

Fraseodidáctica: a fraseoloxía para a didáctica

Phraseodidactics: phraseology for didactics

Larissa Timofeeva
Universitat d'Alacant
Grupo ACQUA
Timofeeva@ua.es

Resumo: Neste artigo preténdese ofrecer unha visión distinta sobre o tratamento dos contidos fraseolóxicos na clase de lingua estranxeira (LE). Asumindo o carácter holístico da linguaxe, as unidades fraseolóxicas (UUFF) concíbense como elementos inherentes á comunicación verbal, o que reafirma a súa importancia no proceso de formación da competencia comunicativa nunha LE. Con atención ás concepcións modulares da noción de competencia comunicativa (Canale 1983), por un lado, e de significación fraseolóxica (Timofeeva 2012), polo outro, propónse partir da fraseoloxía para incidir no desenvolvemento de diversas subcompetencias da competencia comunicativa. Para isto, indágase na configuración e o funcionamento do significado fraseolóxico que, segundo se defende neste artigo, conforma un conxunto de informacións de diversa índole que se articulan en dous niveis, o semántico e o pragmático. As conexións que se establecen entre tales informacións e as subcompetencias comunicativas sentan as bases para un aproveitamento máis eficaz do potencial das UUFF no ensino e na aprendizaxe de LE.

Palabras clave: unidade fraseolóxica, significado fraseolóxico, competencia comunicativa, aprendizaxe e ensino de linguas estranxeiras.

Abstract: In this article it is offered a different view of the role of phraseology in the foreign language class. Considering the holistic nature of language, phraseological units are conceived as inherent elements in the verbal communication, which confirms its importance in the formation process of the communicative competence in a foreign language. With attention to the modular conceptions of the communicative competence (Canale 1983) and of the phraseological meaning (Timofeeva 2012), it is proposed conceiving the phraseology as a starting point for developing the different parts of communicative competence. As it is explained, phraseological meaning is conformed by several informational chunks articulated in two levels, the semantic and the pragmatic. The connexions between these chunks and the parts of communicative competence allow to use more effectively the phraseological contents for the foreign language learning and teaching.

Data de recepción 31.5.2013. Data de aceptación 8.8.2013.

Keywords: phraseological unit, phraseological meaning, communicative competence, foreign language learning and teaching.

1. Introducción

Na actualidade, a presenza dos contidos fraseolóxicos na clase de lingua estranxeira (LE)¹ xa é un feito, e ninguén parece dubidar de que cómpre a súa aprendizaxe para adquirir unha completa competencia comunicativa. Mesmo se acuñou un termo, *fraseodidáctica*, que reflicte a progresiva focalización do tema por parte dos docentes de LE e dos fraseólogos teóricos². Os fundamentos de tal acordo, aínda así, non son os mesmos para os distintos profesores, e poden ir dende un simple tributo á “moda fraseolóxica” ata o convencemento de que o dominio dunha lingua se avalía en relación ao dominio da súa fraseoloxía³. Sen pretender situarnos en ningún dos dous extremos, queremos reflexionar neste traballo sobre o papel das UUFF no proceso de formación da competencia comunicativa nunha lingua estranxeira. Por este motivo, dúas preguntas básicas guiarán a nosa exposición:

- ¿Por que cómpre tratar os contidos fraseolóxicos na clase de LE?
- ¿Como “encaixalos” no proceso didáctico?

Buscaremos a resposta á primeira cuestión nos tres seguintes apartados, onde analizaremos sucintamente o papel das UUFF nas linguas (§ 2) en relación ás concepcións modulares da noción de competencia comunicativa (§ 3) e da significación fraseolóxica (§ 4). Isto levaranos, no § 5, a reflexionar sobre a nosa segunda pregunta a través da vinculación dos distintos segmentos do significado de UF ás subcompetencias configuradoras da competencia comunicativa.

2. A fraseoloxía na clase de LE: por qué e cómo

Para respondermos a primeira pregunta que formulamos, cómpre que nos fixemos no feito de que, dende o punto de vista cognitivo, as UUFF posúen unha característica fundamental que explica e “xustifica” a súa existencia, aínda asumindo o seu maior custo de procesamento. Como sinala Telija (1996: 75; cfr. tamén Timofeeva 2008b, 2012), os fraseoloxismos créanse ante a necesidade de denominarmos unha realidade ou algún aspecto desta. Neste sentido, as UUFF non presentan novidade ningunha comparado a outras creacións léxicas. A súa particularidade radica no procedemento que se adopta para tal fin, principalmente de índole metafórica en tanto que se trata dunha transacción

¹ Aínda que todos os exemplos analizados neste traballo son do español, optamos pola denominación xenérica de LE para non limitar o alcance dos aspectos tratados só ao español como lingua estranxeira (ELE).

² En González (2012) preséntanse, dende unha perspectiva histórica e cunha ampla bibliografía, a orixe e o desenvolvemento da fraseodidáctica, o que permite facerse unha visión moi clara da evolución desta rama da fraseoloxía aplicada.

³ Ettinger (2008) analiza o estado actual da fraseodidáctica con dez preguntas clave que abarcan os acertos, as bicisitudes, as crenzas, e as posicións metodolóxicas que caracterizan este ámbito.

entre dous dominios cognitivos⁴, pero que ademais se dá nun nivel sintagmático. Sen entrarmos en máis detalles sobre esta cuestión, que ben merecería un libro enteiro⁵, queremos subliñar que unha UF é resultado dun proceso de idiomatización⁶ e que, polo tanto, é unha representación máis do *holismo* lingüístico. Se entendemos que unha estrutura holística responde á definición de *the meaning of the whole construction is motivated by the meanings of the parts, but is not computable from them* (Lakoff 1987: 465), parece clara a relación deste concepto e a non composicionalidade semántica que subxace á noción de idiomaticidade na fraseoloxía.

É ben sabido que a concepción holística fundamenta a nosa competencia comunicativa, pois tanto na lingua materna como en calquera outra na que nos consideramos competentes, comunicámonos en gran medida mediante uns bloques informativos que adoptan determinadas formas lingüísticas. As implicacións que realizamos ante un *input* verbal resultan da interacción dos diversos contidos –léxico-gramaticais e inferenciais– que conforman o significado, pero non son una simple suma daqueles. Tal capacidade holística da linguaxe faina flexible e permite salvar os problemas derivados do desfase entre a lentitude do noso sistema articulario e a rapidez da nosa mente⁷.

