

Una propuesta metodológica en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas en FLE: los vídeos de Youtube y una presentación Power Point

ICT in the learning idioms in FLE: Youtube and Power Point as didactic resources

M^a DOLORES ASENSIO FERREIRO
Universidad Complutense de Madrid
maasen01@ucm.es

Abstract

The reduced presence of idiomatic expressions (EI) in French as a Foreign Language (FLE) textbooks and there foreign teaching programmes is not surprising given that those who develop them consider these language units to be complex elements and therefore difficult to learn. Our teaching activity leads us to observe that the traditional teaching and learning methods of EI are of little use to the learner in the long term, since they are kept in his or her language for a limited period of time and end up being almost completely diluted. That is why in this article we try to analyse the causes of this absence and how we can contribute to the fact that idioms can obtain greater weight in the teaching programme FLE. Thus, we present a methodological proposal for its teaching in the classroom taking into account three aspects: the iconicity of language expressions, the ICT support of Youtube and Power Point and the approach of active methodologies.

Key words

idioms, TIC, FLE.

Résumé

La didactique des expressions idiomatiques représente un domaine peu exploré bien qu'elles représentent une partie intégrante de la communication quotidienne. Cependant, lorsqu'il s'agit de leur présence dans l'enseignement du FLE, elles sont en quelque sorte négligées dans les manuels FLE. Les professeurs très souvent ne traitent pas dans leurs cours ces éléments vu qu'elles posent un certain nombre de problèmes aux locuteurs non natifs. En tant qu'enseignants de FLE, les difficultés observées chez les apprenants résident dans les démarches traditionnelles utilisées pour l'enseignement-apprentissage des EI étant donné qu'ils oublient très tôt le sens et la structure des EI. Dans cet article, nous nous proposons d'analyser et de nous interroger sur la cause de cette négligence et ce qu'il faudrait faire pour surmonter ce défaut. Ainsi, nous présentons une méthodologie pour l'enseignement-apprentissage des EI en partant du triangle suivant : l'iconicité des EI, les ressources TIC de Youtube et Power Point et l'approche des méthodes actives.

Mots-clés

expression idiomatique, TIC, FLE.

1. Introducción

Gloria Corpas (1996: 20) define las unidades fraseológicas como:

Unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su potencial idiomática y posibles variaciones así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos (Gloria Corpas, 1996: 20).

García Yelo (2006) sostiene que las unidades fraseológicas son unidades de lengua fijas o relativamente fijas, formadas por al menos dos palabras gráficas (Corpas Pastor, 1996: 20), pertenecientes al acervo lingüístico de una comunidad, cuyos hablantes las emplean como estructuras prefabricadas, fijas e idiomáticas (Zuluaga, 1992: 125), entre las que destacan principalmente las locuciones o expresiones idiomáticas (EI) y las colocaciones.

A su vez, Sevilla Muñoz y Arroyo (1993: 252) describen las locuciones o expresiones idiomáticas como combinaciones idiomáticas, estables, carentes de tono moralizante, formadas por dos o más palabras, que constituyen elementos oracionales del discurso, que comparten rasgos con otras unidades fraseológicas como las paremias, a saber: la idiomática y la morfosintaxis peculiar.

A pesar de su alta frecuencia de uso en la lengua diaria entre hablantes nativos, no reciben, en los programas docentes de LE, ni la importancia ni el peso proporcional al uso que de ellas hacen los hablantes nativos en sus actos habituales de comunicación, sin las que el aprendiente pierde gran parte del sentido de la situación de comunicación en la que se encuentra. Este hecho se percibe todavía más en actos de comunicación entre hablantes nativos y aprendientes de lengua extranjera (LE), todos ellos jóvenes, donde el uso de dichas expresiones es continuo y por tanto, los estudiantes se ven obligados en mayor medida a conocer y a utilizar dichas expresiones si pretenden comprender gran parte de la conversación. M^a Ángeles Solano (2004: 411) se refiere a la competencia fraseológica como:

El hecho de conocer las diferentes (unidades fraseológicas) UF de una lengua, y saber interpretarlas e integrarlas en un discurso propio, oral o escrito, adecuado según el cotexto, el contexto, la relación con el interlocutor, las normas sociales y nuestros propósitos de interacción. (M^a Ángeles Solano, 2004: 411).

Esto supone que el conocimiento y las habilidades exigidas para poner en marcha el funcionamiento de una lengua extranjera precisa de su dimensión sociocultural, lo cual implica la competencia sociolingüística de dicha lengua. Se debe tener presente que la lengua es un fenómeno social caracterizado por la presencia abundante y constante de UF entre las que destacan, en la práctica cotidiana, precisamente las expresiones idiomáticas.

Resulta paradójico que, según los niveles oficiales establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2000: 95), no se precisa el conocimiento y uso de las EI hasta un nivel C1, mientras que en la competencia conversacional los participantes están inmersos en una interacción en la que desde el principio aparecen estas expresiones y sin ellas el locutor extranjero se halla perdido en la situación comunicativa. Este desequilibrio podría y debería verse reducido si se abordara el tratamiento de las UF en niveles inferiores, dotando así al aprendiente de herramientas para desenvolverse con más éxito en cualquier situación de comunicación con hablantes nativos. Esto supone incorporar la competencia fraseológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE desde los primeros niveles y otorgarle así la misma proporción en el aula como la que presentan en la práctica habitual entre hablantes francófonos.

Florence Detry (2015) señala que las expresiones idiomáticas (EI) constituyen un componente clave del aprendizaje léxico de una lengua extranjera (LE). Su conocimiento y uso pueden ayudar a los alumnos a mejorar su capacidad comunicativa (Higueras García, 1997: 15; Andreou & Galantomos, 2008: 71; García Moreno, 2011: 21), al permitirles no sólo expresarse con mayor claridad, rapidez y economía discursiva, sino también a adquirir más confianza y seguridad en el momento de hablar con personas nativas. Sin embargo, Bolly (2011: 109) advierte que su estudio se suele considerar, en especial cuando se trata de un idioma extranjero, como una tarea laboriosa que requiere esfuerzo y tiempo. Además de verse reforzada, esta tarea, por el escaso espacio¹ y tratamiento metodológico² que se concede generalmente al elemento fraseológico en los manuales de LE, esta sensación de dificultad nace en gran parte de la complejidad intrínseca de estas unidades y de los problemas que genera desde los primeros hasta los últimos niveles del aprendizaje del nuevo idioma. De hecho, Ruiz Campillo & Roldán Vendrell (1993: 157) ya señalaban hace años lo siguiente:

[...] hay muy pocos instrumentos disponibles a la hora de abordar el tratamiento de estas unidades, y los que existen, pretendidos siempre más para el aprendizaje que para la enseñanza, se revelan poco útiles y carentes de sentido en el marco del aula, desde el momento en que su base metodológica no da cuenta cabal de la naturaleza y complejidad propias de estas ignoradas unidades léxicas (Ruiz Campillo & Roldán Vendrell 1993: 157).

