

# La fraseología a partir de las TIC: propuesta metodológica sobre la utilidad de los corpus online para la enseñanza-aprendizaje de la fraseología del ruso

PABLO RAMÍREZ RODRÍGUEZ  
UNIVERSIDAD RUSA DE LA AMISTAD DE LOS  
PUEBLOS PATRICE LUMUMBA  
ramires\_rodrigues\_p@rudn.ru

Recibido: 20/05/2023

Aceptado: 06/09/2023

## RESUMEN:

*Cada vez se hace más evidente la necesidad perentoria de indagar en el conocimiento de las nuevas tecnologías, marcado por la era digital y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes, por su parte, requieren de formación específica en este ámbito de cara a hacer frente a la demanda digital que brinda la posibilidad de incorporar los avances tecnológicos, proporcionando todo tipo de apoyo al alumnado mediante el uso de competencias que demandan las TIC. El objetivo de este trabajo se enfoca en la enseñanza de las unidades fraseológicas (UF), en concreto de locuciones verbales (LV), en el aula de ruso como lengua extranjera (RLE) a partir de las nuevas tecnologías. De este modo, nos proponemos una doble misión: justificar la incorporación de las UF en el programa de estudio, así como poner de manifiesto los múltiples beneficios de la implantación de las herramientas TIC en el aula como fuentes de referencia. Además, en este estudio se aplica un enfoque práctico mediante la presentación*

*de una propuesta didáctica en base a una serie de ejercicios fraseológicos dirigidas a estudiantes hispanohablantes.*

**PALABRAS CLAVE:** *Fraseología, TIC, locuciones verbales, RLE, digitalización.*

## Phraseology using ICT: a methodological proposal on the usefulness of online corpora for teaching and learning Russian phraseology

### **ABSTRACT:**

*The urgent need to investigate the knowledge of new technologies, marked by the digital age and its application in the teaching-learning process, is becoming more and more evident. Teachers, for their part, require specific training in this field to face the digital demand that offers the possibility of incorporating technological advances, providing all kinds of support to students using skills demanded by ICT. The objective of this work focuses on the teaching of phraseological units (PhU), specifically verbal locutions (VL), in the Russian as a Foreign Language (RFL) classroom based on new technologies. In this way, we propose a double mission: justify the incorporation of the UF in the study program, as well as highlight the multiple benefits of the implementation of ICT tools in the classroom as reference sources. In addition, this study exalts a practical approach by presenting a didactic proposal based on a series of phraseological exercises aimed at Spanish-speaking students.*

**KEYWORDS:** *phraseology, ICT, verbal locutions, RFL, digitization.*

### **1. Introducción**

El avance de las nuevas tecnologías, así como su influencia en la sociedad actual ha puesto en evidencia los numerosos cambios experimentados en el campo de la educación (Montanero Fernández, 2019; Pallarés Piquer, 2014). El fenómeno de la digitalización ha hecho que los centros educativos, a la vez que la propia educación, se encuentren en plena transformación. En este contexto digital, han surgido nuevas metodologías didácticas, las cuales han ocasionado un fuerte impacto en el clima social del aula, creando así nuevos espacios de aprendizaje (Aliaga Aguza, 2020). Sin embargo, en lo que respecta a la formación del profesorado, llama la atención la posición de este, relegada a un segundo plano, debido

al desconocimiento de los recursos que la web ofrece. Además, tal y como menciona Rühle (2019), las estrategias didácticas de aprendizaje también han sufrido una reestructuración de cara a una mejora en la adecuación del profesorado a esta nueva situación. De ahí que en los últimos años se tengan más en consideración las influencias pedagógicas en los modelos curriculares.

La premisa de la mayoría de estas bases pedagógicas parte del supuesto de que no son suficientes los conocimientos del profesorado sobre la asignatura que imparta, en tanto en cuanto resulta esencial el conocimiento de la retroalimentación o *feedback* del proceso “emisión-recepción”, fundamentado en las relaciones de comunicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). Así, el profesorado se ve con la obligación de plantearse cuestiones en lo referente a la aplicación de las nuevas tecnologías según el binomio enseñanza-aprendizaje, así como su rendimiento en el proceso educativo de cara a promover y fomentar la enseñanza virtual. Por ello, en palabras de Loveless y Williamson (2017), es de vital importancia la tarea de concienciar, tanto al alumnado como al profesorado, acerca del compromiso que supone la innovación educativa en base a una nueva forma de pensamiento cada vez más digitalizado.

Asimismo, la situación de pandemia ha hecho que recurramos al uso de la tecnología en muchos ámbitos de nuestra vida diaria. En este sentido, la educación ha sido el sector más dependiente de la necesidad de implantar de forma repentina una metodología basada en la tecnología con la finalidad de digitalizar el proceso educativo con la incorporación de recursos y contenidos digitales. En este contexto, nace el concepto al que no nos vamos a referir en este trabajo de aula híbrida, ofreciendo en el aula física por defecto un espacio de aprendizaje virtual. Este nuevo modelo de entorno virtual potencia la creatividad y la imaginación del alumnado gracias al carácter flexible o moldeable según diferentes situaciones de aprendizaje.

En lo referente al contenido educativo, cada vez más son las disciplinas que respaldan la idea de que la gramática constituye

el corazón de la didáctica de toda LE. La fraseología, como disciplina autónoma e independiente, es uno de los campos que ha empezado a aplicarse a la enseñanza-aprendizaje en el aula de LE (Leal Riol, 2013; Mura, 2015; Ruiz-Tagle Muñoz et al., 2020). Por otro lado, dentro de los diversos tipos de UF que conforman el universo fraseológico, este trabajo se centra en las LV, destacando así sus dos particularidades más representativas: la fijación y la idiomaticidad (Koike, 2008; García-Page, 2010; Mogorrón Huerta, 2014). Por fijación se entiende la propiedad sintáctica de la UF que hace referencia a la inalterabilidad de sus constituyentes, mientras que la idiomaticidad alude al significado figurado, pues el significado global de la expresión no deriva de la suma de los significados de todos los componentes que forman la UF en cuestión (Penadés Martínez, 2010).

