

Las locuciones nominales en el aula de E/LE: una propuesta para su aprendizaje

ELIA PUERTAS RIBÉS

Universitat Jaume I

al373395@uji.es

Resumen: El presente artículo ofrece una perspectiva diferente del aprendizaje y enseñanza de las locuciones nominales en el aula de E/LE. En esta propuesta se trabajan las unidades fraseológicas con un enfoque comunicativo, junto con la integración de los recursos y elementos propios de la *gamificación*. Para ello, se han diseñado diferentes actividades que faciliten al alumnado conocer tanto algunas de las expresiones idiomáticas más utilizadas en español, como los usos reales en que pueden utilizarlas. La secuencia didáctica que se describe más abajo está dividida en cuatro fases que empiezan desde el contacto inicial con la estructura sustantivo + preposición *de* + sustantivo, la inferencia de los significados a través de fragmentos extraídos de periódicos en línea, pasando por su consolidación con juegos hasta llegar a la producción de una tarea final, cuyo objetivo es potenciar no solo la competencia léxica, sino también la sociocultural y pragmática.

Palabras clave: E/LE, fraseología, locuciones nominales.

Idioms in the Spanish class: a learning proposal

Abstract: This paper offers a different perspective on the learning and teaching of idioms in the Spanish classroom. This proposal aims to work the units through a communicative approach and the integration of the resources and elements of *gamification*. Therefore, different activities have been designed that make it easier for students to know some of the most commonly used idiomatic expressions in Spanish, as the actual uses in which they can be used. The didactic sequence described below is divided into four phases that start from the initial contact with the structure noun + preposition *de* + noun, the inference of the meanings through fragments extracted from online newspapers, through their consolidation with games until the production of a final task, whose objective is to enhance not only lexical competence, but also sociocultural and pragmatic.

Key words: Spanish as a foreign language, phraseology, idioms.

1.Introducción

Las locuciones, conocidas también como *modismos*, *frases hechas* o *expresiones idiomáticas*, son combinaciones fijas de dos o más palabras que se caracterizan, principalmente, por la alta frecuencia de uso y coaparición de sus elementos, y por el significado idiomático, que no se justifica por la suma de sus componentes (Corpas Pastor, 1996: 20). Una locución como, por ejemplo, *luna de miel* tiene ciertas restricciones formales, entre ellas se encuentra la imposibilidad de sustituir sus componentes (**estrella de miel*), el cambio de número (**lunas de miel*) o la reordenación

de sus elementos (**la miel de luna*). Asimismo, la suma de los significados de los elementos que constituyen la expresión no permite deducir el significado fraseológico, de ahí que, a veces, resulte difícil de comprender. Respecto a su función comunicativa, son unidades léxicas que forman del discurso de los hablantes y, como señala Wotjak (1988: 543), «gracias a su expresividad y su carga connotativa valorativa y emocional son capaces de atraer o mantener viva la atención del receptor».

Sin embargo, debido a la dificultad de aprendizaje que ello conlleva, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2007) tan solo integran su enseñanza en el currículo de los niveles superiores (C1-C2), defendiendo que es en estos niveles cuando los alumnos son usuarios competentes capaces de adquirir un buen dominio de las expresiones idiomáticas y utilizarlas de forma adecuada en las distintas situaciones comunicativas. Por el contrario, Velázquez Puerto (2016: 13) defiende que «[...] es beneficioso introducir la enseñanza-aprendizaje de fraseología ya en el nivel de acceso (A1). De esta manera el estudiante emplea las piezas léxicas ya aprendidas y ancladas como andamio sobre el cual construir el repertorio léxico de manera cualitativa».

Por su parte, el presente proyecto pretende contribuir a la enseñanza de locuciones en los niveles intermedios (B1-B2). Tal elección se debe a que cuanto más opacas sean las expresiones que se van a trabajar, mayor será la dificultad y, por esta razón, hay que introducirlas gradualmente, desde las más transparentes (en los niveles iniciales) a las más opacas y peculiares (en los niveles intermedios y superiores) (Montes López, 2014: 97).

