manuales y la necesidad de la fijación de un inventario de fraseologismos y de su incorporación como tal tanto en los manuales como en el MCER, planteamos el análisis de la presencia del OF en los manuales. Tal y como justificamos en nuestra metodología, nos servimos de esta lista al no disponer el MCER de ninguna lista de referencia. Expusimos los argumentos a favor de su utilidad como instrumento didáctico; no obstante, advertimos también sobre sus limitaciones como herramienta de análisis. A pesar de ello constituye el único estudio que combina los dos criterios mencionados, la frecuencia y la familiaridad, para constituir un nuevo criterio, la disponibilidad, como elemento didáctico clave. Nuestro objetivo ha sido el de comprobar si se podía observar algún paralelismo de esta lista dividida en varios grupos en la presencia de las UFs de los manuales, y, dependiendo del resultado, qué conclusiones se pueden extraer en cuanto a la repercusión y utilidad de repertorios como este. Los resultados respecto a la integración del OF responden a las cuestiones 16 a 20 formuladas en nuestros objetivos y son los siguientes:
- Existe una gran heterogeneidad entre los manuales del nivel B1 tanto respecto a la cantidad como a la selección de las UFs del grupo del NF, resultando en cualquier caso la cantidad muy baja en todos ellos. Considerado este grupo como el núcleo, es decir, el repertorio básico, se esperaba encontrar algún tipo de coincidencia tanto en su presencia como en su tratamiento didáctico en los manuales de B1, coincidencia que prácticamente no se ha visto confirmada. Destacamos en especial la escasa presencia de este grupo en el manual *studio d*, que es el manual con mayor número de UFs en total.

-
- Existen también importantes diferencias en este nivel en cuanto a la presencia de los grupos del OF que constituyen los grupos menos frecuentes y menos disponibles. En este caso destacamos de nuevo su escasez en *studio d* frente a una elevada cantidad de este grupo en *Netzwerk*.
 - En cuanto al nivel B2, la distribución de los porcentajes de los distintos grupos dentro de los manuales, tanto del NF como del OG, evidencia la heterogeneidad en este aspecto, de manera que, si bien podemos hablar de un aumento de los grupos del OG en este nivel, no se percibe sin embargo una homogeneidad más o menos consistente de las UFs respecto a la lista del Óptimo.
 - Por último, en cuanto a las coincidencias de UFs del Óptimo en los distintos manuales del nivel B2, las pocas que se han encontrado sí pertenecen en su totalidad al OF. Su escaso número hace que no podamos atribuir ningún dato concluyente a esta coincidencia.
5. Los resultados expuestos corroboran, por tanto, la escasa influencia de la investigación fraseodidáctica en la práctica de la enseñanza de la L2. En concreto, uno de los aspectos en el que se manifiesta esta desconexión es la patente ausencia de criterios objetivos, como podría ser la lista del OF, a la hora de integrar las UFs en los manuales. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, una posible causa de esta situación, en concreto de la aparente falta de consideración, no radica necesariamente en su desconocimiento, sino en las dificultades que implica su aplicación práctica. En nuestra opinión, la carencia fundamental del Óptimo radica en la ausencia de indicaciones claras sobre la relación de estas listas con los niveles del MCER. En este sentido, las indicaciones que dan los autores respecto al nivel de competencia al que pertenecen estas UFs no ayudan a la definición clara del nivel, ya que el nivel de competencia se define en ellas de acuerdo con el tipo de competencia y la modalidad de texto, dejando al margen el nivel de competencia respecto al MCER. Llegado a este punto del estudio, y a pesar de nuestros intentos de establecer una relación entre los grupos del OF y los niveles B1 y B2, analizados por nosotros, el OF no constituye hoy por hoy una herramienta con la que por sí sola sea posible establecer una selección de UFs didácticamente adaptada a los distintos niveles del MCER.

6. La indicación del tipo de competencia al que pertenecen las UFs del Óptimo, es decir, receptiva o productiva parece responder a la necesidad de distinguir entre aprendizaje pasivo y activo indicada por parte de los investigadores (Ettinger 2007, 2013). Sin embargo, nos parece que ello dificulta su aplicación práctica, ya que supondría que los autores de los manuales deberían realizar un análisis previo de los textos elegidos respecto a la destreza y al tipo de texto en el que aparece cada UF, sin que esto tampoco facilite demasiado la decisión sobre la inclusión o eliminación de la UF.
7. Resumiendo la interpretación de los datos meramente cuantitativos del análisis, estos nos aportan una valiosa información global sobre el contenido fraseológico. Respondiendo a la segunda pregunta que nos hacíamos en nuestros objetivos, podemos afirmar que uno de los aspectos en los que se evidencia la falta de criterio en la integración de la fraseología es la heterogeneidad de la cantidad de las UFs y la falta de unificación del repertorio. A pesar de la heterogeneidad de las cantidades totales, se ha probado la existencia de un potencial fraseológico considerable en los manuales, sobre todo en el nivel B2.
8. Además, en algunos manuales de B2 hemos podido observar una clara tendencia a la integración de la fraseología, aspecto que se ha analizado tanto respecto a la cantidad como a la calidad de ejercicios. En el nivel B1, el manual *studio d* es el que incluye una cantidad más elevada de UFs en relación con los demás manuales y que se caracteriza por una mayor variedad de textos, aspecto que se ha tratado en el análisis cualitativo. Sin embargo, también se evidencia la falta de coincidencias entre las UFs y la heterogeneidad en la inclusión de los grupos del OF. De nuevo nuestra reflexión se centra en posibles motivos de estas carencias. En el punto 4 ya puntualizamos que una posible explicación al respecto sería la falta de utilidad de los criterios para la aplicación didáctica del OF al carecer este de una orientación a los niveles del MCER.
9. En cuanto a los resultados del análisis cualitativo, el primer aspecto que estudiamos fue la naturaleza de los textos. Basándonos en el supuesto de que tanto la cantidad como la calidad de las UFs depende de la variedad y los tipos de texto que se seleccionan y de la autenticidad de los mismos, los resultados correspondientes confirmaron esta estrecha relación. Respondiendo a las cuestiones 21 a 25 de nuestros objetivos, podemos decir que descubrimos una

falta de variedad textual junto con una falta de integración de las UFs a nivel textual, sobre todo en el nivel B1. Observamos una estrecha relación entre la escasez de la presencia de UFs en este nivel y una menor presencia de variedad textual. Frente a ello, en el nivel B2 existe una mayor integración de textos que se corresponde con una mayor presencia de UFs. Sin embargo, prevalecen los textos de divulgación científica y periodística los cuales no favorecen ni la presencia ni variedad, ni el tratamiento de las UFs. Los resultados confirman por tanto la validez de la investigación fraseodidáctica acerca de la idoneidad de los distintos tipos de textos. Según esta investigación (Bergerová 2007, 2008) son los artículos periodísticos o de divulgación los que presentan un repertorio menos amplio y variado para el aprovechamiento de las UFs en clase de L2. Sin embargo, hemos podido comprobar que es precisamente este tipo de texto el que se usa con mayor frecuencia en los manuales, de tal forma que queda subrayada la importancia de la elección del tipo de texto para favorecer el tratamiento de la fraseología.

10. El empleo de fraseologismos es un fenómeno muy arraigado en el discurso oral de la lengua, formando parte del uso cotidiano y coloquial de la misma. Por consiguiente, se plantea la pregunta de si y de qué forma se puede reflejar este aspecto en los manuales. Una posible solución sería sin duda la incorporación de textos tanto escritos como orales, e incluso audiovisuales que se basen en discursos orales auténticos. Aquí se plantea el problema de la comprobación de la autenticidad de los textos empleados en los manuales, tanto escritos como orales, que resulta complicada, si no imposible, si no están reseñadas las fuentes de los textos. Sin embargo, en los materiales auditivos, desde la perspectiva de un nativo, generalmente se puede detectar de forma intuitiva, pero razonablemente exacta, si una audición corresponde a un texto auténtico o si, por lo contrario, se trata de un texto 'artificial', elaborado para fines didácticos. Este tipo de textos elaborados, que se suelen utilizar en niveles básicos y que también hemos podido identificar en los manuales de B1 no son aptos para la integración de la fraseodidáctica, pues se les despoja de casi la totalidad de fraseologismos. Esperamos que nuestra aportación y otras posteriores contribuyan a cambiar esta 'limpieza fraseológica'.

11. Los resultados obtenidos respecto a la inclusión de los textos y la presencia de UFs en el nivel B1 parecen confirmar además nuestra hipótesis sobre la importancia de la autenticidad de los textos. La escasez de UFs en los manuales del nivel B1 se explica por el hecho de que los textos de los niveles básicos hasta nivel B1 suelen estar bien modificados y adaptados, o bien directamente redactados como material didáctico, lo cual repercute inevitablemente en la presencia y la calidad de UFs. Nos tememos que en muchos casos esta eliminación de UFs por parte de los autores de los manuales es excesiva al no disponer de criterios objetivos que recomienden o no su inclusión. El aumento de la presencia fraseológica en el nivel B2 se debería, por tanto, a la asunción generalizada de que en el nivel B2 comienzan a tener cabida los contenidos fraseológicos. Por consiguiente, la ‘depuración’ de los textos es menor.

12. La afirmación que hacíamos en el punto 12 acerca de la presencia de las UFs en la oralidad y, por consiguiente, en los textos que reflejan el lenguaje hablado, independientemente de si se trata de lenguaje coloquial, estándar o elevado, nos llevó al análisis de las modalidades de textos en relación con los registros de UFs. Los resultados confirman también la importancia de este criterio, es decir, no solo son el tipo y el género, sino también la modalidad, los que contribuyen a la variedad fraseológica y a la variedad en la integración de las competencias receptoras. Los ejemplos expuestos en el capítulo 5 de UFs extraídas de las distintas modalidades y tipos son un claro indicio de que un tratamiento íntegro de las UFs solo es posible de acuerdo con dicho criterio. El tratamiento homogéneo de las UFs en las diferentes destrezas supondría su inclusión tanto en las competencias receptoras como en las productivas, teniendo en cuenta la información pragmática necesaria: el registro, el nivel de uso escrito u oral y la situación comunicativa, es decir, toda aquella información que constituye el significado íntegro de las UFs y define su valor añadido.

En cuanto a las diferencias en la inclusión de las modalidades de textos, y en concreto, la de los textos auditivos y audiovisuales, estos enriquecen considerablemente la cantidad y el repertorio de UFs. Sin embargo, este potencial en el repertorio fraseológico pertenece prácticamente desaprovechado por la falta de explotación didáctica por medio de ejercicios. De hecho, la gran mayoría de los ejercicios de UFs basados en textos se integran en la destreza de comprensión

lectora o en situaciones comunicativas que no incluyen los textos. En el nivel B2, en el que se observa una mayor integración de la destreza auditiva, se sigue echando igualmente en falta el tratamiento didáctico de las correspondientes UFs. Como hemos podido observar, los textos de estas destrezas constituyen, junto con las secuencias de vídeo, una parte importante del material analizado de los manuales *Netzwerk* (B1) y *Aspekte y Sicher* (B2), un potencial de UFs desaprovechado de distintos registros y niveles de uso. La misma tendencia se observa en los textos de vídeo, los cuales ofrecen una variedad fraseológica mayor por la autenticidad de las secuencias y de los correspondientes textos. En general se puede afirmar que los vídeos son una fuente muy valiosa de lenguaje fraseológico y además ofrecen amplias posibilidades de tratamiento de las UFs. Sin embargo, para ello deberían estar más integrados, formando parte de materiales adicionales didactizados.

13. En cuanto al análisis cualitativo de los ejercicios, de manera general podemos decir que nuestro estudio muestra que existen tanto aspectos negativos como positivos. Podemos afirmar en una primera valoración global que, efectivamente, existen importantes carencias y lagunas y sobre todo una gran heterogeneidad en la presencia y la calidad del tratamiento de fraseología en los manuales, lo cual, forzosamente, repercutirá en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, durante la realización de nuestro análisis se han visto parcialmente refutadas algunas de las constantes reivindicaciones de los investigadores sobre la poca presencia de UFs y el pobre tratamiento didáctico que reciben estas en general, ya que hemos podido comprobar que hay constancia de una tendencia a la integración de la fraseología en ciertos manuales.
14. Para evaluar los resultados del análisis cualitativo de los ejercicios fraseológicos en los manuales hace falta volver a las bases teóricas del capítulo 1. El análisis de los ejercicios no se ha visto reducido a una sencilla catalogación del tipo de ejercicios, sino que se trataba principalmente de comprobar si existe algún tipo de secuenciación en el tratamiento didáctico. Para ello era necesario establecer previamente en qué debe consistir una secuenciación didáctica.
15. Tras la revisión de las contribuciones en torno a esta cuestión nos percatamos de la carencia en el ámbito de la fraseología de tipologías de ejercicios que incluyan algún tipo de secuenciación clara y suficientemente desarrollada. Existen

recomendaciones y propuestas teórico-prácticas que reclaman un aprendizaje en cuatro etapas (Kühn 1992, Lüger 1997), al que dedicamos el apartado 1.3.2, dedicado a los enfoques y logros de esta disciplina. La adaptación parcial de este modelo fue uno de los aspectos que tuvimos en cuenta en la elaboración de nuestra propia secuenciación.

16. En la elaboración de la secuenciación nos han servido de base los supuestos teóricos del constructivismo, expuestos brevemente en el apartado 1.5, especialmente aquellos que definen el papel de las estrategias y de los procesos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que nos han servido para distinguir entre las distintas fases de nuestra secuenciación. A la postre, es el aspecto de la construcción autónoma del lenguaje el que cobra especial importancia en esta teoría y en el que se basan por otra parte muchas contribuciones fraseodidácticas (Ettinger 2013).
17. Comenzando por los manuales de B1, en ellos hemos constatado una falta general de inclusión contextual de las UFs, ya que estas se integran temáticamente, es decir, relacionadas con el tema de las lecciones, pero sin aparecer dentro de textos. Ello dificulta la presencia de ejercicios que contextualicen y faciliten la construcción del significado. En cuanto al estudio de la secuenciación, esta parte del análisis se ha visto frustrada ya de entrada por la falta de ejercicios en general en este nivel. No obstante, entre los cuatro manuales analizados de este nivel, el manual *studio d* destaca por su intento de integrar el tratamiento de la fraseología, de manera que no parezca una 'pincelada' esporádica, sino que exista una presencia regular e integrada de la fraseología a lo largo del manual. Esto se refleja también en la variedad de las UFs didactizadas, ya que se tratan tanto de paremias como locuciones sintagmáticas de distintos grados de idiomatidad, como son los somatismos, kinegramas u otros. A pesar de que su propuesta no es completamente satisfactoria, es el manual que en su conjunto mejor responde a todos los criterios analizados y que demuestra que esta integración de las UFs en la metodología es posible en un manual de DaF.
18. La diferencia entre los dos niveles en cuanto a cantidad de UFs y de ejercicios se ha podido constatar también respecto a la calidad de los ejercicios y la presencia de secuenciación en el nivel B2. Como ya hemos dicho en el punto 15, no hemos podido confirmar que exista de forma generalizada una falta de potencial de UFs

ni una supuesta falta de tratamiento a este nivel. Existe tanto una mayor variedad de textos y de UFs, como un mejor y mayor tratamiento didáctico. Sin embargo, la heterogeneidad que hemos señalado en el apartado 5.2.2.3. se hace patente también entre los cuatro manuales en cuanto a la insuficiente diversidad de los tipos de ejercicios y a su integración de una secuenciación didáctica.

19. Respecto a la mencionada diferencia entre los manuales de un nivel y de otro, destaca de nuevo en el nivel B2 el manual *studio d*, que es el único donde se puede hablar de una progresión, tanto respecto a la presencia de UFs como a la integración de ejercicios. Si en el nivel B1 de este manual ya se pudo percibir una incipiente secuenciación, en el nivel B2 hemos podido confirmarla aplicando los criterios de nuestra tipología de ejercicios. En la mayoría de las lecciones que incluyen tratamiento didáctico de las UFs, estas se introducen mediante una secuenciación, que en la mayoría de los casos se corresponde con nuestro modelo que implica la identificación y el procesamiento de la información, memorización, puesta en práctica, y finalmente su consolidación y ampliación con el aprendizaje autónomo. De esta manera, hemos podido comprobar la validez de nuestra tipología y propuesta de secuenciación, donde la integración de las UFs a través de todas las estrategias facilita su adquisición de una manera significativa y en concordancia con el contenido temático del manual. El tratamiento de la fraseología en este manual a pesar de las mencionadas lagunas y de la falta de integración de las UFs en las destrezas de comprensión auditiva, se integra en general de manera armónica con los demás contenidos, lo que no deja de ser reflejo de algo que por otra parte ocurre cotidianamente en el lenguaje natural.
20. Un aspecto que requiere especial mención es la relevancia que tienen los ejercicios del grupo 4 de nuestra tipología, es decir, aquellas relativas al aprendizaje autónomo, y a las que se otorga una especial relevancia en el ámbito de la Fraseodidáctica. También en este aspecto destaca el manual *studio d*, donde la cantidad de ejercicios o, mejor dicho, de tareas y de indicaciones referidas a esta autonomía tan reivindicada por los investigadores (Ettinger 2007, 2013) supera los encontrados en cualquier otro de los manuales analizados.
21. En lo que respecta a la falta de continuidad en la presencia, y sobre todo en el tratamiento didáctico de UFs entre un nivel y otro que hemos localizado, esto viene a confirmar las críticas habituales entre los investigadores respecto a la

tardía integración de la fraseología a partir de niveles elevados dentro de la enseñanza de L2, ya que los intentos de integración más o menos sistemáticos no se observan hasta el nivel B2. El análisis de las indicaciones correspondientes en el MCER respecto a las competencias fraseológicas, documento al que hemos dedicado el apartado 1.8. de nuestro marco teórico, parece estar en consonancia con esta situación, ya que no se encuentran referencias que puedan servir de guion para una incorporación más temprana como reclaman fraseodidactas como p. ej. González Rey (2006).

22. En este sentido, nuestro estudio confirma la ausencia de herramientas que ayuden al creador de manuales y al docente en la selección de las UFs y en la elaboración de materiales didácticos de acuerdo con a esta selección. Mientras que para los contenidos gramaticales existen tipologías de ejercicios y referencias concretas en el MCER, así como hay disponibles para el vocabulario básico listas preestablecidas por niveles que sirven de guía a autores de manuales y docentes, en cuanto a la fraseología, el MCER prescinde de indicaciones y listas concretas, lo cual es sin duda una de las explicaciones de la heterogeneidad entre manuales y niveles.
23. Considerando globalmente los distintos resultados obtenidos de las diferentes fases de nuestro análisis, podemos reafirmarnos en la importancia de la elaboración de propuestas de integración de la fraseología en los manuales de L2. El manual sigue siendo la herramienta didáctica central y debe dar cabida a todos los aspectos didácticamente relevantes como en nuestros caso, la fraseología. Los aspectos que se pueden y deben tener en cuenta en este proceso son los tipos de textos y la variedad textual, la inclusión de las destrezas y modalidades de textos, los niveles respecto a la disponibilidad y el nivel del léxico en relación con los niveles de referencia, los campos semánticos o léxicos en relación con el tratamiento de la situación comunicativa, y no por último, también el registro o nivel de habla de las UFs. Finalmente, el aspecto más importante parece la integración de tareas que fomenten la autonomía del aprendizaje.
24. Nuestro análisis ha mostrado tanto las posibilidades como las limitaciones con las que cuenta un manual de DaF. A pesar de los aspectos positivos que se han podido observar en algunos de ellos, hay muchos contenidos que quedan sin didactizar. La inclusión de la fraseología solo es uno de los criterios en la

elaboración de un manual y hay muchos factores que obstaculizan esta integración, como el uso de materiales adaptados, no auténticos, la falta de textos y de variedad textual, por nombrar algunos de los que hemos señalado en nuestro análisis. Todo ello dificulta la aplicación de los criterios didácticos y de las recomendaciones para la integración de las UFs y de su tratamiento.

25. La situación general que hemos constatado de gran desaprovechamiento del potencial fraseológico y la falta de criterios unificados fue uno de los principales motivos que nos convenció sobre la necesidad de crear una herramienta virtual que contribuyese a mejorar dicha situación. Esta herramienta consiste en una web con una base de datos en línea que contiene el repertorio de UFs, obtenidas en nuestro análisis, así como todas las informaciones extraídas en esta investigación que puedan ser pertinentes, como las referentes al OF. Estas informaciones resultantes de nuestro estudio han sido complementadas con otras pertinentes como son el registro y el campo semántico, o la pertenencia al vocabulario básico. Si bien, como decimos, estas no derivan de la extracción, contribuyen significativamente a aumentar la utilidad didáctica de la herramienta.
26. El MCER, al establecer catálogos por niveles de elementos comunicativos, gramaticales y léxicos ha servido de inestimable herramienta de referencia, de ‘piedra de Rosetta’ para los creadores de manuales y de materiales didácticos a la hora de adaptar materiales auténticos para su uso didáctico. Sin embargo, las UFs no han sido tenidas en cuenta en estos catálogos, lo que en nuestra opinión ha repercutido muy negativamente en la presencia fraseológica en los materiales de alemán en dos aspectos: por una parte, en una excesiva eliminación de contenidos fraseológicos; por la otra, cuando estos son incluidos, se hace de forma arbitraria y meramente intuitiva, al no tener ningún instrumento de referencia. Nuestra intención es que el presente trabajo venga a marcar un cambio de tendencia en esta situación. La extracción de los fraseologismos de los manuales de un determinado nivel, su comparación con el OF y con el vocabulario básico nos han permitido establecer una referencia justificada con evidencias de los fraseologismos analizados respecto al MCER. Dando un paso más, y como ya hemos expuesto, hemos diseñado una herramienta que incluye todos estos datos extraídos de nuestro análisis que hemos ampliado y enriquecido con las informaciones de nuestro cruce de datos entre el OF y el vocabulario

básico. La inclusión además del campo semántico y del registro de las UFs hace de ella una herramienta didácticamente pertinente, cuya puesta a disposición como base de datos en línea pretende servir de referencia para los creadores de materiales que les permita justificar una mayor presencia fraseológica al tiempo que posibilita una mayor homogeneidad en los materiales.

27. Tras establecer las conclusiones principales de este trabajo, quisiéramos finalmente destacar las que a juicio nuestro constituyen sus principales logros:

- Elaboración de una clasificación de las UFs del sistema alemán didácticamente aprovechable y adaptable, basada en los criterios de valor oracional o sintagmático, idiomática y funcionalidad.
- Revisión crítica de las principales premisas y recomendaciones fraseodidácticas para la incorporación de la fraseología en la enseñanza de L2.
- Elaboración de una tipología de ejercicios fraseológicos dotada de una propuesta de secuenciación didáctica en cuatro fases.
- Realización de un análisis exhaustivo desde el punto de vista de la Fraseodidáctica de la presencia y el tratamiento de la fraseología en los manuales de DaF de los niveles B1 y B2, que ha evidenciado la existencia o no de deficiencias en dicho tratamiento, concretando en qué consisten, dónde se hallan y en qué medida se dan.
- Elaboración de una herramienta didáctica en línea de aprendizaje de fraseología que recoge el cruce entre los datos recopilados y otras informaciones didácticamente relevantes como son el vocabulario de referencia, el registro, el campo semántico.