Sin embargo, esta situación ha ido cambiando y recientemente ya encontramos propuestas metodológicas desde distintos ámbitos, que contribuyen a la enseñanza y aprendizaje de estas unidades lingüísticas. Así por ejemplo, desde la didáctica de lenguas extranjeras,

-
- 1 Una situación que atañe a todos los niveles de aprendizaje, aunque se haga aún más patente en los niveles iniciales e intermedios. De hecho, como González Rey (2007: 24) puso de relieve, el mismo Marco común europeo de referencia para las lenguas no coloca el estudio de estas expresiones en las etapas iniciales del aprendizaje de la LE, sino en las últimas.
 - 2 Véanse algunos estudios que han tratado este tema a partir del análisis de materiales de LE: Sugano (1981), Ruiz Campillo & Roldán Vendrell (1993), Higueras (1997), Forment Fernández (1997), Penadés Martínez (1999), Ruiz Gurillo (2000) y González Rey (2005 y 2007).

Serrano Lucas (2010: 199) afirma que la enseñanza de las UF suscita un interés creciente y en los últimos años han aparecido varios materiales que reflexionan sobre la importancia de la adquisición de la competencia fraseológica, al tiempo que proponen materiales didácticos para trabajar en el aula con esta finalidad.

Desde el ámbito del Español como Lengua Extranjera (ELE), podemos citar varias propuestas: la de Inmaculada Penadés (1999) quien, tras un repaso a los diversos materiales disponibles para trabajar la fraseología en el aula, sugiere ejercicios de presentación, comprensión, reutilización y memorización de UF, y destaca la utilidad de reagrupar las UF por campos semánticos; la de Leonor Ruiz Gurillo (2002) quien propone ejercicios generales para el desarrollo de la competencia fraseológica y ejercicios específicamente destinados a estudiantes de ELE, y la de Higuera (2006) quien presenta una gran variedad de actividades para la enseñanza específica de las colocaciones.

En el ámbito del francés como lengua extranjera (FLE), a pesar de los numerosos diccionarios fraseológicos existentes (que sirven como complementos pedagógicos), apenas encontramos manuales centrados específicamente en la enseñanza de las UF. Uno de los más completos es el de M.ª Isabel González Rey (2007) quien subraya esta escasez al realizar un estado de la cuestión sobre su importancia en los manuales de FLE: “L’importance des EF [expressions figées] est généralement minimisée dans les méthodes de FLE élaborées en France pour des allophones”.

Esta autora propone una metodología didáctica destinada a la adquisición de UF por parte de estudiantes de FLE, y la divide en dos niveles, inicial y avanzado; además de proponer actividades para cada tipo de UF según su tipología: “Cette typologie distingue trois grands groupes: les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies. Deux sous-ensembles se partagent le premier groupe: les énoncés idiomatiques et les syntagmes idiomatiques”.

Analizamos, por un lado, las causas que propician esta situación y, por otro, proponemos una estrategia metodológica que pueda contribuir a mejorar la práctica docente de estas unidades lingüísticas. Nuestra propuesta didáctica parte de un aprendizaje de las EI desde su componente de iconicidad, utilizando como soporte las TIC, y a través de un enfoque basado en metodologías activas. En la figura 1 mostramos esta estrategia metodológica:

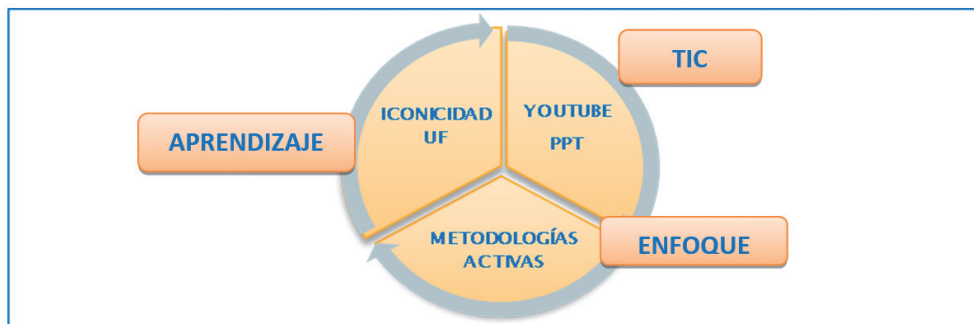


Figura 1. Estrategia metodológica.

Fuente propia.

2. Aprendizaje de las EI

Cuando planteamos la cuestión de cómo abordar la enseñanza de las EI en el aula, encontramos un obstáculo complicado de salvar por parte del docente: la complejidad interna que encierran estas expresiones. Se trata de estructuras que, por su forma, fija e inalterable, compuesta por elementos inamovibles, obliga a una memorización exacta sin posibilidad de flexibilizar ninguna de sus partes. Pero además de la forma, están dotadas de un componente de idiomatidad muy fuerte, impregnadas de un sentido metafórico que se aleja completamente del significado individual de los elementos que la componen, lo que dificulta aún más su comprensión y su memorización.

González Rey (1998: 70) sostiene que las unidades fraseológicas se caracterizan en gran parte por “la presencia de imágenes cuyo sentido literal, veraz o no, contribuye a la construcción del sentido figurado”. Este componente icónico facilita su aprendizaje ya que, todo el constructo metafórico que encierran las EI implica la necesidad de darles una interpretación figurada y el aprendiente se sirve de esta herramienta para fijar su estructura en su léxico.