En las últimas décadas hemos sido testigos de un creciente número de publicaciones y aportaciones en materia fraseológica. Prueba de ello lo constituye el hecho de que cada vez son más los autores que se muestran a favor, a la vez que fomentan la inclusión e introducción de las UF en el aula mediante la adopción de enfoques innovadores, donde el uso de las tecnologías acapara el primer plano del nuevo escenario educativo digital (González Rey, 2012; Mura, 2012; Vyshnia, 2012; Sardelli, 2014;). Todos estos trabajos tienen en común la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de ELE. No obstante, los estudios enfocados en la enseñanza del idioma ruso desde la perspectiva digital aplicando las TIC como modelo de referencia en el aula son hasta la fecha inexistentes. De ahí la imperiosa necesidad de inclusión de las herramientas TIC en el aula de LE. En este contexto, nacen el principal objetivo de este trabajo, orientado al análisis de la integración de las UF en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de RLE, así como el papel predominante de las TIC a la hora de presentar el contenido didáctico fraseológico en cuestión.

En cuanto a la metodología de estudio empleada, esta se corresponde con el análisis teórico llevado a la práctica, reflejado en última instancia en forma de propuesta didáctica de cara a

enseñar el carácter fraseológico de la lengua rusa a hispanohablantes. Las UF que conforman el universo fraseológico son unidades plurilexemáticas, lo que, a su vez, favorece su frecuencia de uso tanto en la lengua oral como en la escrita. Son, por tanto, unidades frecuentes en las conversaciones que mantenemos diariamente, en tanto en cuanto se trata de unidades expresivas, fruto del discurso repetido y que se transmiten de generación en generación (Corpas Pastor, 1997; Ruiz Gurillo, 1998). De ahí la problemática existente relacionada con una serie de dificultades de aprendizaje para los no nativos, debido, en gran parte, a la fuerza ilocutiva y a la carga cultural de las que están dotadas estas unidades.

Con respecto a las TIC en el marco de la didáctica de LE, se trata de herramientas que destacan por su gran potencial, ya que resultan estimulantes para el alumnado que ha crecido en la era digital, teniendo en cuenta la capacidad de adaptación según diferentes estilos de aprendizaje (Rodríguez, 2012). Mediante el conocimiento, uso y ampliación de la didáctica digital en materia fraseológica, las técnicas, métodos y estrategias en la enseñanza del RLE se verán más integradas y apoyadas en ambientes virtuales. Con ello, el papel del docente debe reajustarse a fin de resolver el proceso de diseño de materiales didácticos digitales enfocados en la temática a tratar. En la era de la expansión tecnológica, el alumnado suele ser más visual prestando más atención al modo en el que tiene lugar la comunicación en sí, en vez de a la forma de comunicación. Esto constituye un verdadero desafío en cuanto al modelo de presentación del diseño didáctico y funcional del material digital, el cual debe hacer que el alumnado se centre en el contenido sin generar demasiada dispersión y pérdida de atención.

## **2. Marco teórico**

No ha pasado tanto tiempo desde que la enseñanza de la fraseología o fraseodidáctica era inexistente en el aula de LE. Prueba de tal ausencia la constituyen afirmaciones como la de Sara-

cho Arnáiz (2016), entre otros, quien afirma que, por parte del profesorado, hay un desconocimiento del ámbito y de la extensión del fenómeno fraseológico, así como del tipo de unidades que lo forman y de las designaciones científicas de las mismas. Sin embargo, en respuesta a la escasa presencia de las UF en la enseñanza, Olimpio de Oliveira (2006) matiza que tal afirmación no es correcta, ya que muchas de estas unidades se encuentran presentes en obras publicadas, sobre todo cuando se aborda el lenguaje coloquial explotando el aspecto pragmático-discursivo. El problema reside en que estas unidades no reciben, a veces, el tratamiento adecuado, lo que pone en evidencia la falta de planificación a la hora de incluirlas en las unidades didácticas.

Serradilla Castaño (2014), por su parte, alega que hay aportaciones con aplicación nula, pues abordan las UF de manera aislada y fuera de un ámbito real. Además, establece una clasificación de los estudios fraseológicos recientes, dividiéndolos en cuatro tipos: trabajos de corte teórico, diccionarios de fraseología, trabajos de carácter aplicado específicos para el aula de LE y modelos de actividades en línea. Ciñéndonos a las características de este trabajo, resultan de gran interés las dos últimas clasificaciones.

En las últimas décadas, los estudios fraseológicos han seguido proliferando hasta el día de hoy, incorporando numerosas propuestas didácticas más efectivas basadas en ejercicios y apostando por una mayor especialización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF en el aula de LE. En cuanto a los estudios aplicados a la fraseología, tanto de corte teórico como didáctico, destacan los trabajos de González Rey (2012), quien establece una cronología de los estudios de fraseodidáctica del español; de Aguilar Ruiz (2013), quien proporciona una bibliografía bastante útil y plantea una serie de actividades para llevar a cabo en el aula; de Villavicencio-Simón (2011), quien hace una aproximación teórica a la enseñanza de las UF en un nivel avanzado mediante una propuesta didáctica para un contexto determinado; de Leal Riol (2011), quien se especializa en la enseñanza de la fraseología en ELE destinada a un público específico;

y del anglófono o Messina Fajardo (2017), quien incluye contenido muy variado con respecto a la didáctica de las UF, basándose principalmente en la traducción.