BIBLIOGRAFÍA

1. Manuales de DaF y materiales complementarios

1.1. Nivel (B1)

Albrecht, U. (2008). *Passwort Deutsch 5: [B1]*. Stuttgart: Ernst Klett International.

Braun-Podeschwa J., Habersack, C. & Pude A. (2015). *Menschen*. München: Hueber Verlag

Burkhard, U., Kresin-Murakami, J. Lundquist-Mog, A. (2004): *Passwort Deutsch. Der Schlüssel zur deutschen Sprache. Lehrerhandbuch*. 1. Aufl., 1. [Dr.]. Stuttgart: Klett Sprachen, Ed. Deutsch.

Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., & Sieber, T. (2012). *Netzwerk: Deutsch als Fremdsprache; Kurs- und Arbeitsbuch*. München, München, München, München: Langenscheidt; Klett-Langenscheidt.

Funk, H., Kuhn, C., Demme, S., Winzer, B., Niemann, R. & Christiany, C. (2013). *Studio d B1. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Niemann, Rita Maria (2009): *Studio d. Deutsch als Fremdsprache. Sprachtraining*. 1. Aufl., Berlin: Cornelsen.

1.2. Nivel (B2)

Doubek, M., Lanz, M., & Lundquist-Mog, A. (2013). *Mittelpunkt neu B2: Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene : Lehrerhandbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Kuhn, C. & Niemann & Winzer & Kiontke (2010). *Studio d: Die Mittelstufe B2/1: Deutsch als Fremdsprache : Kurs und Übungsbuch*. (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Kuhn, C. Niemann/Winzer/Kiontke. (2011). *Studio d: Die Mittelstufe, B2/2* : Berlin: Cornelsen Verlag.

Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., Sonntag, R., & Lösche, R.-P. (2008). *Aspekte; Lehrbuch 2: Mittelstufe Deutsch*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York, NY: Langenscheidt.

Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., & Sonntag, R. (2008). *Aspekte: Mittelstufe Deutsch; Arbeitsbuch 2*. Berlin, München, Wien, Zürich [u.a.]: Langenscheidt.

Perlmann-Balme, M., Schwalb, S., & Matussek, M. (2013). *Sicher!: Deutsch als Fremdsprache : Kursbuch und Arbeitsbuch B2/2. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.

Perlmann-Balme, M., Schwalb, S., & Matussek, M. (2013). *Sicher!: Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch und Arbeitsbuch B2/1* (1. Aufl.). Ismaning: Hueber.

Sander, I., Daniels, A., Köhl-Kuhn, R., Mautsch, K. & Tresp Soares, H. (2014). *Mittelpunkt neu B2; Arbeitsbuch: Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Sander, I., Daniels, A., Köhl-Kuhn, R. Bauer-Hutz, B. Mautsch, K. & Tresp Soares, H. (2014). *Mittelpunkt - neu B2; Lehrbuch* (1. Aufl., 1. [Dr.]). Stuttgart: Klett Sprachen.

2. Manuales de Fraseología

Griesbach, H., & Uhlig, G. (1993). *Mit anderen Worten: Deutsche Idiomatik : Redensarten und Redeweisen*. München: Iudicium.

Herzog, A., Michel, A., & Riedel, H. (1993). *Idiomatische Redewendungen von A-Z: Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Leipzig: Berlin; München; Langenscheidt.

Hessky, R., & Ettinger, S. (1997). *Deutsche Redewendungen: Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Narr Studienbücher*. Tübingen: G. Narr.

Ullmann, K., & Ampié Loría, C. A. (2009). *Das A und O: Deutsche Redewendungen* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett Sprachen.

3. Materiales de referencia y diccionarios

Dinsel, S. (2004). *Start Deutsch: Prüfungsziele · Testbeschreibung* (1. Aufl.). München: Goethe-Institut.

Glaboniat, Perlmann-Balme, Studer. (2012). *ZERTIFIKAT B1: Wortschatz/Strukturen*. Goethe Institut. Recuperado de <https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=goethe%20wortschatz%20b1>

Köster, Rudolf (2007) [1999]: *Duden Redensarten. Herkunft und Bedeutung*. Mannheim: Dudenverlag (Duden-Taschenbücher, Bd. 29).

Perlmann-Balme, M. & Stoffers, M. (2011). *Goethe-Zertifikat A1 Start Deutsch1: Prüfungsziele Testbeschreibung*. München: Goethe Institut. Recuperado de https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Pruefungsziele_Testbeschreibung_A1_SD1.pdf.

- Worsch, W. & Stolze-Stubenrecht, W. (2013). *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, 4. überarbeitete und aktualisierte Aufl. Berlin: Dudenverlag (Der Duden, Bd. 11).
- Schemann, H. (2011). *Deutsche Idiomatik: Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext* (2., mit vollständig überarbeiteter Einführung). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Trim, J., North, Breian, & Coste, D. (2001). *Gemeinsamern europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin, München: Langenscheid.

4. Bibliografía general

- Anisimova, V. Elena. (2002). Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Germanischtsches Jahrbuch der GUS "Das Wort"*. (pp. 245–256). Recuperado de <http://science.ssti.ru/grant/daad/www.daad.ru/wort/wort.htm>.
- Babillon, L. (2001) Übungstypologie zur Phraseologie des Französischen. En Lorenz-Bourjot, M., *Phraseologie und Phraseodidaktik* (105–124). Wien: Edition Praesens.
- Balbuena Torezano, María del Carmen, & García Calderón, Á. (Eds.). (2016). *Translation, Text and Interferences: Vol. 3. Aspects of Specialised Translation* (1. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Baur, Rupprecht S., Chlosta, Chrisitoph. (2005). „Du hast ja ‘nen Vogel!": Phraseologie und Gesten in der Alltagssprache. *Essener Unikate*, (26), 69–75.
- Beniulienė, A. (2008). *Phraseologismen unter der Lupe: Mokymo metodinė priemonė studentams germanistams. Vilniaus Pedagoginis Universitetas, Užsienio Kalbų Fakultetas, Vokiečių Filologijos ir Didaktikos Katedra. Serija "metodinės priemonės"*. Vilnius: Vilniaus Pedagoginio Univ. Leidykla.
- Beréndi, M., Csábi, S., & Kövecses, Z. (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. En F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Applications of cognitive linguistics: Vol. 6. Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 65–99). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

- Bergerová, H. (2007). Phraseologie im Lichte der funktional-semantischen Felder. En J. Buscha & R. Freudenberg-Findeisen (Eds.), *Sprache: Bd. 56. Feldergrammatik in der Diskussion. Funktionaler Grammatikansatz in Sprachbeschreibung und Sprachvermittlung* (pp. 221–233). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.
- Bergerová, H. (2008): Überlegungen zum Einsatz von Horoskopern bei der Vermittlung von Phraseologismen im DaF-Unterricht bei jugendlichen Lernern. In: *Pedagogy and Teacher's Education (Acta Universitatis Latviensis)*, Vol 741, S. 182-188.
- Bergerová, H. (2011). Zum Lehren und Lernen von Phraseologismen im DaF-Studium. Überlegungen zu Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung anhand eines Unterrichtsmodells. *Linguistik online*, (47), 107–117.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (Eds.). (2008). *Applications of cognitive linguistics: Vol. 6. Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). How cognitive linguistics can further vocabulary teaching. En F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Applications of cognitive linguistics: Vol. 6. Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 1–61). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Breuer, U., & Hyvärinen, I. (Eds.). (2006). *Wörter-Verbindungen: Festschrift für Jarmo Korhonen zum 60. Geburtstag*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Burger, H. (1996). Sprache als Spiegel ihrer Zeit. Synchronie und Diachronie in der Phraseologie. In *Fremdsprache Deutsch (Heft 15)*, pp. 25-30.
- Burger, H. (2003 [1998]). *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Grundlagen der Germanistik: Vol. 36*. Berlin: E. Schmidt.
- Burger, H., Dobrovolskiĭ, D. O., Kühn, P.; Norrick, N. R. (Ed.). (2007). *Phraseologie. 1. Halbband. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischer Forschung: = Phraseology. Volume 1 an international handbook of contemporary research*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Burger, H., Dobrovolskiĭ, D. O., Kühn, P.; Norrick, N. R. (Ed.). (2007). *Phraseologie. 2. Halbband. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischer Forschung: = Phraseology*.

- Volume 1 an international handbook of contemporary research*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Burger, H., Häcki Buhofer, A., & Sialm, A. (1982). *Handbuch der Phraseologie*. Berlin: De Gruyter.
- Buscha, J., & Freudenberg-Findeisen, R. (Eds.). (2007). *Sprache: Bd. 56. Feldergrammatik in der Diskussion: Funktionaler Grammatikansatz in Sprachbeschreibung und Sprachvermittlung*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.
- Calvi, M. V., & San Vicente, F. (Eds.). (2003). *Il lume a petrolio. Essays. Didáctica del léxico u nuevas tecnologías, 2003*. Viareggio, Lucca: M. Baroni.
- Čermák, F. (1998). La identificación de las expresiones idiomáticas. En Luque Durán, J., Pamies Bertrán, A. (eds.) (Ed.), *SERIE COLLECTAE. Léxico y Fraseología* (1–18). Granada: GRANADA LINGVUISTICA y MÉTODO EDICIONES.
- Chrissou, M. (2012). *Phraseologismen in Deutsch als Fremdsprache: Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*. LINGUA Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis: Vol. 20. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Corpas Pastor, G. (2000). Acerca de la (in)tracucibilidad de la fraseología. En G. Copras Pastor (Ed.), *Interlingua: Vol. 12. Las Lenguas de Europa. Estudios de fraseología, fraseografía y traducción* (pp. 483–522). Granada: Editorial Comares.
- Corpas Pastor, G. (Ed.). (2000). *Interlingua: Vol. 12. Las Lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Editorial Comares.
- Detry, F. (2012). Estrategias de aprendizaje e iconicidad fraseológica: claves cognitivas para el estudio de expresiones idiomáticas en una LE. *Paremia*, (21), 97–106.
- Dietz, H.-U. (1999). *Rhetorik in der Phraseologie: Zur Bedeutung rhetorischer Stilelemente im idiomatischen Wortschatz des Deutschen*. Reihe Germanistische Linguistik: Vol. 205. Tübingen: Niemeyer.
- Dobrovol'skiĭ, D. O. (1995). *Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik: Studien zum Thesaurus deutscher Idiome*. Eurogermanistik: Vol. 8. Tübingen: Gunter Narr.
- Dobrovol'skij, D. (1999). Kulturelle Spezifik in der Phrsaseologie: allgemeine Probleme und kontrastive Aspekte. En A. Sabban (Ed.), *Phrasemata: Vol. 2. Phraseologie und Übersetzen* (pp. 41–58). Bielefeld: Aisthesis.

- Dobrovolskij, D. (2007). Cognitive approaches to idiom analysis. En Burger, H. (Ed.). *Phraseologie* (pp. 789–818).
- Dobrovolskij, D. (2002). Phraseologie als Datenbank. En D. Hartmann & J. Wիրrer (Eds.), *Phraseologie und Parömiologie: Bd. 9. Wer A sagt, muss auch B sagen. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis* (pp. 429–432). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dobrovolskij, D. O., & Piirainen, E. (2009). *Zur Theorie der Phraseologie: Kognitive und kulturelle Aspekte. Stauffenburg Linguistik: Vol. 49*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Dobrovolskij, D., & Piirainen, E. (2002). *Symbole in Sprache und Kultur: Studien zur Phraseologie aus kultursemiotischer Perspektive* (Unveränd. Neuaufl.). *Studien zur Phraseologie und Parömiologie: Vol. 8*. Bochum: Brockmeyer.
- Donalies, E. (2009). *Basiswissen Deutsche Phraseologie. UTB: Vol. 3193*. Tübingen, Basel: Francke.
- Donalies, E. (2012). Sich die Roseninen aus dem Kuchen picken. Vier Gründe für den Phrasengebrauch. (4/2012), 28–30.
- Ettinger, S. (2001). Einige kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand der Phraseodidaktik. En M. Lorenz-Bourjot & H.-H. Lüger (Eds.), *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung / hrsg. vom Institut für fremdsprachliche Philologien der Universität Koblenz-Landau in Zusammenarbeit mit dem Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz: Sonderheft 4. In mediam linguam* (231–250). Wien: Edition Praesens.
- Ettinger, S. (2004). "Zeig Pelz die kalte Schulter": Phraseographie und Sprachwirklichkeit. En R. B. Szabó & E. (. Knipf-Komlósi (Eds.), *Duisburg papers on research in language and culture: Bd. 57. Lexikalische Semantik, Phraseologie und Lexikographie. Abgründe und Brücken Festgabe für Regina Hessky* (pp. 315–329). Frankfurt am Main: P. Lang.
- Ettinger, S. (2007). Phraseme im Fremdsprachenunterricht. En H. Burger (Ed.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Vol. 28.1. Phraseologie. 1 Halbband ein internationales Handbuch der zeitgenössischer Forschung. = Phraseology. Volume 1 an international handbook of contemporary research* (pp. 893–909). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

- Ettinger, S. (2010). "Phraseologie und Wortschatzerwerb. Anmerkungen zu A. Martin und F. Leray: Les idiotismes et les proverbes de la conversation allemande. Paris 1900". *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 39, 88–102.
- Ettinger, S. (2013). Aktiver Phrasengebrauch und/oder passive Phrasemkenntnisse im Fremdsprachenunterricht. Einige phraseodidaktische Überlegungen. En González Rey, Isabel (ed./Hrsg.) (Ed.), *LINGUA Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis: Vol. 22. Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language. Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache* (pp. 11–30). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Fernández Prieto, M. J. (2004). La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas. En: *Actas de congreso de ASELE* (349–356).
- Ferro Ruibal, Xesús (2006). *Cadernos de fraseoloxía galega*.
- Fiedler, S. (2007). *English phraseology: A coursebook*. Narr-Studienbücher. Tübingen: Narr.
- Filatkina, N. (2007). Pramatische Beschreibungsansätze. *Phraseologie: Ein internationales Handbuch, Volumen 1*, 132–158.
- Fleischer, W. (1982). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*.
- Földes, C. (1992). *Deutsche Phraseologie in Sprachsystem und Sprachverwendung*. Wien: Edition Praesens.
- Forment, M., & Martinell, E. (1996). *¿Gesticulamos o hablamos de gestos?: Notas sobre fraseología del español : tesis de licenciatura*.
- Forment, M., & Martinell, E. (1999). *Fijación y uso de algunas expresiones fraseológicas del español*.
- Forment Fernández, María del Mar. (1998). La didáctica de la fraseología ayer y hoy: Del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas. En Moreno, F.-Gil, M.-Alonso, K., *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 1998, (339–347).
- Fuertes Olivera, P. A. (2010). *Specialised dictionaries for learners. Lexicographica. Series maior: Vol. 136*. Berlin: De Gruyter.
- Funk, H. (2001). Das Ende ist nah! Oder auch nicht.: Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. En H. Funk & M. (. Koenig (Eds.), *Kommunikative*

- Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag* (279–293). München, Iudicium.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, (3), 41–47.
- Funk, H., & Koenig, M. (Eds.). (2001). *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache: Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München, Iudicium.
- García Yelo, M. (2006). La didáctica de las paremias en clase de Gramática contrastiva. *Paremia* 15, pp. 83-92.
http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/1%C3%A9xico%20y%20fraseologia%20contrastiva/Garc%C3%ADa,%20Did%C3%A1ctica%20de%20paremias%20contrastiva.%20pdf.pdf
- García-Page, M. (1998). Binomios fraseológicos antitéticos. En G. Wotjak (Ed.), *Linguística iberoamericana: vol. 6. Estudios de fraseología y fraseografía del español actual* (195–201). Frankfurt am Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana.
- Gelabert, M. J., Martinell, E., Herrera, M., & Martinell, F. (1993). *Repertorio de funciones comunicativas en español: Niveles umbral, intermedio y avanzado* (3ª ed). Madrid: SGEL.
- Gläser, R. (1986). *Phraseologie der englischen Sprache*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Gloria Corpas Pastor. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana.
- González Rey, I. (2002). *La phraseologie du français. Interlangues*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Gonzalez Rey, María Isabel. (2006). A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas. *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, (8), 123–143. Recuperado de <http://www.cirp.es/pub/docs/cfg/cfg08.pdf>
- Gonzalez Rey, María Isabel. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, (21), 67–84.
- González Rey, Isabel (ed./Hrsg.) (Ed.). (2013). *LINGUA Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis: Vol. 22. Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language: Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

-
- González Rey, Isabel (ed./Hrsg.) (Ed.). (2014). *Didáctica y traducción de las unidades fraseológicas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- González Rey, María Isabel (Ed.). (2007). *Proximités. Didactique. Les expressions figées en didactique des langues étrangères = Las expresiones fijas en la didáctica de las lenguas extranjeras*. Cortil-Wodon, BE: E.M.E. Editions Modulaires Européennes; InterCommunications S.P.R.L.
- González Rey, María Isabel. (2012). *Unidades fraseológicas y TIC. Biblioteca "Fraseológica y paremiológica". Serie "Monografías": n. 2*. [Madrid]: Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes.
- Gündoğdu, M. (2007). Die Behandlung der Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *DaZ*, (2), 11–18.
- Häusermann, Jürg (1977). *Phraseologie. Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse*. Linguistische Arbeiten 47. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hallsteindóttir, E. (2009, agosto). *Aktuelle Forschungsfragen der Phraseodidaktik*. Philosophische Fakultät. Deutsch bewegt. Sprache und Kultur: Deutsch als Fremdsprache weltweit. XIV. IDT Jena-Weimar 2009. Recuperado de http://www.uni-jena.de/IDT_2009.html
- Hallsteindóttir, E. (2011). Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik online*, 47(3). Recuperado de http://www.linguistik-online.de/47_11/hallsteinsdottir.pdf
- Hallsteindóttir, E. (2013). Phraseologie im GER und Deutsch als Fremdsprache: Wieso, weshalb, warum? En Jesenšek, Vida/Babič, Saša (ed.) (Ed.), *Zwei Köpfe wissen mehr als einer: Phraseologie und Parömiologie im Wörterbuch und im Alltag* (pp. 140–159). Maribor.
- Hallsteindóttir, E., Šajánková, M., & Quasthoff, U. (2006). Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. *Linguistik online*, 27(2). Recuperado de http://www.linguistik-online.com/27_06/hallsteinsdottir_et_al.pdf
- Hallsteinsdóttir, E. (2001). *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch. Schriftenreihe Philologia: Bd. 49*. Hamburg: Kovač.

- Hartmann, D., & Wirrer, J. (Eds.). (2002). *Phraseologie und Parömiologie: Bd. 9. Wer A sägt, muss auch B sägen: Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache : Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Helbig, G. (1979). Probleme der Beschreibung von Funktionsverbgefügen im Deutschen. *Deutsch als Fremdsprache*, (16), 273–285.
- Helbig, G. (1979). *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* (5th rev ed.). Leipzig: Enzyklopadie.
- Hessky, R. (1992). Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, (21), 159–168.
- Huneke, H.-W., Huneke-Steinig, & Steinig, W. (2005). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung* (4., aktualisierte und erg. Aufl.). *Grundlagen der Germanistik: Vol. 34*. Berlin: Schmidt.
- Iglesias Iglesias, Nely Milagros. (2007). Vermittlung von Phraseologismen im DaF-Unterricht für Anfänger. En González Rey, María Isabel (Ed.), *Proximités. Didactique. Les expressions figées en didactique des langues étrangères = Las expresiones fijas en la didáctica de las lenguas extranjerias* (pp. 71–83). Cortil-Wodon, BE: E.M.E. Editions Modulaires Européennes; InterCommunications S.P.R.L.
- Jazbec, Saša & Enčeva, Milka. (2012). Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter den Aspekt der Phraseodidaktik. *Porta Linguarum*, (17), 153–171.
- Jesenšek, V. (2006). Phraseologie und Fremdsprachenlernen: Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. *Linguistik online*, 27(2/06).
- Jesenšek, V. (2013a). *Phraseologie. Kompendium für germanistische Studien*.
- Jesenšek, V. (2013b). Sprichwortgebrauch heute. Linguistische und sprachdidaktische Überlegungen. *Muttersprache*, (2), 81–98.
- Jesenšek, Vida (2013c). Das lexikographische Beispiel in der Parömiographie. Formen und Funktionen. In *Lex (Lexikos)*23 (1). DOI: 10.5788/23-1-1209
- Jesenšek, Vida/Babič, Saša (ed.) (Ed.). (2013). *Zwei Köpfe wissen mehr als einer: Phraseologie und Parömiologie im Wörterbuch und im Alltag*. Maribor.

- Julià Luna, C. & Ortiz Rodríguez, C. (2012). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE*. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/344/337>
- Kispal. (2011). Die kognitiv-metaphorische Motiviertheit beim Erlernen von Idiomen am Beispiel eines Aufgabenblattes. *Linguistik online*, (47), 119–130. Recuperado de http://www.linguistik-online.de/47_11/kispal.pdf
- Klemm, K. (2004). *Bildungsforschung nach PISA. Essener Unikate: 24 : Bildungswissenschaften*. Essen: Rektorat der Univ. Duisburg-Essen.
- Konecny, C., Hallsteinsdóttir, E., & Kacjan, B. (Eds.). (2013). *Mednarodna knjižna zbirka Zora: Vol. 94. Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik: Phraseology in language teaching and in language didactics*. V Mariboru: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Kralj, N., & Kacjan, B. (2011). Phraseologieunterricht in der Zeit der neueren Lernmedien. *Linguistik online* 47., (3/11), 95–106.
- Kühn, Peter (1987): Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 16, pp. 62–79.
- Kühn, P. (1992). Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 21, 169–189.
- Kühn, Peter (1996): Redewendungen - nur im Kontext! In *Fremdsprache Deutsch* (Heft 15), pp. 10–15.
- Kühn, P. (2004). Phrasemsemantik: Von der Kontextisolierung zur Gebrauschspezifizierung. En R. B. Szabó & E. (. Knipf-Komlósi (Eds.), *Duisburg papers on research in language and culture: Bd. 57. Lexikalische Semantik, Phraseologie und Lexikographie. Abgründe und Brücken Festgabe für Regina Hessky* (pp. 147–157). Frankfurt am Main: P. Lang.
- Kühn, P. (2007). Phraseme im Muttersprachenunterricht. En H. Burger (Ed.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Vol. 28.1. Phraseologie. 1 Halbband ein internationales Handbuch der zeitgenössischer Forschung. = Phraseology. Volume 1 an international handbook of contemporary research* (pp. 881–893). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

- Lakoff, G., & Johnson, M. (1998). *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* (1. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, Verl. und Verl.-Buchh.
- Lapinskas, S. (2013). *Zu ausgewählten theoretischen Problemen der deutschen Phraseologie.: Ein Lehrbuch für Studierende der Germanistik.*
- Larissa Timofeeva. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? *Onomázein. Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, (28), 320–336. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4734813.pdf>
- Larreta Zulategui, Juan Pablo. (2001). *Fraseología contrastiva del alemán y el español: Teoría y práctica a partir de un corpus bilingüe de somatismos. Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation: Bd. 4.* Frankfurt am Main, New York: Lang.
- Leiva Rojo, J. (2013). La traducción de unidades fraseológicas (alemán-español/español-alemán) como parámetro para la evaluación y revisión de traducciones. En C. Mellado Blanco (Ed.), *fraseología del alemán y el español: lexicografía y traducción* (pp. 31–42). München: Peniopo.
- Leontaridi, E., & Ruiz Morales, M. Peramos Solert, N. Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE, 187–206.
- López, J., & Jørgensen, A. M. (2009). *Diccionario de expresiones y locuciones del español*: Ediciones de la Torre. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=ISOkaIFXJmMC>
- Lorenz-Bourjot, M. (2001). *Phraseologie und Phraseodidaktik.* Wien: Edition Praesens.
- Lorenz-Bourjot, M., & Lüger, H.-H. (Eds.). (2001). *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung / brsg. vom Institut für fremdsprachliche Philologien der Universität Koblenz-Landau in Zusammenarbeit mit dem Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz.: Sonderheft 4. In mediam linguam.* Wien: Edition Praesens.
- Lüger, H.-H. (1991). *Landeskunde und Lehrwerkanalyse. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI: Vol. 22.* Konstanz: Sprachlehrinst. der Univ. Konstanz.
- Lüger, H.-H. (1992). *Sprachliche Routinen und Rituale. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache: Bd. 36.* Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Lüger, H.-H. (1997). Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, (32), 69–127.