Se aplicamos esta reflexión á aprendizaxe de linguas, parece evidente a resposta á nosa primeira pregunta de por que é necesario abordar a fraseoloxía na clase de LE, xa que os patróns holísticos convértense no punto de partida do proceso e, simultaneamente, no fin último deste⁸. Dito doutro xeito, resulta adecuado formular a aprendizaxe como unha sorte de “acumulación” de bloques informativos, co obxectivo de chegar a ser capaz de comunicarse a través destes. Tales bloques son configurados por datos moi diversos, de índole lingüística e extralingüística, e son a base da competencia comunicativa nunha lingua.

Todo o dito fai reformular, para a nosa idea, o papel das UUFF no proceso de formación da competencia comunicativa, xa que estas se presentan como mostras e portadoras da configuración holística das linguas. Dende esta perspectiva, os contidos fraseolóxicos non se poden valorar como elementos superfluos ou “ornamentais”, pois son inherentes

⁴ Cómpre entender esta afirmación de maneira ampla, xa que a idea básica que a sustenta é que as UUFF denominan a realidade, non a través dun neoloxismo léxico senón recorrendo a lexemas xa existentes cuns significados que pertencen, en moitos casos, a dominios cognitivos distintos ao da realidade denominada fraseoloxicamente.

⁵ Algúns dos aspectos da formación das UUFF dende o punto de vista cognitivo abórdanse en Dobrovól'skij e Piirainen (2005), Timofeeva (2012).

⁶ Afirmamos, polo tanto, que unha UF sempre é idiomática, por definición. Para máis detalle, véxase Pamies (2007), Timofeeva (2008b; 2012: 140-146)

⁷ Problemas aos que Levinson se refire dunha forma moi gráfica como *cuello de botella* da comunicación (Levinson 1995: 95-98; 2004: 29), e cunha resolución que pasa, para el, por fixar, nalguna medida, determinados valores inferenciais en relación con certas estruturas lingüísticas. Deste modo, conseguimos procesar unha parte de información por defecto, en asociación con certas circunstancias lingüísticas e contextuais, o que aminora definitivamente o custo de procesamento.

⁸ Pawley e Syder (1983), nun traballo xa clásico sobre o tema, demostran como o holismo lingüístico, expresado especialmente a través da fraseoloxía, fundamenta o nivel de soltura no uso dunha LE. Tamén Lennon (1998) e Prodromou (2008) realizan reflexións similares.

a calquera acto comunicativo en calquera lingua natural. Por isto, e para planificarmos a aprendizaxe con atención a este carácter habitual das UUFF, coidamos que é importante indagar na imbricación entre os conceptos de significación fraseolóxica e a competencia comunicativa, para podermonos achegar á resposta á nosa segunda pregunta de como “encaixar” a fraseoloxía no proceso de aprendizaxe dunha LE.

Nos dous apartados seguintes faremos unha sucinta revisión e presentación dos conceptos de competencia comunicativa e de significación fraseolóxica.

3. O concepto de competencia comunicativa en LE

Para situarmos a fraseoloxía e determinarmos o seu papel dentro da aula é imprescindible utilizar a noción de *competencia comunicativa*. A devandita noción articula hoxe en día o ámbito da aprendizaxe e o ensino de linguas, especialmente as estranxeiras e segundas, pois constitúe a fin última do devandito proceso. En palabras de Pastor Cesteros (2004: 171)

El concepto de competencia comunicativa merece nuestra atención desde la perspectiva del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas en la medida en que su modo de entender qué es la lengua, y cómo está condicionado su uso ayudó a configurar también el modelo de lengua que actualmente se considera que debe aprenderse y el modo de enseñarla.

Como é sabido, a mediados dos anos setenta do século pasado empeza a circular cada vez con maior forza o termo de *competencia comunicativa*, que, acuñado por Hymes (1971) en contraposición á *competencia lingüística* de Chomsky, logo se populariza e adquire especial importancia no ámbito do ensino de linguas estranxeiras e segundas⁹. Rapidamente, desenvólvense unha serie de estudos sobre o novo concepto que, aínda así, teñen pouco rigor metodolóxico, posto que centran a súa atención na dimensión comunicativa da linguaxe como o principal propósito da didáctica de linguas, pero non especifican o procedemento que hai que seguir para acadalo.

Estas deficiencias debíanse á ausencia do marco teórico adecuado para o concepto proposto por Hymes. Tal é a opinión de Canale ([1983] 1995), que intenta paliar as lagoas presentadas e perfilar un marco que se articule ao redor dunha serie de aspectos como a natureza da comunicación, a distinción entre competencia comunicativa e comunicación real e os compoñentes propiamente ditos da competencia comunicativa. A súa proposta supuxo un avance e unha consolidación definitiva da noción de competencia comunicativa para o ámbito do ensino de LE.

No seu traballo, Canale (1995: 64-65) comparte a opinión doutros autores (v.g. Morrow e Johnson 1981; Widdowson 1978) que concibían a comunicación como unha forma de interacción social caracterizada pola súa impredecibilidade e creatividade, que se

⁹ En Pastor Cesteros (2004: 171-185) ofrécese unha sucinta, pero completa, revisión do concepto de competencia comunicativa dende o punto de vista da súa evolución e o impacto para o ámbito da didáctica de linguas.

realiza sempre cun propósito, utilizando a linguaxe auténtica, nos contextos discursivos e socioculturais que rexen o uso apropiado da lingua, baixo limitacións psicolóxicas e físicas, e cun grao de éxito que se xulga en función dos resultados concretos obtidos. Como forma de interacción social, a comunicación supón un intercambio e unha negociación de información por parte dos participantes que se modifica constantemente por factores como a información adicional, o contexto, a elección de símbolos verbais ou non, etc. A incerteza, que acompaña as preguntas e que desaparece ao dárense as respostas, está sempre presente nunha comunicación auténtica, e a facilidade desta aumenta a medida que se reduce aquela en todos os niveis de información. Como comprobamos, tal visión de comunicación é clara herdeira do enfoque pragmático que a principios dos oitenta xa marcara os seus principais obxectivos¹⁰.