Asimismo, en cuanto a las TIC, merece la pena mencionar su inclusión en los trabajos más recientes en el marco de la didáctica de la fraseología. La incorporación de las TIC se hace notar en todos los ámbitos, sin excepción. De este modo, en una sociedad completa que se aprecie, cultural y tecnológicamente hablando, es tarea del profesorado aprender a afrontar los nuevos retos educativos inexistentes hace unas décadas dentro de los cuales se encuentra el manejo y uso pedagógico de las TIC (Hernández Mercedes, 2012). Es un hecho que las herramientas digitales cada vez se mencionan más en los estudios en beneficio de la enseñanza de LE. No obstante, habría que reflexionar acerca del caso de la enseñanza de las UF mediante el uso de las TIC. Esto implica una doble problemática, dado que, por un lado, la presencia de las UF no es destacable en los estudios tradicionales en comparación con otros aspectos, y, por otro lado, en el caso concreto de las UF, la bibliografía existente es, en cierta medida, escasa. Por ello, resultaría una labor necesaria profundizar en la explotación de las TIC, tanto en la teoría como en la práctica fraseológica. En este sentido, existen recursos digitales útiles para tal fin, como son los corpus en línea, diccionarios electrónicos, páginas web especializadas o bases de datos, los cuales pueden resultar atractivos para el alumnado.

### *2.1. La problemática fraseológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2007) constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza de ELE. Este instrumento, además, se complementa con el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER, 2020 [2002]), el cual proporciona una base común para la elaboración de programas, definiendo los niveles de dominio

de una lengua, así como integrando los conocimientos y destrezas que se esperan del estudiante dependiendo del nivel, teniendo en cuenta a su vez aspectos culturales. No obstante, según Saracho Arnáiz (2011), tanto el PCIC como el MCER presentan ciertas limitaciones, ya que la enseñanza-aprendizaje de las UF se promociona solo en los niveles más avanzados y, aun así, no se instruyen de forma explícita en el aula.

En lo que atañe al PCIC, es interesante resaltar el componente nocional, el cual incluye todo tipo de unidades léxicas pluriverbales desde las colocaciones hasta aquellas expresiones más idiomáticas, como las locuciones o los enunciados fraseológicos (paremias y refranes). Partiendo de la base de tal documento, coincidimos en que las UF deben implementarse desde los primeros cursos en el estudio de la LE, aunque deben impartirse de forma gradual. En cuanto al MCER, existe cierto descontento en las investigaciones actuales fraseológicas, ya que este documento no define con claridad los criterios de clasificación de las UF que deben tenerse en cuenta durante el aprendizaje (García Rodríguez, 2018). De ahí la necesidad imperiosa de asentar este tipo de unidades en el programa de enseñanza y plantearnos a qué tipo de dificultades nos enfrentamos a la hora de enseñar tales expresiones en el aula.

En la mayoría de los casos, tal y como confirma Ghezzi (2012), se trata de dificultades asociadas al carácter fijo e idiomático de las UF. Pues, al tratarse de unidades prefabricadas cuyo significado no se puede deducir de la suma de los elementos que las constituyen, el alumnado, en ocasiones, se muestra incapaz de descifrar el significado figurado que estas unidades entrañan. A esto cabe añadirle el hecho de que no solo el alumnado se enfrenta a tal desafío, sino que, en el caso del docente, también surge una serie de complicaciones debido a la complejidad que supone dar a conocer estas unidades en el aula, considerando aspectos extralingüísticos según el perfil del alumnado (Leal Riol, 2011). Durante el aprendizaje de las UF, el alumnado puede tener dificultades en el ámbito de la gramática, ya sean de carácter semántico o léxico (con la aparición de los falsos amigos). Además,



a esto se le suma el componente cultural, ya que las UF son el reflejo del espíritu de un pueblo y de su modo de entender la realidad, por lo que reflejan la vida cotidiana de una determinada comunidad de hablantes.

Por este motivo, buscar equivalencias traductológicas puede convertirse en un reto para el estudiante, quien debe, en primera instancia, analizar la UF en el idioma meta para, posteriormente, reconstruirla en la lengua materna mediante correspondencias similares (Rodríguez, 2023). Asimismo, dependiendo de la lengua materna del estudiante, cada perfil puede encontrar dificultades específicas, atendiendo al tipo de UF que se trata en el aula. En este sentido, no es lo mismo enseñar colocaciones que locuciones o enunciados fraseológicos. Haciendo referencia a esto, Penadés Martínez (2004) manifiesta la existencia de cierto consenso a la hora de reservar las UF idiomáticas (locuciones, enunciados fraseológicos) a un nivel intermedio (B1-B2), mientras que para el nivel básico se dejan aquellas unidades carentes de idiomática, ya que provocan menos dificultad en el alumnado, tales como las colocaciones.

A nuestro juicio, consideramos que las UF, independientemente del grado de idiomática, deben abordarse en el aula lo más temprano posible. La idiomática es una característica presente en todas las lenguas, por lo que el significado vivo propio de las UF no puede sustituirse fácilmente por el significado literal. Además, el conocimiento de estas expresiones aproxima al estudiante a la competencia lingüística nativa en materia fraseológica. Por ello, la complejidad que conlleva aprender una LE debe mostrarse desde el principio de manera gradual y de forma coherente.

Por otra parte, según varios autores (Leal Riol, 2011; Saracho Arnáiz, 2016), el proceso de aprendizaje de las UF en el aula responde al establecimiento de una serie de fases de cara a identificar, reconocer e interpretar estas unidades en un contexto determinado. Igualmente, se contrarrestan ambas lecturas de la UF (significado literal y figurado) con el fin de encontrar

equivalencias en la lengua materna. Saracho Arnáiz (2016) establece una metodología didáctica basada en siete fases: reconocimiento del significado contextual de la UF por parte del alumno, categorización de los conceptos que expresan las unidades, establecimiento de relaciones semánticas, realización de actividades basadas en la estructura de la unidad, uso de las UF según diferentes registros, obtención del significado fraseológico atendiendo a elementos pragmáticos y puesta en práctica de las actividades.