- Lüger, H.-H. (1999). *Satzwertige Phraseologismen: Eine pragmlingustische Untersuchung*. Wien: Edition Praesens.
- Lüger, H.-H. (2004). *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung / hrsg. vom Institut für fremdsprachliche Philologien der Universität Koblenz-Landau in Zusammenarbeit mit dem Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz. Sonderheft: Vol. 7*. Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- Lüger, H.-H., & Neuner, G. (1993). *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation: Fernstudieneinheit 6. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 6, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York, Tübingen: Langenscheidt; Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- Lüger, H.-H., & Rössler, A. (Eds.). (2008). *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung / Sonderheft: Vol. 13. Wozu Bildungsstandards?: Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Luque Durán, J., Pamies Bertrán, A. (eds.) (Ed.). (1998). *SERIE COLLECTAE. Léxico y Fraseología*. Granada: GRANADA LINGVUÍSTICA y MÉTODO EDICIONES.
- Martín, L. (2001). *Phraseologie im zweisprachigen Wörterbuch Deutsch-Spanisch. Hispano-Americana: Bd. 28*. Frankfurt am Main: Lang.
- Martínez López, J. A., & Jorgensen, A. M. (2009). *Diccionario de expresiones y locuciones del español. Nuestro mundo Logos: Vol. 504*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mellado Blanco, C. (2004). *Fraseologismos somáticos del alemán: Un estudio léxico-semántico. Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation: Bd. 13*. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Mellado Blanco, C. (Ed.). (2013). *fraseología del alemán y el español: lexicografía y traducción*. München: Peniope.
- Mellado-Blanco, C. (Ed.). (2009). *Theorie und Praxis der idiomatischen Wörterbücher*. De Gruyter. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=ReFfAAysHuQC>
- Mena Martínez, F. (2003). *En torno al concepto de desautomatización fraseológica: aspectos básicos*. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/H-Edesautomatizacion.htm>

- Mogorrón Huerta, P., & Navarro Domínguez, F. (2015). *Fraseología, Didáctica y Traducción*. Frankfurt: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Navarro, C. (2003). Didáctica de las unidades fraseológicas. En F. San Vicente & Vittoria, María Calvi (Hg.) (Eds.), *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías* (pp. 99–115).
- Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grever, Ulrich (1981): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Nowottnick, M. (1989). *Jugend, Sprache und Medien: Untersuchungen von Rundfunksendungen für Jugendliche*. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Palm. (1997). *Phraseologie*.
- Pamies Bertán, A., & Luque Durán, J. D. (2000). *Trabajos de lexicografía y fraseología contrastivas* (1a. ed.). *Collectae*. Granada: Método.
- Penades Martínez, I. (2005). *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español. Español/LE. Materiales complementarios*. Madrid: Arco.
- Penadés Martínez, I. (2002). *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español. Español/LE materiales complementarios: 2002: 1*. Madrid: Arco.
- Penadés Martínez, I. (2008). *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español. Español/LE. Materiales complementarios*. Madrid: Arco/ Libros.
- Petrič, T. Da liegt der Hase im Pfeffer: Über das Verstehen idiomatischer Phraseme im Deutschen als Fremdsprache.
- Pirttisaari, P. (2006). Phraseologie im >Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen<
- En U. Breuer & I. (. Hyvärinen (Eds.), *Wörter-Verbindungen. Festschrift für Jarmo Korhonen zum 60. Geburtstag* (pp. 247–258). Frankfurt a.M.: Lang.
- Reder, A. (2011). Kommen Kollokationen in Mode? Kollokationskonzepte und ihre mögliche Umsetzung in der Didaktik. *Linguistik online* 47, (3/11), 131–140.
- Rodríguez Abella, Rosa M^a. El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Centro Virtual Cervantes*,
- Ruiz Gurillo, L. Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje en la fraseología del español como lengua extranjera, 141–151.

-
- Sabban, A. (Ed.). (1999). *Phrasemata: Vol. 2. Phraseologie und Übersetzen*. Bielefeld: Aisthesis.
- San Vicente, F., & Vittoria, María Calvi (Hg.) (Eds.). (2003). *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*.
- Sandig, B. (2007). Stilistische Funktionen von Phrasemen. *Phraseologie: Ein internationales Handbuch, 1*, 158–175.
- Schäfer, P., & Schowalter, C. (Eds.). (2011). *In mediam linguam: Mediensprache - Redewendungen - Sprachvermittlung*. Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schafroth, E. (2013). *Das pragmatische Potential von Phrasemen – illustriert am Deutschen und Italienischen*. Recuperado de http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/RomanischesSeminar/Romanistik_IV/Schafroth_Phraseme_Netzversion_2013_02_15.pdf
- Schmale. (2013). *Linguistik online*, 62(5), 10–36.
- Segura García, B. (1998). *Kontrastive Idiomatik, Deutsch-Spanisch: Eine textuelle Untersuchung von Idiomen anhand literarischer Werke und ihrer Übersetzungsprobleme*. Europäische Hochschulschriften. Reihe I, Deutsche Sprache und Literatur Publications universitaires européennes. Série I, Langue et littérature allemandes European university studies. Series I, German language and literature: vol. 1652. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Steinig, W., & Huneke, H.-W. (2011). *Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung* (4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). *Grundlagen der Germanistik: Vol. 38*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Strohschen, C. (2013): A fraseodidáctica nos materiais para o ensino do alemán como lingua estranxeira. In *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 15, pp. 371–392.
- Strohschen, Carola (2013): Phraseopedia: Eine Wiki als kollaboratives Werkzeug zum Erlernen phraseologischer Einheiten Deutsch-Spanisch. In González Rey, Isabel (ed./Hrsg.) (Ed.): *Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language. Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač (LINGUA Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis, 22), pp. 89–99

- Szabó, R. B., & Knipf-Komlósi, E. (. (Eds.). (2004). *Duisburg papers on research in language and culture: Bd. 57. Lexikalische Semantik, Phraseologie und Lexikographie: Abgründe und Brücken Festgabe für Regina Hessky*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Szerszunowicz, J. (. (In print). *Linguo-cultural research on phraseology: Intercontinental Dialogue on Phraseology 3*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Thun, H. (1978). *Probleme der Phraseologie: Untersuchungen zur wiederholten Rede mit Beispielen aus dem Französischen, Italienischen, Spanischen und Rumänischen. Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie: Bd 168*. Tübingen: Niemeyer.
- Timofeeva, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? *Onomázein. Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, 320–336. Recuperado de http://www.onomazein.net/Articulos/N28/28-24_Timofeeva_FINAL.pdf
- Vanessa Dacosta Cea. (2005). *Las marcas de uso de los diccionarios de español con vistas al desarrollo pragmático de los alumnos de español L2*. En Castillo Carballo, M. & Cruz Moya, O. & García Platero, J. M. & Mora Gutiérrez, J.P., *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*.
- Velasco Menéndez, J. (2014). Fraseodidáctica rusa aplicada a los estudiantes españoles. En González Rey, Isabel (ed./Hrsg.) (Ed.), *Didáctica y traducción de las unidades fraseológicas* (pp. 131–139). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Welte, W. (1990). *Englische Phraseologie und Idiomatik: Ein Arbeitsbuch mit umfassender Bibliographie. Hamburger englische Linguistik Praktika: Bd. 2*. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Wolff, D. 2002 (b) Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik *Babylonya*, (4), 7–14.
- Wotjak, Barbara (1996): Redewendungen und Sprichwörter. Ein Buch mit sieben Siegeln. *Fremdsprache Deutsch (Heft 15)*, pp. 4–9.
- Wotjak, G. (Ed.). (1998). *Lingüística iberoamericana: vol. 6. Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Frankfurt am Main: Vervuert; Madrid : Iberoamericana.

Zöfgen, E. (1994). *Lernwörterbücher in Theorie und Praxis: Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen. Lexicographica: Vol. 59.* Tübingen: M. Niemeyer.

Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas. Studio Románica et Linguística: Vol. 10.* Frankfurt a.M.: P. Lang.

Zuluaga Ospina, A. La fijación fraseologica. En *THESAURUS* (pp. 225–248). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/30/TH_30_002_017_0.pdf

5. Enlaces de internet

Duden online: <http://www.duden.de/woerterbuch>

Ettinger, Stefan: Phraseologie und Phraseodidaktik. <http://www.ettinger-phraseologie.de/>

Lexikon für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke und feste Wortverbindungen: <http://www.redensarten-index.de/suche.php>

Google Books Ngram Viewer: <https://books.google.com/ngrams>

Fernández López, Fernando Diccionario fraseológico. Phraseologisches Lexikon: <http://www.hispanoteca.eu/LexikonPhraseologie.asp?Locuci%F3n=>

OLDPHRAS. Online-Lexikon zur diachronen Phraseologie: <http://www.oldphras.net/web/>

Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch: <https://www.owid.net>

Phrasen.com: <https://phrasen.com>

Pons Online-Wörterbuch: <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-als-fremdsprache>

Redewendungen, Redenarten und Sprichwörter: <https://phraseo-de>

Redensarten.net: <https://redensarten.net>

Sprichwort-Plattform: <https://sprichwort-plattform.org>

Wander, Karl-Friedrich Wilhelm, Deutsches Sprichwörter-Lexicon: <http://woerterbuchnetz.de/Wander/>

Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache: <http://www.dwds.de/>

Wortschatz Universität Leipzig: <http://corpora.informatik.uni-leipzig.de/>

Wikipedia: <https://de.wikipedia.org/>

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen eines Promotionsprogramms der geisteswissenschaftlich Fakultät der Universität Murcia verfasst und befasst sich mit dem Thema der Behandlung der Phraseologie in DaF-Lehrwerken der Niveaustufen B1 und B2. Es handelt sich somit um eine didaktisch orientierte Studie, die nicht nur zum Ziel hatte, insgesamt acht einschlägige Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache auf das Vorkommen und die didaktische Integrierung der Phraseologie zu untersuchen, sondern auch einen konkreten didaktischen Vorschlag zu erarbeiten und dessen Realisierbarkeit zu überprüfen. Somit wird mit dieser Untersuchung auch verfolgt, ein oft gefordertes Bindeglied zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Die Tatsache, in unserem Fall sowohl Forschungsarbeit als auch Lehrtätigkeit vereinbaren zu können, schaffte die idealen Voraussetzungen für diese Art von Untersuchungen.

Diese gliedert sich in einen theoretischen Teil, in dem wir die wissenschaftlichen Fundamente darlegen, und einen praktischen Teil, der in der konkreten Untersuchung der Lehrwerke besteht. Unsere Vorgehensweise beinhaltete dabei zwei wesentliche Schritte, bei denen zwei Parameter als Untersuchungsinstrumente herangezogen wurden: zum einen die von Hallsteindóttir et al. (2006) erstellte Studie zum Phraseologischen Optimum (im Folgenden kurz PhrO genannt), und zum anderen eine von uns eigens erstellte Aufgabentypologie, auf deren Basis wir ein Modell zur Phasierung, d. h. zum Einsetzen einer Übungssequenz erarbeitet haben. Dieses Modell diente unter anderem als Kriterium zur Feststellung didaktischer Sequenzen in den von uns untersuchten Lehrwerken. Die Lehrwerksuntersuchung, also die eigentliche praktische Studie, umfasst nicht nur die genaue Analyse der Quantität der Phraseme, sondern auch deren Qualität und didaktische Behandlung.

Beide Modelle, sowohl das PhrO als auch unser Phasierungsmodell, basieren auf wichtigen phraseodidaktischen Grundlagen, und ihre in dieser Arbeit vorgeschlagenen Anwendungen sollen als konkrete didaktische Vorschläge gelten, wobei wir sowohl die Stärken als auch Schwächen bezüglich der möglichen Anwendung dieser Parameter als phraseodidaktische Grundlagen aufzeigen wollten. Bevor wir allerdings auf den praktischen Teil der Arbeit und auf die Abgrenzung des untersuchten Korpus zu sprechen kommen, soll hier kurz der gesamte Aufbau dieser Arbeit dargestellt werden.

Kapitel 1 unserer Arbeit ist wie erwähnt den theoretischen Grundlagen gewidmet, und gliedert sich in insgesamt neun Unterpunkte. Nach einer kurzen Einleitung befassen wir uns in den Punkten 1.2. und 1.3. mit den Untersuchungen zur Phraseologie, zur Didaktik und konkret zur Phraseodidaktik. Dabei wird auf die wesentlichen Merkmale der Phraseme, die Probleme der Terminologie und auf die Klassifizierungen eingegangen, wobei wir einen für didaktische Zwecke geeigneten Klassifizierungsvorschlag der deutschen phraseologischen Einheiten vorstellen. Dieser Vorschlag auf Grundlage der bereits bestehenden Klassifizierungen Burgers (1998), Donalis (2009) und Ettingers (1997) stützt sich auf die graphische Darstellung in Form eines ‚Mindmaps‘, d. h. eines Diagramms in Netzstruktur, die unserer Meinung nach von Vorteil ist, da solche Strukturen Gemeinsamkeiten mit unseren mentalen Strukturen haben und damit ihre Einprägung fördern. Zudem ist die Auffächerung nach den Kriterien der Idiomatizität, Satzwertigkeit und Funktion mit Angabe von Beispielen ein didaktisch leicht anwendbares Konstrukt.

Während die Phraseologie als wissenschaftliche Disziplin vor allem im Bereich der germanistischen und osteuropäischen Studien fest etabliert ist, wird hinsichtlich der Phraseodidaktik gemeinhin betont, dass es sich um ein noch sehr junges Forschungsgebiet handelt, das innerhalb der Phraseologie um die Anerkennung einer gewissen Eigenständigkeit bemüht ist. Zudem steht die Phraseodidaktik in einem engen Verhältnis nicht nur zur Phraseologie als Mutterdisziplin, sondern auch zu anderen Wissenschaften, unter anderem zur Didaktik, speziell der Fremdsprachendidaktik, der Psycholinguistik, der Lexikographie, neustens auch zur Korpuslinguistik und weiteren Gebieten, deren Beiträge und Einflüsse von wichtiger Bedeutung für die phraseodidaktischen Forschungsergebnisse sind. Gerade die Studien und Untersuchungen im Bereich der Spracherwerbsforschung und der Gehirnforschung sind für die Theorie des mentalen Lexikons, das heißt, bezüglich der Speicherung und des Wiederaufrufens der lexikalischen Information in unserem Gehirn von besonderem Stellenwert.

Im Unterpunkt 1.3. zur Phraseodidaktik beschreiben wir sowohl die Entstehungsgeschichte dieser neuen Forschungsrichtung, als auch die wesentlichen Aspekte, denen sich die Phraseodidaktiker widmen. Dazu gehören unter anderem als Schwerpunkte die Erarbeitung von Kriterien und die Erstellung didaktischen Materials. Es geht also um die Frage danach, welche, wie, wann und wie viel Phraseologie im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden soll, denn im Sinne der Definition Ettingers

(2013) bezüglich des systematischen Lehrens und Lernens von Phrasemen setzt dies Kriterien und klare Standpunkte, aber auch konkrete Vorschläge und Hinweise zur Erstellung allgemein anwendbarer Dikaktisierungs- und Unterrichtsvorschläge voraus. Gerade in diesem Punkt besteht, wie schon gesagt, einer der häufigen Kritikpunkte an der phraseodidaktischen Forschung, und zwar am Fehlen einer gemeinsamen und leicht verfolgbaren Linie, was sich laut Forschern und Dozenten in fehlenden fachlichen Kenntnissen, fehlender Bereitschaft zur Beschäftigung mit der Phraseologie und vor allem in der fehlenden Umsetzung allgemeiner didaktischer Richtlinien äußert. Was die praktische Umsetzung der phraseodidaktischen Forschungsergebnisse angeht, wird nicht nur die fehlende Einbeziehung in den Unterricht selbst bemängelt, sondern vor allem auch in die Lehrwerke, die einen großen Anteil am Ablauf des Unterrichts haben. Kritische Beiträge (vgl. u. a. Jazbec, S. & Enčeva, M. 2012, Chrissou 2012, Gündoğdu, Mehmet 2007) wurden von uns zum Anlass genommen, der Sache auf den Grund zu gehen und zu untersuchen, ob und in welcher Form diese Defizite in der Phraseologievermittlung noch immer bestehen.

Für das Erlernen, Abspeichern und Wiedergeben der phraseologischen Einheiten, die als besonders komplizierte Mehrwortstrukturen charakterisiert werden, spielt die Theorie des mentalen Lexikons eine primäre Rolle, was wiederum direkten Einfluss auf die didaktischen Konzepte zum Erlernen und Erwerben der Phraseme hat. Auf die Problematik des Verstehens und Erlernens der Phraseme wurde schon vielfach hingewiesen. In unserer Arbeit haben wir uns mit einem konkreten Teilbereich der Phraseme befasst, und zwar - um eine mittlerweile bekannte Definition zu wiederholen - mit denjenigen, deren "gebundene oder *Gesamtbedeutung* sich nicht aus der Summe der Bedeutungen der Elemente erschließen lässt, sie bedeutet *mehr* und etwas *anderes*." (Palm 1997: 8). Anders ausgedrückt besteht das Merkmal der Idiomatizität gerade in dem Abweichen der phraseologischen von der freien Bedeutung (vgl. Hallsteindóttir 2001:2). In dieser semantischen Umdeutung der phraseologischen Einheiten besteht für die meisten Forscher der Grund ihrer scheinbaren Undurchschaubarkeit, was diese Kombinationen wiederum zu einem Problem für den Fremdsprachenlerner und folglich für den Fremdsprachenunterricht macht. Lange galt dementsprechend das Postulat, man könne diese Phänomene gar nicht erlernen und noch weniger lehren. So liest man beispielweise bei Griesbach und Uhlig, „Idiomatik [lasse] sich nicht aktiv lernen, wie etwa Vokabeln, sondern [sei] nur durch Beobachtung zu erwerben.“ (1994: 5). Diese und ähnliche Aussagen und Meinungen begründeten den von Kühn bereits 1987 proklamierten

„phraseodidaktischen Dornröschenschlaf“, der sich darin äußerte, dass die Phraseologie im Fremdsprachenunterricht entweder gar nicht oder erst auf sehr hohem Sprachniveau behandelt wurde. Auch wenn Lüger bereits 1992 beteuert, dass dieser Zustand mittlerweile überwunden scheine und mittlerweile „allgemeiner Konsens [bestehe], daß Phraseologismen Teil der Fremdsprachenausbildung sein müssen“ (1992: 94), scheint sich die Situation noch immer nicht zur völligen Zufriedenheit der Phraseodidakten gewendet zu haben. So kritisieren Forscher und Dozenten, dass die Phraseologie noch immer sehr sporadisch, unsystematisch und vor allem auch sehr spät, d. h. erst auf höheren Lernstufen in Lehrwerken und damit auch im Fremdsprachenunterricht behandelt wird.

Ein Meilenstein hinsichtlich des ‚Wie‘, war in diesem Zusammenhang der ‚phraseologische Dreischritt‘ Kühns (1992), ein Modell in den drei Phasen ‚erkennen‘, ‚verstehen‘ und ‚anwenden‘, das 1997 von Lüger zum ‚Vierschritt‘ erweitert wurde, indem er den Schritt ‚festigen‘ zwischen die Phasen des Verstehens und des Anwendens einfügte. Die Idee des Phasierens, die in der allgemeinen Sprachdidaktik grundlegend ist, ist also auch in der Phraseodidaktik kein ganz neuer Gedanke, nur leider wurde dieser, wie die meisten Forscher beklagen, bis jetzt kaum wirklich konsequent umgesetzt. Erste Anwendungsversuche bzw. Durchsetzungsvorschläge findet man bei Hessky & Ettinger, deren Lernwörterbuch auch Teil unserer Untersuchung zur Übungstypologie im vierten Kapitel bildet. Bei genauerer Betrachtung dieser Umsetzung stellt man jedoch fest, dass es sich bei der Unterteilung der Schritte sowohl in diesem Werk als auch in den meisten Didaktisierungsvorschlägen nicht um die Phasierung der einzelnen sprachlichen Teilkompetenzen handelt, sondern um eine Teilung in Übungen zur Semantik, Struktur und Bedeutung. Hierin liegt wiederum einer der Hauptkritikpunkte bezüglich der Integration der Phraseologie in Lehrwerken, die demnach nur sehr einseitig, sich oft wiederholende Übungen zur lexikalischen und formalen Struktur und zur Semantik enthalten.

Des Weiteren gehen wir auf die Rolle des passiven und aktiven Lernens und die Relevanz der Trennung zwischen diesen beiden Prozessen ein, auf die Ettinger (2013), aber beispielsweise auch Chrissou (2012) in ihren Beiträgen besonders hinweisen. Ettinger warnt vor dem Einsetzen produktiver Fertigkeiten vor dem Erlangen einer bestimmten Lernniveaustufe und rät, diese mit Vorsicht einzuführen. Doch vertreten einige Forscher diesbezüglich unterschiedliche Meinungen, uns ebenso bezüglich der Frage nach dem ‚Wann‘. So äußert sich González Rey (2006) beispielsweise eher positiv gegenüber einer

frühen Einbeziehung der Phraseologie, die in den Fremdsprachenunterricht von Anfang an integriert sein sollte, wobei Integration wiederum die Nutzung aller Fertigungsbereiche, sowohl der produktiven als auch der rezeptiven Fertigkeiten notwendig macht, die dann jeweils zu aktiver und passiver Kompetenz führen.