En cuanto a la metodología, este trabajo parte de un enfoque comunicativo, capaz de llevar al aula una unidad didáctica basada en una de las tipologías menos exploradas dentro del caudal fraseológico del español: las locuciones nominales. Los moldes sintácticos más productivos en las construcciones de estas expresiones son los siguientes: sustantivo + adjetivo (*punto muerto*), sustantivo + preposición + sustantivo (*cortina de humo*) y sustantivo + conjunción + sustantivo (*dueño y señor*) (Corpas Pastor, 1996: 96). Asimismo, se incluyen como nominales las locuciones infinitivas (*coser y cantar*) de Casares (1992 [1950]), las cláusulas sustantivadas (*el qué dirán*) y las expresiones deícticas carentes de otro significado (*todo quisqui*). De ellos, se ha seleccionado únicamente el esquema sintáctico sustantivo + preposición + sustantivo como modelo para la elaboración de las actividades.

Las actividades tienen como finalidad aumentar y reforzar las competencias léxico-semánticas y culturales de los alumnos de E/LE en los niveles intermedios. Para ello, las tareas se dividen en cuatro fases: la primera, la introductoria, consiste en que el alumno se familiarice con las unidades fraseológicas que se trabajarán; la segunda, la inductiva, fomenta el descubrimiento del significado por parte del alumnado; la tercera, la fase deductiva, propone un juego que facilite la manipulación de las locuciones para afianzar los significados; y, la última, la de consolidación, sirve para fijar los conceptos y las estructuras trabajadas a lo largo de la unidad.

2.¿Por qué es necesario aprenderlas en el aula de E/LE?

Las locuciones están presentes en el discurso de toda comunidad lingüística. Cada lengua, dependiendo de los distintos factores históricos y socioculturales, ha desarrollado sus propios procesos de formación fraseológica. Al mismo tiempo, esto implica que los hablantes no nativos de español encuentren ciertas dificultades a la hora de entender enunciados que contengan estas unidades léxicas o, mejor dicho, por Velázquez Puerto

(2016: 9), «a menudo los hablantes de ELE poseen un escaso repertorio fraseológico, y el desconocimiento de esta parcela léxica puede ocasionar que el usuario de ELE se encuentre con dificultades para desenvolverse en un intercambio lingüístico real».

De ahí nacen dos problemas que hay que resolver. Por un lado, el escaso dominio que poseen los estudiantes sobre las locuciones, debido, mayoritariamente, a los obstáculos con los que tropiezan los profesores a la hora de integrarlas en el aula. No obstante, la necesidad de incluirlas en el currículo desde niveles iniciales ha favorecido que, en los últimos tiempos, se haya experimentado una mejora, en la que cada vez son más las unidades didácticas que, desde diferentes perspectivas, las integran en el aula de E/LE. Así, por ejemplo, se han publicado obras como *Locuciones y Refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español* o *¡Dale a la lengua! Integrando el aprendizaje de fraseología en ELE* (Velázquez Puerto, 2016), en las que destaca la responsabilidad de «trabajar las locuciones de manera integrada con el resto de contenidos del currículo, de modo que no queden aisladas y descontextualizadas» (Gómez González y Ureña Tormo, 2014: 3). También, se han planteado propuestas como *La enseñanza de las locuciones a través del Quijote* (Ruiz Martínez, 2005) o *Notas sobre las posibilidades de aprendizaje de español mediante unidades fraseológicas* (Aguilar Ruiz, 2013), en las que se sugieren ideas de cómo llevarlas al aula, por ejemplo, a través de la vinculación a campos léxicos específicos (animales, colores, partes del cuerpo, etc.) o el análisis de estas junto a una obra literaria. Así, se fomenta el aprendizaje de un repertorio lingüístico que engloba estructuras fijas útiles para desenvolverse con fluidez y naturalidad en situaciones comunicativas reales.