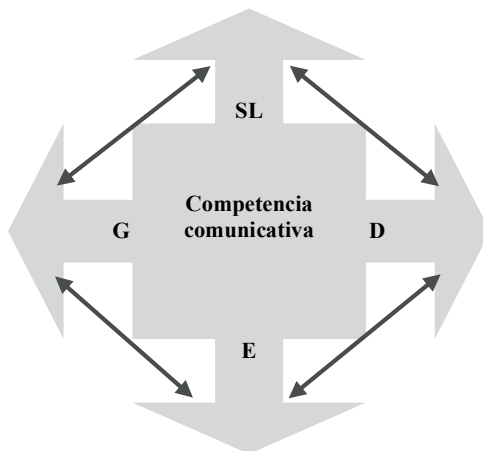
A concepción de comunicación promovida por Canale non se identifica, aínda así, coa competencia comunicativa, a diferenza do que se sostíña nos primeiros achegamentos ao tema. Para Canale (1995: 65-66), a competencia comunicativa constitúe un conxunto de coñecementos e habilidades que subxacen á comunicación real; isto é, a competencia comunicativa é parte fundamental da comunicación real, pero a realización dos coñecementos e habilidades nesta non sempre é fiel e correcta, polo que pode presentar “imperfeccións” en forma de inadvertidos *lapsus linguae*, mestura de rexistros, etc. Tales “imperfeccións” poden xurdir debido a limitacións psicolóxicas ou físicas e, polo tanto, non forman parte da competencia comunicativa. Desta maneira, a dicotomía *comunicación real / competencia comunicativa* pon de manifesto que o que se debe ensinar nunha clase de LE é esta última, que adquire na comunicación real a súa aplicación práctica.

O ensino da competencia comunicativa concrétese no ensino de *coñecementos* sobre a linguaxe e outros aspectos de comunicación; e de *habilidades* na utilización dos devanditos coñecementos. Cómpre subliñar que para Canale (1995: 66) as dúas nocións son constituíntes da competencia comunicativa, fronte a outras opinións (v.g. Kempson 1977) que valoran as habilidades como parte da comunicación real.

Concibida, polo tanto, como ese entramado de coñecementos e habilidades, a competencia comunicativa realízase en catro subcompetencias (Canale 1995: 66-71). A subcompetencia *gramatical* (G) refírese ao coñecemento e capacidade de usar o código lingüístico en todos os niveis estruturais: o fonético-fonolóxico, o morfosintáctico e o léxico-semántico. A subcompetencia *sociolingüística* (SL) recolle aspectos referentes ao funcionamento contextual e, polo tanto, abarca cuestións tan amplas como a elección do rexistro, o manexo das funcións comunicativas propias de cada situación ou diversas informacións de índole sociocultural que subxacen a un intercambio comunicativo nunha lingua dada. A subcompetencia *discursiva* (D) indaga en coñecementos e habilidades para construír un texto coherente e cohesionado, tanto escrito como oral, acorde coas convencións que caracterizan distintos xéneros textuais. Finalmente, a subcompetencia *estratéxica* (E) alude aos recursos, verbais e non verbais, que utiliza o falante para facer máis efectivo o seu

¹⁰ Vémosto, por exemplo, en Levinson ([1983] 1989: 4 e segs.), onde o autor ofrece un detallado resumo das principais definicións da pragmática como disciplina.

discurso e compensar os erros que existan nalgunhas das subcompetencias anteriores¹¹. Os catro compoñentes que configuran a competencia comunicativa non son independentes, senón que interactúan estreitamente entre eles, como recolleemos no esquema 1, onde as subcompetencias correspondentes aparecen como G – a gramatical, SL – a sociolingüística, D – a discursiva e E – a estratéxica.



Esquema 1. O modelo de competencia comunicativa composto por catro subcompetencias de M. Canale

A concepción modular de competencia comunicativa proposta por Canale, polo tanto, simplifica a súa aplicación no ámbito do ensino de linguas estranxeiras e senta as bases desta¹²; ou, en palabras de Pastor Cesteros (2004: 179)

[...] en la didáctica de lenguas extranjeras y segundas, el impacto más directo tiene que ver con la formulación de un nuevo enfoque de enseñanza que encuentra en la noción de competencia comunicativa, y todo lo que ella representa, una base teórica y metodológica que le servirá para dar sus primeros pasos y orientar su futura evolución. Es lo que representa el cambio de objetivos, contenidos y evaluación del enfoque comunicativo.

¹¹ O contido da proposta de Canale é sobradamente coñecido na Glotodidáctica, polo que o lector non familiarizado pode consultalo no artigo de Canale (1995) ou noutras fontes bibliográficas (v. g. Pastor 2004), así como na rede, por exemplo, a través da páxina do Centro Virtual Cervantes [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm].

¹² Aínda que aquí adoptamos a concepción de Canale, existen outras propostas de adaptación da noción de Hymes ao ámbito de aprendizaxe e ensino de LE. En Llobera et al. (1995) recompílanse varias delas. Tamén Alcón (2002) ou Celce-Murcia (2007) desenvolven interesantes reflexións ao respecto. Pola súa banda, no MCER (2001: 10-14) fálase da competencia comunicativa, modelada en torno aos compoñentes lingüístico, sociolingüístico e pragmático, como parte integrante das competencias xerais do individuo. A elección, neste caso, do modelo de Canale débese ao seu carácter pioneiro e á súa grande operatividade metodolóxica, como quedou demostrado en todos estes anos.

Certamente, as catro subcompetencias que configuran a competencia comunicativa evidencian un xiro cara a unha concepción metodolóxica mixta, que foxe tanto dos procedementos exclusivamente implícitos coma dos explícitos, co fin de construír a través da combinación dos dous unha metodoloxía que potencie unha maior concienciación dos alumnos sobre o uso dos diversos recursos lingüísticos e a súa aprendizaxe (cfr. Lee 2004; Higuera García 2006). Neste sentido, polo tanto, tamén a aprendizaxe da fraseoloxía debería obedecer á mesma concepción, polo que consideramos que para comprender cómo se imbrica a fraseoloxía coa noción de competencia comunicativa nos termos descritos é imprescindible desenvolver unha reflexión metalingüística sobre a significación fraseolóxica. Isto suporá, para a nosa idea, unha toma de conciencia sobre a variedade de informacións de diversa índole que configuran o significado dunha UF e o seu funcionamento no discurso.

No apartado que segue pretendemos marcar as vías de tal reflexión metalingüística a través da presentación dun modelo de significación fraseolóxica en dous niveis da súa actuación. O devandito modelo quere poñer de manifesto o carácter certamente sistematizable do significado de UF, o que permite enfocar as informacións que o configuran e pautar o seu tratamento na clase de LE.

4. O significado fraseolóxico: unha concepción modular

Unhas liñas máis arriba afirmabamos que a razón de ser das UUFF é a función denominativa que, no seu caso, presenta características propias. A observación de tales características lévanos a propoñer un modelo de significación fraseolóxica que permita sistematizar a reflexión metalingüística e establecer conexións co concepto de competencia comunicativa. Na nosa idea, este pode ser un primeiro paso para a explotación didáctica de todos estes aspectos; tarefa que non acometeremos, aínda así, neste traballo.