Die phraseologische Kompetenz wird im Punkt 1.3. unter dem Gesichtspunkt der Verstehensprozesse und der Beutungskonstruktion behandelt, d. h. in Abhängigkeit von bestimmten Faktoren, die je nach dem Grad ihrer Präsenz diese Prozesse positiv oder negativ beeinflussen können. Gemeint sind damit konkret der Einfluss der muttersprachlichen phraseologischen Kompetenz oder der Kompetenz in einer weiteren Fremdsprache, das Vorhandensein von Äquivalenzbeziehungen und die Sprachnähe, um nur einige Faktoren zu nennen, die zu Interferenzen oder positivem Transfer führen können. Eine besondere Bedeutung kommt innerhalb der Verstehensprozesse den Theorien der kognitiven Linguistik und des Konstruktivismus zu, die wir in den Abschnitten 1.4. und 1.5. behandeln. Die zentralen Ideen dieser Theorien basieren auf der aktiven Konstruktion des Wissens, und damit auch der Bedeutungskonstruktion und der Speicherung der Phraseme im mentalen Lexikon. Vorrangig geht man davon aus, dass diese Einheiten als Ganzes gespeichert werden, dagegen beweisen Theorien und Untersuchungen jedoch auch, dass eine Zersetzung der Phraseme in ihre Einzelteile im Verstehens- und Speicherungsprozess stattfindet. Dies hänge laut Forschungsergebnissen von verschiedenen Umständen ab, unter anderem von der Kenntnis der phraseologischen Bedeutung als Ganzes, von der Möglichkeit, das Phrasem metaphorisch zu deuten, und auch vom Kennen der lexikalischen Bestandteile. Über die genau Struktur des mentalen Lexikons besteht noch immer kein Konsens (vgl. Hallsteindóttir 2001). Die Fragen zu den Verstehensprozessen werden im Abschnitt 1.6. aufgegriffen.

Die Theorie der Aufgliederung der Phraseme in ihre Bestandteile spielt wiederum für die Theorie der ‚semantischen Brücke‘ (Dobrovo’skij & Piirainen 2009) eine zentrale Rolle, denn diese besagt, dass das Bild, das bei der Benutzung eines Phrasems durch die lexikalischen Komponenten entsteht, auch wenn dieses Bild arbiträr ist, immer in die Bedeutung miteinspielt. Beide Theorien, sowohl die der ganzheitlichen Speicherung als auch die der lexikalischen Zerlegung, haben Konsequenzen auf die Möglichkeiten der didaktischen Behandlung, sei es innerhalb der Memorierungsprozesse, die folglich ähnlich wie bei Einwortlexemen stattfinden könnten, oder auf die aktive Bedeutungskonstruktion durch Kontext, Äquivalenzen oder andere Strategien.

Im Unterkapitel zum Konstruktivismus, der als wissenschaftliche Theorie nicht nur auf die Fremdsprachendidaktik, sondern auf die gesamte Didaktik Anwendung findet, befassen wir uns hauptsächlich mit denjenigen Aspekten, die direkt mit dem Gebiet des fremdsprachlichen Lernens und Lehrens zusammenhängen. Im Bereich der aktiven Bedeutungskonstruktion steht im Mittelpunkt der Untersuchungen das strategische und konstruktive Verhalten der Lerner. Die Vermittlung bzw. das Erlernen von Lernstrategien sind Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse. Diese Strategien basieren im Konstruktivismus auf der klaren Unterscheidung zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen, wobei das deklarative Wissen den sprachlichen und außersprachlichen Fakten entspricht, während das prozedurale Wissen diejenigen Fähigkeiten umfasst, durch die ein Lerner in der Lage ist, die Sprache anzuwenden, das heißt, mit deren Hilfe er angemessen kommunizieren kann. (vgl. Wolff 2002: 343-350). Diese Fähigkeiten stellen konkret die vier Fertigkeiten dar. Damit steht das prozedurale Wissen hierarchisch über dem deklarativen Wissen und wird gleichzeitig in Form von Prozessen zu Strategien. Mit Prozess ist dabei das sprachliche Handeln, also lesen, hören, schreiben und sprechen gemeint, durch deren aktive Nutzung diese wiederum zu Strategien werden. Anders ausgedrückt bedeutete dies, das man im Konstruktivismus durch den Einsatz des sprachlichen Handelns, welches das eigentliche Lernziel ist, erst lernt, sprachlich zu handeln. Die Strategien werden dabei durch die Prozesse des Planens, Formulierens, Evaluierens und Verbesserns begleitet, was schließlich den Lernprozess beschleunigt und zu Resultaten führt. Die Idee des Lernens durch sprachliches Handeln, zunächst in gesteuerter Form und dann unter kontinuierlich nachlassender Steuerung sind auch die Grundlagen unseres didaktischen Vorschlags der Phasierung.

Die Unterpunkte 1.7. und 1.8. bilden, wie schon oben erwähnt, als Parameter die Grundlage unserer Lehrwerksanalyse. Die Untersuchung zum Phraseologischen Optimum für Deutsch als Fremdsprache, die wir im Kapitel 1.7. beschrieben haben, stellt die bisher einzige Studie zur Frequenz und Gebräuchlichkeit der Phraseme dar, die als didaktisch relevante Aspekte gelten, und auf deren Grundlage eine didaktisch anwendbare Liste je nach Grad der Frequenz und Gebräuchlichkeit in verschiedenen Gruppen erarbeitet wurde. Den phraseologischen Kernbereich stellt dabei die Gruppe AB dar, deren 142 Phraseme eine hohe Frequenz und Gebräuchlichkeit aufweisen. Laut Hallsteindóttir et al. (2006) sollten diese zum phraseologischen Grundwortschatz gehören und im Bereich gesprochener und geschriebener Texte beherrscht werden.

Was die Relevanz dieser Liste mit insgesamt 1112 Phrasemen angeht, so wird diese sicherlich durch zwei Aspekte eingeschränkt, auf die auch die Autoren selbst aufmerksam machen. Zum einen wurde nur ein Teilbereich der im Deutschen existierenden Phraseme untersucht, so dass man davon ausgeht, dass die Liste nicht wirklich vollständig ist (vgl. Hallsteindóttir et al. 2006: 128). Zum anderen war auch die Zahl der Informanten, die befragt wurden, um den Bekanntheitsgrad zu ermitteln, mit knapp 100 Personen relativ gering, um wirklich aussagekräftig zu sein.

Was unsere Einwände zur konkreten didaktischen Eignung angeht, so beziehen sich diese auf die Anweisungen der Autoren bezüglich der Zugehörigkeit der Phraseme zu den Fertigkeiten, die uns als relativ kompliziert für didaktische Zwecke erscheinen. Hinsichtlich der Tatsache, dass innerhalb des Fremdsprachenunterrichts in Europa durch das Inkrafttreten des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) die Niveaustufen als verbindliche Norm gelten, stellt sich die Frage, inwieweit sich die Skalierung des PhrO in diesen Rahmen einbinden lässt. Wenn sich die Lehrwerke nach diesen Referenzniveaus richten müssen, andererseits aber weder im GER bezüglich der Phraseologie noch im PhrO auf diese Niveaustufen eingegangen wird, stellt sich folglich die Frage, wie die geforderte Integrierung der Phraseologie in der Sprachunterricht und in die Lehrwerke vonstatten gehen soll.

Auch im GER, den wir im Unterpunkt 1.8 behandeln, fehlen konkrete Listen und genaue Angaben zu den Phrasemen. (vgl. González Rey 2006, Hallsteindóttir 2013: 143 Ettinger 2013: 18). Weitere Schwachpunkte, auf die wir in diesem Punkt hinweisen, ist die uneinheitliche Terminologie, die Inkongruenz auch zwischen den verschiedenen Versionen zu den unterschiedlichen Sprachen, das Fehlen konkreter Hinweise zur Behandlung und die unvollständige Beschreibung der phraseologischen Kompetenz innerhalb der Fertigkeitsbereiche. Insgesamt muss man also die Eignung des Referenzrahmens als Anhaltspunkt für die Behandlung der Phraseologie ganz klar in Frage stellen. Hierdurch öffnet sich wiederum ein breites Feld für zukünftige Studien und Untersuchungen.

Diese Situation war, wie oben schon angedeutet, auch der Ausgangspunkt dieser Arbeit, mit der wir uns zum Ziel gesetzt haben, sowohl konkrete Schwachstellen als auch bereits vorhandene Stärken im Bereich des Einsatzes der phraseodidaktischen Prämissen darzulegen. Diese Prämissen, die wir im Kapitel 1 behandelt haben, werden im letzten Unterpunkt 1.9. des ersten Kapitels in einem Diagramm zusammenfassend und graphisch dargestellt, indem wir nochmals auf all die Forderungen und Forschungsergebnisse der

Phraseodidaktik eingehen, die unseres Erachtens einen Einfluss auf die Situation der Phraseologie im Fremdsprachenunterricht und konkret in den Lehrwerken haben. In unserem Diagramm unterscheiden wir zwei Kriterien: Diejenigen, die von der konkreten Situation der Lernenden, von deren sprachlicher Kompetenz und von der Situation zwischen Mutter- und Fremdsprache abhängen, und die somit zwar die Lernsituation beeinflussen können, jedoch nur schwer bei der Erstellung von Lehrwerken berücksichtigt werden können. Sie sollten deshalb vor allem von Dozenten oder beim autonomen Lernen beachtet werden. Es handelt sich um die Aspekte der phraseologischen Kompetenz in der Muttersprache, das eventuelle Vorhandensein von weiteren Fremdsprachenkenntnissen und das Vorhandensein phraseologischer Äquivalenzen, die im Falle weiterer Sprachkenntnisse für den positiven Transfer genutzt werden können.

Das zweite Kriterium dagegen unterscheidet solche Aspekte, die auch in der allgemeinen Didaktik bei der Erstellung von Lehrwerken berücksichtigt werden und dementsprechend auch hinsichtlich der Phraseologie eine große Rolle spielen. Dabei ist die Einbeziehung des Referenzrahmens das umrahmende Kriterium, doch wie wir bereits erwähnt haben, sind dafür verstärkt Studien zu einer Angleichung der phraseologischen Fragestellungen und vor allem des phraseologischen Inventars an den GER notwendig.

Zu den sechs Aspekten, die in unserem Diagramm mit dem Lehrwerk verbunden sind, gehören:

1. die Behandlung mündlicher und schriftlicher Texte mit phraseologischem Inhalt sowie die Einbeziehung der produktiven und der rezeptiven Fertigkeiten,
2. die Einbeziehung der Kommunikationssituation, speziell durch die Einbeziehung onomasiologischer oder lexikalischer Felder,
3. die Schaffung textueller Vielfalt, durch die eine Vielfalt phraseologischer Typen, auch bezüglich der Register, gesichert wird,

die schrittweise Einführung der phraseologischen Kompetenz in Anlehnung an den phraseologischen Drei- bzw. Vierschritt Kühns (1992) bzw. Lügers (1997) und schließlich die Erarbeitung didaktisch relevanter und nutzbarer Phrasemkataloge oder –repertoires, welche die Kriterien der Frequenz und Gebräuchlichkeit, aber auch die Zugehörigkeit zu den Niveaustufen berücksichtigen.

Diese am Ende des ersten Kapitels dargestellte Zusammenfassung anhand eines Diagramm dient gleichzeitig zur Hinführung auf den zweiten und praktischen Teil unserer Arbeit und leitet auf das Forschungsvorhaben und die entsprechenden Ziele über, die wir mit unserer Untersuchung verfolgen.

Im Kapitel 2 und 3 werden die Forschungsziele und das Untersuchungsverfahren erklärt. Dabei werden sowohl unsere Ausgangshypothesen als auch die insgesamt neunundzwanzig Fragestellungen erläutert, unter denen die Untersuchung stattgefunden hat. Wir unterscheiden hierbei zwischen allgemeinen und spezifischen Fragen, und im Fall der spezifischen wiederum zwischen den Zielen der quantitativen und der qualitativen Analyse. Das allgemeine Ziel der Untersuchung besteht, wie bereits erwähnt, in der Aufdeckung konkreter Schwachstellen aber auch der Stärken der Behandlung der Phraseologie in DaF-Lehrwerken und die dementsprechende Auswirkung auf die Einbeziehung der phraseologischen Kompetenz als eine Teilkompetenz der kommunikativen Kompetenz. Wir gehen dabei von verschiedenen Ausgangssituationen aus, nehmen aber auf Grund der in der Forschung beschriebenen Situationen und Fakten an, dass es noch immer viele Schwachstellen in der Verwirklichung der phraseodidaktischen Vorschläge und Hinweise gibt und im allgemeinen ein Defizit in der Integrierung der Phraseologie im Fremdsprachenunterricht besteht.

Die von uns durchgeführte Analyse von acht Lehrwerken der Niveaustufen B1 und B2 soll Aufschluss über die konkrete Situation in den Werken geben und zu Resultaten bezüglich des Umfangs und der Auswahl der Phraseme und deren Behandlung, d. h. der vorkommenden Übungen geben. Diese Resultate sollen als Grundlage für konkrete Verbesserungs- oder Erweiterungsvorschläge dienen, und aufzeigen, wo genau angesetzt werden könnte und sollte, um der Phraseologie ihren Platz innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zuzuweisen. Konkrete Ziele in Verbindung mit der Untersuchung zum PhrO sind zum einen herauszufinden, inwieweit Kriterien zur Vereinheitlichung des phraseologischen Inventars angewandt werden, und zum anderen ob eine solche Reduzierung auf eine bestimmte Menge und ein bestimmtes Inventar überhaupt möglich ist. Ausgehend von unserer Hypothese, dass die Einführung der Niveaustufen des GER auch im Bereich der Phraseologie deutlich erkennbar sein muss, ist ein weiteres Ziel die Überprüfung, inwieweit es möglich ist, das PhrO in irgendeiner Form an diese Niveaustufen anzugleichen. Die notwendige Klärung der Rolle des GER im

Bereich der Phraseologie wurde von uns im ersten Kapitel angesprochen, so dass unsere Studie mögliche Argumente oder auch Gegenargumente darlegen könnte.

Was die Behandlung der Phraseologie durch Übungen und Aufgabenstellungen angeht, war unser Ziel festzustellen, welche didaktischen Prämissen das Lehrwerk dabei erfüllen muss, um den Ansprüchen der Phraseodidaktik gerecht zu werden und eine qualitativ ausgewogene Integration der Phraseologie zu gewährleisten. Was diese Ausgewogenheit angeht, sind dabei speziell die Aspekte der Progression und der Phasierung von besonderer Bedeutung. Dies festzustellen, stellte sich in der Phraseologie allerdings als relativ kompliziert heraus, da es bisher außer dem Dreischritt keine klaren Richtlinien oder Phasierungsmodelle gab. Zwar gibt es vereinzelte didaktische Vorschläge, Lernwörterbücher zur Phraseologie und auch eine Übungstypologie, doch fehlt es an Modellen, die eine Erstellung von Übungssequenzen ermöglicht, so dass wir zunächst ein solches Modell selbst erstellen mussten, um es daraufhin an den Lehrwerken zu überprüfen. Durch die Erstellung dieses Modells der Übungssequenzen im vierten Kapitel konnten wir somit gleichzeitig zwei Ziele erfüllen: zum einen haben wir einen praktischen Vorschlag unterbreitet, der in dieser Form ein Desiderat war und als allgemein anwendbares Werkzeug im Unterricht und bei der Erstellung von Lehrwerken helfen soll. Zum andern konnten wir mit Hilfe dieses Modells überprüfen, inwieweit in den Lehrwerken dem Kriterium der Phasierung Rechnung getragen wird. Gleichzeitig gab uns die Anwendung des Modells in unserem Analyseverfahren die Möglichkeit, es auf seine Eignung zu überprüfen.

Im Kapitel 3 wurde auf das Verfahren, das wir bei der Durchführung der Untersuchung angewendet haben, Bezug genommen. Wir gehen an dieser Stelle nur kurz auf die Erstellung des Modells ein, das auf der Grundlage der vier Lehrbücher für Phraseologie von Griesbach y Uhlich (1993), Herzog (1995), Hessky y Ettinger (1997) y Ullmann y Ampié Loría (2009) erarbeitet wurde. Dabei wurden die Kriterien erörtert, die dem Aufbau der Phasen zu Grunde lagen. Den genauen Ablauf und das Modell beschreiben wir im Abschnitt zu Kapitel 4.

Bezüglich der DaF-Lehrwerksanalyse werden in Kapitel 3 zunächst die Auswahlkriterien der Niveaustufen, der Lehrwerke und der entsprechenden Verlage dargestellt. Dabei haben wir auch eine kurze Beschreibung der Werke und ihres Umfangs sowie der entsprechenden Zusatzmaterialien wie CDs, DVDs, Übungsbücher etc. vorgenommen. Es handelt sich um folgende Lehrwerke:

Niveaustufe B1:

1. *studio d*, Cornelsen (2013)
2. *Menschen*, Hueber (2015)
3. *Passwort Deutsch*, Klett (2008)
4. *Netzwerk*, Langenscheidt (2013)

Niveaustufe B2:

5. *studio d*, Cornelsen (2012, 2013)
6. *Sicher*, (2013)
7. *Mittelpunkt*, Klett (2013, 2014)
8. *Aspekte*, Langenscheidt (2008)

Im Anschluss wurde die Abgrenzung und Auswahl des untersuchten Phrasemkorpus kommentiert, wobei wir auf die von uns dargestellte Klassifizierung der Phraseme im Kapitel 1 eingegangen sind. Unser Phrasemkorpus besteht demnach aus den voll- oder teildiomatischen Phrasemen, die sowohl satzwertig als auch satzgliedwertig sein können. Eine Ausnahme in unserem Korpus bilden die Komposita mit metaphorischer Idiomstruktur wie *Leserate* oder *Bücherwurm*, die wir auf Grund ihrer semantischen Struktur auch in das von uns untersuchte Korpus aufgenommen wurden. In Anlehnung an die Definition Burgers (1982) ist unser Korpus auf Grund der Einbeziehung der Idiomatizität Teil der Phraseologie im engeren Sinne.

Weiterhin wird in diesem Kapitel das Verfahren der Datenerfassung beschrieben, die sowohl von Hand, das heißt durch Lektüre der Lehrwerke, als auch durch das Konkordanzprogramm 'Antconc' durchgeführt worden ist. Die Darstellung der Phraseme und der Informationen bezüglich der zuvor festgelegten Untersuchungskriterien erfolgte in Exceltabellen. Die für unsere Untersuchung relevanten Informationen waren:

1. Lehrwerk
2. Schlagwort
3. Lexikalisierte Form

4. Phrasem im Kontext
5. Zugehörigkeit zum PhrO
6. Seite des Lehrwerks
7. Anzahl der Wiederholungen
8. Fertigkeiten
9. Textgattung
10. Textsorte
11. Präsenz an Übungen
12. Art der Übung/ggf. Seitenzahl
13. Übungsform (phraseologisch fokussiert/nicht fokussiert)
14. mit/ohne Bedeutungserklärung

Die Auswahl der Kriterien entspricht den von uns zuvor beschriebenen Zielen der Untersuchung, die sich einerseits sowohl mit der Quantität als auch der Qualität der Phraseme und der Übungen befasst, andererseits aber auch das Kriterium der Textsortenvielfalt und der Präsenz der Phraseme in den jeweiligen Textsorten als wichtige Aspekte mit einschließt. Was die Zugehörigkeit der Phraseme zu den Fertigkeiten angeht, weisen wir in diesem Kapitel auf die besondere Problematik dieser Zuordnung hin und erläutern, nach welchem Kriterium wir dabei vorgegangen sind. Schließlich wird ein kurzer Abschnitt den allgemeinen Problemen und Herausforderungen gewidmet, die bei der Untersuchung so heterogener Daten unter derart vielfältigen Aspekten auftreten und die zufriedenstellend gelöst werden müssen.

Mit Kapitel 4 beginnt der eigentliche Teil unserer praktischen Studie, die, wie schon oben erwähnt, in einer Untersuchung der vier existierenden Lernwörterbücher der deutschen Phraseologie besteht. Ziel ist dabei konkret die Erstellung einer Übungstypologie und eines darauf aufbauenden Phasierungsmodells, das bei der Integrierung der Phraseologie in Lehrwerken oder im Fremdsprachenunterricht zur Anwendung kommen könnte. Grundlage unseres Modells war dabei die konstruktivistische Theorie, dass die Prozesse, die es beim Spracherwerbsprozess zu erlernen oder zu verbessern gilt, durch das konkrete sprachliche Handeln, das heißt also durch den Gebrauch der vier Fertigkeiten erreicht wird. Diese Fertigkeiten sollten dabei als Strategien angewendet werden, die in unserem Modell hierarchisch aufgebaut sind und sich folgendermaßen klassifizieren lassen:

1. Erkennen und verarbeiten
2. Memorisieren
3. Gesteuertes/gering gesteuertes An-/Verwenden
4. Autonomes (Weiter)lernen

Damit soll ein Gerüst für ein langsam voranschreitendes Phasieren geschaffen werden, um die phraseologischen Inhalte konstruktiv zu vermitteln. Die Textarbeit steht dabei immer an erster Stelle, so dass der Lerner von Beginn an gezwungen ist, konstruktiv zu arbeiten. Das eigenständige Entdecken der Phraseologismen setzt eine intensive Beschäftigung mit den charakteristischen Merkmalen der Phraseme voraus. Der Prozess des Memorisierens kann mannigfaltige Übungen mit oder ohne Kontext enthalten, sollte sich aber immer auf das bereits zuvor Gelernte beziehen und neue Elemente nur dann einführen, wenn diese in direktem Zusammenhang mit dem bereits Gelernten stehen. Diese Sequenz schließt die Phase der Konsolidierung ein, bei der auch die aktiven Fertigkeiten begrenzt angewendet werden können. Die dritte Phase, in der davon ausgegangen wird, dass der Lernende die Struktur und Bedeutung der Phraseme bereits verinnerlicht hat, besteht aus relativ gesteuerten Übungen und Aufgaben, in denen der Lernende die Phraseme in konkreten kommunikativen Situationen anwendet, um so auch die pragmatische und funktionelle Bedeutungskomponente der Wortkombination zu verinnerlichen. Das allmähliche Nachlassen der Steuerung führt schließlich zu den freien, ungesteuerten Aufgaben, die Teil der vierten Gruppe sind, die wir als Gruppe der Lernautonomie bezeichnet haben. Sie ist auch gleichzeitig eine der zentralen Prämissen der Phraseodidaktik, und ihre Relevanz wird von den meisten Forschern, so z. B. Ettinger (2013) besonders betont.