Por otro lado, como se explica líneas más arriba, la necesidad de promover su aprendizaje no solo está ligado a la escasa atención por parte de los profesores, sino también a la inequivalencia o la correspondencia nula que existe entre las estructuras sintácticas de la L1 y la L2. Pese a ello, en el plano interlingual, comparten la misma base metafórica que incentiva tanto al profesor como al alumno a reflexionar sobre las diferencias entre las unidades fraseológicas de su lengua nativa y las del español (Trivić, 2014: 68). Concretamente, en este artículo se aboga por la integración de las locuciones nominales como piezas fundamentales en el desarrollo de la competencia léxico-semántica de los estudiantes (Gómez Molina, 2004: 794). Así, una vez justificada la respuesta de su enseñanza-aprendizaje, en los siguientes epígrafes presentamos los principales problemas a los que nos enfrentamos.

3. Problemas de aprendizaje

El motivo principal que impulsa este trabajo es la necesidad de facilitar tanto al profesor como al alumnado materiales didácticos que promuevan el aprendizaje de las locuciones nominales desde un enfoque comunicativo. Uno de los problemas más frecuentes en la enseñanza de las expresiones fijas es encontrarlas «dispersas en el manual sin una organización metodológica o al final de una unidad por cuestiones de afinidad temática» (Gómez González y Ureña Tormo, 2017: 315); por ejemplo, Olímpio de Oliveira Silva (2006: 16) en su trabajo cita el manual *Curso breve de español para extranjeros* (1982; 1990 y 1991), en que aparecen las locuciones de forma ocasional cuando están conectadas con el tema general de la unidad¹. El tratamiento esporádico y descontextualizado no implica que los alumnos sepan cómo utilizarlas y qué funciones pueden adquirir en la lengua oral y escrita; y, además, de esta forma no se trabaja la competencia pragmática. Por el contrario, la adquisición y enseñanza de estas unidades léxicas deberían estar ligadas a ejemplos bien contextualizados que eviten «frases de gran simplicidad, a veces absurdas y casi siempre irreales, moldeadas exactamente para que encajen con la definición teórica previa» (Coronas Peñarrocha, 2010: 130). Para conseguir tal propósito, es imprescindible utilizar un enfoque comunicativo que permita asimilarlas desde un punto de vista práctico y real. Así, no solo se trabaja la competencia comunicativa, sino

también se potencian las siguientes subcompetencias (Centro Virtual Cervantes, s.f.: 27): la competencia lingüística, entendida como el conjunto de destrezas y habilidades léxicas; la sociolingüística, condiciones socioculturales relacionadas con el uso de la lengua; y, por último, la pragmática, que comprende el uso funcional de los recursos lingüísticos en las distintas situaciones comunicativas. En definitiva, las locuciones son parte del nivel léxico de la lengua y su aprendizaje forma parte del dominio léxico que facilita el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante (Gómez Molina, 2000: 112).

En cuanto a la propuesta que se presenta a continuación, está diseñada con la intención de reforzar el uso pragmático y contextualizado en el aula de E/LE desde los niveles intermedios. Para ello, se ofrecen contextos reales para que los alumnos puedan entender los significados de las locuciones y realizar un análisis contrastivo interlingüístico que les ayude a relacionar las expresiones idiomáticas con un equivalente, si existe, en su lengua nativa. De este modo, se pretende enriquecer el aprendizaje, y no solo ampliar sus conocimientos léxicos, sino también fomentar la creatividad expresiva y comunicativa.

En estas líneas se trata de animar a los profesores a incluir, de forma regular, la enseñanza de estas expresiones a través de materiales didácticos que fomenten su uso y enriquezcan la competencia comunicativa, al tiempo que se trabaja la relación semántica de estas unidades con otras clases léxicas (Penadés Martínez, 2000) y los valores pragmáticos y sociolingüísticos asociados a ellas (Ruiz Gurillo, 2001: 65).

4. Propuesta didáctica

La presente propuesta didáctica parte con el objetivo de enseñar diez locuciones nominales en las clases de nivel B2, a través de cinco actividades con las que se intentará consolidar tanto los contenidos de naturaleza léxica y cultural, como los contextos comunicativo-funcionales. La secuencia didáctica está pensada para realizarse en, aproximadamente, una hora y media.