En Timofeeva (2012) presentamos un modelo de significación fraseolóxica que defende unha concepción en dous niveis, o semántico e o pragmático. Así, no primeiro, o significado dunha UF artículase en varios módulos informativos que recollen as distintas facetas da complexa semántica fraseolóxica. Tal concepción baséase na proposta inicial de Telija (1990, 1996) que desenvolve un modelo macrocomponencial composto por seis bloques, cun contido que imos expoñer brevemente.

A UF, como unidade denominativa, remite a un referente que configura o *bloque denotativo* do seu significado de primeiro nivel. Por exemplo, a locución *tomar el pelo* denota a acción de “burlarse”, polo que este significado conforma o seu bloque denotativo.

A denotación, aínda así, non abarca toda a complexidade semántica dunha UF. Por iso no segundo bloque do modelo, chamado *motivacional*, referímonos ao *compoñente de imaxe*, unha noción central na fraseoloxía actual que alude aos vínculos motivacionais entre a forma lingüística da UF e o seu significado denotativo (cfr. Dobrovól'skij 1996; Dobrovól'skij e Piirainen 2005: 17; Timofeeva 2012: 163-165). Tales vínculos baséanse en diversas operacións cognitivas que implican coñecementos conceptuais, históricos, culturais, asociativos, etc. que interactúan na configuración do compoñente de imaxe

(cfr. Timofeeva 2012: 173-197, 211-222). Polo tanto, acorde a esta formulación, unha UF sempre resulta motivada para o falante, aínda que a devandita motivación vaia asociada, en ocasións, a unha situación ou, mesmo, a unha persoa, obxecto ou lugar concretos que exercen ese efecto evocador (Dobrovól'skij 1996: 73). O conxunto, ás veces moi subxectivo, de coñecementos subxacentes ao compoñente de imaxe é o que estimula e motiva o falante a escoller un fraseoloxismo fronte a un lexema libre dentro dunha cadea discursiva. Este, probablemente, será o caso do exemplo que vimos antes, pois a locución *tomar el pelo* suxire unha base motivacional moi subxectiva, mentres que a súa frecuencia de uso amosa que os falantes comparten moitos trazos da devandita motivación¹³. Por este motivo, no que se refire á aplicación didáctica, é importante axudarlle ao estudante estranxeiro a crear unha imaxe asociada á UF, un cadro cognitivo que teña mesmo funcións mnemotécnicas.

O seguinte aspecto que configura a semántica fraseolóxica é a *avaliación racionalizada* que se fai do denotado, e que se representa no terceiro bloque informativo. Tal avaliación, polo tanto, realízase en termos máis ben obxectivos e articúlase en torno a dous eixes: o cuantitativo, que valora o denotado como *menos da norma – a norma – máis da norma*; e o cualitativo, que o fai como *negativo – neutral – positivo*. Así, a UF *tomar el pelo* parece avaliable en termos cuantitativos como “máis da norma”, isto é, a intensidade dunha *tomadura de pelo* é maior que a dunha *burla* a secas; mentres que no outro eixe a avaliación tende claramente cara ao polo negativo. Como veremos máis adiante, este é un dos casos nos que a avaliación quedará determinada polos datos contextuais, é dicir, complétase no segundo nivel de significación fraseolóxica.

O seguinte bloque do modelo abarca a información de índole *emotiva e emocional* que encerra o significado fraseolóxico de primeiro nivel. Tal información ten que ver, por un lado, cos valores ilocutivos, é dicir, as intencións comunicativas que subxacen á elección da UF; e polo outro, cos efectos perlocutivos que o falante pretende conseguir no seu oínte a través da UF. De feito, a opción de *tomar el pelo* fronte a *burlarse* obedece polo menos á intención do falante de ponderar a falsidade co obxectivo de que o oínte experimente un sentimento de rexeitamento ou desaprobación cara ao axente da acción que expresa a UF. Aquí, coma no bloque anterior, a avaliación definitiva perfilarase de acordo coas condicións contextuais nas que se insira o fraseoloxismo. Aínda así, é evidente que en moitas UUFF xa na súa semántica é destacable este tipo de información, a miúdo determinada polo seu compoñente de imaxe¹⁴, e que con frecuencia non se reflicte na entrada lexicográfica.

O quinto bloque informativo remítenos aos datos *estilísticos*, isto é, á adecuación discursiva da UF. Xeralmente, as distintas fontes de referencia inclúen esta información ao clasificar os fraseoloxismos en formais, coloquiais (como sería o caso de *tomar el pelo*), vulgares, etc., o que xa indica pautas do seu uso contextual. Da mesma maneira, resulta interesante

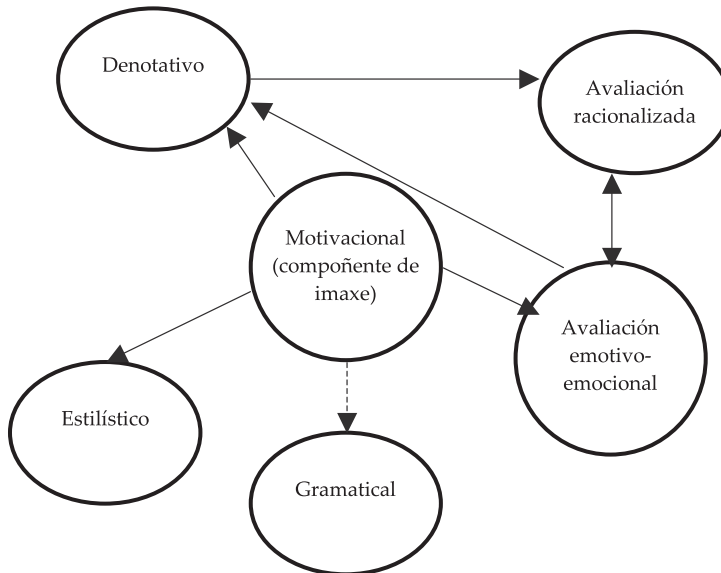
¹³ Dito doutro xeito, non resulta doado dilucidar en qué termos constrúe o falante esa ponte cognitiva entre a forma *tomar el pelo* e o significado “burlarse”, polo que conxecturamos que o seu compoñente de imaxe terá características moi particulares para cada usuario. Aínda así, o feito de que a UF en cuestión se utilice con tanta profusión suxire a existencia de elementos cognitivos comúns que compartirán todos os falantes.

¹⁴ Cfr. en Timofeeva (2012: 227-228) a análise da locución *echar sapos y culebras*, onde os elementos *sapo* e *culebra* inflúen de maneira directa no sentimento-actitude de rexeitamento e animadversión que recolle o bloque de avaliación emotivo-emocional desta UF.

indagar nas posibilidades creativas da información estilística, xa que a inadecuación ao rexistro de uso constitúe unha das fontes do fenómeno de *desautomatización fraseolóxica* (cfr. Timofeeva 2009a; 2009b)¹⁵.