Kapitel 5 ist in vier große Teiluntersuchungen aufgeteilt, bei denen es sich jeweils um eine quantitative und eine qualitative Analyse in jeder der zwei Niveaustufen B1 und B2 handelt. In der quantitativen Untersuchung der Phraseme und Übungen, d. h. bei der Ermittlung des Vorkommens in den Niveaustufen B1 und anschließend B2 wurden zahlreiche verschiedene Untersuchungskriterien angewandt. So wurde in diesem Teil der Studie abgesehen von der Anzahl der Phraseme in jedem Lehrwerk auch die Anzahl der Wiederholungen der Phraseme innerhalb der Lehrwerke und auch eventuelle Übereinstimmungen zwischen den Lehrwerken untersucht. Des Weiteren wurde die Anzahl der Phraseme in den jeweiligen Textsorten und Fertigkeiten und schließlich die Anzahl der Phraseme, die in Übungen auftreten, festgestellt und verglichen. Besonderen Stellenwert

hatte bei dieser quantitativen Analyse die Präsenz des PhrO und der jeweiligen Gruppen dieser Untersuchung, wodurch wir nachweisen wollten, welche Relevanz diese Studie innerhalb der Lehrwerke hat, und ob die Autoren dieses oder ein anderes in Frage kommendes Kriterium bei der Auswahl der Phraseme angewandt haben. Was die Untersuchungen bezüglich der Textsorten angeht, war unser Ziel, einen Zusammenhang zwischen der Textsortenvielfalt und der Phrasemvielfalt, vor allem hinsichtlich der Register nachzuweisen. Die Untersuchung der Präsenz der Fertigkeiten hat zum Ziel Indizien für eine integrale Einbeziehung der Phraseme in den Lehrwerken zu erkennen. Erste Untersuchungsergebnisse der Teilstudie konnten wie folgt zusammengefasst werden:

1. Ein allgemeiner Anstieg der Anzahl der Phraseme in den Lehrwerken der Stufe B2, aber in unterschiedlicher Ausprägung je nach Verlag, was wiederum den allgemeinen Erwartungen entspricht. Auf Grund der relativ niedrigen Zahl der Phraseme in den Lehrwerken B1 ist dieser Anstieg nicht als Progression zu bewerten, sondern als quantitativer Sprung der unseres Erachtens didaktisch nicht von Vorteil ist und unbedingt vermieden werden sollte. Dies wäre durch eine verstärkte Einführung phraseologischer Inhalte in B1 möglich.
2. Was die Gesamtmenge der Phraseme angeht, konnte eine gewisse Übereinstimmung zwischen der Menge der Phraseme in den jeweils gleichen Verlagen festgestellt werden. Cornelsen und Klett sind für beide Niveaustufen diejenigen mit der höchsten Anzahl an Phrasemen.
3. Was die Prozentzahlen der Phraseme des PhrO angeht, konnten keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Lehrwerken und Verlagen festgestellt werden. Im Allgemeinen steigt die Zahl auf Stufe B2, nur bei Cornelsen sinkt sie wider Erwarten um 3 Prozent.
4. Bezüglich der Einbeziehung des PhrO, konnte kein wirklich eindeutiges Kriterium bei der Auswahl der Gruppen werden. Dem Anstieg der Phraseme auf Stufe B2 entspricht ein Anstieg der Phraseme des PhrO. Allerdings zeigen die Werte des KB und der AG, dass nicht von einer bewussten Unterscheidung dieser Gruppen nach Niveaustufen gesprochen werden kann.
5. Was die Übereinstimmungen der Phraseme zwischen den Lehrwerken angeht, so verdoppelt sich die Anzahl auf B2-Niveau, was wiederum mit einem allgemeinen

Anstieg der Phraseme in diesem Niveau einhergeht und dementsprechend die Aussagekraft des Ergebnisses relativiert.

6. Die Untersuchung der Textmodalitäten und Fertigkeiten hat die wohl markantesten Unterschiede hervorgebracht. Bei fast allen Verlagen konnte wesentliche Unterschiede bezüglich der Einbeziehung gesprochener und geschriebener Texte festgestellt werden. *Studio d* fällt in beiden Niveaustufen durch die äußerst geringe Relevanz der gesprochenen Texte auf, Netzwerk dagegen durch die hohe Präsenz von Phrasemen in gesprochenen Texten.
7. Die Untersuchungen zur Präsenz des PhrO schlossen auch die Wiederholungen nicht nur innerhalb der Lehrwerke, sondern auch zwischen den Niveaustufen ein, wobei die Heterogenität und geringe Wiederholung darauf hinweist, dass die Festigungs- und Konsolidierungsphase, die von Phraseodidakten empfohlen wird nicht stattfindet.

In der qualitativen Analyse wurde eine genaue Untersuchung der Einbeziehung der entsprechenden phraseologischen Inhalte in die unterschiedlichen Fertigkeiten, Textsorten und -modalitäten vorgenommen und die versucht, eine Übereinstimmung der Phrasenvielfalt und deren Register mit den entsprechenden Textregistern zu erkennen. Im letzten Untersuchungsteil wurden schließlich die Übungen genau unter die Lupe genommen, indem wir nicht nur die Art der Übungen beschrieben haben, sondern die genaue Funktion innerhalb der Aufgabensequenz. In Anlehnung an das von uns erarbeitete Modell der Übungssequenz sollte vor allem festgestellt werden, inwieweit eine Phasierung der Aufgaben stattfindet und dadurch bedingt die Phraseologie integraler Bestandteil der Lehrwerke ist. Dabei sind wir zu folgenden Ergebnissen gekommen:

8. Auf der Niveaustufe B1 wurden kaum oder nur sporadische Übungen festgestellt, wobei zudem die textuelle Einbindung fehlte. Übungen der Gruppe 1 unseres Modells fehlten dementsprechend fast gänzlich. Was die Phasierung angeht, konnte diese auf Grund der geringen Menge an Übungen nicht festgestellt werden.
9. Auffällig war auch die häufige Didaktisierung von Sprichwörtern im Gegensatz zur geringen Behandlung von syntagmatischen Phrasemen.

10. *Studio d* ist das einzige Lehrwerk, das die Phraseologie konsequenter und nicht wie einen vereinzelt 'Leckerbissen' behandelt. Hier werden nicht nur Sprichwörter, sondern auch Phraseme wie Somatimen, Kinegramme und andere syntagmatische Wendungen behandelt. Diese werden zudem sowohl kontextuell als auch thematisch integriert.
11. Auch was die Textsorten und -modalitäten angeht, ist *studio d* das einzige Lehrwerk, das positiv hervortritt. Im Falle dieses Lehrwerks konnte eine Übereinstimmung zwischen der Vielfalt der Texte und der Anzahl und Vielfalt der Phraseme festgestellt werden.
12. Unter Einbeziehung der entsprechenden Ergebnisse in Niveaustufe B2 bezüglich der Texte konnten wir zu dem Ergebnis kommen, dass die Einbeziehung vielfältiger Textsorten in den entsprechenden passiven Fertigkeiten das phraseologische Panorama positiv beeinflusst. Besonderen Einfluss auf die Vielfalt der Phraseme hat dabei das audiovisuelle authentische bzw. augenscheinlich authentische Material. Leider musste aber auch festgestellt werden, dass dieses Material nicht oder kaum in die didaktische Behandlung der Phraseologie eingeschlossen wurde.
13. Die Untersuchung der Aufgaben auf das Auftreten von Sequenzen hin hat deutlich gezeigt, dass die Phasierung die geeignete Form der Didaktisierung darstellt, und dass unser Modell der vier Strategien 'Identifizieren und prozessieren', 'memorisieren', 'verwenden' und 'autonom lernen' ein didaktisch anwendbares und nützliches Werkzeug sein kann.
14. Es kommt damit die Notwendigkeit der Anwendung von Sequenzen, die einen breiten Feld an Strategien beinhalten, bestätigt werden. Abschließendes Lernziel sollte dabei immer das autonome Lernen sein.
15. Der fehlende Raum, der den Lehrwerken und den Unterrichtsprogrammen zur Verfügung steht, macht die Erstellung und Erarbeitung von Zusatzmaterialien, besonders in digitaler und allgemein zugänglicher Form, dringend notwendig.

SCHLUSSBEMERKUNG UND AUSBLICK

Die systematische Einbeziehung der Phraseologie in den Fremdsprachenunterricht und damit auch in die DaF-Lehrwerke gehört, wie wir am Beginn dieser Arbeit dargestellt haben, zu den zentralen Aufgaben der Phraseodidaktik. Die phraseologische Kompetenz ist grundlegender Bestandteil der kommunikativen Kompetenz, was auch die Relevanz einer entsprechenden didaktischen Behandlung rechtfertigt. Offensichtlich besteht jedoch noch immer eine gewisse Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach einer adäquaten Behandlung und der tatsächlichen didaktischen Ausführung. Angesichts zahlreicher kritischer Beiträge hinsichtlich dieser unzureichenden Behandlung war das Anliegen unserer Untersuchung diesen 'Missständen' auf den Grund zu gehen und die konkreten Schwachstellen festzustellen; gleichzeitig sollten aber auch eventuelle Stärken in den Lehrwerken lokalisiert und dargestellt werden, um diese als Beispiele in zukünftige didaktische Modelle aufzunehmen und weiterentwickeln zu können. Unsere zuvor entwickelte Übungstypologie war bei der Bewertung der Übungen und der Feststellung von Sequenzen in den Lehrwerken ein sehr hilfreiches Instrument, und hat sich gleichzeitig dadurch als didaktisch anwendbares Modell bewährt. Als abschließende Bewertung konnte festgestellt werden, dass nicht von einem allgemeingültigen Fehlen oder unzureichender didaktischer Behandlung der Phraseologie gesprochen werden kann, wohl aber von einer offenkundigen Heterogenität und einem Fehlen gemeinsamer Kriterien, sowohl was das Quantum als auch die Qualität der Phraseme und der Übungen angeht. Besonders die Niveaustufe B1 ist bezüglich der Übungen völlig unzureichend besetzt.

Die Untersuchung der Präsenz der Gruppen des PhrO konnte zeigen, dass die Erstellung von allgemeingültigen didaktisch anwendbaren Kriterien ein noch immer nicht gelöstes Problem ist. Die entsprechende Studie von Hallsteindóttir et al. (2006) stellt einen Meilenstein auf diesem Weg dar, der aber nur dann zu einer annehmbaren Lösung führen kann, wenn auch ein Abgleichen und ein Inbezugsetzen der Phraseme dieser Listen zum GER und den entsprechenden Listen des Grundwortschatz durchgeführt wird. Die fehlende Präsenz des PhrO in den Lehrwerken ist unseres Erachtens nicht nur auf das oft beklagte fehlende Einhergehen von Forschung und Praxis zurückzuführen, sondern eben auf diese fehlende Einbeziehung der Niveaustufen bei der Erarbeitung dieser Listen. In diesem Sinne ist die von uns durchgeführte Studie und der Versuch einer Zuordnung zum

Grundwortschatz ein erster Schritt in diese Richtung, mit dem wir hoffen, zu weiteren Untersuchungen in diese Richtung anzuregen.

Die mannigfaltigen Informationen und Daten, die aus unserer Untersuchung hervorgegangen sind, und die in unser zukünftiges Projekt in Form einer Online-Datenbank eingegangen sind, stellen wichtige Ergebnisse dar, mit denen wir hoffen, einen Beitrag für die weiterführende Entwicklung von Kriterien und die Erstellung von Materialien geleistet zu haben. An dieser Stelle sollen als Ausblick noch einmal die wichtigsten Leistungen erwähnt werden:

- Die Erstellung eines Klassifikationsmodells der deutschen Phraseologie in Form eines didaktisch anwendbaren Diagramm nach den Kriterien der Satz- /bzw. Satzgliedwertigkeit, der Idiomatizität und der grammatischen Funktion.
- Die kritische Überprüfung der phraseodidaktischen Forderungen und Leistungen auf die Anwendbarkeit hinsichtlich einer Einbeziehung der Phraseologie in die DaF-Lehrwerke.
- Die Erarbeitung einer phraseologischen Aufgabentypologie und eines Phasierungsmodells
- Die ausführliche Untersuchung unter phraseodidaktischen Gesichtspunkten von acht Lehrwerken auf das Vorkommen und die Behandlung der Phraseologie in den Niveaustufen B1 und B2, die sowohl Schwächen als auch Stärken in dieser Behandlung aufgedeckt hat, wobei die genauen Schwachstellen lokalisiert werden konnten.
- Die abschließende Erstellung einer Online-Datenbank als didaktisches Werkzeug, das sämtliche aus unserer Untersuchung hervorgegangenen Informationen und Daten enthält und mit weiteren didaktisch relevanten Daten angereichert wurde, wie z. B. semantisches Feld, Register und Grundwortschatzniveau.

ANEXO

I. Tablas de UFs encontradas en los manuales

Tabla 1. Presencia del OF en los manuales del nivel B1.

| UF | ME | NW | PW | STD | NF/OF |
|---|----|----|----|-----|-------|
| keine Ahnung | | | | 1 | NF |
| etw./jdn. im Auge haben | | 1 | | | NF |
| jdn./ewas aus den Augen verlieren | | 1 | | | NF |
| ins Auge fallen | | | 1 | | NF |
| vor jds. Augen | | | | 1 | NF |
| Bescheid wissen | 2 | 2 | | | NF |
| jdm. zur Hand gehen | | 1 | | | NF |
| jdn. in sein/ins Herz schließen/treffen | | | 1 | | NF |
| jdm. liegt etw. am Herzen | 3 | 1 | 2 | | NF |
| sich in die Länge ziehen | | | | 1 | NF |
| jdm. etw. vor der Nase weglaufen/wegfahren | 1 | | | | NF |
| Pech haben | 2 | 2 | 2 | 1 | NF |
| an der Reihe sein | 1 | 1 | 1 | | NF |
| eine große/keine Rolle spielen | 2 | 1 | 1 | 1 | NF |
| Schlange stehen | 1 | | 1 | 1 | NF |
| jdn. im Stich lassen | | 1 | | | NF |
| in seinen eigenen Wänden | | | 1 | | NF |
| zwischen den Zeilen lesen | | | | 1 | NF |
| jdn. ans Bett fesseln/ans Bett gefesselt sein | | | 1 | | OG |
| ruhig Blut | | | 1 | | OG |
| alle in einem Boot sitzen | 1 | | | | OG |
| jdm. die Daumen drücken | 2 | 2 | | | OG |
| Geld zum Fenster (raus)werfen | | 1 | | | OG |
| einen Haken haben | | | | 1 | OG |
| (nicht) in jds. Haut sein/stecken mögen | 1 | | | | OG |
| sich (Dat) ein Herz fassen/nehmen | 1 | | | | OG |
| ein Kinderspiel sein | | | 1 | | OG |
| zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen | | 1 | | | OG |
| von Kopf bis Fuß | | 1 | | | OG |
| mit Leib und Seele | | | | 1 | OG |
| nach Lust und Laune | | | 1 | | OG |
| den Mund halten | 1 | | | | OG |
| Musik in jds. Ohren sein | | 1 | | | OG |
| Oberhand gewinnen | | 1 | | | OG |

| UF | ME | NW | PW | STD | NF/OF |
|---|----|----|----|-----|-------|
| ein Pechvogel sein | | | 1 | | OG |
| auf Schritt und Tritt | | | 1 | | OG |
| Schwein haben | | 1 | | | OG |
| jdm. fliegen gebratene Tauben in den Mund | 1 | | | | OG |
| Theater machen | | 1 | | | OG |
| Du siehst den Wald vor lauter Bäumen nicht. | 1 | | | | OG |
| Wert legen auf etw. | 1 | | 1 | 1 | OG |
| es geht um die Wurst | | 1 | | | OG |

Tabla 2. Presencia del OF en los manuales del nivel B2.

| | pal. clave | unidad parte del óptimo grupo AB | STD | AS | MP | SI |
|----|-------------|--|-----|----|----|----|
| 1 | Ahnung | keine (blasse) Ahnung (von etw.) haben | 12 | | | |
| | Auge | Jdn. im Auge haben | | | 1 | |
| 2 | Auge | jdn./etw. (nicht) aus den Augen/aus dem Auge verlieren | | | | 2 |
| 3 | Bein | etw. auf die Beine stellen | | 1 | | |
| 4 | Bescheid | Bescheid wissen (über jdn./etw.) | | 3 | 2 | |
| 5 | Bild | sich (Dativ) ein Bild von jm./etw. machen | 6 | 1 | 1 | |
| 6 | Eis | etw. auf Eis legen | | | 3 | |
| 7 | Gang | Gang und gäbe sein | 1 | | | |
| | Griff | etw. in den Griff bekommen | | 1 | | |
| 8 | Griff | jdn./etw. im Griff haben (halten) | | | 3 | |
| 9 | Großen | im Großen und Ganzen | | | 4 | |
| 10 | Grund | etw. auf den Grund gehen | | | 1 | |
| 11 | Hals | jdm. um den Hals fallen | | | | 1 |
| 12 | Hand | jds. rechte Hand sein | | | 2 | |
| 13 | Hand | Hand in Hand (gehen/arbeiten) | | | 2 | |
| 14 | Herz | jdn. in sein/ins Herz schließen | | | 2 | |
| 15 | Herzen | von ganzem Herzen | | | | 1 |
| 16 | Himmel | aus heiterem Himmel | | 2 | 2 | |
| 17 | Hin und Her | nach vielem/langem/einigem/ewigem Hin und Her | 1 | | | |
| 18 | Hose | in die Hose gehen | | | 1 | |
| 19 | Kauf | etw./jdn. (mit) in Kauf nehmen | 1 | 4 | 3 | |
| | Kopf | jd etw (nicht) im Kopf haben | | 1 | | |
| | Kopf | sich etw in den Kopf setzen | | 1 | | |
| 20 | Klaren | sich über etw. im Klaren sein | | | 1 | |

| | pal. clave | unidad parte del óptimo grupo AB | STD | AS | MP | SI |
|----|------------|--|-----|----|----|----|
| 21 | Kopf | sich etw. durch den Kopf gehen lassen | | | | 1 |
| 23 | Kosten | auf seine Kosten kommen | 4 | | 3 | |
| 24 | Last | jdm. zur Last fallen | | | 1 | |
| 25 | Leben | ums Leben kommen | 5 | | 2 | |
| 26 | Luft | in der Luft liegen | | | 2 | |
| 27 | Nenner | etw. auf einen (gemeinsamen) Nenner bringen | | | | 1 |
| 28 | Nerven | jdm. auf die Nerven fallen/gehen | 1 | | | |
| 29 | Partie | mit von der Partie sein | 1 | | | |
| 30 | Punkt | etw. auf den Punkt bringen | 1 | 2 | | |
| 31 | Rede | jdn. zur Rede stellen | 1 | | | |
| 32 | Reihe | an der Reihe sein/an die Reihe kommen | 2 | | | |
| 33 | Rolle | eine/keine (große/kleine) Rolle spielen | 26 | 15 | 20 | 9 |
| | Rücken | jm den Rücken kehren | | 1 | | |
| | Runden | über die Runden kommen | | 1 | | |
| 34 | Runden | über die Runden kommen | | 2 | 1 | |
| 35 | Schlange | Schlange stehen | 2 | | | |
| 36 | Spiel | etw. aufs Spiel setzen | | 1 | | |
| 37 | Spur | jdm./etw. auf die Spur kommen | 1 | 1 | 1 | |
| 38 | Stich | Jdn. (nicht) im Stich lassen | | | 2 | |
| 39 | Tasche | etw. (schon) in der Tasche haben | | | 3 | |
| 40 | Tür | jdn. vor die Tür setzen | | | | 1 |
| 41 | Wasser | jdn./sich über Wasser halten | 1 | | 1 | |
| 42 | Wort | (immer) das letzte Wort haben/behalten (wollen/müssen) | | | 1 | |
| 43 | Zeile | zwischen den Zeilen lesen (können) | | | 2 | |
| | | total ocurrencias | 54 | 32 | 66 | 16 |
| | | número de Ufs | 16 | 15 | 26 | 7 |

Tabla 3. UFs del nivel B1

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------|---------------|-----------------------------------|
| STD | Acht | auf jdn. Acht geben |
| PW | Ahnung | keine Ahnung haben |
| PW, NW | Alles | Alles oder Nichts |
| PW | Anschluss | den Anschluss verpassen/verlieren |

| Manual | Palabra clave | UF |
|-----------|---------------|---|
| STD | Arbeit/Nase | immer der Nase nach |
| NW | Atem | außer Atem sein |
| ME | Auge | kein Auge zumachen |
| NW | Auge | Augen zu und durch |
| NW | Auge | etw./jdn. im Auge haben |
| NW | Auge | unter jds. Augen |
| NW | Auge | jdn./ewas aus den Augen verlieren |
| PW, NW | Auge | ins Auge fallen |
| STD d | Augen | vor jds. Augen |
| NW | Augen | die Augen offen halten |
| STD d | Aus | das "Aus" sein |
| ME, NW | Bescheid | Bescheid wissen |
| ME, | Bescheid | Bescheid geben |
| PW | Bett | etw. jdn. ans Bett fesseln/ans Bett gefesselt sein |
| ME | blau | blau sein |
| PW | Blut | mit kaltem Blute |
| PW | Blut | Ruhig Blut |
| ME | Boot | alle in einem Boot sitzen |
| ME | Dach | Ein Dach über dem Kopf haben |
| STD d, PW | Dach | unter einem Dach leben |
| NW, ME | Daumen | jdm. die Daumen drücken |
| ME | Ding | Aller guten Dinge sind drei. |
| STD d | Donner | (da sitzen) wie vom Donner gerührt |
| PW | Draht | einen guten Draht zu jdm. haben |
| NW | Dritte | Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte |
| STD d | Durst | seinen Durst löschen |
| NW | Dusel | Dusel haben |
| STD d | Ende | mit den Nerven am Ende sein |
| ME | Faden | der rote Faden/etw. zieht sich wie ein Faden durch etw. |
| STD | fassen | nicht zu fassen sein |
| ME | Fest | Man soll die Feste feiern, wie sie fallen. |
| STD | Finger | mit dem Finger auf jdn. zeigen |
| STD | Flucht | die Flucht ergreifen |
| NW, ME | Frage | nicht in Frage kommen |
| NW | Fuchs | Wo sich Fuchs und Hase Gute Nacht sagen! |

| Manual | Palabra clave | UF |
|------------|---------------|---|
| STD | Füße | zu jds. Füßen liegen |
| STD | Gang | ein Gespräch in Gang halten |
| PW | Ganze | Es geht ums Ganze |
| STD | Gas | Gas geben |
| ME | Gedanken | jdn. auf andere Gedanken bringen/auf andere Gedanken kommen |
| STD | Geist | der gute Geist (der Familie) sein |
| NW | Geld | Geld zum Fenster (raus)werfen |
| STD | Geschlecht | Das starke Geschlecht |
| STD | Geschmack | Über Geschmack kann man streiten |
| STD | Glück | Glück auf! |
| STD | Gold | Schwarzes Gold |
| STD | groß | alle groß bekommen |
| ME | Grube | Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein. |
| PW | Guten | des Guten zu viel sein |
| PW | Guten | sich im Guten trennen |
| STD | Haken | einen Haken haben |
| STD | Hand | jdm. aus der Hand fressen |
| ME, NW, PW | Hand | von Hand + verbo |
| NW | Hand | jdm. zur Hand gehen |
| STD | Hand | mit der Hand winken |
| PW | Hände | etw./jdn. in fremde Hände geben |
| ME | Haut | (nicht) in jds. Haut sein/stecken mögen |
| STD | Haut | eine ehrliche Haut sein |
| PW | hautnah | etw. hautnah erleben |
| PW | Heimat | ein Stück Heimat |
| ME | Herz | sich (Dat) ein Herz fassen/nehmen |
| NW | Herz | Glücklich allein ist das Herz, das liebt. |
| PW | Herz | jdn. in sein/ins Herz schließen/treffen |
| ME, NW, PW | Herz | jdm. liegt etw. am Herzen |
| ME | Herz | schwer ums Herz werden |
| PW | Herz | jdm. sein Herz schenken |
| STD | Hit | der Hit sein |
| PW | Hölle | Die Hölle bricht los. |
| NW | Hose | tote Hose |
| ME | Huhn | Ein blindes Huhn findet auch mal ein Korn |

| Manual | Palabra clave | UF |
|-----------------|---------------|--|
| ME, STD | Hund | Hunde, die bellen, beißen nicht. |
| PW | Ja-Wort | jdm. das Ja-Wort geben |
| PW | Jahre | alle Jahre wieder |
| STD | Kasse | knapp bei Kasse sein |
| PW | Kinderspiel | ein Kinderspiel sein |
| NW | Klappe | zwei fliegen mit einer Klappe schlagen |
| ME | Kleid | Kleider machen Leute. |
| NW | Klügere | Der Klügere gibt nach. |
| STD | Kopf | jds. Kopf dröhnt |
| STD | Kopf | jdm. wächst etw./ (die Arbeit) über den Kopf |
| ME | Kopf | jdm. setzt seinen Kopf durch |
| NW | Kopf | von Kopf bis Fuß |
| PW | Kopf | Kopf stehen |
| PW; STD | Kopf | den Kopf schütteln |
| STD | Kopf | mit dem Kopf nicken |
| PW | Kosten | auf eigene Kosten |
| PW; NW | Kulissen | hinter die Kulissen schauen |
| STD | Kunde | Der Kunde ist König |
| STD | Lachen | Lachen ist gesund |
| STD | lahm | etw. lahm legen |
| NW | Lampenfieber | Lampenfieber haben |
| STD d; Me | Länder | Andere Länder, andere Sitten |
| STD | Länge | sich in die Länge ziehen |
| STD | laufen | gut laufen |
| PW | Leben | ins Leben rufen |
| STD | Leben | das Leben kosten |
| STD | Leib | mit Leib und Seele |
| ME | Leid | Geteiltes Leid ist halbes Leid |
| STD | Leute | nicht bei armen Leuten sein |
| NW | Licht | das Licht der Welt erblicken |
| NW | Liebe | blind vor Liebe |
| NW; Me; PW; STD | Luft | frische Luft |
| STD | Luft | (etw.) in der Luft sein |
| STD | Luft | (keine) Luft mehr kriegen |
| PW | Lust | nach Lust und Laune |
| NW | Massel | Massel haben |

