

A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas¹

M^a Isabel González Rey

Universidade de Santiago de Compostela

O *Marco europeo común de referencia para as linguas* representa un primeiro avance para a didáctica das expresións fixas, ao incluílas como elementos obrigatorios de estudo, ao mesmo título ca o resto dos elementos da lingua que se quere aprender. Porén, o texto comunitario non deixa de mostrar lagoas teóricas que impiden unha posta en práctica eficaz. Estas deben de ser remediadas dende a fraseodidáctica, como campo de autoridade reconecido nesta materia.

Palabras clave: fraseoloxía, didáctica, expresións fixas.

The *Common European Framework of Reference for Languages* represents a first step forward in the teaching of fixed expressions, since they are included as necessary elements, like the rest of elements involved in language learning. In spite of it, this text presents theoretical gaps that prevent it from being efficiently implemented. Phraseodidactics, as the acknowledged field of study for this issue, must solve such gaps.

Key words: Phraseology, Didactics, fixed expressions.

1. Introducción

Se a importancia da fraseoloxía, como disciplina lingüística, xa non require ser demostrada no plano teórico, moito treito falta aínda por percorrer no plano aplicado, sobre todo no que se refire á súa didáctica. Neste sentido, a sorte desta vertente é moi desigual segundo as linguas e os enfoques, xa que non se corresponden as propostas existentes coa práctica actual². Na realidade, a literatura científica sobre o tema non se

¹ Este traballo encádrase no proxecto de investigación PGIDT04PXIA26302PR, subvencionado pola Xunta de Galicia.

² Ademais, algúns dos estudos realizados sobre a didáctica das expresións fixas presentan certa confusión tanto terminolóxica como conceptual que se reflicten, en ocasións, nas propostas metodolóxicas, segundo observou Carmen Navarro (2003), referíndose sobre todo ao ámbito hispánico.

traduce nunha posta en marcha pedagóxica firme, integrada nos cursos académicos do ensino regrado das linguas, complementada con material didáctico axeitado.

Agora ben, se consideramos a fraseoloxía dunha lingua como aquela parte onde se fixan valores da idiosincrasia dun pobo, comprenderemos a súa importancia na didáctica desa lingua. A experiencia dinos que só se achega o alumno a esa parte na fase final da súa aprendizaxe, nos últimos cursos, por considerala a máis próxima ao status de falante bilingüe. Pero isto supón chegar tarde a unha etapa que debería iniciarse no comezo da aprendizaxe da lingua, xa que ese momento tardío implica non ter o tempo suficiente de asentarse unha competencia verdadeiramente activa no uso das expresións fijas. Ademais, moitas veces o alumno nin sequera se interesa por ese “top level”, descartándoo por entender que se trata ou ben dun grao demasiado elevado, ou ben dun eido sen importancia que non necesitará empregar no seu uso cotián da lingua. E nada máis lonxe da realidade xa que a comunicación efectiva cos nativos dun idioma se fundamenta precisamente no dominio da súa dimensión fraseolóxica.

Esta situación lévanos, pois, a preguntarnos sobre o porvir desta aplicación da fraseoloxía, interrogándonos sobre o papel que pode desenvolver no espazo europeo e o modo de mellorar a aprendizaxe das linguas tanto estranxeiras coma maternas.

2. As instrucións oficiais do *Marco europeo común de referencia para as linguas*

A construción de Europa está a percorrer un longo proceso de unificación dos elementos plurais da sociedade, iniciándose primeiro polos factores económicos, como podemos recordar coa posta en marcha do euro o 1 de xaneiro de 2002, despois dunha década de preparativos. Do mesmo xeito, no plano educativo estanse a introducir novas pautas comúns que favorezan o desprazamento estudantil e profesional sen trabas para a integración no espazo europeo de millóns de cidadáns. Un documento recolle estas directrices, nacendo coa vocación de ser unha guía para os sistemas educativos dos países membros da UE: o *Marco europeo común de referencia para as linguas*.

O *Marco europeo común de referencia para as linguas*, elaborado por un grupo de expertos do Consello de Europa, pretende ser un instrumento conceptual e práctico que permita esclarecer os elementos comúns que hai que acadar nas etapas sucesivas da aprendizaxe das linguas, ademais dos medios para conseguilos. Dende novembro de 2001 unha Resolución do Consello da Unión Europea recoméndao para establecer sistemas de validacións das competencias en linguas polos que se describen tanto as capacidades lingüísticas e os saberes mobilizados para desenvolveselos, como as situacións nas que se ten que empregar unha lingua estranxeira. Considérase, pois, unha ferramenta de referencia útil á hora de concibir programas, manuais, probas de exame para docentes, examinadores ou autores de métodos. Pola súa utilidade en amosar un recoñecemento mutuo das cualificacións en linguas que faciliten a mobilidade de estudantes e profesionais, a importancia da súa divulgación compróbase polas numerosas versións que existen a día de hoxe en 19 idiomas: francesa, inglesa, alemá,

finlandesa, friulana, xeorxiana, húngara, italiana, polaca, portuguesa, moldava, serbia, checa, rusa, xaponesa, castelá, catalá, vasca e galega³.

2.1. Os niveis comúns de referencia

Coa finalidade de medir o dominio dun usuario da lingua estranxeira que estuda, o *Marco* establece 6 niveis que se poden resumir en 3, cunha división interna de cada un dos 3 en superior e inferior. Así, o nivel A corresponde ao usuario básico, dividido en A1 (nivel Inicial) e A2 (nivel Elemental); o nivel B atribúeselle ao usuario independente, repartido en B1 (nivel Soleira) e B2 (nivel Avanzado); o nivel C cualifica o usuario competente, e distínguese C1 (nivel Autonomía) e C2 (nivel Mestría).

Estes niveis defínense polo seu carácter flexible e subdivisible. Así, o nivel subdividido en inferior e superior (p. ex. o nivel A en A1 e A2) pode conter unha segunda repartición (p. ex. en A1.1 e A1.2, A2.1 e A2.2), ou introducir un chanzo entre niveis principais (p. ex. A2+ situado entre A2 e B1), coa finalidade de pasar dun a outro dun xeito máis progresivo. Con esta estrutura en ramificacións de niveis, cada institución pode adaptar o seu propio sistema educativo á escala do *Marco* e desenvolver cada nivel ata o grao de profundidade que desexe. Agora ben, o nivel C2 aínda sendo o último referido no *Marco* non constitúe o derradeiro, nin debe ser considerado coma o dun locutor nativo, senón coma o dun usuario brillante que conseguiu a súa aprendizaxe da lingua. Por outra parte, para calquera nivel máis elevado en correspondencia con cursos de formación académica superior ou con fins específicos, enténdese que o nivel acadado de entrada debe ser o C2, podendo ser de maior grao o de saída.

2.2. Do enfoque comunicativo ao enfoque accional

Dende os anos 1970 a didáctica das linguas estranxeiras aplica o enfoque comunicativo ao ensino das mesmas, priorizando a comunicación entre as persoas e colocando o estudante no centro da súa aprendizaxe. Retomando esa mesma finalidade, o enfoque accional, preconizado polo *Marco*, engádelle a idea de “acción” ou de “tarefa” que cumprir nas múltiples situacións nas que se pode atopar un usuario. Este pasa a ser un actor social que debe saber mobilizar todas as súas competencias e todos os seus recursos para conseguir comunicarse en lingua estranxeira. A competencia comunicativa que debe alcanzar nesa lingua esixe que poida demostrar coñecementos, destrezas e habilidades en tres tipos de ámbitos: o lingüístico, o sociolingüístico e o pragmático⁴.

³ As versións francesa (Editions Didier, 2000) e galega (Xunta de Galicia, 2005) serán as que imos seguir para as nosas referencias ao texto comunitario.

⁴ Esta repartición en 3 ámbitos introduce un cambio no enfoque accional con respecto ao enfoque comunicativo, onde se establecen 4: o lingüístico, o estratéxico, o discursivo e o sociolingüístico. O mesmo ocorre cos procesos da competencia lingüística, que son 4 en ambos os dous enfoques, pero con distintas formulacións: no enfoque comunicativo, còbreanse as 4 coas habilidades de comprensión e

As actividades orientadas á consecución da competencia comunicativa abranguen catro procesos: a *comprensión e produción* oral e escrita, a *interacción* que implica o intercambio oral e escrito de información entre dúas ou máis persoas, e a *mediación* que supón a reformulación dun texto fonte a unha terceira persoa. Estes procesos deben poder verificarse en ámbitos precisos (persoal, público, educativo e profesional), e en situacións definidas polo lugar, os axentes, os obxectos, os acontecementos e os organismos.