Finalmente, un último bloque constituínte do significado fraseolóxico de primeiro nivel alude á información gramatical. Fronte a toda unha tradición na fraseoloxía segundo a que se persegue a adscripción da UF a algunha categoría gramatical, resulta importante incidir no valor semántico de tal información. Adoptamos, polo tanto, os presupostos da lingüística cognitiva, segundo os que un valor gramatical é semántico en esencia (cfr. Cifuentes 1994, 2003; Cuenca e Hilferty 1999; Levinson 2004: 398 e segs.; Dobrovól'skij e Piirainen 2005). De feito, a categoría gramatical da UF proporcionaranos datos sobre se se trata dunha acción, unha calidade ou un obxecto, e polo tanto, aínda sendo información secundaria, a súa consideración dentro do modelo resulta relevante, especialmente para análises interlingüísticas. Así, en *tomar el pelo*, que gramaticalmente alude a unha acción, será importante manter o devandito valor á hora de buscar un equivalente noutra lingua; e se non é posible facelo a través de procedementos fraseolóxicos, suplilo por outros medios lingüísticos.

Os seis bloques informativos descritos non existen nin actúan de forma illada, senón simultánea e reciprocamente. Uns bloques reciben influencia doutros e, simultaneamente, exerceña respecto aos demais. O cadro 2 resume esquematicamente tales relacións¹⁶:



Esquema 2. O modelo macrocomponencial do significado fraseolóxico de primeiro nivel

¹⁵ Para a noción de desautomatización fraseolóxica pódense consultar traballos de Ruiz Gurillo (1997); Álvarez (1999); Zuluaga (2001); Mena (2003); Montoro (2003), entre outros.

¹⁶ Para maior detalle, vid. Timofeeva (2012: 236-240).

O desglose, polo tanto, que sustenta o modelo macrocomponencial obedece exclusivamente a fins metodolóxicos, xa que permite sistematizar toda a ampla gama de información semántica que configura o significado de primeiro nivel. Tal sistematización, á súa vez, articula e pauta a reflexión metalingüística, básica para os ámbitos de fraseodidáctica, fraseografía ou tradutoloxía fraseolóxica, por citarmos só as aplicacións máis relevantes.

O significado de primeiro nivel, como dixemos antes, complétase no segundo, o do discurso. Neste sentido, unha UF compórtase como calquera outro lexema, xa que niso consiste a característica esencial dos fraseoloxismos: unir a estrutura sintagmática cun comportamento lexemático. Por iso os diversos bloques informativos de primeiro nivel¹⁷, que se presentan basicamente como informacións implicadas con distinto grao de convencionalización, actualízanse dentro dun enunciado maior acorde aos mesmos padróns que seguen outras unidades lingüísticas. En concreto, canto maior sexa o grao de convencionalización das implicacións informativas de primeiro nivel, maior será a posibilidade de que se manteñan inalteradas no discurso e, incluso, “impoñan” ata certo punto a tónica xeral deste. Aínda así, a influencia dos factores contextuais será máis notable no caso de implicacións menos convencionalizadas. Así, no exemplo que aquí nos ocupa, *tomar el pelo* presenta bastante convencionalizados os seus valores cuantitativos (“máis da norma”) e cualitativos (“negativo”) do bloque de avaliación racionalizada, polo que a aparición desta UF no discurso desencadeará con toda probabilidade implicaturas correspondentes. Dito doutro xeito, a elección por parte do falante de *tomar el pelo* matizará todo o enunciado en termos de intensificación da acción e da negatividade desta. Por outra banda, e directamente relacionado con isto, o efecto perlocutivo de todo o enunciado estará orientado cara aos sentimentos de rexeitamento, desaprobación e, mesmo, enfado cara ao axente da acción expresada a través de *tomar el pelo*, e isto ten as súas raíces nas avaliacións do bloque emotivo-emocional, tamén bastante convencionalizadas. No que se refire á adscripción estilística, aínda que *tomar el pelo* se califica como unha UF coloquial, a súa frecuencia de uso amosa que non é estraña a súa inserción dentro dos tipos textuais certamente distintos, como o discurso xornalístico publicitario, co fin de conseguir determinados efectos comunicativos. Isto indica que a “coloquialidade” desta UF é maleable e matizable polas circunstancias discursivas, aínda que sen superar certos límites.

O modelo de significación fraseolóxica presentado abre, para a nosa idea, novas vías de explotación didáctica que se basean na reflexión metalingüística sobre as UUFF e as súas funcións. Polo tanto, como recapitulación das ideas expostas ata aquí, consideramos que cabe a posibilidade de valorar os contidos fraseolóxicos como punto de partida para a formación das subcompetencias da competencia comunicativa. Por iso no seguinte apartado queremos reflexionar sobre cómo se interrelacionan os diversos compoñentes dos modelos de competencia comunicativa e de significación fraseolóxica que presentamos. O valor de tales reflexións é metodolóxico, xa que permite articular

¹⁷ Especialmente, os dous bloques de avaliación (racionalizada e emotivo-emocional) e o estilístico, xa que o resto, polas súas características, non se conciben en termos de gradación.

enfoques e elaborar propostas didácticas concretas para o tratamento da fraseoloxía na clase de lingua estranxeira; tarefa que, como mencionamos, sobrepasa os obxectivos deste traballo.

5. Dende a fraseoloxía cara á competencia comunicativa

Como sinalabamos no § 2, a clave do tratamento na aula dos contidos fraseolóxicos consiste na súa normalización, isto é, na asunción do carácter habitual e imprescindible das UUFF no discurso de calquera falante. Por conseguinte, a súa integración na noción de competencia comunicativa, como o fin último do proceso de ensino e aprendizaxe de LE, debe partir desas ideas. Con estas premisas, queremos agora reflexionar sobre como deseñar un percorrido máis eficaz cara ao obxectivo presentado.

Diversos estudos verbo da competencia fraseolóxica conciben a súa adquisición como paso previo da competencia comunicativa en xeral, polo que deseñan o proceso didáctico en termos de anterioridade (cfr. Olímpio 2006: 2-73). Noutras palabras, o alumno ha de adquirir unha serie de subcompetencias, entre elas a fraseolóxica, para configurar a súa competencia comunicativa nunha LE. Aínda así, o modelo de significación fraseolóxica que presentamos no § 4 suxírenos outra posibilidade didáctica, que consiste en establecer como punto de partida o significado fraseolóxico e ensinar as diversas subcompetencias da competencia comunicativa a través da fraseoloxía. Dito doutro xeito, trátase de observar como as diferentes informacións que configuran o significado dunha UF, as súas relacións e a súa organización en dous niveis poden ser explotadas para a adquisición das subcompetencias que compoñen o concepto de competencia comunicativa. Para isto, a continuación intentaremos deseñar un modelo de interrelacións entre os dous conceptos partindo sempre da concepción do significado fraseolóxico nos termos descritos.