Los principales métodos y técnicas aplicados a la enseñanza de EI en el aula tradicionalmente se han basado en enfoques mnemotécnicos, métodos traductológicos, lúdicos, el empleo de técnicas de descodificación o de técnicas de agrupación. Así, Alicia de la Peña Portero (2005) subraya algunos criterios para llevar al aula las EI:

- criterio gramatical: consiste en agrupar las EI según su estructura y elementos sintácticos. Como ejemplo, las expresiones que contienen verbos seguidos de un complemento directo.
- por una palabra clave: se selecciona una palabra importante y se facilitan las EI en las que se incluye. Por ejemplo, si se elige “dar” como palabra clave, los alumnos tendrán que aprender al mismo tiempo expresiones como “dar coba” o “dar la lata”.
- por campos semánticos: se seleccionan las EI que contienen una palabra que pertenece a un determinado campo semántico. Por ejemplo, las partes del cuerpo o los colores.
- por temas: se selecciona un tema, por ejemplo, el trabajo, y se presentan todas las expresiones relacionadas con él como “trabajar por amor al arte” o “ser un trabajo de chinos”.
- por su significado: consiste en seleccionar aquellas expresiones que están asociadas a una función comunicativa concreta, por ejemplo, describir a una persona.

Estas pautas metodológicas propuestas por Peña Portero (2005) coinciden con los planteamientos de otros estudiosos como Nation (1990); Gairns y Redman (1986); Giovanni et al. (1996). Estos autores describen otras técnicas entre las que enumeramos algunas como:

- técnicas visuales: consisten en proporcionar una imagen o fotografía a partir de la cual el estudiante puede hacer inferencias acerca del significado de la expresión idiomática. También se incluyen aquí, los dibujos, realia³ o vídeos.
- técnicas verbales: se trata de colocar la expresión dentro de un contexto o situación comunicativa específicos. Así, los estudiantes están llamados a intuir el significado de la expresión de forma inductiva y a través de los elementos característicos que se les han presentado.
- traducción: esta técnica puede perfilarse complicada ya que supone un complejo proceso de transformación léxica y morfosintáctica. Según estos autores, se puede emplear esta técnica para memorizar las EI que guardan cierto parecido en las dos lenguas implicadas. Esta herramienta puede adquirir en su opinión, mayor eficacia en niveles elevados (C1/C2 del MCER) o en cursos específicos para traductores e intérpretes.

La estrategia metodológica que proponemos parte de estos planteamientos, y pretende dar un paso más al incluir el “uso” que los aprendientes deben hacer de dichas expresiones tal y como detallaremos en los siguientes apartados. La figura 2 recoge un esquema de este aprendizaje:

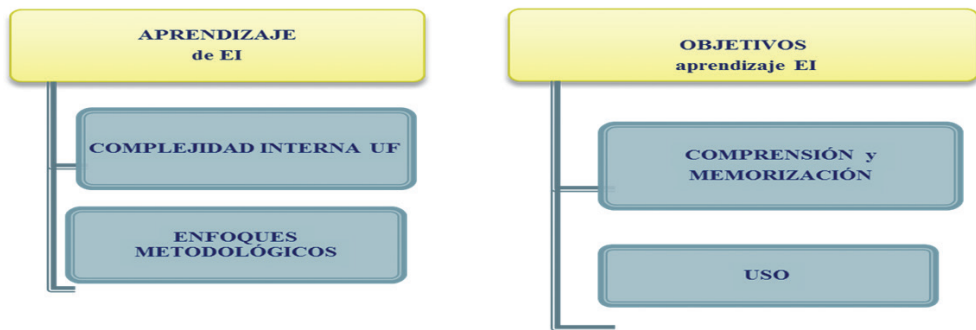


Figura 2. Aprendizaje de las EI.

Fuente propia.

3 Realia pertenece a los llamados materiales auténticos, definidos por M. García Arreza et al. Como “las muestras del lenguaje, ya sean orales o escritas, que, en su origen, fueron producidas para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente, y por tanto, no están graduados de ninguna manera, desde el punto de vista lingüístico, ni organizados para mostrar el uso de un punto gramatical concreto”. Los materiales auténticos normalmente incluyen muestras de la lengua real, ya sean orales o escritas, además, poseen algunas características típicas de la cultura, por este motivo los materiales auténticos son ideales para la enseñanza y para trabajar los aspectos culturales de la lengua, estos crean una aproximación del estudiante con la lengua y la cultura, mostrando algunos casos de la vida real del país donde se habla la lengua objeto de estudio.

Un aprendizaje que solo contempla la comprensión y la memorización de las EI, sin tener en cuenta el uso que deben hacer de ellas los aprendientes en su práctica cotidiana, se centraría tan solo en objetivos de adquisición y enriquecimiento léxicos. Creemos que cuando el aprendiente crea contextos reales de práctica en el aula, como detallaremos en nuestra propuesta metodológica, favorece la interiorización de las EI y asegura que permanezcan en su repertorio de lengua extranjera, de manera que pueda utilizarlas en su conversación habitual.

Al incluir en el proceso de aprendizaje el componente TIC, el alumnado se siente mucho más identificado con el contenido propuesto, y si además, se utilizan metodologías activas, en las que el alumno participa y crea su propio proceso de aprendizaje, las posibilidades de llegar a él y de implicarle en dicho proceso aumentan considerablemente.

3. Youtube y Power Point: recursos TIC para el aprendizaje de EI

3.1. Vídeos de Youtube

Desde su lanzamiento en 2005, Youtube se ha convertido en uno de los fenómenos más impresionantes de Internet. Según datos proporcionados por Google⁴, se producen más de cuatro mil millones de vídeos por día, y más de mil millones de usuarios visitan Youtube cada mes (casi un tercio de las personas conectadas a Internet). A pesar de que el uso de medios audiovisuales en educación no es algo nuevo, las escuelas siguen privilegiando la transmisión del conocimiento a través del texto escrito, desaprovechando las interesantes posibilidades que ofrecen los nuevos recursos como éste. El nivel de identificación del estudiante con estos recursos es muy elevado lo que contribuye a crear una dinámica positiva en el aula.

Si consideramos además, que para enseñar una lengua extranjera resulta imprescindible el componente oral en contextos reales de comunicación, Internet es el medio idóneo para contextualizar el idioma en un entorno ficticio como es el aula. Los recursos lingüísticos disponibles en red⁵ ofrecen un marco inigualable con grandes posibilidades de explotación. Los documentos audiovisuales reúnen las dos características que otorgan mayor atractivo para el alumno: imagen y palabra. Podemos decir que existen cuatro factores característicos de estos medios como recursos didácticos, representados en la figura 3 y que detallamos a continuación:

4 YouTube, tanto en general como solo en su versión móvil, llega a más personas de 18 a 34 años y de 18 a 49 años que cualquier proveedor de televisión por cable de EE.UU. Más de la mitad de las vistas de YouTube provienen de dispositivos móviles. YouTube lanzó versiones locales en más de 88 países. Puedes explorar YouTube en un total de 76 idiomas distintos (esto abarca un 95% de la población de Internet). Consultado por última vez en junio 2018 <https://www.youtube.com/intl/es-419/yt/about/press/>.