Estas actividades desenvólvense por medio de tarefas, estratexias e textos relacionados cos niveis comúns de referencia. Estes niveis posúen uns descritores que formulan os obxectivos a conseguir segundo 3 metacategorías:

- descritores das actividades comunicativas: recepción, produción, interacción e mediación.
- descritores das estratexias: planificación, compensación, control, corrección.
- descritores das competencias lingüísticas (léxica, gramatical, semántica, fonolóxica, ortográfica e ortoépica), sociolingüística (marcadores lingüísticos de relacións sociais, normas de cortesía, expresións de sabedoría popular, diferenzas de rexistro, dialecto e acento) e pragmática (competencias discursiva e funcional).

Utilízanse estes descritores en cadros que resumen os obxectivos que deben acadar os usuarios dende diferentes perspectivas. Un primeiro grupo de 3 cadros mostra as capacidades xerais que se deben adquirir e a maneira de (auto)avalialas. Así, o primeiro deles recolle dun xeito simplificado as competencias globais (produción e recepción) de cada un dos niveis. Pode ser de utilidade para os usuarios non especialistas e para os profesionais do ensino. O segundo representa un bosquexo que serve de axuda para a autoavaliación dos niveis, destinado aos alumnos que desexen identificar as súas destrezas e o nivel acadado no seu dominio da lingua. O terceiro trata os aspectos cualitativos no uso da lingua falada e permite avaliar as actuacións de expresión oral. En total, nestes 3 cadros chegan a empregarse 68 descritores sobre os 514 do total. O resto está recollido en varios cadros que sintetizan os obxectivos das diferentes compoñentes da competencia comunicativa coa finalidade de describir as capacidades que pode e debe acadar un aprendiz ao longo dos 6 niveis de lingua definidos polo *Marco europeo común de referencia*.

3. A fraseoloxía no *Marco europeo común de referencia*

Como xa é sabido e recoñecido, as expresións fixas forman un conxunto de elementos pluriverbais lexicalizados de natureza moi variada que vai dende as locucións tradicionais ata as paremias. As tipoloxías máis correntes existentes na literatura científica establecen divisións que separan as unidades fraseolóxicas en sintagmas e enunciados a partir dunha perspectiva formal, en expresións idiomáticas e non

produción oral e escrita, no enfoque accional estas mesmas cobren dúas, engadindo as de interacción e mediación (ver infra no texto).

idiomáticas segundo unha perspectiva semántica, ou en fórmulas rutineiras, expresións coloquiais e colocacións, conforme a unha perspectiva pragmática.

Toda esta terminoloxía está sendo empregada ao longo do *Marco europeo común de referencia*. De feito, as constantes alusións ás expresións fixas maniféstanse nos dous planos que caracterizan o documento, o plano analítico, nas súas amplas exposicións conceptuais, e no plano sintético, nos cadros sinópticos onde se recollen os descritores por niveis. Isto demostra que a fraseoloxía ocupa un lugar destacado no *Marco* non só pola súa presenza en termos e conceptos, senón pola repartición das súas unidades nos niveis de acordo co tipo de competencia apuntada.

3.1. O lugar da fraseoloxía na competencia comunicativa

O primeiro dos lugares que ocupan as expresións fixas sitúase no plano analítico, na parte conceptual que trata as compoñentes lingüísticas, sociolingüísticas e pragmáticas da competencia comunicativa.

A) **A compoñente lingüística:** Dentro desta categoría, nas versións manipuladas⁵ podemos observar que as expresións fixas veñen citadas na competencia léxica. Esta componse de elementos léxicos e gramaticais, e as expresións fixas pertencen, segundo o *Marco*, aos elementos léxicos. Estes, á súa vez, divídense en palabras illadas e expresións fixas, polo que estas últimas forman un grupo ben determinado que convén ter en conta. Non obstante, a clasificación destas varía lixeiramente dunha versión a outra, o que nos leva a presentalas por separado.

Na versión francesa, atopamos unha división principal en dúas clases, as “expresións feitas” e as “locucións fixas”, cada unha cos seguintes subapartados (2000: 88):

1) As expresións feitas conteñen:

- indicadores das funcións lingüísticas, como os saúdos: *Bonjour! Comment ça va?*
- os proverbios: *Un «tiens» vaut mieux que deux «Tu l’auras»!*
- os arcaísmos: *Aller à vau l’eau*

2) As locucións fixas conteñen:

- metáforas fixas, semanticamente opacas: *il a cassé sa pipe; ça a fait long feu*
- procedementos de insistencia: *blanc comme neige* = puro; *blanc comme un linceul* = lívido
- estruturas fixas aprendidas e empregadas coma conxuntos aos que se lles dá un sentido ao introducir palabras ou expresións como: *Pouvez-vous me passer...?*

⁵ Para esta parte do estudo imos empregar as versións francesa e galega do *Marco* coa finalidade de remarcar os fundamentos comúns do documento na súa orixe, mais tamén o grao de liberdade que permite a súa transposición dunha lingua a outra, dunha cultura a outra.

- outras expresións fixas verbais: *faire avec, prendre sur soi...*
- expresións prepositivas: *au fur et à mesure...*
- colocacións fixas compostas por palabras que van a miúdo xuntas: *faire un discours, faire une faute...*

Na versión galega, no entanto, esta mesma listaxe de expresións segue unha clasificación diferente. Así, emprégase un só termo xenérico, *expresións fixas*, subdividido 5 apartados: os enunciados fraseolóxicos, as locucións idiomáticas (inclúense no texto as definicións que a especialista María Álvarez de la Granja⁶ lles dá a ambos os dous tipos de expresións), os esquemas fraseolóxicos, as colocacións e outras expresións verbais con réxime preposicional.

- 1) Os enunciados fraseolóxicos: expoñentes directos de funcións comunicativas, p.ex.: *Encantado de coñecelo, Bos días*, etc.; refráns, proverbios, p.ex.: *Na casa do ferreiro coitelo de pau*; arcaísmos residuais, p.ex.: *Vaia por Deus, Madia leva!, Meu dito, meu feito*.
- 2) As locucións idiomáticas: metáforas lexicalizadas, semanticamente opacas: *pechou o bico* (calou), *quedou de pedra* (quedou abraiado), *estaba nas nubes* (non prestaba atención); intensificadores, ponderativos ou epítetos: *agudo coma un allo* (intelixente); locucións prepositivas (*diante de, por medio de, cara a*).
- 3) Os esquemas fraseolóxicos: conxuntos non analizados nos que se insiren palabras ou frases para formar oracións con sentido: *Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?*, *¿Sería posible ...?*
- 4) As colocacións: expresións con palabras que habitualmente se empregan xuntas: *cometer un crime / erro, botar unha man, meter a pata*⁷, etc.
- 5) Outras expresións verbais con réxime preposicional: *contar con, aspirar a, convencerse de, aliñarse con, atreverse a*.

B) A compoñente sociolingüística: Nesta categoría especificase que a organización cognitiva do vocabulario e a selección de locucións fixas dependen moito das características culturais das comunidades, que é onde se operan a socialización do falante e as súas aprendizaxes. Os distintos elementos que configuran as expresións fraseolóxicas dependen, pois, de factores sociais tales como o status dos interlocutores, a proximidade das relacións e o rexistro do discurso. Nesta competencia entran as

⁶ Cf. *Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación*. Xunta de Galicia, 2005, 166-167, notas 1 e 2.

⁷ Con estes dous exemplos galegos aparece un dos problemas derivados das diferentes versións do *Marco*, ao non coincidir o que se entende por “colocacións”. Tanto na versión francesa (*faire un discours, faire une faute*) como na inglesa (*To make a speech / a mistake*), os exemplos elixidos demostran unha concepción máis restrinxida deste concepto que na galega, onde os exemplos escollidos poderían ser considerados coma locucións idiomáticas nas outras versións.

fórmulas de cortesía que marcan as relacións sociais, as expresións de sabedoría popular, as variedades da lingua segundo o contexto.