5.1. O significado fraseolóxico e a subcompetencia gramatical

En primeiro lugar, vexamos qué achega lle pode facer o noso modelo de significado fraseolóxico á adquisición da subcompetencia gramatical. Neste sentido, convén recordar que a fraseoloxía en xeral constitúe unha riquísima fonte do léxico novo ao que, posiblemente, o alumno non teña acceso en condicións de aula normais. A través das UUFF o estudante pode coñecer, aprender ou consolidar o vocabulario relativo á tauromaquia (*echar un capote* [a alguen]), á cociña (*ganarse los garbanzos*), á navegación (*soltar amarras*), etc. Polo tanto, a bagaxe léxica vese reforzada e acrecentada, tanto pola incorporación de novas UUFF como de lexemas simples.

Se atendemos ao modelo macrocompoñencial desenvolvido, é evidente que a información contida no bloque gramatical ten unha implicación directa na formación da subcompetencia en cuestión, pois permítelle ao alumno observar as variadas formas lingüísticas que pode adoptar un significado categorial. Por exemplo, para traballar as estruturas adverbiais de modo coa preposición *a*, a fraseoloxía ofrece un amplo abano de exemplos, como *a troche y moche*, *a bombo y platillo*, *a bocajarro*, *a borbotones*, *a contrapelo*, *a escondidas*, etc.

Por outra banda, e pese a que as diversas anomalías gramaticais se formulan con frecuencia como trazos distintivos das UUFF, o certo é que son moitos os fraseoloxismos que

obedecen a padróns morfosintácticos completamente regulares, ou ben conteñen algunhas defectividades bastante comúns na lingua. Por exemplo, as locucións como *tomar el pelo* [a alguien], *dar* [a alguien] *gato por liebre*, *meter prisa* [a alguien] serven para que o alumno comprenda e interiorice o comportamento dos verbos plurivalentes. As UUFF *dársela con queso* [a alguien], *jugársela* [a alguien], *pegársela* [a alguien], *encendérsele la bombilla* [a alguien] son boa mostra do uso dos clíticos en español. Obviamente, a través dos enunciados concretos, onde as UUFF actualizan a súa forma acorde ao contexto lingüístico, podemos incidir, se é o caso, nos aspectos como as formas persoais, temporais, aspectuais dos verbos, a expresión das categorías de xénero e número nas UUFF nominais, adxectivais, etc. En definitiva, trátase de trasladar á fraseoloxía parte do contido gramatical que se adoita expoñer na aula, para conseguirmos *matar dos pájaros de un tiro*, isto é, a adquisición de contidos gramaticais xunto con ítems léxicos fraseolóxicos. Naturalmente, o material para o traballo ha de seleccionarse con extremo coidado, con atención a diversos factores como as características do curso, o contexto da aula, o nivel inicial e o nivel meta dos alumnos, etc.

5.2. O significado fraseolóxico e a subcompetencia sociolingüística

A relación entre a subcompetencia sociolingüística e o modelo presentado é moi ampla. Obviamente, as características do bloque motivacional –isto é, o compoñente de imaxe que sustenta o significado do fraseoloxismo– revela unha gama de coñecementos de diversa índole que entronca coa idiosincrasia cultural da lingua que se estuda. Por exemplo, as locucións como *haber moros en la costa* ou *armar la de San Quintín* requirirán a indicación dunha referencia histórica. As UUFF *cómo está el patio*, *ganarse las lentejas*, *siesta del carnero*, *pasársele el arroz* [a alguien], *tener a dos velas* [a alguien], *quedarse para vestir santos*, etc. orientarán o alumno sobre os costumes arquitectónicos, culinarios, os prexuizos e as crenzas dos españois.

Os dous bloques avaliativos do modelo macrocompoñencial presentado, o de avaliación racionalizada e o emotivo-emocional, tamén constitúen un instrumento para chamar a atención do estudante sobre a escala de valores vixentes na sociedade da LE, os matices e as connotacións que funcionan nela. Así, en español, o feito de que as locucións *abogado de secano*, *bruto como un arado*, *de alpargata* recollan nos seus bloques avaliativos certo valor ponderativo dun sentimento despectivo amosa a proverbial asociación entre o mundo rural e a ignorancia e o analfabetismo.

A achega do bloque estilístico do modelo ten que ver coa adecuación contextual, isto é, coa elección do rexistro, xa que se o alumno é quen de reflexionar sobre as diferenzas estilísticas das locucións como *erudito a la violeta*, *violín de Ingres*, *a toda leche* ou *mandar a hacer puñetas* aprenderá a desenvolverse adecuadamente en diversas situacións comunicativas.

Non debemos esquecer, neste sentido, que en función do seu grao de convencionalización, os valores anteriormente expostos poden experimentar modificacións no segundo nivel de significación fraseolóxica, é dicir, cando a UF pasa a formar parte dun enunciado maior. Os apuntamentos verbo aspectos tamén resultarán útiles dende o punto de vista

sociolingüístico e cultural, pois permitiranlle ao alumno reflexionar sobre como o contexto pode influír no significado das UUFF.

5.3. O significado fraseolóxico e a subcompetencia discursiva

No que se refire á subcompetencia discursiva, observamos unha confluencia entre esta e a subcompetencia sociolingüística que acabamos de comentar, pois as dúas beben da información recollida no bloque estilístico. De feito, o coñecemento sobre a adecuación do fraseoloxismo a un determinado contexto resulta clave, tanto para evitar as indesexables mesturas de rexistro como para facer un uso creativo destas co fin de conseguir determinados efectos discursivos (v. g. o humor, a ironía, etc.). Da mesma maneira, a aprendizaxe das convencións propias de cada xénero textual implica o discernimento estilístico, polo que a formación da competencia discursiva pasa pola indagación nos datos do bloque en cuestión.