Antes de comenzar y para amenizar el proceso de aprendizaje, se les explica que, por parejas, van a tener que superar una serie de pruebas hasta llegar a la prueba final. En este sentido, la secuencia didáctica que se presenta aquí está organizada por tareas que, estrechamente ligadas al enfoque comunicativo, se establecen como eje vertebrador capaz de ajustarse a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de lenguas (Estaire y Zanon, 1990; Estaire, 2011). La prueba (tarea) final consiste en diseñar diferentes tiras cómicas que integren, como mínimo, una locución. Luego, deberán exponer y justificar su producto frente al jurado, compuesto por el resto de compañeros. De esta manera se crea en el aula un producto y una necesidad comunicativa real.

4.1. Fase introductoria

Esta fase está pensada para impulsar la curiosidad por las locuciones nominales con estructura sustantivo + preposición *de* + sustantivo. La primera prueba¹ (anexo 1) consiste en relacionar los sustantivos, distribuidos en dos columnas, mediante la preposición *de*. En la tabla 1 se ofrece un ejemplo resuelto:

¹ Elaboración propia.

Carne Lágrimas Golpe Saco Luna La boca Edad Conejillo Paño Talón	de	El lobo Indias Cocodrilo Lágrimas Mentiras Aquiles Miel Gallina El pavo Suerte
---	----	---

Tabla 1. Locuciones nominales en la actividad 1

Una vez los alumnos han terminado con esta actividad, se realiza una puesta en común de las locuciones obtenidas y se dan las respuestas correctas en caso necesario.

4.2. Fase inductiva

En esta fase, se reparten por parejas todos los textos recortados (anexo 2), con el fin de que infieran el significado de las locuciones a través de los contextos comunicativos². En la siguiente tabla, se reproducen los fragmentos³ escogidos para la locución *carne de gallina*:

<p><i>Carne de gallina</i></p> <p>1) Por encima de todo, el técnico ha elogiado a los jóvenes. Sobre Viti, que ha realizado un partido espectacular en el centro del campo, ha dicho que: «se me pone la <i>carne de gallina</i>. Desde que vine, este chico me daba buen feeling. En Málaga estuvo muy bien y hoy ha jugado maravillosamente bien» (<i>Diarimés digital</i>, 2018).</p> <p>2) Matthew Sachs, ex estudiante universitario de Harvard, estudió el año pasado a individuos que se les pone la <i>piel de gallina</i> cuando escuchan música para ver cómo se desencadenaba esta reacción. (<i>Press digital</i>, 2017).</p>
--

Tabla 2. Textos ofrecidos al alumnado en la actividad 2

Seguidamente, se realiza una puesta en común sobre qué significado tienen las expresiones y si en sus lenguas nativas existe alguna expresión similar que tenga el mismo contenido metafórico. Para ello, el profesor puede servirse de las siguientes preguntas:

1. ¿Existe alguna expresión parecida en tu lengua? ¿Qué significa?
2. ¿Habías escuchado antes estas expresiones? ¿Dónde?
3. ¿Cuál es el significado? ¿Por qué crees que se utilizan en estos textos?
4. ¿Podrías cambiar estas locuciones por otra palabra que signifique lo mismo?
5. ¿Conoces otras expresiones parecidas en español? ¿Qué significan?

Antes de terminar esta fase, se proyectan diferentes imágenes⁴ (anexo 3) que, por la situación que representan, pueden vincularse a una locución. Es importante matizar que la correspondencia entre imagen y locución no es total, por lo que el profesor puede

² Los textos utilizados en esta unidad didáctica han sido extraídos de periódicos en línea. Para niveles superiores (C1-C2) pueden añadirse textos que ofrezcan variación en las unidades fraseológicas.

³ En esta unidad se proponen dos contextos comunicativos diferentes para facilitar la inferencia de significado, aunque el profesor puede utilizar uno o más si lo desea.

⁴ Todas las imágenes utilizadas en este trabajo han sido extraídas del banco de imágenes: <https://unsplash.com/>.

proporcionar pistas para ayudar a que los alumnos consigan relacionarlas y justificar por qué las unen a dicha unidad.