Comparando as versións francesa e galega, atopamos unha clasificación concordante, aínda que os exemplos non son estritamente equivalentes nas dúas linguas:

Para o uso e elección de saúdos:

- de recibimento: *Bonjour! Salut!* / Ola, bos días, ¿que tal?
- de presentación: *Enchanté!* / Encantado, ¿Como estás?, Moito gusto.
- de despedida: *Au revoir! À bientôt!* / Adeus, abur, ata logo, ata mañá.

Para o uso e elección de formas de tratamento:

- oficial: *Votre Sainteté, Votre Excellence* / A súa ilustrísima, excelentísimo señor.
- formal: *Monsieur, Madame, Mademoiselle*, empregados sós; *Monsieur ou Madame* + función (*Monsieur le Professeur, Madame la Ministre*) / Señor, señora, doutor, profesor + apelido.
- informal: só o nome (*Jean! Suzanne!*); *Monsieur* + apelido / Xoán, Susana, só o nome de pía, sen forma de tratamento.
- familiar, íntimo: *Chéri, Mon Chou, Mon vieux*, etc. / Parruliño, meu rei, amigo, tío.
- autoritario: só apelido (*Martin!*) / só apelido, como: ¡Pereira, ti por aquí!
- agresivo: *Vous, là-bas!*; *Espèce de* + nome / Parvo, toliño (aínda que na versión galega danlle un matiz cariñoso ao insulto).

Para o uso das expresións de sabedoría popular:

- refráns: *Un «tiens» vaut mieux que deux «Tu l'auras»!* / Na casa do ferreiro coitelo de pao, Na casa do pobre todas son pingueiras.
- locucións idiomáticas: *apporter de l'eau au moulin* / por campar rabiari; saír pitando; saír por pés; saír ao camiño; atar curto; dar con alguén; baixar cabeza.
- comiñas coloquiais: *Un homme est un homme* / Estou po'arrastre.
- expresións de crenzas, por exemplo refráns de tempo atmosférico: *Noël au balcon, Pâques aux tisons* / En maio aínda a vella queima o tallo.
- actitudes, frases estereotipadas: *Il faut de tout pour faire un monde* / Home morto non fai guerra.
- valores: *Qui vole un oeuf, vole un boeuf* / Iso non é un xogo limpo.

Para o uso de rexistros diferentes:

- oficial: *Messieurs, la Cour!* / Fai entrega do premio o Excelentísimo Sr. Presidente da Comunidade Autónoma.
- formal: *La séance est ouverte* / Ten a palabra o Sr. Presidente do....
- neutro: *Pouvons-nous commencer?* / ¿Podemos comezar?
- informal: *On commence?* / ¡Veña! ¿Empezamos xa ou que?
- familiar: *On y va?* / ¡Vale! Ao tema.
- íntimo: *Alors, ça vient?* / ¿Xa, miña raíña?

C) **A compoñente pragmática:** Dentro desta categoría entran dúas vertentes, a discursiva, é dicir, a capacidade de ordenar un discurso coherente segundo a temática, o principio de cooperación, a estrutura da información, etc.; e a funcional, é dicir, a elección de formas lingüísticas con microfuncións tales coma buscar e ofrecer información factual, expresar e descubrir actitudes, etc., formando enunciados breves, ou ben con macrofuncións como describir, narrar, comentar, etc., formando unha secuencia ás veces ampla de oracións.

No apartado da vertente discursiva, malia non seren explicitamente nomeadas, as expresións fixas poden entenderse como unha das parte das habilidades que o usuario debe mostrar á hora de empregar estratexias de interacción, para reformular ideas con distintos elementos lingüísticos, manter a súa quenda de palabra mentres elabora o que vai dicir, ou ben enlazar frases e crear un discurso coherente mediante unha variedade de conectadores.

Dentro da vertente funcional, as expresións fixas contribúen tamén a demostrar a fluidez de expresión e a precisión de exposición de ideas do usuario. Así a competencia tanto pasiva coma activa destas unidades dálle axilidade ao intercambio con falantes nativos, evitando as situacións críticas de incompreensión e eliminando ambigüidades.

Despois de analizar o lugar que ocupan as expresións fixas nas diferentes compoñentes da competencia comunicativa, importa agora ver máis polo miúdo onde se sitúan con respecto aos niveis do *Marco*.

3.2. A situación das EF segundo os niveis comúns de referencia

O segundo lugar onde se manifestan as expresións fixas resulta ser no plano sintético do *Marco*, é dicir, nos cadros sinópticos que recollen os descritores dos 6 niveis que ofrece. Por razóns de espazo e método imos reducir a variedade de termos explicitados no apartado da compoñente léxica a 4 grupos principais: as fórmulas e expresións básicas, as expresións idiomáticas e coloquiais, os proverbios e as colocacións. Cada grupo é analizado de acordo cos cadros sinalados no punto 2.2.

A) Fórmulas e expresións básicas

Enténdese por fórmulas e expresións básicas frases curtas que se aprenden de memoria para un uso de interacción oral onde prevalecen as microfuncións da compoñente pragmática no apartado das relacións sociais (saudar: *¿Como che vai?*, presentar(se):

¿Como te chamas?, despedir(se) Ata loguiño, etc...). Introdúcense dende os primeiros niveis da aprendizaxe das linguas, tal e como podemos ver polos descritores presentes nos diferentes cadros.

No cadro da escala de competencias globais indícase que o locutor debe comprender e empregar expresións cotiás de uso moi frecuente xa a partir do nivel A1. No da autoavaliación, o usuario debe recoñecer as expresións máis básicas no nivel A1 no apartado de *Entender-Comprensión oral*, e saber empregar unha serie de expresións para describir persoas e falar de si mesmo no nivel A2 de *Expresión oral*. Dende os aspectos cualitativos do uso da lingua falada, en relación ao repertorio de estruturas que debe saber empregar, o falante ten que utilizar construcións básicas con expresións e fórmulas memorizadas a partir do nivel A2. No C1 xa ten que ter un bo dominio dunha ampla serie de aspectos lingüísticos que lle permitan seleccionar as expresións axeitadas. En relación coa corrección, esíxeselle que empregue con razoable adecuación fórmulas e estruturas de uso habitual asociadas a situacións predicibles a partir do B1. Con respecto á fluidez, ten que manexar e facerse entender con expresións moi breves xa nos niveis A1 e A2.

En resumo, estas fórmulas e expresións básicas son as primeiras frases curtas que o falante aprende a manexar dentro dun patrón de conversas que aparecen a miúdo prefixadas nos manuais xa nas primeiras leccións.

B) Expresións idiomáticas e coloquiais

Enténdese por expresións idiomáticas aquelas que forman unidades expresivas, de sentido non deducible (p.ex. *de contado, á espreita*), e por expresións coloquiais aquelas que pertencen a un rexistro de lingua familiar (p.ex. *a fío, ás apalpadadas*). Ambos os tipos poden ser coincidentes dende o punto de vista semántico e pragmático, pero non necesariamente. De calquera xeito, estas expresións están situadas na maioría dos casos no nivel C⁸. Neste nivel, o derradeiro da escala, tamén chamado Mestría, a competencia comunicativa do usuario achégase á dun nativo, pero sen implicalo. O que si implica é un grao de precisión, propiedade e facilidade no uso da lingua que caracteriza os máis competentes. Entre os descritores dese nivel inclúese o dominio expreso das expresións idiomáticas e coloquiais, debendo ser consciente o falante do nivel connotativo do seu significado.

Así, no cadro da escala das competencias globais, a mestría do usuario debe manifestarse na súa capacidade de expresarse cunha gran fluidez e precisión que lle permitan diferenciar pequenos matices de significado no nivel C2. Pero xa no C1 pideselle un uso flexible e efectivo do idioma, así como saber recoñecer sentidos implícitos. Dende o enfoque da autoavaliación, no apartado da competencia expresiva no intercambio oral, o usuario debe demostrar un bo uso de expresións fixas e coloquiais en calquera conversa no nivel C2. Dende os aspectos cualitativos do uso da

⁸ As expresións idiomáticas veñen sinaladas como elementos que se deben evitar no nivel B (en concreto no B2) por incidir nesa etapa na capacidade de comprensión oral. Tamén se descartan nas conversas informais con amigos nesa fase.

lingua falada, seguen encadradas as expresións idiomáticas no nivel C2, debendo o falante, no apartado do repertorio, demostrar un bo dominio no manexo desas unidades.