No § 4 comentamos a importancia do valor semántico da información contida no bloque gramatical do significado fraseolóxico. Así, o feito de que as UUFF como *hermanita de la caridad*, *mosquita muerta*, *agua milagrosa* ou, a xa mencionada, *abogado de secano*, máis que a persoas ou cousas fan referencia ás súas calidades (recollen, por tanto, un valor adxectivo), xoga tamén un papel destacable no desenvolvemento da conciencia metatextual; á vez que exemplifica, de novo, unha estreita interacción entre as subcompetencias configuradoras da competencia comunicativa. Deste xeito, xunto co enriquecemento léxico (é dicir, a subcompetencia gramatical), o alumno consegue ampliar o abano de recursos para construír textos cunha adecuada progresión temática (é dicir, a coherencia textual), xa que toma conciencia de que un significado básico, tanto léxico como categorial, pode presentar diversas formas lingüísticas, con matices pertinentes. Noutras palabras, e volvendo ás UUFF citadas, se o alumno asimila que a expresión das distintas calidades non se limita aos adxectivos, terá no seu poder unha ferramenta máis para poder enfocar un mesmo tema dende diferentes perspectivas discursivas. Un razoamento semellante é aplicable ás UUFF en función de marcadores discursivos (cfr. Ruiz Gurillo 2010: 1-2), pero nesta ocasión pola súa implicación na construción de relacións cohesivas dentro do texto.

5.4. O significado fraseolóxico e a subcompetencia estratéxica

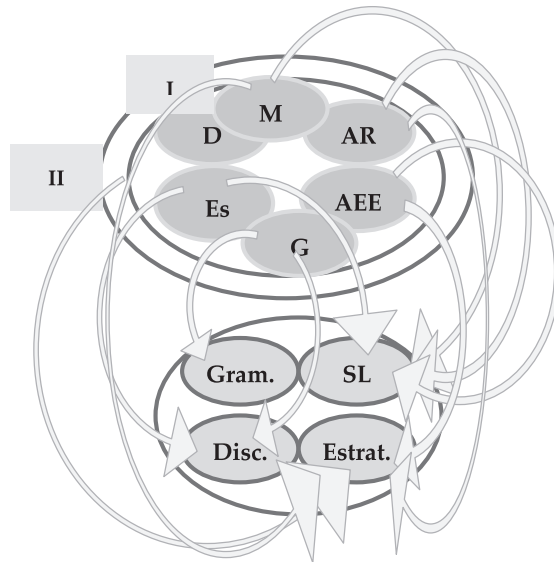
No tocante á subcompetencia estratéxica, coidamos que o modelo de significación fraseolóxica exposto convértese nunha boa ferramenta mnemotécnica para asociar, aglutinar e memorizar os diversos aspectos e coñecementos que engloban o significado complexo dunha UF. O desglose en bloques informativos permite unha sistematización e unha operatividade necesarias para aprender a tomar conciencia sobre os significados fraseolóxicos, no nivel intralingüístico e no interlingüístico¹⁸: isto paréceunos útil para os dous actores do proceso de ensino-aprendizaxe de LE, docente e discente.

¹⁸ En Timofeeva (2008a: 457-502) ofrécese unha aplicación traditolóxica do modelo de significación fraseolóxica desenvolvido.

Outro aspecto que coidamos interesante nesta relación, e que precisaría unha maior indagación, é o caso dalgunhas UUFF que poden ir acompañadas ou permutadas por un xesto, como *tocar madera*, *frotarse las manos*, *sabérselas todas* ou *ser de aúpa*, entre moitas outras¹⁹. Para a nosa idea, a análise do seu significado seguindo o modelo presentado –especialmente o contido dos dous bloques avaliativos e o motivacional– suxire interesantes implicacións para a formación da subcompetencia estratéxica, pois permítelle ao estudante coñecer os medios kinésicos que pode utilizar para dotar o seu discurso de maior vehemencia ou substituír, polo motivo que sexa, parte do contido verbal.

Chama a atención o feito de que a formación da competencia estratéxica recibe desigual atención nas diversas propostas sobre a competencia comunicativa. Por exemplo, o MCER (2001) non a valora explicitamente no seu modelo, aínda que fai alusións dispersas tanto á linguaxe non verbal como ás estratexias comunicativas en xeral. Con todo, consideramos que as ideas que apuntamos aquí permiten afirmar a utilidade de tales reflexións na clase de LE, e o modelo do significado fraseolóxico presentado pode ser un bo punto de partida.

O esquema 3 recompila graficamente as relacións descritas entre, por un lado, o modelo de significación fraseolóxica en dous niveis, onde os bloques informativos correspondentes están representados como D – denominativo, M – motivacional, AR – avaliación racionalizada, AEE – avaliación emotivo-emocional, Es. – estilístico, G – gramatical; e, polo outro, o concepto de competencia comunicativa composta por catro subcompetencias: Gram. – gramatical, SL – sociolingüística, Disc. – discursiva e Estrat. – estratéxica.



Esquema 3. Do modelo de significación fraseolóxica á competencia comunicativa

¹⁹ Xa no ano 1990 publicouse o *Diccionario de gestos con sus giros más usuales* (Coll, Gelabert, Martinell 1990) que evidencia o interese polo tema dende o ámbito de ELE e recolle algunhas das UUFF xestuais máis representativas.

6. Conclusións

O obxectivo central deste traballo foi desenvolver unha reflexión en torno ao tratamento dos contidos fraseolóxicos na clase de LE. O papel destas mostras lingüísticas resulta notable, pois son estruturas compactas que aglutinan informacións de diversa índole que propician a súa alta eficiencia no contexto de aprendizaxe de linguas extranxeiras. Recollendo as palabras de Iñesta (2010: 142), podemos dicir que “o compoñente fraseolóxico é un elemento privilexiado para estimular esa reflexión sobre a diversidade lingüística e contribuír ao desenvolvemento da competencia comunicativa plurilingüe e intercultural”.

A tarefa de vinculación da fraseoloxía ao concepto de competencia comunicativa ha de partir, para a nosa idea, dunha consideración metalingüística sobre o funcionamento das UUFF. Por este motivo, presentamos unha concepción modular do significado fraseolóxico que permite sistematizar os distintos valores informativos que o constitúen (Timofeeva 2012). Da mesma maneira, a proposta de Canale (1983) sobre o desenvolvemento didáctico da noción de competencia comunicativa proporciona un marco para o establecemento das conexións entre os dous conceptos. Para a nosa idea, se partimos do modelo de significado fraseolóxico proposto, podemos marcar pautas para unha adecuada integración das UUFF no proceso docente, con atención á súa contribución no desenvolvemento das diversas subcompetencias configuradoras da competencia comunicativa. Aínda que o tema require un maior debate e elaboración, as ideas aquí expostas pretenden sentar as bases para un aproveitamento máis eficaz do potencial das UUFF para o ensino e a aprendizaxe de LE.