5 En este artículo se ofrece una sitografía amplia a modo de ejemplos como recursos y material didáctico para el docente.

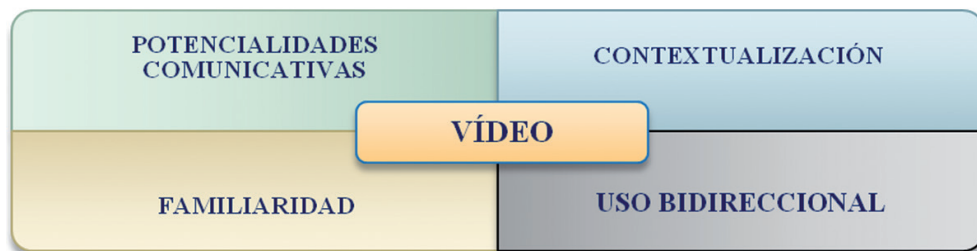


Figura 3. TIC en clase FLE.

Fuente propia.

El vídeo aparece como un medio audiovisual privilegiado en este sentido y sus perspectivas educativas constituyen sin duda un factor determinante para el planteamiento pedagógico de las EI. Presentarlas a través de este canal audiovisual permite desarrollar y explotar el componente de iconicidad de estas unidades lingüísticas.

Los estudiantes de hoy son consumidores asiduos de vídeos de Youtube, lo que propicia un entorno de familiaridad que favorece y motiva al alumnado. No solo se limitan a visualizarlos sino que participan de este medio de manera activa, creando sus propios vídeos que suben a la red, a modo de Youtubers. Esto supone que el uso del vídeo como soporte técnico en el aula permite trabajar una comunicación bidireccional, ya que el alumno desarrolla las tres competencias orales necesarias en el aprendizaje de una LE, la comprensión, la expresión y la interacción oral, como veremos más adelante en la propuesta didáctica. Así, por un lado, el alumno, al visualizar el vídeo de Youtube activa las estrategias mentales necesarias para comprender oralmente el mensaje, y por otro, al crear y editar su propio vídeo tiene la posibilidad de comunicar creativamente sus experiencias expresándose en esa LE.

A modo de ejemplo, cuando iniciamos la búsqueda en Youtube⁶ de la expresión idiomática *poser un lapin* vemos que el primer vídeo que aparece representa una escena en la que unos jóvenes recrean una situación para explicar el sentido de esta EI. El estudiante deduce su sentido idiomático sin necesidad ni de su equivalente traductológico, ni de su descomposición sintáctica, ni de la memorización de su forma. El componente icónico de la imagen y el dinamismo del vídeo contribuyen a la fijación de la forma y del significado de la EI en el léxico del aprendiente.

Por tanto, las potencialidades comunicativas que el alumno puede desarrollar con el uso de los vídeos de Youtube lo presentan como un medio didáctico muy adecuado para la enseñanza-aprendizaje de las EI. Además, son fundamentales las posibilidades que este recurso TIC pone a disposición del entorno de aprendizaje de LE, ya que permite contextualizar las situaciones de comunicación en entornos reales y alejados de la artificialidad que

6 *Expression idiomatique poser un lapin*: <<https://www.youtube.com/watch?v=13A23dkihKY>>

caracteriza el marco del aula. Todo ello supone un reto para el docente y una escasa implicación por parte del aprendiz.

3.2. Power Point como soporte para la exposición oral

Power Point se caracterizó desde finales de los ochenta como la herramienta por excelencia para realizar presentaciones orales. Las presentaciones son instrumentos muy poderosos de comunicación visual y contribuyen a proyectar contenidos educativos en pantalla. *Sammons* (1997) señala como ejemplo de ventajas de Powerpoint:

Organization. The necessity to create slides makes you rethink the material and organize it better...Flexibility. You have flexibility in creating your lectures and the methods for output... Storage. It is easier to store your presentations on computer than in file drawers full of overhead transparencies⁷ (*Sammons*, 1997).

El uso didáctico de PowerPoint en las aulas no es nuevo. Desde hace años se ha utilizado como apoyo a la exposición oral de contenidos predeterminados que el profesor prepara para exponer sus clases. El potencial didáctico de PowerPoint se utiliza para desarrollar actividades y proyectos colaborativos con los alumnos.

Entre las actividades de comunicación en LE, la producción oral es una de las más difíciles para el alumno en cuanto que supone un acto de producción activo y no pasivo de recepción, como puede ser la comprensión oral o escrita. Precisamente por eso, se trata de fomentar las actividades docentes que incluyan tareas en las que el aprendiz deba enfrentarse a comunicar en lengua extranjera oralmente. Proponer al alumno una presentación oral contribuye a dar espacio a esta competencia, a veces poco privilegiada en el aula, por falta de tiempo o por el bajo nivel del grupo. Una presentación oral en grupo con el soporte PPT, proporciona al alumno una guía a su trabajo, al mismo tiempo que le implica directamente en la creación de su propio conocimiento.

4. Enfoque metodológico

Hasta aquí hemos analizado el aprendizaje de las EI y dos recursos TIC idóneos para ello. Pero antes de presentar nuestra propuesta didáctica, debemos plantear qué tipo de metodología podría ser más adecuada para ello.

El mundo de hoy se caracteriza por su incesante cambio y los desafíos que plantea han sido objeto de amplios estudios tanto en la literatura especializada como en los docu-

7 Organización: la necesidad de hacer diapositivas, hace que UD. repiense el material, lo organice mejor...Flexibilidad: UD. tiene flexibilidad para hacer sus conferencias y métodos de salida...Almacenaje: Es más fácil, almacenar las presentaciones en una computadora que en gavetas llenas de transparencias... Traducción del autor.

mentos emitidos por los diferentes organismos europeos. La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje. Esta idea está íntimamente ligada a la comprensión de toda educación en un contexto más amplio: el aprendizaje a lo largo de toda la vida, donde el sujeto precisa ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende y, todo ello de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que se transforman rápidamente (Esteve, 2003).