## *2.2. El binomio TIC-fraseología en el aula de RLE*

La implementación de las TIC en el sector de la educación se enmarca en una situación de cambios, empezando por los usuarios de la formación, es decir, el alumnado, así como cambios en el entorno educativo con la aparición de nuevos escenarios de aprendizaje, y terminando por cambios de modelos referenciales, como por ejemplo de la figura del profesorado o de la metodología (Mura, 2012; Sevilla Muñoz, 2012). En lo que se refiere al campo de la educación, este es sin duda el más privilegiado en calidad de explotación de las múltiples posibilidades comunicativas aplicadas a la informática (Vyshnia, 2012). De ahí que el uso de las TIC en este ámbito requiera de cambios en cada uno de los eslabones que forman el proceso educativo. El papel del docente se transforma, pasando de ser un transmisor del saber, a ser un guía que facilita la búsqueda del conocimiento.

Asimismo, la enseñanza superior continúa evolucionando hacia otras modalidades de enseñanza caracterizadas por una educación más flexible en términos de aprendizaje. Esta nueva modalidad demanda materiales diseñados con el fin de cubrir las necesidades de formación que se manifiestan en la nueva sociedad de la información (Rubio Sánchez, 2013). En este sentido, el centro educativo pone a disposición los recursos informáticos de forma que, por un lado, existe un tiempo para la presentación del contenido por parte del profesorado, y por otro, que el trabajo del alumnado de reflexión, indagación, contraste y elabo-

ración se desarrolle en espacios temporales muy flexibles, tanto fuera como dentro del aula.

La aparición de las herramientas TIC ha puesto de manifiesto cierta relegación a un segundo plano del componente tradicional de la enseñanza, percibido hoy en día solo como una pequeña parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el papel del profesorado como orientador del proceso va adquiriendo cada vez mayor relevancia. Así, las TIC se hacen ver en todos los campos sociales y su utilidad es vital para el correcto funcionamiento de los diferentes sectores, sobre todo en la educación. Las TIC son las responsables de originar cambios estructurales. En el ámbito de la educación, el alumnado debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y el profesorado, el diseñador gráfico de este nuevo escenario digital, el cual guía al alumnado con el objetivo de que este adquiera autonomía y funcionalidad durante el aprendizaje. Las TIC, en contra de la opinión de muchos, no generan aprendizaje en sí dentro del aula virtual, sino que imponen nuevas formas de comunicación y de relación, de ahí que la calidad educativa no se mida por el conocimiento determinado que tenga el alumnado sobre algo, sino por el uso adecuado de las TIC como herramientas para lograr conocimiento.

Además, en la práctica, las TIC se adaptan mejor a los objetivos, a las capacidades y necesidades del alumnado, pues es sabido que no todos aprenden de la misma forma ni al mismo ritmo. En este contexto, la tecnología nos ayuda a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje, además de servir de estímulo. Tienen, por tanto, un valor motivador y facilita la atención a la diversidad. Por ello, para lograr una plena integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, con ello, aprovechar todo su potencial, los cambios que deben producirse en el profesorado y alumnado están más que justificados.

Por otro lado, dentro de las TIC, los corpus en línea pueden ofrecer un amplio abanico de posibilidades didácticas. Según Sánchez Sánchez y Domínguez Cintas (2007), constituyen un conjunto de datos lingüísticos, extensos en variedad y amplitud,

sistematizados según determinados criterios. De tal manera representan el uso vivo del lenguaje y de sus diferentes ámbitos, procesados por ordenador con la finalidad de obtener resultados útiles para los estudiantes. Hace unas décadas el uso de corpus lingüísticos en el aula se caracterizaba por ser muy superficial. En el caso de la lengua rusa, además de la existencia de múltiples diccionarios online, como <https://diccionario.ru/> o <https://diccionario.reverso.net/ruso-espanol/>, en los últimos años se han realizado grandes avances con la automatización y renovación del Corpus Nacional de Lengua Rusa: <https://ruscorpora.ru/> y el Tesoro de Lengua Rusa ruSKELL, especializado en la búsqueda de concordancias colocacionales y dirigido a estudiantes de RLE: <https://skell.sketchengine.eu/#home?lang=ru>.

La introducción de estas herramientas en el aula de RLE supone un potencial pedagógico que presenta una serie de ventajas, entre las que destaca el uso de ejemplos auténticos de la lengua rusa, es decir, ejemplos manifiestos, gracias al cual el alumnado va a ser capaz de adquirir autonomía en el aprendizaje, así como de sacar sus propias conclusiones. En lo que se refiere a la utilidad de los corpus en la enseñanza de las UF en el aula de RLE coincidimos con la opinión de Abad Castelló (2019), quien destaca este tipo de herramientas en relación con los contenidos léxicos, como las colocaciones o expresiones idiomáticas. Así, a través de la consulta espontánea de ejemplos reales de una UF rusa, el alumnado tiene la oportunidad de investigar sobre diferentes combinatorias léxicas relacionadas con ámbitos específicos. De esta manera, el alumnado verá el número de ocurrencias, número de documentos, significado y frecuencia de uso de tal UF. Por tanto, se evidencia la eficacia de los corpus en línea como herramienta fructífera cuya utilidad se extrapola al ámbito fraseológico.