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------------|----------------|--|
| ME | Matte | eine Matte haben |
| STD | Medizin | Lachen ist die beste Medizin |
| ME | Meister | Früh übt sich, wer ein Meister werden will. |
| ME | Mund | den Mund halten |
| NW | Musik | Musik in jds. Ohren sein (es klingt in jds. Ohren wie Musik) |
| ME | Nadel | Nadel und Faden |
| ME | Nase | jdm. etw. vor der Nase weglaufen/wegfahren |
| STD | Neige | zur Neige gehen |
| NW | Oberhand | Oberhand gewinnen |
| NW | Ohr | Musik in jds. Ohren sein |
| NW | Ohr | mit halbem Ohr |
| NW | Ohr | Ohren auf |
| STD | Ohr | viel um die Ohren haben |
| NW | Ohrwurm | ein Ohrwurm sein |
| STD | Papier | über Papieren sitzen |
| alle | Pech | Pech haben |
| PW | Pechvogel | ein Pechvogel sein |
| ME | Rad | das Rad der Geschichte |
| PW | Reich | das Dritte Reich |
| NW; PW; ME | Reihe | an der Reihe sein |
| STD | Rennen | im Rennen bleiben |
| STD | Rennpferd | das Rennpferd des kleinen Mannes |
| alle | Rolle | eine große/keine Rolle spielen |
| STD , ME, NW | sauer | sauer sein |
| STD | Schläfe | sich an die Schläfe tippen |
| ME | Schlag | Schlag auf Schlag |
| PW | Schlagzeilen | in die Schlagzeilen geraten |
| ME , STD, PW | Schlange | Schlange stehen |
| NW | Schmetterlinge | Schmetterlinge im Bauch haben |
| STD | Schritt | zum ersten Schritt bereit sein |
| PW | Schritt | auf Schritt und Tritt |
| NW | schütten | es schüttet |
| STD | schwach | schwach werden |
| ME | Schwalbe | Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer. |
| NW | Schwein | Schwein haben |

| Manual | Palabra clave | UF |
|----------|---------------|--|
| STD | Schwitzen | ins Schwitzen kommen |
| STD | Seite | auch seine/ihre guten Seiten haben |
| NW ; STD | Spitze | an der Spitze stehen |
| NW | Stich | jdn. im Stich lassen |
| ME | Strich | unterm Strich |
| STD | Tag | einen schlechten Tag haben |
| ME | Tauben | jdm. fliegen gebratene Tauben in den Mund |
| NW | Theater | Theater machen |
| STD | Tomate | Rot wie eine Tomate |
| STD | Tränen | In Tränen ausbrechen |
| STD | Träume | süße Träume |
| STD | tun | tun und lassen können, was man will |
| PW | Tür | Tag der offenen Tür |
| alle | Uhr | rund um die Uhr |
| ME | Umstand | (sich keine) Umstände machen |
| NW | verknallt | verknallt sein (bis über beide/ die Ohren verliebt sein/ verknallt sein (in jdn.)) |
| STD | wach | Männeraugen werden wach |
| NW | wagen | Wer wagt, gewinnt |
| ME | Wald | Du siehst den Wald vor lauter Bäumen nicht. |
| PW | Wänden | in seinen eigenen Wänden |
| PW | Wasser | jdm. läuft das Wasser im Munde zusammen |
| PW | Wasser | Stille Wasser sind tief. |
| PW | Wasser | Weiches Wasser bricht den Stein |
| PW | Wasser | ins kalte Wasser springen |
| PW | Wasser | sich über Wasser halten |
| PW | Wasser | nur mit Wasser kochen |
| PW | Wasser | jdm. (nicht) das Wasser reichen können |
| ME | Weg | Viele Wege führen nach Rom |
| PW | Weg | etw. mit auf den Weg bringen |
| PW | Weg | sich auf den Weg machen/begeben |
| NW | Weg | seine/getrennte Wege gehen |
| STD | weglaufen | jdm. läuft etw. nicht weg |
| STD | Weihnachten | Grüne Weihnachten / Weiße Ostern |
| STD | Welt | etw. geht um die Welt |
| STD | weniger | weniger ist mehr |

| Manual | Palabra clave | UF |
|-------------|---------------|---|
| ME, STD, PW | Wert | Wert legen auf etw. |
| PW | Wind | bei Wind und Wetter |
| ME | Wort | sein Wort auf etw. geben |
| NW | Wort | jedes Wort auf die Goldwaage legen |
| STD | Wucht | mit voller Wucht |
| NW | Wurst | es geht um die Wurst |
| STD | Zeilen | zwischen den Zeilen lesen |
| STD | Zeit | Zeit verlieren |
| STD | Zeit | Spare in der Zeit, so hast du in der Not. |
| STD; ME | Zeit | Zeit ist Geld |

Tabla 4. Ufs encontradas en los manuales de B2

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------|---------------|---|
| SI | ab | ab und zu |
| STD | Abwesenheit | durch Abwesenheit glänzen |
| MP | Achse | auf Achse sein |
| AS; MP | Acht | in Acht nehmen |
| STD | Adresse | an der richtigen Adresse sein |
| STD | Ahnung | keine (blasse) Ahnung (von etw.) haben |
| STD | andrehen | jdm. etw. andrehen |
| STD | angeln | sich jdn. angeln |
| SI | Anschluss | den Anschluss verlieren |
| SI | Anschluss | den Anschluss bekommen |
| MP | Arbeit | Arbeit, Müßigkeit und Ruh, schließt dem Arzt die Türe zu. |
| MP | Arbeit | Erst die Arbeit, dann das Vergnügen |
| MP | Arbeit | Nach getaner Arbeit ist gut Ruh'n. |
| MP | Ärger | den Ärger runterschlucken |
| AS | Arm | jdm. auf den Arm nehmen |
| SI | Arsch | im Arsch sein |
| STD | Art | aus der Art schlagen |
| AS | Atem | jdm. bleibt der Atem stehen |
| AS | Atemzug | in einem Atemzug |
| MP | auf sich | etw. auf sich nehmen |
| AS | auf sich | mit etw auf sich haben |
| MP | aufgelegt | nicht zu etw. aufgelegt sein |
| AS | Auge | vor jds. Augen |
| AS | Auge | seinen Augen nicht trauen können |
| AS | Auge | durch andere Augen sehen |
| MP | Auge | jdn. im Auge haben |

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------|---------------|--|
| MP | Auge | ein Auge auf jdn. werfen |
| MP | Auge | den Tatsachen ins Auge sehen |
| SI | Auge | kein Auge zutun |
| STD | Auge | jdm. schöne Augen machen |
| STD | Auge | dem Tod ins Auge blicken/sehen |
| STD | Auge | jm in die Augen/ins Auge springen/fallen |
| STD | Auge | unter vier Augen |
| MP | Augen | Augen und Ohren offen halten |
| MP | Augen | in js. Augen |
| MP | Augen | Aus den Augen, aus dem Sinn |
| MP | Augen | die Augen (nicht) von jdm. lassen können |
| SI | Augen | jdn. (nicht) aus den Augen verlieren |
| SI | Augen | jdm. die Augen öffnen |
| SI | Augen | ein/beide Auge(n) zudrücken |
| SI | Augen | mit eigenen Augen |
| SI | Augen | etw. vor Augen haben |
| MP | Augenwinkle | aus dem Augenwinkel |
| MP | ausgeben | einen ausgeben |
| AS | Auskommen | sein (gutes) Auskommen haben |
| STD | auszahlen | sich auszahlen |
| STD | baff | baff sein |
| AS | Bär | jdm. einen Bären aufbinden |
| SI | Bär | der Bär los sein |
| STD | Beachtung | Beachtung finden |
| AS | Bein | etw auf die Beine stellen |
| AS | Berg | mit etw hinter dem Berg halten |
| STD | Berge | über alle Berge sein |
| MP | Bescheid | Bescheid wissen (über jdn./etw.) |
| MP | besorgen | Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen. |
| STD | Besten | etw. zum Besten geben |
| STD | Beweis | etw. unter Beweis stellen |
| STD | bieten | nichts mehr zu bieten haben |
| MP | Bild | ein (falsches) Bild vor Augen haben |
| AS | Bild | sich ein (falsches) Bild von jm/etw. machen |
| STD | Bild | sich ein Bild von jdm./etw. machen (ein falsches Bild von einer Sache haben) |
| AS | Blatt | kein Blatt vor den Mund nehmen |
| AS | Bleibe | sichere Bleibe |
| SI | Blick | auf den ersten Blick |
| SI | Blick | etw. im Blick haben |
| STD | Blick | eine Blick auf etw. werfen |

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------|----------------------|------------------------------------|
| STD | Blick | auf einen Blick |
| MP | Blitz | ein Blitz einschlagen |
| SI | Blitz | schnell wie der Blitz |
| MP | Blut | jmdm. kocht das Blut |
| STD | Brett | schwarzes Brett |
| AS | bringen | es zu etw. bringen |
| SI | Brücken | Brücken schlagen |
| MP | Clown | den Clown spielen |
| STD | Dach | unter jemandes Dach leben |
| STD | Dach | jmdm. Fällt das Dach auf den Kopf |
| AS | Dach | ein Dach über dem Kopf haben |
| MP | dastehen | gut/schlecht dastehen |
| SI | Dauerbrennen | Dauerbrenner sein |
| AS | Decke | unter einer Decke stecken |
| STD | Deutschen | Des deutschen liebstes Kind |
| SI | dick | durch dick und dünn gehen |
| STD | Doppelpack | im Doppelpack (wissen.de) |
| STD | Draht | auf Draht sein |
| STD | Draht | Draht zu etw./jdm. haben/brauchen |
| STD | Drahtseile | Nerven haben wie Drahtseile |
| STD | Drahtseile | etw. ist ein Drahtseilakt |
| MP | dran | dran bleiben |
| STD | drauf | gut/schlecht drauf sein |
| MP | Dreh- und Angelpunkt | der Dreh- und Angelpunkt sein |
| MP | Druck | unter Druck sein |
| MP | Dunkel | jm im Dunkeln begegnen |
| STD | Durchblick | Null Durchblick haben |
| STD | durchmachen | |
| SI | Ecken | jdn.über sechs Ecken kennen |
| STD | Ehe | wilde Ehe |
| STD | Eis | das ewige Eis |
| MP | Eis | etw. auf Eis legen |
| STD | Eis | bei Eis und Schnee |
| STD | Eisbrecher | Eisbrecher |
| STD | Ende | ein Ende ist nicht absehbar |
| STD | Ende | ein Ende finden |
| STD | entgegen schlagen | jdm. schlägt etw. entgegen... |
| STD | Erfolg | Erfolge verbuchen |
| STD | Ernst | nicht dein Ernst |
| MP | fahren | mit etw. gut/nicht schlecht fahren |
| STD | Fall | auf jeden/keinen Fall |

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------|---------------|---|
| STD | Fall | freier Fall |
| STD | Falle | in der Falle sitzen |
| MP | faulenzten | Wer nicht richtig faulenzten kann, kann auch nicht richtig arbeiten. |
| SI | Faust | auf eigene Faust |
| MP | Feld | ein weites Feld sein |
| MP | felsenfest | felsenfest überzeugt sein |
| MP | Fenster | das Fenster zur Welt |
| AS | fern | jdm. etw. fern liegen |
| MP | Fettnäpfchen | ins Fettnäpfchen treten |
| MP | Fetzen | die Fetzen fliegen |
| MP | Fleiß | Fleiß bringt Brot, Faulheit Not. |
| MP | Fleißigen | Für den Fleißigen hat die Woche sieben Heute, für den Faulen sieben Morgen. |
| MP | Fliege | mehrere Fliegen mit einer Klappe schlagen |
| MP | Flinte | die Flinte ins Korn werfen |
| MP | Flinte | jdm. etw. vor die Flinte setzen |
| STD | Flop | ein Flop sein |
| MP | Flunder | zappeln wie eine Flunder |
| STD | Frage | in Frage kommen |
| MP | Fronten | die Fronten verhärten sich |
| STD | Funkstille | Funkstille sein |
| MP | Für | das Für und Wider |
| MP | für sich | etw. für sich haben |
| AS | Fuß | jm etw vor die Füße legen |
| MP | Fuß | mit dem linken Fuß aufgestanden sein |
| SI | Fuß | Fuß fassen |
| SI | Fuß | auf großem Fuß leben |
| SI | Füße | seine Füße unter jemandes Tisch stecken. |
| SI | Füße | kalte Füße bekommen |
| SI | Füßen | mit den Füßen auf dem Boden bleiben/stehen |
| SI | Füßen | auf eigenen Füßen stehen |
| STD | Fuß | jdm. den Boden unter den Füßen wegziehen. |
| STD | gang | gang und gäbe |
| SI | Gang | in Gang sein |
| MP | Gänge | in die Gänge kommen |
| AS | Gänsehaut | Gänsehaut bekommen / etw jm Gänsehaut verursachen |
| STD | Gedanken | einen Gedanken an etw. verlieren |
| SI | Gegensätze | Gegensätze ziehen sich an |
| STD | Geld | sein Geld wert sein |
| AS | Geld | Geld wie heu haben |
| STD | genau | es nicht so genau mit etw. nehmen |

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------|---------------|-------------------------------------|
| MP | Gesicht | ein Gesicht ziehen |
| MP | gesund | gesunder Menschenverstand |
| STD | geweiht | jmd./etw. ist einer Sache geweiht |
| MP | Glück | Glück im Unglück haben |
| STD | Gott | um Gottes Willen |
| MP | Grenze | an seine Grenzen gehen/stoßen |
| SI | Grenzen | sich in Grenzen halten |
| STD | Grenzen | Grenzen austesten |
| STD | Grenzen | Grenzen setzen |
| AS | Griff | etw in den Griff bekommen |
| MP | Griff | etw. im Griff halten |
| MP | Griff | etw. im Griff haben |
| SI | Groß | Groß und Klein |
| MP | Großen | im Großen und Ganzen |
| STD | Grund | guter Grund |
| MP | Grund | einer Sache auf den Grund gehen |
| STD | Grüne | ins Grüne |
| STD | Gunst | hoch in der Gunst stehen |
| AS | Gürtel | den Gürtel enger schnallen (müssen) |
| STD | Gutes | jdm. etw. Gutes tun |
| STD | haben | für etw. zu haben sein |
| MP | Hafen | in den Hafen der Ehe eintreten |
| MP | halblang | halblang machen |
| AS | Hälfte | bessere Hälfte |
| AS | Hals | bis zum Hals |
| SI | Hals | jm um den Hals fallen |
| SI | Hals | etw hängt einem zum Hals heraus |
| SI | Hals | Hals über Kopf |
| STD | Halt | Halt machen |
| SI | Hammer | der Hammer sein |
| AS | Hand | von der Hand in den Mund leben |
| STD | Hand | die Hand fest am Griff haben |
| STD | Hand | auf der Hand liegen |
| STD | Hand | etw. zur Hand haben |
| STD | Hand | etw. aus der Hand legen |
| STD | Hand | aus erster Hand |
| STD | Hand | von Hand |
| AS | Hand | mit erhobenen Händen |
| AS | Hand | etw.in der Hand haben |
| MP | Hand | jds. rechte Hand sein |
| MP | Hand | Hand in Hand |
| SI | Hand | gut/besser von der Hand gehen |

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------|---------------|---|
| SI | Hand | etw. in die Hand nehmen |
| SI | Händchen | ein Händchen haben |
| SI | Hände | zwei linke Hände haben |
| STD | Hände | Hände schütteln |
| STD | Hände | die Hände ringen |
| MP | Händen | mit Händen und Füßen |
| STD | Händen | etw./jmd. ist bei jdm. in guten/schlechten Händen |
| STD | Händen | in den Händen von |
| MP | Händen | mit leeren Händen |
| SI | Händen | in festen Händen sein |
| MP | Handvoll | eine Handvoll |
| MP | Hase | wissen, wie der Hase läuft |
| STD | Haushalt | den Haushalt schmeißen |
| MP | hautnah | etw. hautnah erleben |
| STD | Herz | js. Herz hängt an etw. |
| AS | Herz | jdm. ist/wird das Herz schwer |
| AS | Herz | jdm. ans Herz wachsen |
| AS | Herz | jdm. schlägt/(pocht) das Herz bis zum Hals |
| MP | Herz | etw. (nicht) übers Herz bringen |
| SI | Herz | sein Herz ausschütten |
| SI | Herz | Mitten ins Herz |
| STD | Herzblut | Herzblut |
| MP | Herzen | jm fällt ein Stein vom Herzen |
| SI | Herzen | von Herzen |
| SI | Herzen | im Herzen von etw. |
| MP | Himmel | aus heiterem Himmel |
| SI | Himmel | in den Himmel kommen |
| STD | hin | hin und wieder |
| AS | Hin und Her | nach vielem/langem/ewigen Hin und Her |
| STD | hinten | etw. geht nach hinten los |
| STD | Hintergrund | in den Hintergrund treten |
| MP | Höhe | Höhen und Tiefen |
| MP | Höhe | die Höhe sein |
| STD | Horizont | den/seinen Horizont erweitern |
| MP | Hose | in die Hose gehen |
| MP | Hülle | in Hülle und Fülle |
| MP | Hürden | Hürden nehmen |
| STD | Idee | auf eine Idee kommen |
| STD | Idee | auf eine Idee bringen |
| STD | in | in sein |
| SI | Irre | jdn. in die Irre führen |
| STD | Ja-Wort | sich das Ja-Wort geben |

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------|---------------|--------------------------------------|
| STD | Kampf | Kampf am Gartenzaun |
| STD | Kassenhit | ein Kassenhit sein |
| STD | Kauf | etw. in Kauf nehmen |
| MP | Kauf | etw. in Kauf nehmen |
| SI | Kehrseite | die Kehrseite der Medaille |
| MP | Kern | der Kern der Sache |
| MP | Kind | Liebst du dein Kind liebst, ... |
| MP | Klaren | sich übr etw. im Klaren sein |
| MP | Klein | klein stark ... |
| MP | Kleingeld | das nötige Kleingeld |
| STD | kleinkariert | kleinkariertes Denken |
| SI | klingeln | Es klingelt bei jdm. |
| MP | Klügere | Der Klügere gibt nach. |
| STD | Knall | Einen Knall haben |
| AS | Knie | von hinten durchs Knie |
| STD | Knochenarbeit | Etw. erfordert Knochenarbeit |
| STD | Koffer | aus dem Koffer leben |
| MP | kommen | Er kam, wie es kommen musste |
| STD | Kommen | im Kommen sein |
| STD | Kopf | nur ... im Kopf haben |
| AS | Kopf | jm geht etw durch den Kopf |
| AS | Kopf | sich etw in den Kopf setzen |
| AS | Kopf | jd etw (nicht) im Kopf haben |
| AS | Kopf | (k)einen Kopf für etw. haben |
| MP | Kopf | jm etw über den Kopf wachsen |
| MP | Kopf | (nicht) auf den Kopf gefallen sein |
| SI | Kopf | sich etw durch den Kopf gehen lassen |
| SI | Kopf | Kopf und Kragen riskieren |
| SI | Kopf | den Kopf verlieren |
| SI | Kopf | von Kopf bis Fuß |
| STD | Kosten | auf seine Kosten kommen |
| STD | Kosten | keine Kosten und Mühen scheuen |
| MP | Kragen | jdm. platzt der Kragen |
| STD | Küche | die feine Küche |
| MP | Kunde | Der Kunde ist König |
| AS | kurz | Kurz und schmerzlos |
| MP | kurz | kurz vor etw. stehen |
| AS | Lager | etw. auf Lager haben |
| STD | Land | zu Land und zu Wasser |
| AS | Land | kein Land sehen |
| SI | Länder | Fremde Länder, fremde Sitten! |
| MP | Last | zur Last fallen |