La formación es algo más que mera información. Formar no es transmitir. La formación no es sólo acumular conocimientos. Las competencias hablan de conocimiento aplicado. El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente (De la Cruz, 2005) el conocimiento. Desde este enfoque, un aprendizaje eficaz se caracteriza por ser un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Un aprendizaje significativo consiste en utilizar lo que se ha aprendido. De esta manera, el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario. El profesor va cediendo terreno a favor del alumno que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje. Un buen aprendizaje significativo pasa por el uso de la emoción en el proceso. Para llegar a ella, es necesario activar las estrategias mentales adecuadas a través de tareas creativas con alto nivel de implicación por parte del alumno y esto se consigue involucrándole en la creación de su propio aprendizaje.

Para lograr este objetivo, son necesarias unas condiciones mínimas que puedan garantizar la utilización de metodologías activas. En primer lugar, el estudiante debe ser confrontado a una situación de partida que sea compleja. En segundo lugar, se le debe pedir que elabore un producto observable y evaluable en relación con dicha situación. En tercer lugar, en este proceso de elaboración, el estudiante (solo o en equipo) está activo y el profesor no es el actor principal, pero sí una persona que actúa como guía y recurso (De Ketele, 2001).

Implicar emocionalmente al alumno en el proceso de su aprendizaje es uno de los grandes retos educativos de hoy. Para contribuir a crear climas emocionales positivos en el aula y en las tareas didácticas resulta imprescindible que se dé un aprendizaje experiencial por parte del alumno. Por tanto, aquellas propuestas pedagógicas que favorecen la predisposición a experiencias y emociones positivas facilitan enormemente la asimilación de conceptos y en definitiva a crear ambientes de aprendizaje con el clima emocional que favorece la motivación.

Para Kolb (1984) el aprendizaje experiencial constituye un proceso que involucra distintas fases, como son la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Este modelo de aprendizaje contrasta con el modelo de aprendizaje tradicional donde el individuo es un sujeto pasivo, que sólo recibe información que eventualmente transformará en conocimiento.

La propuesta de aprendizaje experiencial se adapta a las nuevas demandas profesio-

nales vinculadas con la formación y desarrollo de competencias y habilidades. Sin embargo, la experiencia por sí misma no genera aprendizaje si no está enmarcada en un proceso reflexivo mediante el cual se construye conocimiento a partir de la experiencia realizada (González, Marchueta, & Vilche, 2013). Precisamente, las metodologías activas permiten a los estudiantes construir conocimiento y aplicarlo integralmente en varios ámbitos de la vida (Labrador y Andreu, 2008: 16)⁸.

Y esto es precisamente lo que pretendemos cuando abordamos las EI en clase FLE: que el alumno sea capaz, primero, de construir su propio conocimiento y después, de incorporar estas unidades en su repertorio comunicativo en LE y al mismo tiempo utilizarlas en las distintas situaciones de comunicación con hablantes nativos. Para ello, se debe fomentar una constante participación del alumnado en el aula y guiar la adquisición del conocimiento con reflexión, análisis, y creatividad en todas las etapas de la actividad didáctica.

El aprendizaje experiencial se considera un proceso continuo, basado en la reflexión, que es modificado continuamente por nuevas experiencias. El ciclo comienza cuando un individuo se involucra en una actividad, reflexiona sobre su propia experiencia, entonces deriva el significado de la reflexión y finalmente pone en acción la percepción recién adquirida a través de un cambio en comportamiento o actitud. Investigaciones recientes han confirmado que la mayoría de los individuos e incluso culturas tienen preferencias cuando se trata de aprender (Joy & Kolb, 2009).

Esto confirma que se aprende mejor cuando se participa activamente en un proceso reflexivo basado en una experiencia de vida particular. Aunque gran parte del aprendizaje experiencial puede ocurrir naturalmente en la vida diaria, puede también configurarse o estructurarse para guiar a los estudiantes a través de una experiencia y maximizar los resultados del aprendizaje.

Kolb desarrolló la teoría del ciclo de aprendizaje experiencial para describir cómo procesamos la información y cómo aplicamos el conocimiento. El ciclo de Kolb se desarrolla en cuatro etapas y es importante señalar que diferentes tipos de aprendizaje pueden comenzar el ciclo de aprendizaje en lugares diferentes. Independientemente de la etapa en la que el aprendizaje comienza, Kolb argumenta que el aprendizaje más completo involucra todas las cuatro las fases de aprendizaje, que amplía el potencial del participante para participar plenamente en un proceso de aprendizaje. La figura 5 lo muestra:

⁸ En PEÑA, Luis Alberto Puga; NARANJO, Lilian Mercedes Jaramillo. Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático.



Figura 5. Ciclo de aprendizaje de Kolb.

Fuente: <<https://www.scoop.it/u/TICberchmans>>

Esto significa que la propuesta de una metodología activa en la construcción del conocimiento se fortalece cuando se indica que, para cambiar de paradigmas tradicionales, es necesario que se incorporen enseñanzas participativas, desde el inicio del aprendizaje, planteando problemas contextualizados e identificando procesos (Tamayo y Tamayo, 2003: 20).

El aprendizaje se adquiere por lo tanto, según la teoría de Kolb, a través de un ciclo de experiencia, reflexión y acción donde reflexionar sobre experiencias conlleva a una mejora en la comprensión y una mejora en la comprensión lleva a una acción más efectiva (Abe, 2011). El modelo argumenta que el alumno reflexiona sobre las experiencias de donde extrae significado y expresa ese significado a través del pensamiento, lenguaje, habla y acción. También expone un factor clave, que es la conversación, pues las conclusiones y el discurso se forman después de que los estudiantes preguntan y cuestionan un nuevo significado acerca de sus experiencias y forman nuevas ideas gracias a las experiencias colectivas generadas en las conversaciones (Ataöv & Ezgi Haliloglu Kahraman, 2009).

Para Etienne Bourgeois (1997) el aprendizaje cooperativo es una actividad que trata de hacer trabajar a los estudiantes en grupos suficientemente compactos, para que cada uno tenga la posibilidad de participar en una tarea colectiva que ha sido claramente asignada. Además, los estudiantes realizan la tarea con mayor grado de motivación pues carecen de la supervisión directa e inmediata del profesor (Bourgeois, 1997: 225).