Non obstante, obsérvase que as expresións idiomáticas e coloquiais poden ocupar un lugar anterior na escala se imos ao cadro das competencias comunicativas. De feito, dentro das competencias comunicativas de tipo lingüístico, as expresións idiomáticas e coloquiais enmárcanse nos elementos léxicos (e non gramaticais), e deben ser dominadas a partir do nivel C1. Particularmente, dentro das actividades de comprensión xeral de tipo oral do nivel C1, o usuario debe ser capaz de recoñecer unha ampla gama de expresións idiomáticas e coloquiais e apreciar os cambios de rexistro. Máis concretamente no caso do proceso da comprensión audiovisual, éxíxelle ser capaz de comprender películas que empreguen unha cantidade considerable de linguaxe coloquial e de expresións idiomáticas. A partir deste mesmo nivel, nas entrevistas, o falante debe saber facer un bo uso das interxeccións, unidades que nós incluímos dentro da tipoloxía das expresións fixas. Porén, para o dominio dos coloquialismos e rexionalismos, onde se poden dar xiros particulares de uso pouco habitual, hai que esperar ao nivel C2, tanto dentro das actividades de comprensión lectora como das auditivas, no caso de conferencias e presentacións. Dentro do proceso da interacción oral, o usuario debe demostrar tamén no nivel C2 un bo dominio destas expresións e ser consciente dos sentidos connotativos que conteñen.

En definitiva, as expresións idiomáticas sitúanse nos niveis máis altos da aprendizaxe das linguas pola dificultade que presentan, sobre todo no plano da comprensión, xa que o seu sentido opaco obstaculiza a achega analítica do usuario dende os seus coñecementos "canónicos" da lingua, acadados a través dos niveis anteriores.

C) Proverbios

Representan enunciados fixos, propios da cultura de cada lingua, e por ese motivo a competencia paremiolóxica do usuario tan só vén sinalada expresamente na capacidade que debe manifestar con respecto á súa adecuación sociolingüística (p.ex. *Xente nova e leña verde, todo é fume*, empregada nunha situación axeitada, coma introdución ou conclusión ao relato dunha experiencia errada por parte duns mozos). Tendo en conta que estas unidades se distinguen do resto dos elementos fraseolóxicos polas súas características formais e pragmáticas, hainas que integrar no grupo das expresións idiomáticas á hora de buscarlles o nivel correspondente no *Marco*, é dicir o C1 e C2.

D) Colocacións

As colocacións son tipos de locucións fixas, compostas con elementos considerados ás veces como "preferenciais", é dicir, que van unidos polo uso (p. ex. *estrear-se unha película / un vestido / uns zapatos*), pero que tamén poden ser semanticamente restrinxidos (p. ex. *ladrar un can, morder cos dentes, etc.*), e que poden formar parte de discursos de tipo xeral ou técnico. Pola súa estrutura e significado, son elementos que entran dentro da competencia da semántica léxica do usuario, do seu entendemento das relacións internas das palabras.

3.3. Os procesos de aprendizaxe das EF propostos no Marco

Os procesos de adquisición das EF dependen a miúdo do tipo de elementos dos que se está a falar e da situación na que interveñen. De feito, os obxectivos de ensino e aprendizaxe das linguas poden centrarse no desenvolvemento das competencias xerais do alumno con respecto á súa competencia comunicativa, ou ben dunha ou máis competencias parciais relacionadas con operacións funcionais propias dun ámbito dado.

Así, no caso de enunciados fixos relacionados cun comportamento semiautomatizado condicionado polo ámbito dado, tal como no caso dunha recepcionista nunha central de teléfonos, a súa produción vén sendo limitada pola pouca diversidade das tarefas que ten que efectuar. Ao estaren ben delimitadas, a realización destas tarefas repetitivas pode constituír o eixo principal dun obxectivo de aprendizaxe dentro dunha competencia parcial do alumno. O modo de implantar esa aprendizaxe pode seguir unhas pautas concretas:

1. determinar o tipo de ámbito que intervén: público, profesional, educativo ou persoal;
2. fixar o obxectivo principal con respecto a ese tipo de ámbito: a) desenvolver habilidades sociais, b) realizar mellor un traballo, c) axudar nos estudos, ou d) facilitar a vida nun país estranxeiro;
3. encadrar o curso, a materia ou o módulo no marco dunha demanda e oferta precisas de servizos lingüísticos, xa sexan cursos especializados, cursos con fins profesionais, preparación para un período de residencia no estranxeiro, comprensión da lingua de traballadores inmigrantes, etc.;
4. desenvolver as actividades segundo as competencias apuntadas e as súas compoñentes: p. ex. actividades de lingua para a interacción oral, ou de léxico nas compoñentes lingüística e sociolingüística;
5. elixir un enfoque pedagóxico centrado no desenvolvemento de estratexias que permitan a realización das tarefas coa dimensión lingüística correspondente;
6. identificar as expresións lingüísticas fixas adaptadas ás tarefas;
7. fixar un obxectivo comunicativo preciso para empregalas;
8. reformular os resultados variando as competencias apuntadas: orais, escritas, de interacción ou de mediación.

Estas pautas, sinaladas para a adquisición das expresións fixas en situacións de tarefas repetitivas, son válidas tamén para as unidades colocacionais de índole terminolóxica, xa que van moi ligadas a determinados ámbitos profesionais.

No caso da aprendizaxe das expresións fixas nas competencias xerais do usuario, o Marco estipula os seguintes procesos segundo a compoñente lingüística, no apartado do desenvolvemento da competencia léxica:

- mediante a súa simple exposición en textos auténticos orais e escritos;

- mediante a busca en dicionarios ou preguntándolles aos alumnos;
- mediante a súa inclusión en contexto;
- presentándoas con apoio visual;
- mediante a memorización de listas de expresións, coa súa tradución;
- explorando os seus campos semánticos e construíndo mapas conceptuais;
- aprendendo os alumnos a usar dicionarios fraseográficos e recompilacións;
- explicando as súas estruturas e practicando a súa aplicación (expresións de palabras relacionadas, verbos con réxime preposicional, locucións idiomáticas, etc.)
- comparándoas en distintas linguas.

Aínda que o *Marco* inclúe as expresións fixas nos elementos léxicos da comunicación lingüística, considera que poden ser introducidas na competencia gramatical cando se trata, por exemplo, dun esquema fraseolóxico para a inserción léxica (*por favor, pódeme dar...*). Nestes casos, aínda que son consideradas “material complexo”, pódense introducir moi cedo na aprendizaxe da lingua, con tal de que se memoricen.

En canto ás compoñentes sociolingüística e pragmática, nada concreto se contempla con respecto ás EI. Os diferentes usuarios do *Marco* (docentes, examinadores, autores de métodos) son os que deben determinar en que medida se pode deixar que se desenvolvan de forma natural ou ben que métodos e técnicas se deberían empregar para facilitar o seu desenvolvemento.

4. Valoración do tratamento das EI no *Marco*

Este apartado recolle en primeiro lugar a valoración que nos merece todo canto se expuxo ata agora, xa que a nosa intención foi indicar dun xeito obxectivo e estruturado o que manifestan as directrices do Consello da Unión Europea no *Marco*, espalladas en relación coas expresións feitas. En segundo lugar, imos propoñer unhas pautas para a constitución da fraseodidáctica tendo en conta estas directrices.

4.1. Aspectos positivos

O simple feito de incluír a obriga de ensinar, aprender e avaliar as expresións fixas da lingua que se estuda no *Marco europeo común de referencia* debería representar un motivo de gran satisfacción para os distintos colectivos concernidos por elas. En efecto, os primeiros en descubrir a importancia das frases feitas na didáctica das linguas foron os docentes mesmos de linguas estranxeiras, por razóns obvias, xa que, como indica Maria Conca (2005: 79), “o aprendiz dunha LE (Lingua estranxeira) tropeza de contado coa dificultade de descodificar e codificar unha UF (unidade fraseolóxica) que descoñece”. No caso da súa didáctica en linguas maternas, non está tan claro, pois, como segue explicando a autora, “[...] na primeira lingua os falantes apréndenas de forma natural nos contextos de uso e, por iso, non se considerou tan necesario o seu ensino”.