### **3. Propuesta metodológica**

#### ***3.1. Metodología***

En lo referente a cómo abordar las UF a la hora de su enseñanza, el proceso de aprendizaje depende de una serie de facto-

res, tales como el tipo de UF y a qué público va dirigido. En el caso que nos atañe, este trabajo está enfocado en la enseñanza de LV idiomáticas orientadas a un perfil de estudiante de grado universitario en Traducción e Interpretación de lengua rusa de nivel intermedio-avanzado por la Universidad de Granada (ruso C3/C4). En cuanto al proceso de aprendizaje de las UF en sí, partiendo de la idea de Leal Riol (2011), en esta investigación intervenimos en un proceso de adquisición fraseológica, dividido en cuatro fases: reconocimiento, inclusión, descodificación y producción. De esta manera, el alumnado hispanohablante, en primer lugar, se enfrenta a la tarea de reconocer una UF en un contexto dado, seguido de su inclusión e integración en su lexicón mental gracias al cual, por medio de procesos cognitivos, será capaz de descifrar el significado figurado. Por último, se encuentra la fase de producción donde el alumnado muestra su capacidad cognitiva de reproducir la nueva UF aprendida.

Asimismo, en esta línea, merece la pena hacer referencia al papel del profesorado en lo que respecta a las estrategias de aprendizaje. El docente debe, mediante el método de la observación, analizar el comportamiento de los estudiantes ante la presencia de las UF de cara a solventar posibles problemas fraseológicos. Además, debe hacer hincapié en la importancia de intercambiar ideas y experiencias con el fin de favorecer la colaboración activa en materia fraseológica en el aula. En base a esto, con el propósito de ofrecer diferentes pautas durante la enseñanza, las UF deben ser introducidas en el aula, teóricamente en un primer plano, mediante diferentes mecanismos para, posteriormente, pasar a la parte práctica a través de actividades que fomenten la fase de producción.

En este sentido, consideramos oportuna, a la vez que apropiada, la contextualización de las UF en situaciones diferentes con el fin de que el alumnado observe y analice sus formas y significados. De ahí el uso de diferentes contextos para las LV en la metodología propuesta en calidad de ejercicios fraseológicos. Además, en pro de facilitar el aprendizaje, se agruparon las UF

según elementos comunes en su forma léxica de cara a facilitar la búsqueda de equivalencias fraseológicas en la lengua materna. En nuestro caso, teniendo en cuenta las propias características de fijación e idiomática de las LV, se pueden congregarse según propiedades léxicas (vocabulario) o retóricas (metáfora y metonimia).

La forma de organización de cada sesión en el aula, así como el material a tratar debe planificarse de forma coherente. En el caso de la enseñanza de las LV es importante esbozar qué tipo de vocabulario queremos enseñar y organizarlo de tal manera que resulte ameno y comprensible para el alumnado. En lo referente a las TIC, resulta vital introducir la selección de contenidos, atendiendo a qué herramientas será más eficaz. Para la elección y clasificación del contenido léxico y su aplicación a las TIC, lo más útil es la creación de bloques temáticos léxico-fraseológicos. De este modo, los niveles de aprendizaje en cada bloque siguen un esquema de organización en el que se perfilan los glosarios léxicos. Esta forma de clasificación conceptual se ajusta perfectamente a las LV, catalogando el campo léxico según sus significados (Vyshnia, 2012).

### *3.2. Objetivo, muestra e instrumento de la propuesta metodológica*

El objetivo de este trabajo encuentra su justificación al ofrecer una clara visión del universo fraseológico, en concreto, de las LV, de cara a subsanar las carencias que presentan los documentos PCIC y MCER con respecto a la enseñanza de UF en el aula de RLE. De esta manera, el alumnado podrá vislumbrar la importancia que merece la competencia fraseológica, así como concebir el carácter idiomático de las LV no como algo excepcional, sino como material didáctico disponible a nivel de usuario competente.

Para llevar a cabo las actividades programadas, una vez revisada la información pertinente y comprobada la posibilidad de ejecutarlas mediante las herramientas TIC, se realizó previamente una selección de LV en ruso, todas ellas con un elemen-

to común: la presencia de palabras del campo semántico de la alimentación. En total, teniendo en cuenta la frecuencia de uso en ruso, se recogieron 10 LV relacionadas con productos alimenticios (tabla 1). Además, con el objetivo de llevar a término la metodología descrita anteriormente acerca del proceso de adquisición de las UF en aula, nos planteamos en el presente trabajo la planificación de una propuesta didáctica compuesta de una serie de ejercicios recomendables en materia fraseológica.

	LV RU	Trad. Literal	Equivalencia ES
L1	Подлить масла в огонь	Echar aceite al fuego	Echar leña al fuego
L2	Зарабатывать себе на хлеб	Ganarse el pan	Buscarse las habichuelas
L3	Молоко на губах не обсохнуть	No secarse la leche en los labios	No tener experiencia/ser aún joven
L4	Растопить лед	Derretir el hielo	Romper el hielo
L5	Быть как огурчик	Estar como un pepino	Estar fresco como una rosa
L6	Заварить кашу	Hervir gachas	Armar un lío
L7	Вешать лапшу на уши	Colgar fideos en la oreja	Tomar el pelo
L8	Вывести на чистую воду	Sacar al agua limpia	Sacar a la luz
L9	Насыпать соли на рану	Echar sal a la herida	Hurgar en la herida
L10	Задать перцу	Dar el pimiento	Meter baza

Tabla 1. Locuciones verbales seleccionadas para la propuesta metodológica

Asimismo, la propuesta metodológica se divide en dos partes. En primer lugar, se plantea una serie de actividades de búsqueda para el aprendizaje de LV mediante el uso del Te-

sauro de Lengua Rusa ruSKEL y el Corpus Nacional de Lengua Rusa. Para ello es indispensable familiarizar al alumnado con ambos corpus a fin de explicarles su funcionamiento. En el caso del Corpus Nacional de Lengua Rusa, deben realizar las búsquedas mediante combinaciones de palabras a través de “concordancias” o por lema y forma, dependiendo de la UF en cuestión. Como muestra de consulta, en la figura 1 se observa la LV “подлить масла в огонь” (echar leña al fuego) según diferentes criterios de búsqueda. En la interfaz se consultó solo la primera parte de la locución (“подлить масла” - echar aceite) para verificar a qué otras combinaciones léxicas remite. Finalmente, se contempla que, junto con la combinación “в огонь” (al fuego), es la expresión más frecuente, lo que pone en evidencia el carácter fijo de estas expresiones. Además, el alumnado puede reparar en qué tipo de dominio o género textual es más frecuente tal locución.