La metodología activa para la construcción del conocimiento busca formar en el estudiante habilidades tales como autonomía, desarrollo del trabajo en pequeños equipos multidisciplinares, actitud participativa, habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas, creatividad, tomando en cuenta estos aspectos, los métodos que se ajustan

bien a esta realidad son el aprendizaje mediante resolución de problemas, y el aprendizaje cooperativo, como lo propone (Aiche, 2011: 108).

El Grupo de Investigación en Metodologías Activas (GIMA) de la Universidad Politécnica de Valencia en su libro *Metodologías Activas* (2008) señala que la función del profesor en el aprendizaje cooperativo consiste en hallar un equilibrio entre su exposición en clase y las actividades en equipo. Planifica la interacción e interviene orientando y ayudando a resolver conflictos. Evalúa la capacidad de los alumnos, sus progresos y la experiencia en sí misma; lo que le servirá para mejorar las propuestas futuras. El profesor debe observar, escuchar e intervenir en cada uno de los equipos cuando sea apropiado.

Además, es indispensable conformar adecuadamente los grupos de trabajo teniendo en cuenta, que deben ser heterogéneos, estar conformados por un número impar de miembros (3 o 5) con funciones y responsabilidades específicas (organizador, motivador, secretario, expositor, coordinador). Los grupos deben conservar los mismos integrantes por lo menos durante un mes (PROSIEC, 2007: 231). En este tipo de metodología, el alumno aparece como actor y constructor de su propio proceso de aprendizaje y el docente como diseñador de la actividad, acompañante y guía de dicho proceso.

5. Propuesta didáctica

La estrategia metodológica que planteamos para elaborar nuestra propuesta didáctica parte por tanto, de la conjunción de las tres premisas anteriores: un aprendizaje orientado al uso real de las EI en la práctica conversacional, utilizando youtube y ppt como recursos didácticos y a través de un aprendizaje experiencial-cooperativo.

5.1. Contexto de la actividad

- La actividad que proponemos se ha realizado en el marco de la asignatura de Francés lengua extranjera como L3 en un colegio privado mixto donde la L2 es el inglés y la L1 es el español. Los alumnos se escolarizan únicamente en inglés desde los 3 años de edad e introducen su L1 en el primer curso de la etapa de primaria. Comienzan la L3 en 5º de primaria. Los objetivos propuestos son los siguientes:
- iniciar a los alumnos en el uso de las expresiones idiomáticas francesas más utilizadas por hablantes nativos de su edad.
- dar a conocer la fraseología en lengua francesa.
- fomentar en los alumnos el trabajo de aula con soportes TIC.
- Perfil del alumnado: la actividad que presentamos para abordar las expresiones idiomáticas en clase de FLE se ha llevado a cabo con alumnos de secundaria

de 14 a 16 años, con un nivel A2-B1 de francés lengua extranjera. Contábamos con dos grupos de primer curso de la E.S.O y dos grupos de segundo de la E.S.O., cada uno de ellos con unos 20 alumnos de media.

- Duración de la actividad: se prevén cuatro sesiones de 50 minutos cada una con cada grupo de manera que pudieran preparar y realizar la tarea todos los alumnos.
- Evaluación de la actividad: el profesor recoge dos notas, una individual y otra grupal que será la misma para todos los componentes.
- Diseño de la actividad: la tarea consiste en introducir a los alumnos en las EI a través de un vídeo de Youtube, en el que deberán descubrir la EI y su significado, y posteriormente, grabar ellos una escena utilizando EI para presentarlo en clase. Deberán preparar una presentación PPT en grupo, con una exposición oral en lengua francesa, explicando cuáles han sido las EI elegidas y el desarrollo de su actividad. Para diseñar la tarea, hemos seguido el esquema propuesto por Florence Detry (2010: 83), para explotar la imaginaria fraseológica en clase de LE y hemos incluido los dos recursos TIC y el tipo de aprendizaje experimentado en cada una de ellas. Teniendo en cuenta, que se trata de un aprendizaje observacional, reflexivo y experiencial, no se explica previamente a los alumnos el desarrollo de la tarea, sino que se les presentan las distintas tareas sin previa explicación con el fin de permitirles extraer sus propias conclusiones y deducciones personales. La figura 4 resume las etapas de la actividad:

SESIÓN	TIC	ETAPA	TIPO DE APRENDIZAJE	TRABAJO
1ª	YOUTUBE	1 VISUALIZACIÓN	OBSERVACION-AL-REFLEXIVO	INDIVIDUAL
		2 RAZONAMIENTO DEDUCTIVO	EXPERIENCIAL	GRUPAL
2ª	YOUTUBE-PPT	3 ANÁLISIS DEL ENUNCIADO- PREPARACIÓN		
3ª	PPT	4 USO-PRESENTACIÓN		
4ª				

Figura 4. Etapas propuesta metodológica.

Fuente propia.

- Desarrollo de la actividad: se desarrolla en cuatro etapas cada una de ellas en una sesión de 50 minutos, que se enumeran a continuación:
 - Visualización: esta primera etapa consiste en presentar a los alumnos un vídeo de Youtube⁹ en el que los personajes recrean una escena y mantienen

9 Existen numerosos ejemplos en Internet al respecto. A modo de ejemplo, la expresión idiomática *Poser un lapin*: <<https://www.youtube.com/watch?v=13A23dkihKY&index=2&list=PL6zUwtoG-fQ-ix2p531SC-qkTpFz17u4h7>>

un diálogo en el que aparece una expresión idiomática. La escenificación de una situación real determinada crea la necesidad en el alumno de interpretar el significado y descubrir así el sentido metafórico de dicha expresión. La conexión que el estudiante realiza de manera individual, entre la escena y la expresión idiomática, facilita su comprensión y la retención de su estructura, y asocia las dos partes de la EI, forma y significado. El aprendizaje que caracteriza esta fase es de tipo observacional e implícito ya que, en un primer momento debe observar con atención la escena y posteriormente, de manera inconsciente descubre el sentido figurado de la EI que se le presenta.