7. Referencias bibliográficas

- ALCÓN SOLER, Eva (2002): *Bases Lingüísticas y Metodológicas para la Enseñanza de la Lengua Inglesa*. Castellón: UJI.
- ÁLVAREZ DE LA GRANJA, María (1999): “A manipulación das unidades fraseolóxicas” en *Madrygal. Revista de Estudios Gallegos* 2, 1999; 31-40.
- CANALE, Michael (1983/1995): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en LLOBERA, Miquel (coord.); 63-83.
- CELCE-MURCIA, Marianne (2007): “Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching” en ALCÓN, Eva e SAFONT, M^a Pilar (eds.): *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer; 41-57.
- CIFUENTES HONRUBIA, José Luis (1994): *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.
- (2003): *Locuciones prepositivas: sobre la gramaticalización preposicional en español*. Alicante: Universidad.
- COLL, Josep; GELABERT, M^a José e MARTINELL, Emma (1990): *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid: Edelsa.
- CUENCA, Maria Josep e HILFERTY, Joseph (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij (1996): “Obraznaja sostavljajuschaja v semantike idiom” en *Voprosy jazykoznanija* 1; 71-93.

- DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij e PIIRAINEN, Elisabeth (2005): *Figurative language: cross-cultural and cross-linguistic perspectives*. Amsterdam: Elsevier
- ETTINGER, Stefan (2008): “Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación” en *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 10, 2008; 95-127.
- GONZÁLEZ REY, M^a Isabel (2012): “De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica” en *Paremia* 21, 2012; 67-84.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2006): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Madrid: MEC, ASELE.
- HYMES, Dell (1971/1995): “Acerca de la competencia comunicativa” en LLOBERA, Miquel (coord.); 27-47.
- IÑESTA MENA, Eva M^a (2010): “Didáctica das expresións idiomáticas dende un enfoque plural: imaxes e emocións na aula de lingua estranxeira” en *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 12, 2010; 141-154.
- KEMPSON, Ruth M. (1977): *Semantic theory*. Cambridge: University Press.
- LAKOFF, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LEE, Seowon (2004): “Teaching lexis to EFL students: a review of current perspectives and methods” en *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, Volume 1, [http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol1_documents/Seowon/Seowon.htm] [Data de consulta: 20.2.2013].
- LENNON, Paul (1998): “Approaches to the Teaching of Idiomatic Language” en *IRAL*, vol. XXXVI/1; 11-30.
- LEVINSON, Stephen (1983/1989): *Pragmática*. Barcelona: Teide.
 (1995): “Three levels of meaning” en PALMER, F. R. (ed.): *Grammar and meaning*. Cambridge: University Press; 90-115.
 (2000/2004): *Significados presumibles: la teoría de la implicatura conversacional generalizada*. Madrid: Gredos.
- LLOBERA, Miquel (coord.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- MCER = Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-MECD, Anaya. // (2005): *Marco europeo común de referencia para las lenguas: aprendizaje, ensino, avaliación*. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. Xunta de Galicia. [<http://www.cirp.es/pub/docs/ava/MarcoEuropeoComun.pdf>].
- MENA MARTÍNEZ, Flor (2003): “En torno al concepto de desautomatización fraseológica: aspectos básicos” en *Tonos digital* 5, [<http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/H-Edesautomatizacion.htm>] [Data de consulta: 20.5.2012].
- MONTORO DEL ARCO, Esteban Tomás (2003): “La manipulación humorística de las expresiones fijas como medio para la enseñanza de la fraseología del español” en MOYA CORRAL, Juan Antonio e MONTROYA RAMÍREZ, M^a Isabel (eds.): *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII*

- Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española.* Granada: Universidad; 329-342.
- MORROW, Keith e JOHNSON, Keith (1981): *Communication in the classroom.* London. Longman.
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA, M^a Eugenia (2006): “Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera” en *RedELE* 5, [<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/OLIMPIO-D.html>] [Data de consulta: 15.5.2012].
- PAMIES BERTRÁN, Antonio (2007): “De la idiomática y sus paradojas” en CONDE, Germán (éd.): *Nouveaux apports à l'étude des expressions figées.* Cortil-Wodon (Belgique): InterCommunications & E.M.E. (Collection Proximités – Didactique); 173-204.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas.* Alicante: Universidad.
- PAWLEY, Andrew e SYDER, Frances Hodgetts (1983): “Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency” en RICHARDS, Jack C. e SCHMIDT, Richard W. (eds.): *Language and Communication.* London: Longman; 191-226.
- PRODRMOU, Luke (2008): *English As a Lingua Franca: A Corpus-Based Analysis.* London: Continuum International Publishing Group.
- RUIZ GURILLO, Leonor (1997): “Relevancia y fraseología: la desautomatización en la conversación coloquial” en *Español Actual* 68; 21-30.
- (2010): “El tratamiento de la fraseología en el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español*” en MELLADO, Carmen et alii (eds.): *La fraseografía del S. XXI: nuevas propuestas para el español y alemán.* Berlin: Frank & Timme [http://www.academia.edu/2397502/Ruiz_Gurillo_L._2010_El_tratamiento_de_la_fraseologia_en_el_Diccionario_de_Partículas_Discursivas_del_Espanol_._.En_C._Mellado_et_alii_eds._Nuevas_perspectivas_de_la_fraseografia_del_siglo_XXI_Berlin_Frank_and_Timme].
- TELIJA, Veronika et al. (eds.) (1990): *Frazeografija v Masinnom fonde ruskogo jazyka.* Moskva: Nauka.
- (1996): *Russkaja fraseologuija.* Moskva: Shkola “Yazyki russkoj kultury”.
- TIMOFEEVA, Larissa (2008a): *Acerca de los aspectos traductológicos de la fraseología española.* Universidad de Alicante, Colección «Tesis doctorales» [<http://hdl.handle.net/10045/7707>].
- (2008b): “Los principios definitorios de las unidades fraseológicas: nuevos enfoques para viejos problemas” en *ELUA* 22 ; 243-262.
- (2009a): “La desautomatización fraseológica: un recurso para crear y divertir” en JIMÉNEZ RUIZ, Juan Luis e TIMOFEEVA, Larissa (eds.): *Estudios de Lingüística: Investigaciones lingüísticas del siglo XXI.* Alicante: Universidad ; 249-271.

- (2009b): “Las unidades fraseológicas” en RUIZ GURILLO, Leonor e PADILLA, Xosé (eds.): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt: Peter Lang; 193-217.
- (2012): *El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado*. Madrid: Ediciones Liceus.
- WIDDOWSON, Henry G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- ZULUAGA, Alberto (2001): “Análisis y traducción de las UF desautomatizadas” en *PhiN* 16; 67–8. [<http://www.fu-berlin.de/phn/phn16/p16t5.htm>] [Data de consulta:10.2.2013].