Por ejemplo, se proyecta la siguiente fotografía:



Imagen 1. Asociación de la imagen con una locución

En este caso, deberían asociar el contenido de la imagen a una situación peligrosa y, por tanto, unirla con la expresión *la boca del lobo*.

4.3. Fase deductiva

En esta fase, las parejas se reúnen para concursar unas contra otras. El juego consiste en superar las pruebas establecidas en las casillas del tablero (anexo 4). Para ello, se lanzará un dado con el fin de avanzar de casilla en casilla. Las pruebas se dividen en tres destrezas: escritura, mímica y expresión oral. Cada una de ellas cuenta con diferentes tarjetas (anexo 5) que los alumnos cogerán dependiendo en qué casilla caigan.

4.4. Fase de consolidación

La fase de consolidación consiste en realizar diversas viñetas elaboradas por parejas. Para ello, se utiliza Pixton⁵, una herramienta que sirve para confeccionar cómics. En este caso, se emplea para afianzar las locuciones nominales aprendidas y fijar su estructura y uso contextualizado. Así pues, por parejas, tendrán que elaborar unas viñetas a partir de unos textos (anexo 6). Los estudiantes redactarán una conversación en la que aparezca, como mínimo, la locución que se describe en el texto que se les ha entregado. Finalmente, los alumnos expondrán sus viñetas, mientras sus compañeros votan y evalúan cuál es la mejor (anexo 7).

Por ejemplo, se reparte a un grupo el siguiente fragmento:

María y Javier son novios y siempre van juntos a todos los sitios. Ayer salieron de fiesta y un chico borracho intentó ligar con ella. María le dijo que tenía pareja y, educadamente, se fue. Sin embargo, el chico insistió y volvió hasta donde estaban ellos. Esta vez, se metió con Javier buscando problemas.

⁵ Disponible en: <https://www.pixton.com/>.



Imagen 2. Elaboración de un cómic⁶

5. Conclusiones

En el presente artículo hemos ofrecido una secuencia didáctica que presente a los alumnos las locuciones nominales como elementos léxicos integrados en el discurso. Para ello, hemos partido de un enfoque comunicativo que ha ayudado a la integración de estas unidades léxicas en situaciones comunicativas diferentes. Se comienza, así, un proceso de reflexión entre la L1 y LE que motiva a los estudiantes a seguir con el proceso de aprendizaje. El objetivo que hemos planteado es trabajar expresiones con un mismo esquema sintáctico y con un alto grado de idiomatidad, dado que es uno de los factores que más dificultan su comprensión. Para ello, las actividades se estructuran gradualmente con el objetivo de ayudar al alumno a conocer, memorizar y utilizar estas locuciones junto a otros elementos lingüísticos.

En definitiva, se trata una unidad didáctica basada en el enfoque comunicativo y los recursos propios de la *gamificación*, y que pretende facilitar la puesta en práctica de una serie de actividades que contribuyen a optimizar la didáctica de las locuciones nominales.

6. Sugerencias

Si se considera necesario, puede añadirse una fase de seguimiento con el fin de recordar periódicamente las expresiones aprendidas. Pueden utilizarse juegos como el *Kahoot*⁷, para repasar de forma más dinámica el repertorio léxico e, incluso, añadirse otras locuciones con el propósito de estudiarlas en futuras secuencias didácticas.

Bibliografía

AGUILAR RUIZ, M. J. (2013). «Notas sobre las posibilidades del aprendizaje de español mediante unidades fraseológicas», *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 17. Recuperado el 08/05/2019, de: https://marcoele.com/descargas/17/aguil-ar-unidades_fraseologicas.pdf.

⁶ Elaboración propia.

⁷ Disponible en: <https://kahoot.com/>.