The screenshot shows a search interface with a query bar containing 'подлить' and a filter 'масло, distance: from 1 to 1 from ...'. Below the query bar are navigation options: 'Concordance', 'KWIC', 'Graph by year', 'Statistics', '2-gramm', '3-gramm', '4-gramm', and '5-gramm'. There are also icons for a list, a download button, and a help icon. The results are listed as follows:

- 1. Л. А. Данилкин. Ленин: Пантократор солнечных пылинок (2017)**

10 декабря Ленин и деятели боевых организаций — Красин, Ногин, Антонов-Овсеенко и другие, все уже сидящие на чемоданах, с билетами до Таммерфорса в карманах, — устраивают мозговой штурм, пытаются придумать, как бы **подлить масла** в огонь Московского восстания.
- 2. М. Б. Бару. Таракан на канате // «Волга», 2016**

На какое-то время все успокоилось, но тут **подлило масла** в огонь сталинская реформа.
- 3. Алексей Иванов. Ёбург. Новеллы из книги (2014)**

Он стал говорить, что он не виноват и ничего не знает, а протесты проплачены, они — фаза войны губернатора Росселя и мэра Чернецкого. Это **подлило масла** в огонь. «Нам не дают денег даже на кисточки и краски детикам!»

### a) Resultados según concordancia



Concordance KWIC Graph by year Statistics 2-gramm 3-gramm **4-gramm** 5-gramm

Nº	Texts ▼	Contexts ▼	ipm ▼	Snippet
1	34	35	0.09	<i>подлить масла в огонь</i>
2	34	34	0.09	<i>подлило масла в огонь</i>
3	34	34	0.09	<i>подлила масла в огонь</i>
4	17	17	0.05	<i>подлили масла в огонь</i>
5	13	14	0.04	<i>подлить масла в огонь</i>

b) Resultados según N-gramm

Author Gender **Domain** Text type Text topic Genre

Nº	Attribute value ▼	Texts ▼	Contexts ▼
1	Fiction	81	84 (45.65%)
2	Journalism	70	75 (40.76%)
3	Day-to-day life	18	18 (9.78%)
4	Academic	4	4 (2.17%)
5	Electronic communication	2	3 (1.63%)

c) Resultados según género textual

Author Gender Domain Text type **Text topic** Genre

Nº	Attribute value ▼	Texts ▼	Contexts ▼
1	Politics and society	38	42 (22.83%)
2	Private life	32	33 (17.93%)
3	History	18	20 (10.87%)
4	Art and culture	14	14 (7.61%)
5	Army and armed conflict	12	13 (7.07%)

d) Resultados según ámbito científico

Figura 1. Ejemplo de LV “подлить масла в огонь” en el Corpus Nacional de Lengua Rusa

Fuente: <https://ruscorpora.ru/results?search=CkgqFwoICAAQChgy-IAogACim9JKGgZORBEAFMgIIAToBAkImCiQKIgoDcmVxEhsKGd-C/0L7QtNC70LjRgtGMINC80LDRgdC70LAWAQ==>

En cuanto al Tesoro de Lengua Rusa ruSKEL, el proceso de búsqueda es más sencillo e intuitivo. En la figura 2, al igual que en la figura anterior, se observa que dicha LV constituye la combinatoria fraseológica más frecuente, ilustrada con ejemplos para contextualizarla.

Figura 2. Ejemplo de LV “подлить масла в огонь” en el Tesoro de Lengua Rusa ruSKEL

Fuente: <https://skell.sketchengine.eu/#result?f=wordsketch&lang=ru&query=%D0%B-F%D0%BE%D0%B4%D0%BB%D0%B8%D1%82%D1%8C%20%D0%B-C%D0%B0%D1%81%D0%BB%D0%B0>

En este sentido, a modo de presentación, se le muestra al alumnado las 10 LV recogidas en la tabla 1 y se les propone buscarlas en ambos corpus en línea, anotando en este caso las equivalencias que cree posibles en español. En cuanto a aquellas LV que no tienen equivalencias fraseológicas en español, se le puede pedir que intente explicar las posibles razones por las que no se encuentran tales correspondencias, atendiendo, sobre todo al componente cultural. Por medio de este ejercicio queremos hacer hincapié en la utilidad de los corpus en línea como muestra de ejemplos reales de la lengua, así como promover el manejo de

estas herramientas a la hora de reflexionar sobre las diferencias fraseológicas existentes en ambos idiomas. Con esto se pretende que las actividades resulten beneficiosas para el estudiante, el cual irá cada vez más ampliando su bagaje fraseológico gracias a las LV analizadas en las actividades propuestas.

En segundo lugar, tras la realización de las actividades de búsqueda relacionadas con las LV en ambos corpus en línea, se lleva a la práctica lo aprendido a través de una serie de ejercicios tipo test en la plataforma universitaria TUIS<sup>1</sup>. Siguiendo la metodología propuesta por Leal Riol (2011) sobre el modo en el que deben adquirirse las UF en una LE, a continuación, formulamos 3 ejercicios tipo test basados en las fases de reconocimiento, descifrado y reproducción de estas expresiones idiomáticas en el aula de RLE. Para la primera fase, se pone a disposición del alumnado un ejercicio *multiple-choice*, cuyo objetivo reside en el reconocimiento de las LV por medio de la deducción de su sentido según la situación contextual. Tal y como se puede apreciar en la figura 3, el alumnado, según los contextos en ruso en los que se insertan las LV, debe elegir la opción correcta para cada una entre las propuestas en español.