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------|------------------|---|
| STD | Last/Schulter | jdm. fällt eine Last von den Schultern |
| STD | Lauf | etw. freien Lauf lassen |
| STD | Lauf | seinen Lauf nehmen |
| AS | läuf (laufen) | gut/schlecht/toll laufen |
| MP | läuf (laufen) | wissen, wie der Hase läuft |
| STD | laufen | gut laufen |
| MP | Laufenden | auf dem Laufenden sein |
| STD | Leben | im Leben stehen |
| STD | Leben | sich das Leben nehmen |
| STD | Leben | ums Leben kommen |
| STD | Leben | etw. kostet jdm. das Leben |
| STD | Leben | ein Leben auf dem Drahtseil führen |
| STD | Leben | etw. mit dem Leben bezahlen |
| STD | Leben | etw. ins Leben rufen |
| AS | leicht | leicht fallen |
| AS | leicht | leicht haben |
| AS | Leim | jdm. auf den Leim gehen |
| STD | Lesemuffel | Lesemuffel |
| SI | Leserate | eine Leserate sein |
| AS | Licht | das Licht der Welt erblicken |
| AS | Licht | in einem ...Licht darstellen |
| AS | Licht | jdn.hinters Licht führen |
| STD | lieb | jdm. ist etw. lieb |
| MP | Liebe | Liebe kommt, Liebe geht |
| MP | Liebe | Liebe auf den ersten Blick |
| STD | Liebe | Wo die Liebe hinfällt |
| AS | Liebe | die grosse Liebe |
| STD | Linie | in erster Linie |
| AS | Lippen | jdm.an den Lippen hängen |
| STD | los | viel/wenig/(et)was los sein |
| STD | Luft | etw. ist wie die Luft zum Atmen |
| AS | Luft | jdn an die frische Luft setzen |
| AS | Luft | sich Luft machen |
| MP | Luft | (gleich/schnell/leicht) in die Luft gehen |
| SI | Luft | Luft haben |
| STD | Lupe | etw. unter die Lupe nehmen |
| MP | lustig | sich lustig machen über etw./jdm. |
| MP | Macke | eine Macke haben |
| AS | Mann | Mann für alle Fälle |
| MP | Meister | Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen. |
| MP | Meister | Nur Übung macht den Meister |
| SI | Menschenverstand | gesunder Menschenverstand |

| Manual | Palabra clave | UF |
|---------|---------------|--|
| AS | Messer | unter dem Messer liegen/sich unters Messer legen |
| MP | Messer | sich unters Messer legen |
| STD | Mist | So ein Mist! |
| MP | Mittelfeld | im Mittelfeld liegen |
| STD | Mode | aus der Mode sein |
| STD | Modemuffel | ein Modemuffel |
| STD | Motto | unter dem Motto stehen |
| SI | Müll | auf dem Müll landen |
| MP | Mund | den Mund zu voll nehmen |
| STD | Muss | ein Muss sein |
| MP | Müßiggang | Müßiggang ist aller Laster Anfang |
| STD | Mut | Mut finden |
| STD | nach | nach wie vor |
| STD | Nachbar | schräge Nachbarn |
| AS | Nacht | über Nacht |
| AS | Nagel | den Nagel auf den Kopf treffen |
| MP | nahe | (jdm.) etw. nahe legen |
| SI | Nass | das kalte Nass |
| SI | Nenner | etw auf einen Nenner bringen |
| MP | Nerven | fertig mit den Nerven sein |
| AS | Nichts | vor dem Nichts stehen |
| AS | Nichts | Wie aus dem Nichts |
| MP | Nichtstun | Nichtstun ist die schwierigste Tätigkeit und zugleich diejenige, die am meisten Geist erfordert. |
| MP | Nulltarif | Nulltarif |
| STD | ohne | nicht ohne ... |
| AS | Ohren | viel um die Ohren haben |
| MP | Palme | jdn. auf die Palme bringen |
| MP | Panik | Panik machen |
| MP | Panik | vor Panik |
| MP | Panik | in Panik geraten |
| STD | Partie | mit von der Partie sein |
| MP | Pech | So ein Pech! |
| STD | Platz | auf demPlatz landen |
| AS | Platz | fehl am Platz sein |
| MP | Platz | jdm. /etw. seine Platz einräumen |
| AS | pleite | pleite sein |
| STD | plump | jmd./etw. steht/stellt sich plump da |
| STD | Portion | die nötige Portion haben |
| AS, Std | Preis | um jeden Preis |
| MP | prickelnd | etw. prickelnd finden |
| STD | Punkt | etw. auf den Punkt bringen |

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------|---------------|---|
| STD | Rahmen | im Rahmen |
| MP | Rahmen | einen Rahmen schaffen |
| MP | Rat | zu Rat ziehen |
| STD | Rechnung | die Rechnung (nicht) mit jdm. machen |
| STD | Recht | etw. jds gutes Recht sein |
| SI | Rechten | nach dem Rechten sehen |
| STD | Rede | jdn. zur Rede stellen |
| STD | Rede | nicht der Rede wert sein |
| STD | Rede | von etw. die Rede sein |
| AS | Reihe | etw./nichts auf die Reihe bekommen |
| STD | Reihe | an der Reihe sein/an die Reihe kommen |
| STD | Reinfall | ein Reinfall sein |
| MP | Reise | Wenn jemand eine Reise tut... |
| STD | Renner | Der Renner sein |
| SI | richtig | richtig liegen |
| AS | Sache | (nicht) Sinn der Sache sein |
| MP | Sache | zur Sache kommen |
| STD | Sachen | In Sachen... |
| SI | sauer | sauer (auf jdn.) sein |
| MP | Schaf | das schwarze Schaf |
| MP | Schau/Show | jdm. die Schau stehlen/ jemand stiehlt jdm. die Schau |
| MP | Schein | den Schein wahren |
| AS | Schlag | mit einem Schlag |
| STD | Schlagzeilen | Schlagzeilen machen |
| STD | Schlange | Schlange stehen |
| AS | schlecht | mehr schlecht als recht |
| STD | Schlusslicht | das Schlusslicht sein |
| STD | schmeißen | en Haushalt schmeißen |
| MP | schön | Schön und gut |
| MP | schön | fast zu schön, um wahr zu sein |
| MP | schön | Wer schön sein will, muss leiden |
| MP | Schönheit | Schönheit muss leiden |
| MP | Schönheit | Schönheit liegt im Auge des Betrachters. |
| MP | Schönheit | Schönheit kommt von innen |
| MP | Schoß | in den Schoß fallen (jdm. etw.) |
| MP | Schritt | Schritt für Schritt |
| SI | Schulter | ein (starke) Schulter brauchen |
| SI | Schulter | etw. auf die leichte Schulter nehmen |
| STD | Schweinehund | der innere Schweinehund |
| STD | Schwerpunkt | den Schwerpunkt bilden |
| STD | setzen | auf etw. setzen |
| MP | Sinn | in den Sinn kommen |

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------|------------------|---|
| STD | so weit | so weit sein |
| MP | Sonnenschein | Sonnenschein sein |
| STD | Sorgenkind | ein Sorgenkind sein |
| STD | Spannungsfeld | im Spannungsfeld stehen |
| STD | Spaßvogel | Spaßvogel |
| STD | Spaß | Spaß manche |
| AS | Spiel | aufs Spiel setzen |
| STD | Spielraum | Spielraum lassen |
| STD | Spielverderberin | ein Spielverderber sein |
| STD | Spitze | an der Spitze stehen |
| MP | Spitzenreiter | Spitzenreiter sein/bleiben |
| MP | Sprache | zur Sprache kommen |
| MP | Sprache | jdm. verschlägt es die Sprache |
| STD | sprechen | für sich sprechen |
| AS | Sprung | den Sprung zu/in etw. schaffen |
| MP | Sprungbrett | ein Sprungbrett sein |
| STD | Spur | Jdm./etw. auf der Spur sein (auf die Spur kommen) |
| MP | Stange | bei der Stange halten |
| STD | Start | an den Start gehen |
| STD | stehen | auf etw. stehen |
| STD | Stelle | an erster Stelle stehen |
| STD | Stern | Von welchem Stern bist du? |
| MP | Stich | sich im Stich gelassen fühlen |
| MP | Stocken | ins Stocken kommen |
| SI | Stocken | ins Stocken geraten, |
| MP | streiten | Wenn sich zwei streiten, freut sich der Dritte. |
| STD | Strömen | in Strömen regen |
| STD | Stube | die gute Stube |
| MP | Stunde | jdm. schlägt die Stunde |
| AS | Tag | etw. an den Tag legen |
| STD | Tag | Tag für Tag |
| MP | Tag | Tag der offenen Tür |
| MP | Tag | in den Tag hinein(leben) |
| AS | Tage | bessere Tage gesehen haben |
| MP | Tage | Genieße froh die Tage, des Augenblickes Gunst; richtig dosierte Faulheit ist ein Stück Lebenskunst. |
| MP | Tasche | etw. in der Tasche haben |
| SI | Teller | Etw. landet auf dem Teller |
| SI | Teppich | etw. unter den Teppich kehren |
| AS | Teufelskreis | Teufelskreis |
| MP | Teufelskreis | Teufelskreis |
| STD | Tick | einen Tick haben |

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------|------------------|---|
| STD | Tiefe | in die Tiefe stürzen |
| STD | Tod | jdm. in den Tod folgen |
| MP | Ton | Der Ton macht die Musik. |
| MP | Ton | Der Ton macht´s. |
| STD | Töne | Töne anschlagen |
| MP | Toren | Den Toren packt die Reisewut, indes im Bett der Weise ruht. |
| AS | Traum | nicht im Traum an etw. denken |
| STD | Trend | im Trend sein/liegen |
| STD | Tür | jdm. die Türen öffnen |
| SI | Tür | jdn. vor die Tür setzen |
| SI | Turnschuh | Fit wie ein Turnschuh |
| STD | Uhr | rund um die Uhr |
| STD | Umstände | unter keinen Umständen |
| STD | unsicher | etw. unsicher machen |
| STD | Untergang | jd./etw. ist dem Untergang geweiht |
| MP | Verdacht | Verdacht schöpfen |
| AS | Verhältnis | in schlechten/guten Verhältnissen leben |
| STD | Verkaufsschlager | Verkaufsschlager |
| SI | verliebt | verliebt, verlobt, verheiratet |
| STD | Vogel | jdm. einen Vogel zeigen |
| STD | voll | voll daneben |
| STD | Vollgas | Vollgas geben |
| STD | vorbei | nicht an etw. vorbei kommen |
| STD | vormachen | sich etwas vormachen |
| STD | Vorreiter | der Vorreiter sein / den Vorreiter spielen/machen |
| STD | Waage | auf die Waage bringen |
| STD | Wahnsinn | der Wahnsinn sein |
| STD | Walz | auf der Walz |
| MP | Warteschleife | in der Warteschleife hängen |
| STD | Wasser | jdn./sich über Wasser halten |
| MP | Wecker | jdm. auf den Wecker gehen |
| STD | Weg | getrennte Wege gehen |
| AS | Weg | (etw. jdm)/ (sich jdm) in den Weg stellen |
| AS | Weg | Aus dem Weg gehen |
| MP | Weg | etw. mit auf den Weg bekommen |
| MP | Wege | neue Wege gehen |
| AS | Weiche | Weichen stellen |
| AS | weit | weit gefehlt |
| MP | weit | weit und breit |
| STD | weit | So weit, so gut. |
| Manual | Palabra clave | UF |

| Manual | Palabra clave | UF |
|--------|---------------|--|
| SI | Wellenlänge | auf einer/ auf der gleichen Wellenlänge sein |
| STD | Welt | die heile Welt |
| STD | Welt | zur Welt bringen |
| STD | Welt | zur Welt kommen |
| STD | Welt | um die Welt gehen |
| MP | Weltfremd | weltfremd sein |
| STD | Wert | Wert legen auf etw. |
| STD | Wiege | jdm. etw. in die Wiege legen/etw. wird jdm. in die Wiege gelegt (taucht so in der Übung auf) |
| STD | Wiege | die Wiege von etw. sein. |
| STD | Woche | Grüne Woche |
| AS | Wort | zu Wort kommen |
| MP | Wort | jdm. fehlen die Worte |
| AS | Wort | das Wort ergreifen |
| MP | Wort | (immer) das letzte Wort haben/behalten (wollen/müssen) |
| STD | Wort | jm/sich ins Wort fallen |
| AS | Wurzel | das Übel an der Wurzel packen |
| MP | Wut | vor Wut kochen |
| STD | Zähne | Zähne zeigen |
| MP | Zeilen | zwischen den Zeilen lesen (können) |
| MP | Zeit | die Zeit zu etw. finden |
| STD | Zeit | höchste Zeit sein |
| STD | Zeit | von Zeit zu Zeit |
| STD | Zeit | die Zeit totschiagen |
| AS | Zeit | sich die Zeit vertreiben |
| MP | Zeit | Zeit werden |
| STD | Zeit | Zeit spenden |
| STD | Zeit | sich Zeit nehmen |

II. Transcripción de audios

1. studio d

Wenn man sich in Deutschland mit dem Zeigefinger an die Schläfe tippt, dann bedeutet das so viel wie: „Du spinnst wohl!“ oder „Du bist ja doof!“ Bei uns in den USA kann das aber auch heißen, dass man intensiv über etw. nachdenkt. Bei uns in Bulgarien schüttelt man mit dem Kopf, wenn man „ja“ sagen möchte und nickt für ein „Nein“. Das ist in Deutschland, wie auch in vielen anderen Ländern, genau anders herum. Das kann natürlich zu Missverständnissen führen. Es ist generell nicht in Ordnung, mit dem Finger auf eine Person zu zeigen, aber wenn man das in Deutschland tut, dann meistens mit dem Zeigefinger.

Das ist in Indonesien total unhöflich. Wir benutzen zum Zeigen den Daumen. In Griechenland ist es total unhöflich, einer Person die Handinnenfläche zu zeigen. Wenn Deutsche zum Beispiel die Zahl fünf mit der Hand anzeigen, dann habe ich so ein komisches Gefühl. Ein Grieche würde diese Geste eher vermeiden.

III: Extractos de páginas de los manuales de Fraseología (capítulo 4).

1)

3 Welche Redewendung meint das Gleiche?

| | |
|---|--|
| 1 Ich wünsche dir viel Erfolg. | A alle Fäden in der Hand halten |
| 2 Katja hat viele Stellenangebote. | B die Flinte ins Korn werfen |
| 3 Gib doch nicht so schnell auf! | C die Daumen drücken |
| 4 Die Chefin glaubt, sie hat die absolute Kontrolle. | D mehrere Eisen im Feuer haben |

Fuente: Das A und O

2)

4 Formulieren Sie die Sätze aus Aufgabe 3 mit der passenden Redewendung.

1. *Ich drücke dir ./. .* _____
2. _____
3. _____
4. _____

Fuente: Das A und O

3)

7. Welche Phraseologismen entsprechen den angegebenen Bedeutungen? Die Schlüsselwörter in Klammern helfen bei der Lösung der Aufgabe:

betrunken sein (Affe)
sterben (Jagdgründe)
faulenzten (Bärenhaut)
etwas (plötzlich, schnell) begreifen (Licht)
etwas scheitert, endet mit Misserfolg (Schießen)
sich anstellen (Schlange)
nicht vorankommen (Stelle)

Fuente: Deutsche Redewendungen

4)

8. Formulieren Sie die Bedeutung der angeführten Phraseologismen und nennen Sie jeweils Schlüsselbegriffe, zu denen die Phraseologismen gehören:

jmdm. einen Floh ins Ohr setzen – die Ohren hängen lassen – sich die Finger verbrennen –
jmdn. unter der Fuchtel haben – ein Gesicht machen wie drei Tage Regenwetter – aus
seinem Herzen keine Mördergrube machen – jmdn. im Stich lassen – nach den Sternen
greifen – auf die Straße gehen

Fuente: Deutsche Redewendungen

5)

4 Welche Redewendung passt? Ergänzen Sie in der richtigen Form.

Ronny und Jana kennen sich schon lange. Sie lieben sich sehr. Es gibt nur ein Problem: Janas Familie mag Ronny nicht besonders. Jana will aber mit ihm für immer zusammen sein, sie will bald _____.

Ronny ist einverstanden. „Alle sollen es gleich heute erfahren“, sagt Jana, „wir schicken ihnen eine E-Mail und _____“. Wir heiraten am Samstag!“

Die Verwandten sind sehr schockiert. „Oh je“, rufen sie, „nur noch zwei Tage! Und wir haben kein Geschenk, keine eleganten Kleider und nun müssen wir gleich morgen früh _____ nach Buxtehude fahren.“ Da sie am Freitag sehr frühzeitig aufstehen müssen, _____.

Die Hochzeitsfeier ist einfach, aber schön. Janas Familie findet jetzt, dass Ronny eigentlich doch sehr nett ist. Sein Schwiegervater gibt ihm noch einen Rat:

„Pass auf, dass Jana nicht alles bestimmt! Sie will immer _____.“

Fuente: Das A und O.

IV. Extractos de páginas de manuales de DaF:

1. Nivel B1

1.1. Passwort

a) Kursbuch, página 14

Wenn das Wasser im Rhein ...

1 Hören Sprechen Lesen Schreiben
Textcollage Wasser

a) In welchen Texten bekommen Sie sachliche Informationen? Was enthalten die anderen Texte?

1 Wenn das Wasser im Rhein gold'ner Wein wär, ja dann möcht' ich so gern ein Fischlein sein.

2 Unser Planet ist zu 72% mit Wasser bedeckt. Dieses Wasser teilt sich auf in 97% Meerwasser, 2,7% Süßwasser und nur 0,3% Trinkwasser.

3 Stille Wasser sind tief.
Weiches Wasser bricht den Stein.

4 Der menschliche Körper besteht zu 70% aus Wasser. Es bringt wichtige Nährstoffe in den Körper und spült nicht benötigte Stoffe wieder aus dem Körper. Ohne Wasser kann man nicht länger als acht Tage überleben.

5 ins kalte Wasser springen
sich über Wasser halten
auch nur mit Wasser kochen

6 Um daran zu erinnern, welche Bedeutung Wasser hat, und daran, dass Wasser etwas sehr Wertvolles ist, haben die Vereinten Nationen den 22. März zum „Tag des Wassers“ erklärt.

7 Zwei Liter Trinkwasser halten gesund. Eineinhalb bis zwei Liter Flüssigkeit pro Tag sollte ein Erwachsener zu sich nehmen. Je mehr der Mensch trinkt, desto besser. Sportler, Schwerstarbeiter und Senioren sollten am häufigsten zur Wasserflasche greifen.

8 „In neun Jahren dreizehn Mal Hochwasser – da kann man schon verzweifeln.“ Elisabeth Härtling hat Tränen in den Augen. Zusammen mit ihrem Mann führte sie bis vor wenigen Jahren ein renommiertes Ausflugslokal direkt am Rheinufer. Seit drei Generationen war es in Familienbesitz. Bis das Hochwasser kam. Alle Jahre wieder. Und mit ihm die Angst. „Schon wenn die Schneeschmelze in den Alpen begann, konnten wir nicht mehr schlafen – es war furchtbar.“ Die Härtlings wussten nicht mehr weiter. Kapitulierten. Verloren 300 000 Euro, ihr gesamtes Vermögen.

b) Zu welchem Text fallen Ihnen noch mehr Dinge oder Details ein?

c) Wählen Sie eine der folgenden Aufgaben und bearbeiten Sie sie.

1. Versuchen Sie zusammen die Sprichwörter und Redewendungen zu erklären.
2. Lesen Sie Text 1 und finden Sie eine Fortsetzung: Was würden Sie dann tun?

vierzehn
14

b) Arbeitsbuchteil, página 89

Wenn das Wasser im Rhein ...

Seite 14/15
Aufgabe 1-3

1 Kennen Sie die Sprichwörter und Redewendungen?

a) Welche Bedeutung passt?

| | |
|--|--|
| ① Weiches Wasser bricht den Stein. | A mit wenig Geld gerade so auskommen |
| ② Er springt ins kalte Wasser. | B eine Sache ohne Vorbereitung beginnen |
| ③ Stille Wasser sind tief. | C Mit Geduld kann man viel erreichen. |
| ④ Er hält sich über Wasser. | D Jemand macht etwas auch nur so, dass es nichts Besonderes ist. |
| ⑤ Er kocht auch nur mit Wasser. | E Ruhige Menschen haben oft mehr zu sagen als man denkt. |
| ⑥ Ihm läuft das Wasser im Mund zusammen. | F Der Urlaub findet nicht statt. |
| ⑦ Der Urlaub ist ins Wasser gefallen. | G Er ist in diesem Bereich nicht so gut wie ich. |
| ⑧ Er kann mir nicht das Wasser reichen. | H Er hat großen Appetit. |

1. C 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

b) Korrigieren Sie bitte.

1. Kalte Wasser sind tief: Stille Wasser sind tief.
2. Weiches Mineralwasser bricht den Stein: _____
3. Ins stille Wasser springen: _____
4. Sich über Wasser unterhalten: _____
5. Auch nur mit Wasser baden: _____

1.2. Menschen

a) Kursbuch, página 153

1 Sprichwörter: Lesen Sie und ordnen Sie die passenden Sprichwörter aus dem Text zu.











Spruchwörter sind Sätze, die in der Regel eine Erkenntnis oder eine Lebenserfahrung ausdrücken. Das können Alltagserfahrungen und Meinungen („Ein blindes Huhn findet auch mal ein Korn.“), Warnungen („Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.“) oder Empfehlungen („Früh übt sich, wer ein Meister werden will.“) sein. Die Autoren sind in der Regel unbekannt. Aber es gibt auch Sätze aus der Bibel und der Literatur, die so häufig benutzt wurden, dass sie heute als Sprichwörter gelten.

Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer.
Bedeutung: Ein einzelnes positives Ereignis bedeutet nicht, dass alles besser wird.
Herkunft: Eine Fabel von Äsop: Ein junger Mann hat nur noch einen Mantel übrig, nachdem er zuvor sein ganzes Geld ausgegeben hat. Als er eine Schwalbe sieht, verkauft er auch seinen Mantel. Doch es gibt noch einmal Frost, sodass der Mann frieren muss und die Schwalbe stirbt.
Englisch: One swallow doesn't make a summer.

Hunde, die bellen, beißen nicht.
Bedeutung: Jemand, der laut und aggressiv ist, ist ungefährlich und wird wahrscheinlich nicht nach seinen Worten handeln.
Herkunft: Alltagserfahrungen: Hunde zeigen vor Angriffen keine Signale. Wenn sie aber bellen, kommt es fast nie zu ernsthaften Kämpfen.
Englisch: Barking dogs don't bite.

2 Mein schönstes Sprichwort

a Wählen Sie ein Sprichwort, recherchieren Sie im Internet und/oder in Wörterbüchern und machen Sie Notizen zu den Fragen.

Kleider machen Leute. | Viele Wege führen nach Rom. | Aller guten Dinge sind drei. | Geteiltes Leid ist halbes Leid. | Zeit ist Geld. | Aller Anfang ist schwer. | Man soll die Feste feiern, wie sie fallen. | Ausnahmen bestätigen die Regel. | Du siehst den Wald vor lauter Bäumen nicht.

- 1 Was bedeutet das Sprichwort?
- 2 Gibt es ein ähnliches Sprichwort in Ihrer Muttersprache?

b Machen Sie ein Sprichwort-Büchlein im Kurs: Schreiben Sie kurze Texte zu Ihrem Sprichwort und suchen Sie passende Bilder. Präsentieren Sie Ihr Sprichwort im Kurs.



1.3. Studio d B1

a) Kursbuch, página 37

b) Im Text werden Sprichwörter zum Thema Lachen genannt. Hier sehen Sie noch weitere. Aus welchen Ländern könnten diese Sprichwörter sein? Ordnen Sie zu.

a *Rir é o melhor Remédio* b *Il riso fa buon sangue.*
Lachen ist die beste Medizin. Lachen macht gutes Blut.

c *Một nụ cười bằng mười thang thuốc bổ* d *笑一笑，十年少。*
Ein Lachen wirkt wie zehn Tabletten. Einmal lächeln macht zehn Jahre jünger.

e *Смех пролонгирует жизнь*
Lachen verlängert das Leben.

f *To gélco éina vgeía.* g *الضحك هو أفضل علاج*
Lachen ist gesund. Lachen ist die beste Medizin.

■ ■ Syrien und Portugal
■ Griechenland
■ China
■ Russland
■ Italien
■ Vietnam

Einheit 2

37

siebenunddreißig

7 Peinlich? Peinlich!

1 Pleiten, Pech und Pannen ...

1 Peinlich?

01

a) Lesen Sie die Bildtitel. Zu welchem Foto passen sie?