- Razonamiento deductivo: en esta segunda etapa el alumno debe reflexionar y deducir el significado de la EI por sí mismo construyendo su propio aprendizaje sin necesidad de que el profesor le facilite la información. De esta manera, a partir de la iconicidad que desprende la EI en el contexto audiovisual, se activa en la mente del alumno una operación de tipo inferencial. Los aprendientes se vuelven así agentes activos en la construcción progresiva del sentido figurado de las EI, lo que conlleva un mayor procesamiento cognitivo de estas unidades y su memorización a largo plazo (Detry, 2006: 665). Se trata por tanto de un aprendizaje explícito en el que el alumno debe pensar y reflexionar acerca del significado de la EI para poder así enfrentarse a una siguiente tarea como es el análisis del enunciado de dicha expresión.
- Análisis contrastivo del enunciado y preparación: esta tercera fase se divide en dos partes:
 - o análisis: los alumnos deben formar grupos de tres integrantes y durante 30 minutos, tratar entre todos de descodificar correctamente la metáfora fraseológica, lo cual no depende solo del grado de transparencia de la EI sino también de la familiaridad con la que el aprendiz la perciba. Y ésta dependerá del grado de similitud existente entre la EIM y la EIE. Por eso entre lenguas cercanas que pertenecen a una misma raíz lingüística, como es el caso del francés y el español, muchas EI se encuentran alimentadas por universos metafóricos muy similares. De ahí que el alumno, en la mayoría de los casos, tienda a buscar las equivalencias entre ambas expresiones. Por ello, se les propone como actividad en grupo un *brainstorming* e intentar encontrar los paralelismos o equivalencias de las EI entre su LM y la LE. Se abre un debate colectivo en el que entre todos deben intentar encontrar la EIM correspondiente a la EIE, y, de esta manera establecer la comparación pertinente entre ambas. Se refiere, por tanto, al análisis contrastivo¹⁰

10 Detry, (2006: 667) señala que es imprescindible insistir en la importancia de no reducir el análisis contrastivo a una simple operación de traducción fraseológica, sino que se desarrolle en clase una verdadera reflexión contrastiva, basada en una comparación de base metafórica entre ambas expresiones. De esta manera, esta

que el alumno hace al intentar relacionar las EIE con sus equivalentes fraseológicos en su LM. Este aprendizaje asociativo, en el que compara las dos lenguas le ayuda en la construcción de su proceso de aprendizaje autónomo. La referencia a la LM en el estudio fraseológico debe entenderse como otro medio estratégico que el alumno puede utilizar para mejorar su comprensión y memorización de las EIE (Irujo, 1986^a; Penadés Martínez, 1999; Boers, 2001; Boers & Demecheleer, 2001; etc.). Esta fase se caracteriza igualmente por un aprendizaje explícito, ya que el aprendiente analiza de manera consciente cada elemento que conforma la EI por separado y de forma literal para luego comprobar si el significado de sus elementos puede o no ayudarle a construir el significado metafórico de la misma, o por el contrario, debe buscar otras herramientas en esos elementos que le ayuden a recordar la forma y el contenido de dicha expresión.

- o preparación: el profesor explica el proyecto que deberán realizar y presentar. Se trata de buscar dos EI por grupo, sobre las que deberán preparar un diálogo de 2 minutos escenificado y grabarlo siguiendo el ejemplo del vídeo de Youtube proyectado. Además, deberán preparar una presentación oral de 10 minutos de duración con un PPT presentado su vídeo, y posteriormente explicando el proceso de búsqueda, de preparación, complicaciones encontradas, aprendizajes obtenidos, por qué han elegido esas expresiones, descodificando su forma, y tratando de descubrir si el público ha entendido su significado. En el tiempo restante de esta segunda sesión se iniciarán en la búsqueda y preparación de su proyecto. La grabación la realizarán fuera del aula tratando de que sea lo más real posible en su contexto.
- Uso y presentación: en esta cuarta y última fase cada grupo presenta su proyecto. Disponen de 12 minutos en total, 2 minutos para visualizar el vídeo y 10 para la presentación oral. Se realiza durante dos sesiones para que tengan tiempo todos los grupos. Al finalizar todas las presentaciones se abre un debate grupal a modo de conclusión para extraer conclusiones sobre la actividad propuesta y recoger impresiones que puedan orientar actividades futuras.

6. Conclusión

En este trabajo hemos presentado una metodología para la enseñanza y el aprendizaje de las EI en clase de FLE, basada en los enfoques teóricos de metodologías activas y con el soporte de dos recursos TIC, Youtube y Power Point, en los que el componente audiovisual

operación contrastiva consiste en descubrir las similitudes y diferencias que existen entre las dos lenguas en lo que atañe a su manera respectiva de conceptuar la realidad.

del vídeo es el protagonista del proceso de aprendizaje. La figura 6 recoge de manera esquematizada nuestra propuesta metodológica:

TIC	ETAPAS ACTIVIDAD	ESTRATEGIA METODOLÓGICA	APRENDIZAJE	ACTOS	COMPT.
	VISUALIZACIÓN	DESCUBRIMIENTO	OBSERVACIONAL/ IMPLÍCITO	OBSERVAR/ ESCUCHAR	CO/EO
YOU-TUBE	RAZONAMIENTO DEDUCTIVO	DEDUCCIÓN		PENSAR/ RAZONAR	
	ANÁLISIS ENUNCIADO	RAZONAMIENTO Y ANÁLISIS	EXPLÍCITO		
	ANÁLISIS CONTRASTIVO LM	COMPARACIÓN Y ASOCIACIÓN	ASOCIATIVO	RELACIONAR	
PPT	RECREACIÓN	USO	COOPERATIVO/ EXPERIENCIAL	HABLAR HACER	EO/IO/EE
	PRESENTACIÓN	CREACIÓN			

Figura 6. Propuesta didáctica para la enseñanza de las EI.

Fuente propia.

El objetivo del aprendizaje de estas unidades lingüísticas no solo debería consistir en memorizarlas y comprenderlas, sino además en retenerlas a largo plazo y utilizarlas en su práctica conversacional habitual, de manera que el aprendiz pueda mantener una conversación con hablantes nativos sin necesidad de perder parte del proceso de comunicación por la distancia que supone el contenido idiomático que encierran las EI. Para ello, proponemos una metodología que engloba distintos aprendizajes, pero complementarios entre sí, de manera que la práctica de cada uno de ellos en el orden propuesto permite al alumno alcanzar un aprendizaje integral, capaz de llegar a todo tipo de aprendientes, y significativo, que permanezca de manera duradera en su nivel de LE. Por ello, esperamos que esta propuesta didáctica pueda servir de orientación a los docentes para abordar el tratamiento de las EI e incluso de muchas UF en sus clases de FLE y anime a incluirlas en su programación docente desde los primeros niveles de enseñanza¹¹.