¿Qué te sugieren las siguientes locuciones? Según el contexto, ¿qué significado les atribuyes en español?

Многие мужья жалуются на холодность своих жен, а между тем не сделали ни единой попытки **растопить лед**.

Лебедев молод, амбициозен. Проверит свои силы. Хотя мне кажется не справится он с легендой. **Молоко на губах не обсохло** еще.

Что ж, я бы удивилась, если после всех волнений и хлопот Тим **был как огурчик**.

Они могут еще **задать перцу** собравшись в одну сплоченную команду!

И раз уж мы **заварили кашу** в стиле глэм, приходится жрать её каждый раз перед выходом на сцену.

**Масла в огонь подлил** закон от 2009 года, запрещающий деятельность казино на территории страны.

Когда-то он был рабочим и **зарабатывал себе на хлеб** собственными руками.

Похоже нам **вешают лапшу на уши** нелепыми объяснениями.

И **насыпать соль на рану** людям которые пришли отдыхать в кафе — можно расценить как хамство...

Он всего лишь хотел **вывести на чистую воду** людей без совести и веры.

Выберите...

- ✓ Выберите...
- Ganarse el pan
- Meter baza
- Hurgar en la herida
- Armar un lío
- Estar fresco como una rosa
- Echar leña al fuego
- Sacar a la luz
- No contar con experiencia
- Romper el hielo
- Tomar el pelo

Выберите...

Figura 3. Ejercicio fraseológico para la fase de reconocimiento

<sup>1</sup> Instituto de Lenguas Extranjeras, Universidad de la Amistad de los Pueblos



#### 4. Conclusiones

Las TIC constituyen hoy en día el principal componente en el entorno comunicativo y cultural. No obstante, en el sistema comunicativo se aprecia una serie de carencias en cuanto a su incorporación e inclusión en el aula de RLE. Esto se debe a que, en ocasiones, no se tiene en consideración la procedencia del alumnado en el sentido de que proviene de un entorno digital, opuesto a la educación tradicional. Las tecnologías traen consigo nuevas opciones educativas que están transformando los sistemas de enseñanza. Esto supone profundos cambios tanto en la estructura como en la organización de las instituciones educativas, afectando fundamentalmente a los ambientes instructivos convencionales. Con ello, aparecen nuevos escenarios digitales para el aprendizaje abierto donde el uso de las TIC pretende mejorar tanto el acceso del usuario a los materiales como la interacción entre alumnado y profesorado.

En el marco de la fraseología, aunque la enseñanza de las UF se mencione en los principales documentos de referencia, esto no significa que esté generalizada. Además, las aportaciones dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de las UF en el aula suelen ser trabajos ligados a los constantes avances en el uso de las TIC en el ámbito de la fraseodidáctica, por lo que experimentan frecuentes actualizaciones en lo referente al uso de las TIC. Como parte de la metodología propuesta en materia fraseológica, en este trabajo se aporta un método de trabajo de carácter empírico, basado en la elaboración de un material didáctico como herramienta válida para el aprendizaje de las LV idiomáticas en ruso a través de las TIC. Las actividades propuestas, aunque se pueda adaptar según las necesidades del alumnado de RLE, se centran en el análisis contextual, acompañadas de elementos que participan en su proceso de adquisición, como el buen afianzamiento del acto comunicativo como conjunto complejo y cohesionado, así como el desarrollo personal de cada estudiante a partir del lexicón mental durante el aprendizaje de las UF. En relación con los lexemas objeto de

estudio, a este grupo de LV cuyos componentes están relacionados con productos alimenticios subyace un origen semántico, el cual, por extensión metafórica o metonímica, ayuda en el proceso de memorización del alumnado.

En este trabajo se pone en evidencia la actualidad vigente en lo que respecta al aprendizaje de las UF en el aula ateniéndonos a las características de la fijación e idiomaticidad, de ahí que se tenga en cuenta el tipo de UF y sus peculiaridades, así como el perfil del alumnado. También es destacable mencionar el carácter multidisciplinar de las UF (integración del conocimiento para abordar la fraseología, así como su aplicación del mundo real sin limitarse a una sola área académica con el fin de que los estudiantes desarrollen habilidades analíticas más sólidas). Esto conlleva una serie de beneficios, como el enriquecimiento léxico o su carácter pragmático. En el caso del presente trabajo, se ha optado por las LV, apoyándonos en el elemento cultural, en este caso en la familia léxica de los alimentos en ruso y en la frecuencia de uso gracias al Tesaurus de Lengua Rusa ruSKEL.

En este estudio se ha procedido a realizar un acercamiento a las TIC y sus diversas posibilidades en el aula de RLE con la presentación de diferentes herramientas. Por un lado, se ha insistido en las ventajas que conlleva el uso de los corpus en línea gracias a las aportaciones de ejemplos auténticos de la lengua, en nuestro caso de contextos fraseológicos. Por otro lado, se ha resaltado la importancia del elemento lúdico-educativo con la puesta en marcha de actividades en la plataforma TUIS y su relación con las TIC. En relación con las diferentes experiencias que el alumnado vive en el aula, en la actualidad debe predominar un entorno digital de enfoque integrador (híbrido) del que se pueda extraer resultados positivos, como la capacidad de atención. En el transcurso de este trabajo, estas herramientas digitales se han aunado a la propuesta didáctica en materia fraseológica de cara a dar a conocer el valor de la inclusión de las TIC en el aula de RLE, así como el acercamiento por parte del alumnado a las UF.

## Referencias bibliográficas

ABAD CASTELLÓ, M. (2019). Uso de corpus lingüísticos por y para profesores de español como lengua extranjera. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 31 (7), 1-20.