1. Das starke Geschlecht! – 2. Rechtschreibprobleme! –
3. Schön wär's! – 4. Sitzt der Helm!? – 5. Süße Träume! –
6. Das klappt nicht! – 7. Die neue Schuhmode –
8. Logisch, oder?



b) Wählen Sie ein Bild aus, das Sie peinlich oder lustig finden. Sprechen Sie über das Bild im Kurs. Die Redemittel helfen Ihnen.

Redemittel

eine Situation kommentieren

Das ist aber peinlich/ärgerlich/unerfreulich! Dumm gelaufen! So ein Pech!

Diese Situation ist (mir) ziemlich/echt/total peinlich/unangenehm.

Ich finde es gar nicht peinlich, dass/wenn ...

Es ist (doch) lustig, dass ... / Ist es nicht lustig, dass ...?

Das hätte mir auch passieren können!

Das möchte ich nicht erleben! Das wäre mir nicht passiert!

Einheit 7

120

einhundertzwanzig

c) Kursbuch, página 129

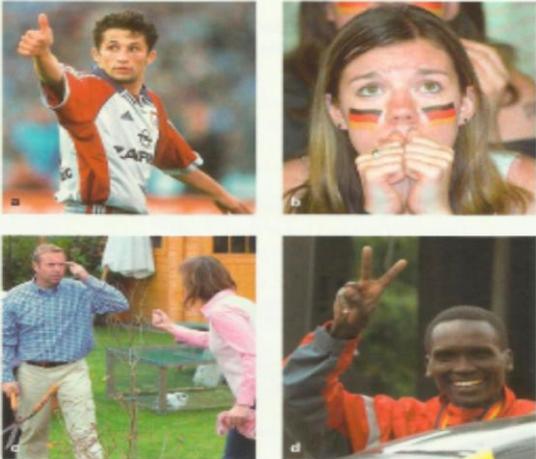
5 Andere Länder – andere Gesten

1 Zeichensprache

a) Lesen Sie die Bedeutungen und ordnen Sie die Bilder zu.

1. ■ Perfekt! Das hast du super gemacht!
2. ■ Gewonnen!
3. ■ Du schaffst das. Ich unterstütze dich.
4. ■ Du spinnst wohl!

b) Schauen Sie sich die Bilder an. Was wollen die Personen mit den Gesten genau „sagen“? Diskutieren Sie im Kurs.



2 Nonverbale Missverständnisse – Was Ausländern in Deutschland passiert.
Lesen Sie die Beschreibungen und hören Sie zu. Notieren Sie, was die Personen zu den Gesten sagen. Vergleichen Sie im Kurs.

1. mit dem Finger auf jemanden zeigen 
2. mit dem Finger an die Schläfe tippen 
3. mit dem Kopf nicken 
4. jemandem die Handinnenflächen zeigen 

3 Pech gehabt, Chef! Was sagt die Sekretärin zum Chef? Schreiben Sie einen Satz. Vergleichen Sie im Kurs.



d) Kursbuch, página 135

14 Wörter in Paaren: Gesten

a) Ordnen Sie die Verben den Bildern zu.

1. zeigen – 2. schütteln – 3. winken – 4. tippen – 5. nicken



b) Ergänzen Sie die Verben.

1. den Kopf *schütteln*
2. mit dem Finger auf jemanden
3. sich an die Schläfe
4. mit dem Kopf
5. mit der Hand

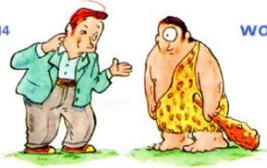
2. Nivel B2
 2.1. Sicher B2
 a) Kursbuch

zu Wortschatz, S. 71, Ü1

16 Sprichwörter, Redewendungen ÜBUNG 13, 14 WORTSCHATZ

a Was passt? Ordnen Sie zu.

| | |
|----------------------|-----------|
| 1 ein Auge | öffnen |
| 2 den Kopf | zudrücken |
| 3 auf eigenen Füßen | verlieren |
| 4 jemandem die Augen | stehen |



b Lesen Sie die Erklärungen. In welcher Situation sagen Sie das? Ordnen Sie zu.

| | |
|--|--|
| 1 Als Anna merkte, wie viel Arbeit sie noch vor sich hatte, bekam sie kalte Füße. | A Etwas ist jemandem klar geworden. |
| 2 Jeden Morgen Müsli, das hängt Uwe langsam zum Hals heraus. | B Jemand ist in praktischen Dingen nicht sehr geschickt. |
| 3 Roland nimmt seine Prüfungen auf die leichte Schulter. | C Man sollte etwas nicht so genau nehmen. |
| 4 Nina hat einfach zwei linke Hände. | D Jemand hätte gern Unterstützung. |
| 5 Mia braucht eine starke Schulter zum Anlehnen. | E Jemand nimmt etwas nicht sehr ernst. |
| 6 Was Karin mir da über Paul erzählt hat, hat mir die Augen geöffnet. | F Etwas ist jemandem zu viel, man mag es nicht mehr. |
| 7 Wassili macht noch viele Fehler. Aber da muss man ein Auge zudrücken, er ist ja noch Anfänger. | G Jemand hat Zweifel, bekommt Angst. |

b) Übungsbuch

WORTSCHATZ

1 Redewendungen zum Thema „Körper“ → AB 83/Ü16

Lesen Sie die Redewendungen. Welcher Körperteil passt jeweils? Ordnen Sie zu und ergänzen Sie die Redewendungen. Achten Sie darauf, ob der Körperteil im Singular oder im Plural steht.

Auge • Fuß • Schulter • Kopf • Hand • Hals

| | | |
|--------|---|--|
| 1 | _____ auf eigenen _____ stehen |  |
| | _____ auf großem _____ leben | |
| | _____ kalte _____ bekommen | |
| 2 | kein _____ zutun |  |
| | _____ jemandem die _____ öffnen | |
| | ein _____ zudrücken | |
| 3 Kopf | den _____ verlieren | |
| | sich etwas durch den _____ gehen lassen | |
| | von _____ bis Fuß _____ | |
| 4 | etwas hängt einem zum _____ heraus | |
| | jemandem um den _____ fallen | |
| | _____ über Kopf _____ | |
| 5 | etwas in die _____ nehmen | |
| | zwei linke _____ haben | |
| | in festen _____ sein | |
| 6 | eine starke _____ zum Anlehnen brauchen | |
| | etwas auf die leichte _____ nehmen | |

2 Bedeutungen der Redewendungen

a Arbeiten Sie zu zweit. Wählen Sie einen Körperteil aus, z. B. *Kopf*. Finden Sie die Bedeutungen / Umschreibungen zu den Redewendungen aus 1 in einem einsprachigen Wörterbuch und notieren Sie sie.

Arbeit mit einem einsprachigen Wörterbuch
 Versuchen Sie, möglichst oft mit einem einsprachigen Wörterbuch zu arbeiten. Mit der Zeit verstehen Sie Erklärungen für unbekannte Wörter und Ausdrücke auf Deutsch immer besser und lernen selbst, Wörter zu umschreiben. Das hilft Ihnen in vielen Situationen im deutschsprachigen Alltag.

b Wählen Sie eine Ihrer Redewendungen aus a: Beschreiben Sie eine konkrete Situation, in der die Redewendung gut passt. Lassen Sie dabei eine Lücke für die Redewendung.

Lena hat einen Arbeitsplatz gefunden und ist von zu Hause ausgezogen. Jetzt _____

c Tauschen Sie Ihren Text mit zwei anderen Lernpartnern und finden Sie die passenden Redewendungen zu deren Texten. Kontrollieren Sie sich gegenseitig.

d Wählen Sie eine Redewendung aus Aufgabe 1 und überlegen Sie eine pantomimische Darstellung. Spielen Sie sie dem Kurs vor. Die anderen erraten die Redewendung.

2.2. Aspekte

a) página 59/Arbeitsbuch

a Überlegen Sie sich, aus welcher Perspektive Sie Ihren Krimi schreiben wollen, z.B. aus der Perspektive eines Kommissars, eines Reporters, eines der Diebe, eines Museumswärters, eines Detektivs, eines Kunstliebhabers, ... Finden Sie dann einen Partner / eine Partnerin mit der gleichen Perspektive.

b Notieren Sie zu zweit wichtige Inhalte zu den einzelnen Phasen Ihres Krimis.

1. Planung der Tat
2. Ablauf der Tat
3. Nach der Tat (Verstecken der Beute, Untertauchen der Diebe, Spurensuche bei der Polizei)
4. Die Aufklärung (Welche Hinweise gibt es? Wie kommt die Polizei den Tätern auf die Spur? Wie findet sie die Beute? Wer wird verdächtigt?)
5. Das Ende (Wie findet die Polizei die Täter? Wie sind die Reaktionen? Was passiert mit den Tätern?)

c Überlegen Sie gemeinsam, welche Informationen Sie Ihren Lesern erst am Schluss geben möchten und wie Sie in Ihrer Geschichte Spannung aufbauen können. Markieren Sie Redemittel im Kasten, die Sie übernehmen möchten.

| Spannung aufbauen | |
|--|--|
| Schlagartig wurde ihm/ihr klar/bewusst, ... | Ihm/ihr blieb vor Schreck der Atem stehen. |
| Ihm/Ihr schlug das Herz bis zum Hals. | Wie aus dem Nichts stand plötzlich ... Was war hier los? |
| Warum war es auf einmal so ...? | Ohne Vorwarnung war ... da / stand ... vor ihm/ihr. |
| Was war das? Eigentlich wollte ... gerade ..., als aus heiterem Himmel ... | |
| Damit hatte er/sie nicht im Traum gerechnet: ... | Was soll er/sie jetzt nur machen? ... |

d Der erste Satz entscheidet, ob die Leser weiterlesen möchten oder nicht. Finden Sie einen Anfang für Ihre Geschichte.

e Geben Sie Ihrem Krimi einen Titel. Schreiben Sie nun die Geschichte zu zweit und hängen Sie Ihren Text in der Klasse aus.

► Ü 4

93

b) página 93/Lehrbuch

1 Lesen Sie die Aussagen und ordnen Sie die kursiv gesetzten Ausdrücke einer Bedeutung (a–e) zu.

1. Jetzt sag schon, was los ist, du musst *kein Blatt vor den Mund nehmen*.
2. In der Firma läuft es nicht so gut. Ich glaube, der Chef *hält mit vielem hinter dem Berg*.
3. Da bist du ihm aber schön *auf den Leim gegangen*.
4. Ich bin so enttäuscht von ihm, er hat mich jahrelang *hinters Licht geführt*.
5. Pass gut auf und lass dir *keinen Bären aufbinden*.

- a jemand verschweigt Informationen
- b offen sagen, was man denkt
- c jemanden bewusst täuschen
- d jemandem wird eine Lügengeschichte erzählt
- e jemand hat eine Lüge geglaubt



c) página 155, Lehrbuch

3a In den Texten finden Sie einige Nomen-Verb-Verbindungen. Welches Verb gehört zu welchem Nomen? Ordnen Sie in der linken Spalte zu.

nehmen versetzen nehmen stehen spielen stehen finden

| Nomen-Verb-Verbindung | Verb (+ Adjektiv) mit gleicher Bedeutung G |
|------------------------------|--|
| 1. außer Frage <u>stehen</u> | <u>(zweifello) richtig sein</u> |
| 2. eine Rolle _____ | _____ |
| 3. zur Kenntnis _____ | _____ |
| 4. in Aufregung _____ | _____ |
| 5. Beachtung _____ | _____ |
| 6. zur Verfügung _____ | _____ |
| 7. in Kauf _____ | _____ |

d) página 59, Lehrbuch

4 Das Relativpronomen **wer** kommt oft in Sprichwörtern vor. Recherchieren Sie im Internet und suchen Sie weitere Beispiele. Was bedeuten sie?

Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.

Das bedeutet: Wer versucht, anderen zu schaden, schadet sich dadurch oft selbst.



► Ü 7-8

e) página 46, Arbeitsbuch

Sport gegen Gewalt Modul 1

7 Die Sprichwörter sind durcheinandergeraten. Ordnen Sie zu.

| | |
|------------------------------|--------------------------|
| 1. ___ Was ich nicht weiß, | a lacht am besten. |
| 2. ___ Wer die Wahl hat, | b muss fühlen. |
| 3. ___ Was lange währt, | c macht mich nicht heiß. |
| 4. ___ Wer zuletzt lacht, | d das liebt sich. |
| 5. ___ Wer nicht hören will, | e hat die Qual. |
| 6. ___ Was sich neckt, | f wird endlich gut. |

f) página 47, Arbeitsbuch

3 Was drücken die folgenden Wendungen aus? Sind sie positiv oder negativ? Geben Sie eine kurze Erklärung. Das Wörterbuch hilft.

von der Hand in den Mund leben Geld wie Heu haben

in schlechten/guten Verhältnissen leben es zu etwas bringen vor dem Nichts stehen

ein gutes Auskommen haben sich einschränken müssen bessere Tage gesehen haben

pleite sein den Gürtel enger schnallen

„Von der Hand in den Mund leben“ bedeutet, dass man gerade das Nötigste hat, um zu leben, und dass man deswegen nichts sparen kann.

g) página 22, Lehrbuch

3 Klären Sie die Bedeutung folgender Wörter und Wendungen aus dem Film:

| | |
|-----------------------------|--|
| 1 etwas in Angriff nehmen | a traurig werden |
| 2 sich durchbeißen | b der Lebens- oder Ehepartner |
| 3 ein „Mann für alle Fälle“ | c die Jahre nach dem Arbeitsleben |
| 4 das Herz wird schwer | d jemand, der vielfältig begabt ist |
| 5 die „bessere Hälfte“ | e beginnen, etwas zu tun |
| 6 der Lebensabend | f etwas trotz Widerständen durchsetzen |

h) página 135, Lehrbuch

**6 Der Reporter sagt: „Hammer und Meißel – etwas macht sich Luft, was seit Jahrzehnten verschüttet zu sein schien.“
Wie erklären Sie sich diesen Satz?**



2.3. Mittelpunkt neu

a) página 20, Lehrbuch

2 Zitate und Sprüche zum Thema Schönheit

④ 5-10 a Fügen Sie die Zitate und Sprüche richtig zusammen. Hören Sie sich danach zur Kontrolle die Lösung an. **AB: A1**

1. Alles,
2. Schönheit
3. Schönheit ist,
4. Schönheit liegt
5. Schönheit ist
6. Wer

| | | |
|---|--|--|
| bedeutet Selbstbewusstsein, nach dem wir streben sollten. | was man mit Liebe betrachtet, ist schön. | schön sein will, muss leiden. |
| was von der Natur abweicht. | im Auge des Betrachters. | nach drei Tagen genauso langweilig wie Tugend. |

b) página 68, libro de texto

6A Streiten oder kooperieren?

1 Wenn zwei sich streiten ...

11 a Hören Sie ein Gespräch. Wie wirken die Gesprächsteilnehmer auf Sie? Kreuzen Sie an. **11/12/13**

| | | | |
|---|----------------|---|------------------|
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | selbstkritisch | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | kompromissbereit |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | rechthaberisch | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | streitsüchtig |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | unhöflich | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | verständnisvoll |

b Drei der vier Aussagen sind korrekt. Welche? Kreuzen Sie an.

1. Ausgangspunkt der Diskussion ist der Verlust des Portemonnaies.

2. Christian hilft Andrea bei der Suche nach dem Geldbeutel.

3. Andrea hat Christian dabei geholfen, seine Kreditkarte wiederzubekommen.

4. Andrea wirft Christian und sich selbst vor unordentlich zu sein.

c Welchen Rat würden Sie Andrea und Christian geben, wie sie den Streit belegen können? Überlegen Sie mit einem Partner/ einer Partnerin und vergleichen Sie dann Ihre Vorschläge im Kurs.

2 Was bringt Sie auf die Palme?

a Welche der Zeichnungen A bis F oben passt zu welchem Ausdruck? Notieren Sie. **11/12/13**

1. Das bringt mich echt auf die Palme.

2. Da ist er einfach explodiert.

3. Warum gehst du denn immer gleich in die Luft?

4. Da hat sie vor Wut gekocht.

5. Bist du sauer auf mich?

6. Da ist mir der Kragen geplatzt.

b Erstellen Sie eine Zeichnung zu einer Redewendung aus Ihrer Heimat. Die anderen raten, wie sie heißen könnte.

c Welche Konfliktsituationen sind Ihnen in Ihrem Leben besonders in Erinnerung geblieben? Berichten Sie.

68 B2.1 117

c) página 40, libro de ejercicio

2 Heiraten – Ja oder Nein? – Eine Talkshow

a Welches Verb aus der Talkshow passt wo? Ergänzen Sie in der richtigen Form.

abraten | einlassen | einschlagen | eintreten | führen | halten | machen | ~~schließen~~

1. eine Ehe schließen

2. in den Hafen der Ehe

3. Die Beziehung hoffentlich ewig.

4. sich auf eine Heirat

5. eine langjährige Ehe

6. von einer Hochzeit

7. Der Blitz hat

8. jdm. einen Heiratsantrag

40 B2.1 117

d) página 76, libro de ejercicio

D Verhandeln statt streiten

1 Konflikte am Arbeitsplatz

Was bedeuten folgende Ausdrücke aus dem Zeitungskommentar im Lehrbuch 6D, 1b? Ordnen Sie zu.

- | | | |
|------------------------------------|--|--|
| 1. sich abspielen | A. jdm. nicht helfen | 1. <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2. etw. an sich reißen | B. bei jdm. besonders gut dastehen wollen | 2. <input type="checkbox"/> |
| 3. bei jdm. glänzen wollen | C. versuchen, etwas zu klären | 3. <input type="checkbox"/> |
| 4. sich trauen | D. jeder besteht noch mehr auf seiner Position | 4. <input type="checkbox"/> |
| 5. jdn. im Stich lassen | E. etw. in seinen Besitz / unter seine Kontrolle bringen | 5. <input type="checkbox"/> |
| 6. die Fronten verhärten sich | F. Mut haben | 6. <input type="checkbox"/> |
| 7. einer Sache auf den Grund gehen | G. sich ereignen | 7. <input type="checkbox"/> |

e) página 101, Arbeitsbuch

F Lachen ist gesund

1 Humor ist, wenn man trotzdem lacht (Tucholsky)

In der Glosse im Lehrbuch 8F, 1a, werden eine Reihe von umgangssprachlichen Ausdrücken verwendet. Wie heißen die Wendungen in der Standardsprache? Verwenden Sie ggf. ein einsprachiges Wörterbuch.

- Wir können nicht aus unserer Haut. (Z. 7/8) *Wir können uns nicht ändern.*
- sich etw. versauen (Z. 17/18)
- nochmal raufhauen (Z. 25)
- verdöste Minuten (Z. 31)
- gebeutelte werden (Z. 45/46)
- Lux tanken (Z. 50/51)
- in die Gänge kommen (Z. 52)
- die Herrchenlaune hebt sich (Z. 54/55)
- beim Gassigehen (Z. 60)
- jdn. bei der Stange halten (Z. 65)
- jdm. in den Ohren liegen (Z. 70/71)

f) página 68, Arbeitsbuch

3 Redewendungen

Da stimmt etwas nicht. Korrigieren Sie die Redemittel.

- Warum gehst du immer gleich in den Wind? *Warum gehst du immer gleich in die Luft?*
- Das bringt mich echt auf die Tanne!
- Da ist mir der Kragen aufgegangen.
- Da ist er einfach geplatzt.
- Da hat sie vor Wut gebacken.
- Bist du säuerlich auf mich?

g) página 92, Arbeitsbuch B2.2

f Ordnen Sie folgende Redewendungen mit Körperteilen den Erklärungen zu.

erleichtert sein | nicht dumm sein | angeben |
 ungeschickt sein | schlechter Laune sein | jdn. verabern

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Da fällt mir ein Stein vom Herzen. 2. Er hat den Mund zu voll genommen. 3. Sie ist nicht auf den Kopf gefallen. 4. Sei mir nicht böse. Ich wollte dich nur auf den Arm nehmen. 5. Ich habe leider zwei linke Hände. 6. Sie ist heute mal wieder mit dem linken Fuß aufgestanden. | <p><i>erleichtert sein</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
|--|---|

h) página 73, libro del profesor

7 Wortschatz

Redemittel. Was gehört zusammen? Ordnen Sie zu.

- | | | |
|---|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Er geht immer 2. Gestern ist mir 3. Ich habe vor Wut 4. Sein Verhalten bringt mich 5. Bist du schon wieder | <ol style="list-style-type: none"> A. gekocht. B. sauer auf mich? C. der Kragen geplatzt. D. gleich in die Luft. E. auf die Palme. | <ol style="list-style-type: none"> 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
|---|--|---|

je 1 Pkt.

4

Wortverbindungen intensiv

1 Wortverbindungen finden

a) Markieren Sie die Wortverbindungen in den Fragen und vergleichen Sie mit dem Lösungsschlüssel.

- | | |
|----------------------------|---------------------------------------|
| 1 Wer lebt aus dem Koffer? | 5 Wer macht immer mal Unsinn? |
| 2 Wer setzt wem Grenzen? | 6 Wer ist hin und wieder anstrengend? |
| 3 Wer hat starke Nerven? | 7 Für wen ist die Arbeit sein Leben? |
| 4 Wer macht gern Krach? | 8 Was kommt für wen nicht in Frage? |

b) Lesen Sie die Texte auf S.73 noch einmal und beantworten Sie die Fragen. Verwenden Sie dabei die Wortverbindungen.

Models leben häufig aus dem Koffer, weil ...

2 Sein oder haben? Ergänzen Sie. Vergleichen Sie mit den Sprechblasen und Texten auf S.72/73.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1 etw. Erholung für jmdn. | 4 jmd. Verantwortung für jmdn./etw. |
| 2 etw. Arbeit | 5 etw. ein Hobby |
| 3 jmd. Geduld mit etw./jmdm. | 6 jmd. eine Idee |

3 Wortverbindungen mit dem Verb liegen

a) Überfliegen Sie den Text auf S.74. Welche Verbindungen mit *liegen* kommen im Text vor? Kreuzen Sie an.

etwas liegt ... 1 auf der Hand 2 im Argen 3 im Trend 4 bei ... Prozent

b) Ordnen Sie die Verbindungen aus a) den Definitionen zu.

- a bedeutet, dass etwas oder jemand gerade „in“ ist.
- b bedeutet, dass etwas wirklich nicht in Ordnung ist.
- c bedeutet, dass etwas einen bestimmten Mengenwert hat.
- d bedeutet, dass etwas völlig klar ist.

4 Lernstrategie: Mit dem Spiegelbild sprechen. Suchen

Sie sich in der Einheit Wortverbindungen, die besonders wichtig für Sie sind. Sprechen Sie diese vor dem Spiegel abwechselnd langsam, schnell, laut, leise, betont, aggressiv, weinerlich, unsicher, selbstsicher Spielen Sie mit Ihrer Stimme und beobachten Sie sich dabei.

*Jemand oder etwas liegt im Trend.
Online-Bewerbungen liegen im Trend.*

*Jemand macht Unsinn.
Kinder machen manchmal Unsinn.*