Cabe señalar que se trata de una propuesta abierta y flexible, que se adapta a todo tipo de grupos, y que, dada nuestra experiencia en el aula, resulta atractiva, a la vez que supone un trabajo reflexivo, autónomo y con un alto nivel de implicación por parte del alumno en todas sus fases, lo que le convierte en el actor de su proceso de aprendizaje.

¹¹ En estos casos es preferible elegir EI con bajo nivel de opacidad y cierto grado de semejanza con sus equivalentes en LM.

Referencias bibliográficas

- ABE, Jo Ann. 2011. "Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning" in *Personality and Individual Differences*. 51(7), 817–822. Doi: 10.1016/j.paid.2011.07.004
- AICHE, Messaoud. 2011. *Enseigner le projet d'architecture*. Londres: Universitaires Européennes.
- ANDREU, Georgia. & GALANTOMOS, Ioannis. 2008. "Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context" in *Porta Linguarum* 9: 69-77.
- ATAÖV, Anlı & EZGI HALILOGLU KAHRAMAN, Z. 2009. "Constructing collaborative processes through experiential learning: Participatory planning in Kaymaklı, Turkey." *Habitat International*, 33(4), 378–386. Doi: 10.1016/j.habitatint.2008.11.001
- BOERS, Frank. 2001. "Remembering figurative idioms by hypothesing about their origin" in *Prospect*, 16/3, 35-43.
- BOERS, Frank. & Murielle DEMECHELEER. 2001. "Measuring the impact of cross-cultural differences on learners comprehension of imageable idioms" in *ELT Journal*, 55/3, 255-62.
- BOLLY, Catherine. 2011. *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles, P.I.E. Peter Lang.
- BOURGEOIS, Étienne. 1997. *Interacciones sociales y aprendizaje*. Niza, Andreg 3.
- CORPAS PASTOR, Gloria. 1996. *Manual de Fraseología española*. Madrid, Gredos.
- CRUZ (DE LA), M^a Ángeles. 2003. "Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias". Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- DETRY, Florence. 2006. "El papel de la imagen en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas: Pistas metodológicas para la clase de LE" in *Linguistique plurielle: Valencia*. 25, 26 et 27. Departamento de Lingüística Aplicada. 661-672.
- DETRY, Florence, et al. 2010. *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: el papel cognitivo de la iconicidad fraseológica*. Universitat de Girona.
- DETRY, Florence. 2015. "Retos iniciales en la comprensión y memorización de las expresiones idiomáticas en clase de ELE" in *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. 21: 3-18.
- ESTEVE, José María. 2003. *La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- GAIRNS, Ruth y REDMAN, Stuart. 1986. *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GARCÍA MORENO, Elena. 2011. "The role of etymology in the teaching of idioms related to colours in an L2" in *Porta Linguarum* 16: 19-32.
- GARCÍA YELO, Marina. 2006. "La didáctica de las paremias en clase de Gramática Contrastiva" in *Paremia*, 15, 83-92.
- GIMA, Grupo de Investigación en Metodologías Activas. 2008. *Metodologías Activas*. Universidad Politécnica de Valencia. UPV (Ed).
- GIOVANNI et al. 1996. *Profesor en Acción 2*. Madrid, Edelsa.
- GONZÁLEZ, Mónica Liliana, MARCHUETA, Julián y Emesto VILCHE. 2013. "Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb aplicado a laboratorios virtuales en Ingeniería en Electrónica" in *I Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula*.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel. 1998. "Estudio de idiomatidad en las unidades fraseológicas" in *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Iberoamericana, 57-74.
- GONZÁLEZ REY, Isabel. 2007. *La didactique de français idiomatique*. Fernelmont. E.M.E.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta. 1997. "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros" in *Frecuencia-L* 6: 15-18.

- HIGUERAS GARCÍA, Marta. 2006. *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid, Arco/Libros.
- IRUJO, Suzanne. 1986. "A piece of cake: learning and teaching idioms" in *ELT Journal*, 40/3, 236-242.
- JOY, S. & KOLB, David. 2009 "Are there cultural differences in learning style?" in *International Journal of Intercultural Relations*, 33: 69-85.
- KETELE (DE) Jean Marie. 2001. "L'évaluation dans le cadre de méthodes actives" in *Jornadas de Innovación Educativa. Metodologías activas y evaluación*. Valencia. Universidad Politécnica de Valencia.
- KOLB, David. 1984. "Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development" in *Englewood Cliffs*, New Jersey: Prentice-Hall.
- LABRADOR, María José & ANDREU, M.^a Ángeles. 2008. *Metodologías Activas*. Universidad Politécnica de Valencia. UPV (Ed).
- MCER, 2000. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.
- NATION, I. S. Paul. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Heinle and Heinle.,
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. 1999. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid, Arco/Libros.
- PEÑA PORTERO, Alicia. 2005. "Propuesta metodológica para enseñar expresiones idiomáticas" in *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*.
- PROSIEC 2007. *Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular*. Quito, Editorial Don Bosco.
- RUIZ CAMPILLO, José Plácido & ROLDÁN VENDRELL, Mercedes. 1993. "Consideraciones sobre el tratamiento de expresiones idiomáticas verbales en el aula de E/LE" in *Segundas Jornadas sobre Aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Granada, 157-165.
- RUIZ GURILLO, Leonor. 2002. *Ejercicios de fraseología*. Madrid, Arco/Libros.
- SAMMONS, M.C. 1997. "Using powerpoint presentations in writing classes." Retrieved September 15, 2008: <<http://www.ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=1034>> [11/09/2018].
- SERRANO LUCAS, Lucía Clara. 2010. "Metodología para la enseñanza de la fraseología en traducción: la ficha fraseológica como tarea final" in *Paremia*, nº 19, 197-206.
- SEVILLA MUÑOZ, Julia & ARROYO, Álvaro. 1993: "La noción de expresión idiomática en francés y en español" in *Revista de Filología Francesa*, 4, 247-261.
- SOLANO, María Ángeles. 2004. *Unidades fraseológicas francesas. Estudio en un corpus: la Pentalogía de Belleville de Daniel Pennac. Planteamiento didáctico*. Tesis Doctoral.
- TAMAYO & TAMAYO, Mario. 2003. *La interdisciplinariedad*. Colombia, Editorial ICESI.
- ZULUAGA, Alberto. 2002. "Spanish: Phraseologie, Fraseología" en G. Holtus et al, (eds.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik (LRL)*. Bd. VI, 1,125-131.