Á parte dos docentes, está outro tipo de especialistas que, situados na perspectiva contrastiva e lexicográfica, contribúen tamén dende a práctica a crear uns instrumentos que axudan a aturar esta situación de precariedade. Por unha banda, as propostas de recolleita e clasificación lexicográfica dan lugar a dicionarios editados en papel ou electrónicos con verdadeira vocación de apoio aos diferentes usuarios de frases feitas. Ademais, a orientación didáctica de moitos deles permite acadar unha competencia pasiva neste tipo de unidades. Por outra banda, as relacións de equivalencias e correspondencias entre unidades fraseolóxicas de sistemas lingüísticos distintos espertan o interese pola comparación, comprensión e asimilación destas unidades. Por este motivo, os enfoques contrastivos en didáctica das linguas, baseados en criterios semánticos ou gramaticais, axudan a adquirilas para unha competencia activa das mesmas.

Pero o verdadeiro paso dado no ámbito da fraseodidáctica vén dende a reflexión científica primeiro, e despois, dende a aplicación metodolóxica ao ensino das linguas tanto estranxeiras coma maternas. De feito, os investigadores en fraseoloxía son os que máis empeño puxeron en demostrar todo o interese que hai en integrar o ensino das expresións fixas no marco da educación regrada das linguas. A reflexión científica neste campo asentou as bases teóricas con traballos realizados en linguas xa pioneiras na fraseoloxía xeral, como o alemán coa obra de B. Wotjak e M. Richter (1988), H.H. Lüger (1997, 2001), S. Ettinger (1998). Tamén de fóra vén a reflexión sobre as demais linguas. Así, para o francés, un alemán foi quen reflexionou primeiro sobre o tema, o xa citado S. Ettinger (1992). Para o español, o húngaro Károly Morvay (1980)⁹ foi quen ofreceu unha proposta didáctica das unidades fraseolóxicas tras botalas en falta ao analizar un manual de ensino do español. A partir de entón, a reflexión gañou os seus propios especialistas en cada lingua¹⁰.

Os desenvolvementos derivados desta reflexión están a seguir un patrón común por parte dos investigadores “aplicados” á didáctica da fraseoloxía:

1. a mención da importancia das expresións fixas dunha lingua;
2. a alusión ás particularidades que representa a súa aprendizaxe segundo o perfil dos alumnos;
3. a denuncia da falta de material pedagóxico ao respecto;
4. a denuncia da falta de metodoloxía didáctica aplicada ao seu ensino;
5. unha proposta para o ensino das expresións fixas.

Estes esforzos, dispersos ata o de agora en linguas distintas e no interior de cada una delas, parecen atopar, pois, unha saída esperanzadora na inclusión do ensino

⁹ Dato achegado por M^a Ángeles Solano Rodríguez (2005: 384).

¹⁰ A didáctica das unidades fraseolóxicas do castelán e das linguas autonómicas goza dunha vitalidade encomiable dende hai uns anos por parte da comunidade científica española. Unha ollada á literatura máis recente, recensada por María Conca (2005: 76-80), confirma este dato.

obligatorio das expresións fixas no *Marco europeo común de referencia para as linguas*.

4.2. Aspectos negativos

Malia o paso dado, sen restarlle por iso a súa importancia, o *Marco* resúltanos algo tímido en canto ao tratamento dado ás expresións fixas tanto no plano analítico como no plano sintético do documento.

Observamos, no plano analítico, limitacións na teoría que frean dabondo a súa aplicación na práctica docente, como a consideración de elementos léxicos atribuída ás expresións fixas. Isto non deixaría de sorprendernos se non recoñecerasemos a tendencia “clásica”, moi tradicional dentro da lingüística francesa (non esquezamos a presenza dos seus especialistas no grupo de expertos que elaborou o texto), de reducilas a unha cuestión de vocabulario¹¹. Aínda que se agradece o esforzo tipolóxico que clasifica as expresións fixas en varios tipos, o status de elemento léxico dado implica varias cuestións:

- son elementos lexicalizados, polo tanto non analizables e en consecuencia, memorizables;
- non forman parte da competencia gramatical, e mesmo aquelas expresións que se inclúen cedo nela deben ser memorizadas;
- non forman parte da competencia fonética, co cal se desbota que poidan ter trazos articulatorios propios.

Outro elemento de crítica construtiva resulta ser a inclusión do tratamento didáctico das expresións idiomáticas exclusivamente na interacción oral, como se non existisen ou non interesara saber empregalas no escrito. Xustifícase esa posición na consideración que lles dan de elementos pertencentes ao rexistro familiar. Isto tampouco nos parece acertado, xa que moitas expresións idiomáticas poden ser dun nivel de lingua elevado, por teren raíces bíblicas, literarias ou técnicas.

En canto ao plano sintético, as secuencias chamadas *expresións básicas* ou *fórmulas* ocupan os primeiros niveis (A1 e A2), pero as *idiomáticas* resérvanse para os niveis superiores (C2), estipulando que se eviten nos niveis anteriores por presentaren problemas de descodificación que obstaculicen a súa aprendizaxe. De feito, no nivel B non queda moi claro o tratamento, xa que por unha parte, indícase que un uso idiomático da lingua pode incidir na capacidade de comprensión xeral do usuario, pero por outra, recoñécese que só o emprego de modismos poucos frecuentes podería presentarlle dificultades na comprensión lectora xeral. O caso é que o dominio das expresións idiomáticas e coloquiais forma parte da máxima competencia comunicativa e por iso se lles reserva o chanzo máis alto da escala. Pero esta valoración contraponse ao feito de que sexa nese derradeiro nivel cando se lle esixe ao usuario unha

¹¹ Esta tendencia resulta ser unha heranza das teorías da gramática xenerativista que marxinaron o fenómeno fraseolóxico, remitindo ao lexicón.

competencia realmente activa, sen darlle tempo de adquirila previamente, xa que lle recomendan non expoñerse antes ao manexo das expresións.

Por outra parte, nin os refráns nin as colocacións son realmente reflectidas nos descritores e debemos supor que van incluídos, porén, no grupo das expresións idiomáticas. Aquí tamén o peso da terminoloxía¹² inflúe á hora da redacción e tradución do documento.

Por último, o apuntamento do baleiro existente no *Marco* con respecto aos procesos de adquisición das expresións fixas para as compoñentes sociolingüística e pragmática, fronte ás pautas dadas para o seu dominio na compoñente lingüística, revela unha vez máis a prioridade marcada. Isto parécenos indicativo dun desequilibrio no tratamento destas unidades, un desequilibrio que nos devolve á situación na que estabamos ao dicirmos que cada quen debe decidir como facer para integrar esas compoñentes na adquisición das expresións feitas.

5. A fraseodidáctica: elementos constitutivos

A constitución dun campo propio para a didáctica da fraseoloxía require duns elementos recoñecidos por todos aqueles que desexen integralo, tanto dende a investigación como dende a aplicación á docencia, á avaliación ou á fabricación de materiais para editoriais. Por iso, vexamos cales son, empezando por darlle unha denominación.

5.1. Un campo, un nome

A *fraseodidáctica* é o termo co que queremos designar este novo campo na didáctica das linguas, en consonancia coa tradición xermánica que o emprega xa hai tempo con bastante insistencia, como xa vimos¹³. No castelán foi utilizado primeiro por Juan Pablo Larreta Zulategui (2001)¹⁴, e máis tarde por Gloria Corpas Pastor (2003), aínda que sen tocar ningún deles o tema, aludindo tan só ao interese que suporía afondar nel¹⁵. Polo contrario, os investigadores que verdadeiramente se interesaron por el ignoraron esta denominación, á vista da terminoloxía empregada nos seus textos¹⁶: *la didáctica de la fraseología* (Forment Fernández, M.M.), *la enseñanza de las unidades fraseológicas* (Penadés Martínez, I.), *la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos...* (Pozo Díez, M.), *un enfoque didáctico de la fraseología* (Ruiz Gurillo, L.), *enseñar las expresiones fijas* (Vázquez Fernández, R., Bueso Fernández, I.), etc. Esta

¹² Así, na versión inglesa do *Marco*, empréganse os termos *idioms* e *folk idioms* para distinguir expresións idiomáticas e proverbios.