AGUILAR RUIZ, M. J. (2013). Notas sobre las posibilidades de aprendizaje de español mediante unidades fraseológicas. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 17, 1-24.

ALIAGA AGUZA, L. M. (2020). Hacia una didáctica de la lengua y la literatura comunicativa. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 92, 628-650.

CORPAS PASTOR, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Gredos.

GARCÍA RODRÍGUEZ, C. (2018). Teatro, fraseología y paremiología en la clase de E/LE: Tra (d) ición de Beth Escudé I Gallès. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 21, 121-134.

GARCÍA-PAGE, M. (2010). Locuciones verbales con clítico en español del tipo dársela. *Verba hispánica*, 18 (1), 135-145.

GHEZZI, M. (2012). Creación de una base de datos para el estudio de las comparaciones estereotipadas y su explotación en la enseñanza de ELE. M<sup>a</sup> I. González-Rey (Ed.). *Unidades fraseológicas y TIC*, Madrid, Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes, Biblioteca fraseológica y paremiológica), 2, 203-216.

GONZÁLEZ REY, M. I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21 (3), 67-84.

HERNÁNDEZ MERCEDES, D. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r) evolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages*, 1, 63-99.

HOEY, M. (2013). Lexical priming. *The encyclopedia of applied linguistics*, 6, 3342-7.

KOIKE, K. (2008). Locuciones verbales con base colocacional. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, 26, 75-94.

LEAL RIOL, M. J. (2011). *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera: estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

LEAL RIOL, M. J. (2013). Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera. *Paremia*, 22, 161-170.

LOVELESS, A. y WILLIAMSON, B. (2017) *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid, Narcea.

MESSINA FAJARDO, L. A. (2017). *Apuntes de fraseología, paremiología, traducción y didáctica del español*. Avant.

MOGORRÓN HUERTA, P. (2014). Locuciones verbales, traducción y pérdida de equivalencia. M<sup>a</sup> I. González-Rey (Ed.). *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones*, Madrid, Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes, Biblioteca fraseológica y paremiológica), 5, 79-96.

MONTANERO FERNÁNDEZ, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo: ¿Qué hay realmente de innovación? *Teri*, 1, 5-34.

MURA, G. A. (2012). TIC y fraseología contrastiva: el caso de los esquemas fraseológicos. M<sup>a</sup> I. González-Rey (Ed.). *Unidades fraseológicas y TIC*, Madrid, Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes, Biblioteca fraseológica y paremiológica), 2, 97-109.

MURA, G. Á. (2015). ¡Crucemos los dedos! Una propuesta didáctica para la enseñanzade la fraseología en la clase de ELE. *Studi di fraseologia e paremiologia*, 227-247.

OLIMPIO DE OLIVEIRA, S. M. (2006). Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 5, 1-158.

PALLARÉS PIQUER, M. (2014). Los medios de comunicación y tecnológicos como ejes de canalización y gestión del conocimiento. *Educar*, 50 (1), 207-229.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE. *Carabela*, 56, 51-67.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2010). La teoría cognitiva de la metonimia a la luz de locuciones nominales somáticas. *Revista española de lingüística*, 40 (2), 75-94.

RODRÍGUEZ, P. R. (2023). La equivalencia fraseológica en ELE: el caso de las locuciones verbales idiomáticas en español y ruso.



*Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16 (2), e1177-e1177.

RODRÍGUEZ, S. (2012). Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación. *Paremia*, 21, 117-128.

RUBIO SÁNCHEZ, R. (2013). Reseña: Unidades fraseológicas y TIC, de M<sup>a</sup> Isabel González Rey (ed.). *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 2 (2), 183-187.

RÜHLE, M. (2019). Educación para la adaptación: actualidad de la "teoría de la pseudocultura" de TW Adorno en tiempos del aprendizaje permanente. *Bajo palabra. Revista de filosofía*, 2(21), 97-108.

RUIZ GURILLO, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Ariel.

RUIZ-TAGLE MUÑOZ, D., VINE JARA, A. y ALARCÓN HERNÁNDEZ, P. (2020). Revisión bibliográfica: fraseología y metáfora en ELE. *Paremia*, 30, 85-93.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, M. y DOMÍNGUEZ CINTAS, C. (2007). El banco de datos de la RAE: CREA y CORDE. Per *Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica*, 2, 137-148.

SARACHO ARNÁIZ, M. (2011). El laberinto digital: una experiencia de enseñanza-aprendizaje de ELE para los falsos amigos del español y del portugués. In *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, 497-506.

SARACHO ARNÁIZ, M. (2016). Una metodología para la enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 55, 17-31.

SARDELLI, M. A. (2014). La fraseología en las clases de traducción: aproximación metodológica y aplicaciones prácticas. *Didáctica y traducción de las unidades fraseológicas*, 199-212.

SERRADILLA CASTAÑO, A. (2014). La fraseología en el aula de ELE: nuevos enfoques y propuestas didácticas. *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?[Recurso electrónico]: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, 73-98.

SEVILLA MUÑOZ, M. (2012). Utilización de recursos en línea en la enseñanza/aprendizaje de traducción de unidades fraseológi-

cas. M<sup>a</sup> I. González-Rey (Ed.). *Unidades fraseológicas y TIC*, Madrid, Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes, Biblioteca fraseológica y paremiológica), 2, 83-298.

VILLAVICENCIO-SIMÓN, Y. (2011). Aproximación pragmática al estudio de las unidades fraseológicas en el nivel avanzado de ELE: propuesta didáctica. *Santiago*, 124, 76-94.

VYSHNIA, N. (2012). El paquete temático fraseológico y su aplicación en la enseñanza/aprendizaje de ELE a través de las TIC. M<sup>a</sup> I. González-Rey (Ed.). *Unidades fraseológicas y TIC*, Madrid, Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes, Biblioteca fraseológica y paremiológica), 2, 247-258.