¹³ Cf. H.H. Lüger, 1997, 2001; St. Ettinger, 1998.

¹⁴ Ao tratarse dun xermanista, é loxico que o termo “fraseodidáctica” pasara á lingua castelá da súa man.

¹⁵ Nesta obra (2003: 55) a autora limitase a sinalar quen o fixo ata a data da súa publicación, a saber: Kühnert, 1986; Nattinger e DeCarrico, 1988; Lorenz-Bourjot e Lüger, 2001; Panadés, 1999; Wotjak, 1998. Remitimos o lector a este artigo para as notas bibliográficas dos traballos sinalados.

¹⁶ Non proporcionamos aquí ningunha información bibliográfica sobre os traballos destas autoras, para evitar repetir datos incluídos xa nun artigo anterior da nosa autoría, publicado en *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 6.

dispersión de termos, sendo aínda así moi válidos, non favorece a consolidación do que todos os estudosos pretenden, a saber, a creación dun espazo ben delimitado para a fraseoloxía dentro da didáctica das linguas. Por iso, o termo *fraseodidáctica* contribúe mellor a unificar este eido e a dotalo de entidade.

5.2. Obxectivo e enfoque

Unha vez denominado o campo de acción, cómpre determinar o obxectivo da fraseodidáctica, que consiste obviamente na didáctica da fraseoloxía, pero atribuíndolle un amplo radio de actuación. Por unha banda, debe incluírse neste concepto o ensino-aprendizaxe de todo elemento considerado como unidade fraseolóxica, é dicir, as fórmulas rutineiras, as expresións coloquiais, as locucións idiomáticas, as colocacións e as paremias. Por outra banda, debe formularse a súa didáctica tanto dentro da lingua materna coma nas linguas estranxeiras.

Dende a perspectiva da metodoloxía para a didáctica das expresións fixas, o enfoque accional, preconizado polo *Marco*, ten que aplicarse en todas as compoñentes da competencia comunicativa: lingüística, sociolingüística e pragmática.

5.3. As compoñentes da fraseodidáctica

No eido lingüístico, o tratamento destas unidades, que se atopan entre o léxico e a sintaxe, merece unha consideración á parte, un nivel que certos especialistas chaman o nivel frásico da lingua (termo introducido por Josep Guia), pero que imos propoñer como nivel simplemente fraseolóxico¹⁷. Ademais, a necesidade de atopar un oco propio para o ensino das unidades fraseolóxicas vén reforzada polos avances da investigación lingüística. Así nolo resume Carmen Navarro (2003¹⁸):

[...] para las combinaciones fijas y/o idiomáticas son de gran utilidad los estudios sobre el análisis del discurso y los que se ocupan de construcciones gramaticales¹⁹ y procesos de gramaticalización que nos llegan de la lingüística cognitiva, en los cuales se subraya la necesidad de una gramática que nos permita explicar sea las estructuras sintagmáticas que siguen procesos regulares, sea construcciones "irregulares" pero al mismo tiempo muy usuales en la lengua.

Desbotando a crenza de que a fraseoloxía estea composta por construcións exclusivamente “irregulares”, xa que moitas expresións seguen un patrón de formación totalmente produtivo, o interese pola creación deste nivel provén precisamente desta

¹⁷ Apuntamento de Maria Conca (2005: 77). A proposta de “nivel frásico” parécenos tan interesante coma a de “competencia metáforica” reivindicada por Sanmartín (2000, citado por Carmen Navarro, 2003) para referirse á destreza que debe adquirir un usuario no manexo dos sentidos figurados. Porén, a dimensión gramatical do primeiro e semántica do segundo fainos preferir o termo “nivel fraseolóxico” que implica a ambas.

¹⁸ Cf. a versión electrónica do traballo desta autora: <http://www.ub.es/filhis/culturele/cnavarro.html>.

¹⁹ As teorías de Charles Fillmore e Paul Kay, coa elaboración da súa gramática de construcións, deron cabida ao discurso prefabricado, achegando elementos que axudaron a considerar as unidades fraseolóxicas dun xeito que ía alén dunha simple cuestión de vocabulario.

dobre condición, ao estar composto certamente por elementos propios con trazos definitorios, sen deixar de ser integrantes lingüísticos dun sistema común en uso. Esta dobre condición foi ben resaltada na aplicación didáctica do refrán ofrecida por M^a Rosario Soto Arias e Luis González García (2004: 231-250), unha aplicación dividida en dous enfoques, o enfoque inmanente, encargado de estudar as características de seu ou en relación con outras fontes ligadas ao refraneiro galego, e o enfoque transcendente, convertendo os refráns en materia coa que exemplificar a estrutura da lingua galega. Daquela, nun enfoque transcendente, efectivamente, as expresións fixas poden ser estudadas dende os mesmos elementos lingüísticos ca o resto das formas da lingua, dende a compoñente fonética, léxica ou gramatical, introducindo aquelas que presentan construcións regulares nos primeiros niveis (A1, A2), deixando as irregulares para os niveis máis avanzados (B1, B2). Nun enfoque inmanente, as propiedades particulares das expresións estudadas por tipos ou comparadas coas doutras linguas, xa deben ser tratadas en cursos de mestría (C1, C2).

En canto ás compoñentes sociolingüística e pragmática, deben abordarse antes que a lingüística, xa que o carácter social e cultural das unidades fraseolóxicas prevalece sobre o seu valor de elementos lexicalizados. Isto resulta ser así ao comparalas nun idioma e noutro, onde cada lingua estrutura o seu sistema lingüístico segundo a percepción que fan os seus falantes da realidade. Así, as formulas rutineiras nin se corresponden en todas as linguas (*Como che vai?* GAL, *Qué tal?* ES; *Come vai?* IT; *Ça va?* FR, *How do you do?* IN, etc.), nin teñen necesariamente equivalentes, xa que todo depende da sociedade nas que estean inscritas. Por exemplo, dicir *¡Que aproveite!* no momento de empezar a comer non é unha expresión que se teña que dicir obrigatoriamente noutras linguas, coma no caso do inglés británico no que, pola súa cultura, non se considera útil dicir nada nesa situación. Isto é máis visible se comparamos sociedades máis afastadas da nosa, como a oriental, na que ten tanta ou máis importancia o xesto que a palabra, chegando mesmo a substituíla. Por suposto, esta reflexión resulta aínda máis evidente no caso das demais expresións fixas, idiomatismos e paremias, profundamente enraizadas na cultura dun pobo.

Aplicando o dito ao eido propiamente sociolingüístico, o estudo das expresións fixas debe vir precedido dunha introdución sobre a sociedade, os costumes, as mentalidades, a cultura implicada en cada tipo. Así, as fórmulas e as expresións básicas deben introducirse coa previa explicación das diferentes situacións que se presentan na vida común do país da lingua que se estuda, ou ben en situacións tipificadas onde interveñen actos de fala sociais, persoais ou profesionais. No caso de expresións idiomáticas ou paremias que son empregadas en textos, prepararemos primeiro o terreo con datos conxuntados (culturais, sociais, biográficos, históricos, etc.) que aclaren o senso e xustifiquen o uso. En canto ás colocacións, unha preparación sobre a temática xeral (p.ex. as expresións sobre as tarefas domésticas), con alusión aos roles das persoas na casa e ás súas responsabilidades individuais, permite afianzar a súa adquisición.

Dende o eido pragmático, o obxectivo para o usuario é acadar a máxima competencia activa, con eficacia e fluidez, nas dúas vertentes, oral e escrita, sexa cal sexa o tipo de produción: descrições, narracións, debates, comentarios, argumentación, etc. É polo tanto o plano máis importante, pola dobre dimensión que comprende, discursiva e

funcional. Del dependerá, pois, o tipo de actividade para acadar o obxectivo inicial de eficacia e fluidez. A competencia activa en expresións fixas necesita non só dun certo tempo para asentalas en forma de actividades e de habilidades, senón tamén para empregalas dun xeito natural e espontáneo, o que leva anos de práctica. Isto non se obtén chegando simplemente ao nivel C2 dotado dos coñecementos “canónicos” sobre as regras da combinación libre dunha lingua, senón empezando con elas cedo na escala de niveis, como indica M^a Ángeles Solano Rodríguez (2005: 389-390):

[...] es importante aprender las UFs [unidades fraseológicas] a la misma vez que el resto de su léxico, que su gramática, y que su pronunciación, sólo así tendrán posibilidad de ser integradas de un modo natural en el sistema cognitivo del aprendiz. Esto es así porque, en todos los ámbitos de la experiencia humana, una vez que se han aprendido las cosas de determinada manera es difícil y molesto modificarlo [...] Si aplicamos este postulado al aprendizaje de una lengua extranjera, comprobaremos cómo arraiga y sedimenta en nuestro sistema cognitivo el vocabulario inicialmente aprendido, y lo que cuesta sustituirlo por sinónimos, léxicos o fraseológicos [...] creemos que es posible y conveniente familiarizar al alumno con las UFs [...] desde un primer momento y no sólo a partir de los niveles intermedios o avanzados.

A afirmación desta autora realizada nun traballo de tese, onde ofrece unha proposta didáctica pensada para alumnos de maxisterio, aprendices de francés lingua estranxeira e futuros docentes en centros de primaria, podería quedar como unha proposta máis, xunto coas que xa existen sen pasaren ao plano da realización. Queda no entanto avalada pola de Carmen Navarro (2003: 102) nestes termos:

Es difícil, aun reconociendo la complejidad que entraña planificar la enseñanza de estas unidades léxicas, compartir propuestas metodológicas que sostienen que la fraseología no puede ofrecerse a alumnos que no posean un nivel medio o avanzado de español²⁰. Al contrario es posible y necesario enseñar un vocabulario que incluya estas combinaciones, de modo gradual, desde el nivel inicial, adoptando como criterios fundamentales la frecuencia de uso, la estructura sintáctica y las capacidades semántica y pragmática.

Esta xa non é unha simple declaración de principios. É o resultado dunha experiencia demostrada coa existencia dun manual para principiantes italófonos, *Amigo sincero* (1998), que introduce locucións e paremias dende as primeiras unidades, case todas contextualizadas, ou ben a partir de exercicios relacionados coa programación xeral da unidade en cuestión.

5.4 Aplicacións por niveis

²⁰ Son desta opinión: Ruiz Gurillo (2000: 259-275); Ruiz Campillo e Roldán (1993:157-165); e García Muruais (1998: 363-368). Avogan, en cambio, pola súa inclusión xa desde niveis iniciais: Gómez Molina (2000: 111-134); Forment (1998: 339-347); Martínez Pérez e Plaza (1992: 123-126), aínda que estas últimas propoñen exclusivamente actividades dirixidas aos niveis intermedio e avanzado. (Nota da autora).

De feito, varias razóns sustentan a posibilidade de aprender as expresións fixas dende cedo e dende calquera dos niveis do *Marco*. Para empezar, as fórmulas rutineiras poden presentar formas tanto simples como complexas, o que non pode limitar este tipo de expresións fixas a un nivel determinado. No caso do galego, a “retranca” que caracteriza o xeito de tratarse a xente debe de terse en conta para non caer nun intercambio de fórmulas calcadas de calquera outra fala recreada nos manuais de linguas estranxeiras. Non é o mesmo despedirse dicindo un simple *Ata loguiño* que dicir ¡*Vai pola sombra!*, ou ben pedirlle a alguén que se identifique cun *¿Como te chamas?* ca dicirlle *E ti, ¿quen ves sendo?*.

O mesmo ocorre coas expresións idiomáticas, as máis presentes e as máis dotadas en recomendacións no *Marco*. No texto apúntase que hai que ignoralas totalmente, por omisión, nos primeiros niveis, evitalas no nivel B, e dominalas no C. A falta de progresión na introdución das mesmas ao longo dos 6 niveis resulta evidente e demostra un descoñecemento das propiedades intrínsecas das expresións idiomáticas como unidades fraseolóxicas. Efectivamente, hainas formalmente regulares e semanticamente transparentes que poderían introducirse cedo na aprendizaxe da lingua. Así, empezando polas equivalentes ás da lingua materna do alumno, poden aprenderse expresións como: *lavar as mans* ou *meter a pata*. As variantes, como *mete-lo zoco*, máis propias da lingua, tamén caben neste nivel. Ademais, moi motivadoras son aquelas que empreguen substantivos do corpo humano, animais, cores ou números. Pouco a pouco, conforme as estruturas se afasten das regras xerais e o senso non sexa deducible, iríase dosificando a exposición do alumno á complexidade desta clase de unidades.

Con respecto ás paremias, chama a atención que se mencionen tan pouco no *Marco* e, porén, parécenos aínda máis necesario introducilas cedo na aprendizaxe, sempre dun xeito progresivo e respectando os principios apuntados para as expresións idiomáticas. A razón é que están a desaparecer da fala de calquera das linguas entre os usuarios nativos por motivos evidentes: a cada vez máis urbanizada vida dos novos (son unidades que pertencen ao mundo rural, á sabedoría popular), a desagregación das familias (a transmisión facíase de pais a fillos), a menor convivencia dos grupos familiares (avós e netos, todos vivían baixo o mesmo teito), o illamento dos grupos sociais (a convivencia do mundo rural xuntaba a xente), os cambios nos hábitos de diversión (os xogos son agora máis individuais), etc. Cheas de valores e de historia, as paremias representan non só un material lingüístico interesante para o estudo intra e interlingüístico das estruturas das linguas senón tamén unha ocasión de profundar nas súas culturas, e iso dende o comezo da aprendizaxe.

En canto ás colocacións, non está o seu nivel de competencia lingüística expresamente estipulado no *Marco*. Ao tratarse de grupos de palabras que presentan un grao de fixación medio, situado entre as combinacións libres e idiomáticas, o seu estudo podería introducirse, no entanto, en calquera dos niveis, segundo o tipo de discurso. Así, no eido da lingua xeral, expresións coma *cometer un crime* ou *cometer un erro* poden atoparse e empregarse cedo na aprendizaxe. Porén, dentro das linguas con fins específicos (a lingua do turismo, das finanzas, da medicina, do dereito, etc.), as colocacións adquiren o status de secuencias terminolóxicas, e polo tanto requiren

coñecementos lingüísticos previos. Así, se o usuario decide achegarse a textos específicos dentro da súa especialidade profesional pode facelo a partir do nivel B2, empezando por consultar o dicionario, ata incorporalos na súa competencia activa nos niveis máis altos.

Pensamos, pois, que as expresións fixas poden ser perfectamente estudadas dende o nivel máis baixo ata o máis elevado, cunha introdución lingüisticamente progresiva que siga criterios metodolóxicos baseados nun continuum que vaia da regularidade á irregularidade formal e da transparencia á opacidade semántica. Deste xeito as compoñentes sociolingüística e pragmática irán á par coa lingüística, prevendo unha contextualización axeitada por parte dos docentes e dos autores de material didáctico.

Isto lévanos a tratar os puntos centrais da fraseodidáctica: a formación do docente, a elección do mínimo fraseolóxico, a preparación de material didáctico.

5.5. Os piares da fraseodidáctica

Se xa nos quedou claro que o alumno necesita expoñerse dende cedo e de xeito progresivo ao uso das expresións fixas, o importante agora é que o docente teña unha conciencia clara do que ten que facer. A situación máis común descríbena Carmen Navarro (2003):

Así, el profesor que decide trabajar en el aula las UFS se encuentra desorientado respecto a las combinaciones que tiene que trabajar y de acuerdo con qué criterios.

Efectivamente, a desorientación por unha parte, e o seguimento do que xa está feito por outra, leva o docente a tratar a cuestión fraseolóxica dun xeito marxinal. Para situala no centro, ao igual ca os demais elementos da lingua, ten que ter un espazo concreto en todos os aspectos que lle incumben ao profesor: a responsabilidade dos seus propios coñecementos, e máis dos medios elixidos para acadalos e transmitilos. Por iso debe impoñerse primeiro comprender o feito fraseolóxico, aprender as súas compoñentes, diferenciar as súas unidades e dominar o seu uso. Todo isto require unha preparación xa integrada na súa formación académica ou continua. Por este motivo, a fraseodidáctica ten que dotarse de entidade dentro dos planos de estudo das linguas dos formadores e futuros formadores, se queremos que cheguen a transmitir ese coñecemento aos discentes máis pequenos ou estranxeiros. O papel do docente, neste sentido, é relevante na sociedade actual na que desaparecen cada vez máis os roles familiares, encargados tradicionalmente de transmitir a fala idiosincrática fronte á lingua “estándar” da escola.

En canto aos medios para transmitir ese coñecemento, os autores do escaso material didáctico fraseolóxico existente no mercado non sempre son os propios docentes senón profesionais que se dividen en dúas categorías: ou ben son os encargados de confianza dunha editorial, —a miúdo non cambian aínda que cambie o produto encargado— ; ou ben son os mesmos especialistas en fraseoloxía os que achegan as súas propostas, —a miúdo de xeito restrinxido ao estudo dun tipo de unidade fraseolóxica—. O resultado desta situación desorganizada consiste, por unha banda, nunha oferta desigual de

dicionarios fraseolóxicos que non distinguen entre o público ao que se dirixen (o custo dese produto esixe unha ampla marxe de “clientes”), por outra banda, nunha carencia absoluta de manuais (libros de texto e de exercicios) pensados para o ensino desa materia. E, por parte, a “tradicón” na didáctica dunha lingua, ao basearse moito no emprego dese tipo de material, torna a situación aínda máis complicada dende que se implantou a gratuidade dos libros na escola, xa que as editoriais arriscan cada vez menos con novos produtos. Isto implica o labor do docente como impulsor de enfoques innovadores se quere introducir cambios na súa doxa diaria²¹. Como vemos, volvemos chamar ao seu sentido da responsabilidade en canto a decidir que ensinar e como.

Esta falta de previsión na formación docente e na composición de material pedagóxico pódese corrixir agora a partir do que vén estipulado no *Marco europeo común de referencia*, xa que resulta ser unha guía para todos os axentes implicados no ensino das linguas: profesores, examinadores e autores de manuais. Cómpre, pois, reunir os puntos de vista de todos no que toca ás expresións fixas e poñer en común unha estratexia de ensino, avaliadora e metodolóxica que homoxenice o campo da fraseodidáctica. Mediante unha comisión de expertos, composta por especialistas do campo da investigación fraseolóxica e por usuarios do *Marco*, determinaríanse os puntos comúns que habería que acadar segundo os obxectivos de cada quen.

Os principais principios que se debería tratar serían:

- os tipos de unidades fraseolóxicas por nivel, seguindo un contínuum baseado en criterios de regularidade formal e transparencia semántica;
- mínimo fraseolóxico por tipo, determinado pola frecuencia de uso e clasificado segundo os rexistros de lingua;
- as competencias apuntadas e xerarquizadas conforme aos niveis: competencia pasiva, competencia activa e competencia selectiva (non todas as expresións que se comprenden e se saben usar deben de ser empregadas);
- as actividades pedagóxicas que permitan a adquisición das unidades en consonancia cos tipos de unidades, cos niveis e coas competencias;
- a preparación de material didáctico nuclear (manuais) e de apoio (cadernos de exercicios e dicionarios).

A posta en común destes principios reitores da fraseodidáctica permitirá vertebrar o campo e dotalo de entidade. Cabe esperar que se o *Marco* tivo en conta as achegas das investigacións sobre fraseoloxía procedentes da comunidade científica ao punto de introducir o estudo das expresións fixas nas súas recomendacións, a fraseodidáctica, constituída como un campo de autoridade con dereito a intervir, pode chegar a ser un

²¹ O espazo que queda libre de imposicións económicas e profesionais para a fraseodidáctica, dentro dunha realidade práctica, resulta ser, en definitiva, o ciberespazo. Aí atópase unha oferta dispersa, pero sempre en movemento, de exercicios, glosarios e conceptos que poden axudar puntualmente.

interlocutor que deba terse en conta nas aplicacións do texto comunitario nos diferentes sistemas educativos aos que vai dirixido.

5. Conclusións

A didáctica das expresións fixas en lingua materna ou estranxeira resulta ser hoxe en día unha cuestión pendente de resolver, á vista dos estudos realizados chamando a atención sobre ela sen que sexan levados verdadeiramente á práctica, nin tomados en conta nos sistemas educativos. Xa que non se consegue moito ou nada con reclamar ese tratamento dende a base, é dicir por parte dos propios docentes e fraseólogos de xeito individual e illado, hai que dirixir os esforzos dende o cume da pirámide, onde se toman as decisións que logo se implantan na doxa diaria. Por ese motivo, o *Marco europeo común de referencia para as linguas* representa unha grande ocasión de enxergar un futuro esperanzador para a didáctica das expresións fixas, xa que as incorpora nos elementos obrigatorios que o usuario dunha lingua debe posuír se quere demostrar unha formación plena, de máxima calidade.

Non obstante, malia o desenvolvemento dunha clasificación de expresións fixas na parte conceptual do texto comunitario, o seu tratamento desigual na parte aplicada por competencias amosa un descoñecemento das características inherentes dos diferentes tipos, xa que saen privilexiadas as expresións idiomáticas sobre os refráns ou as colocacións. Por outra banda, a falta de correspondencia na atribución de niveis para a súa incorporación didáctica evidencia unha confusión conceptual importante, posto que as formulas rutineiras non sempre se caracterizan por unha simplicidade estrutural ou unha transparencia semántica que as fagan aptas tan só para principiantes. Do mesmo xeito, hai expresións idiomáticas ben sinxelas que poderían ser aprendidas dende as etapas iniciais da aprendizaxe dunha lingua. O criterio de aplicación seguido polo *Marco* resulta, pois, errado e necesita revisarse dende a óptica da fraseodidáctica.

Coa finalidade de establecer principios de autoridade entre os seus partidarios, dispersos na actualidade en propostas illadas, e principios de referencia para os seus futuros usuarios (docentes, avaliadores e autores de material editorial), desorientados por falta de premisas adecuadas, a fraseodidáctica debe constituírse como un campo dotado de elementos propios, susceptible de adecuar o paso das directrices do *Marco europeo común de referencia* aos sistemas lingüísticos de cada lingua dos países membros.

6. Bibliografía

- CONCA, M. (2005): “Achegas da fraseoloxía á didáctica da lingua e a literatura” en *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 7, 2005, 75-89.
- CORPAS PASTOR, G. (2003) : *Diez años de investigación en fraseología : Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Iberoamericana-Vervuert, Madrid-Frankfurt am Main.
- ETTINGER, ST. (1992) : “Techniques d’apprentissage des expressions idiomatiques”, en G. u.a. Dorion (ed.), *Le français aujourd’hui : une langue à comprendre*. Diesterweg, Frankfurt, 98-109.

- (1998): “Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik” en W. Eismann (ed.), *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich : Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*. Brockmeyer, Brochum, 1998, 201-217.
- GONZÁLEZ REY, M^a I. (2004) : “A fraseodidáctica : un eido da fraseoloxía aplicada” en *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 6, 2004, 113-130.
- LARRETA ZULATEGUI, J. P. (2001) : *Fraseología contrastiva del alemán y el español. Teoría y práctica a partir de un corpus bilingüe de somatismos*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- LÜGER, H. H. (1997): “Anregungen zur Phraseodidaktik” en *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 1997, 69-120.
- LÜGER, H. H., LORENZ BOURJOT, M. (2001): “Phraseologie und Phraseodidaktik” en *Französisch heute* 4, 200, 462-464.
- NAVARRO, C. (2003): “Didáctica de las unidades fraseológicas”, en M^a V. Calvi e F. San Vicente (eds.) (2003): *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*. Mauro Baroni Editore, Viareggio, 95-107.
- SOLANO RODRÍGUEZ, M^a A. (2005) : *Unidades fraseológicas francesas. Estudio en un « corpus » : la « Pentalogía de Belleville » de Daniel Pennac. Planteamiento didáctico*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante.
- GONZÁLEZ GARCÍA, L. E SOTO ARIAS, M^a R. (2004) : “Aplicacións didácticas dos refráns” en *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 6, 2004, 231-250.
- WOTJAK, B. e RICHTER, M. (1988) : *Sage und Schreibe (deutsche Phaseologismen in Theorie und Praxis)*. Langenscheidt, Leipzig.