- CASARES SÁNCHEZ, J. (1992 [1950]). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Revista de Filología Española.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Dirección General del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones Anaya. Recuperado el 04/05/19, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- CORONAS PEÑARROCHA, R. (2010). «Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana», *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, 2, 117-134.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- ESTAIRE, S. (2011). «Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas», *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 12. Recuperado el 27/05/2019, de: <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>.
- ESTAIRE, S., J. ZANÓN (1990). «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7 (8), 55-90.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, A., C. UREÑA TORMO (2014). *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes en español. Niveles B2 y C1*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, A., C. UREÑA TORMO (2017). «Una propuesta para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE», *Foro de Profesores E/LE*, 13, 313-323.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2000). «Las unidades fraseológicas del español: Una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de E.L.E.». En M.^a J. Coperías, J. Redondo y J. Sanmartín (eds.); *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua* (pp. 111-134). Valencia: Universidad de Valencia.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004). «Los contenidos léxico-semánticos». En J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.); *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 789-810). Madrid: SGEL.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español (PCIC)*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado el 15/05/19, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- MONTES LÓPEZ, M. (2014). «El universo animal en la fraseología italiana y gallega: un enfoque contrastivo para la clase de italiano lengua extranjera». En J. Sevilla Muñoz (ed.); *Fraseología y léxico. Un enfoque contrastivo* (pp. 93-101). Lugo: Editorial Axac.
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M. E. (2006). «Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera», *RedELE*, 5, 1-158. Recuperado el 28/05/2019: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4e530f96-6efd-4562-a070-c1d169089f36/2006-bv-05-06olimpio-pdf.pdf>.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2000). *La hiponimia en las unidades fraseológicas*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- RUIZ GURILLO, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2005). «La enseñanza de las locuciones a través del *Quijote*». *Centro Virtual Cervantes*, 40, 239-249. Recuperado el 12/05/2019: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_25.pdf.

TRIVIĆ, A. (2014). «Análisis conceptual y traductológico de las locuciones temporales españolas y serbias». En J. Sevilla Muñoz (ed.); *Fraseología y léxico. Un enfoque contrastivo* (pp. 93-101). Lugo: Editorial Axac.

VELÁZQUEZ PUERTO, K. (2016). *¡Dale a la lengua! Integrando el aprendizaje de fraseología en ELE*. CreateSpaceIndependent Publishing Platform.

WOTJAK, G. (1988). «Uso y abuso de las unidades fraseológicas». En Zamora Vicente, A. (Hom.); *Historia de la lengua. El español contemporáneo*, 1, (pp. 535-548). Madrid: Castalia.

Anexo 1. Fase introductoria

Tarea 1. Relaciona las palabras de las dos columnas para formar la locución nominal correcta. Por ejemplo: *pañó de lágrimas*

Carne**Paño****Lágrimas****Golpe****Paño****Saco****Luna****La boca****Edad****Conejillo****Talón****cocodrilo****el lobo****indias****lágrimas****lágrimas****mentiras****Aquiles****miel****gallina****el pavo****suerte****de**

Anexo 2. Fase inductiva

<p style="text-align: center;"><i>Carne de gallina</i></p> <p>1) Por encima de todo, el técnico ha elogiado a los jóvenes. Sobre Viti, que ha realizado un partido espectacular en el centro del campo, ha dicho que: «se me pone la <i>carne de gallina</i>. Desde que vine, este chico me daba buen feeling. En Málaga estuvo muy bien y hoy ha jugado maravillosamente bien» (<i>Diarimés digital</i>, 2018).</p> <p>2) Matthew Sachs, ex estudiante universitario de Harvard, estudió el año pasado a individuos que se les pone la piel de gallina cuando escuchan música para ver cómo se desencadenaba esta reacción. (<i>Press digital</i>, 2017).</p>	<p style="text-align: center;"><i>Lágrimas de cocodrilo</i></p> <p>1) Así que <i>las lágrimas de cocodrilo</i> de Sánchez y sus acólitos debemos atribuirlos no tanto al miedo a una imaginaria regresión democrática, como al lamento por haber perdido un gobierno que consideraban de su propiedad y al temor cierto de que, al levantar las alfombras, aparezcan los sapos y culebras que los socialistas andaluces han criado durante cuarenta años (<i>Mallorcadiario.com</i>, 2019).</p> <p>2) El chileno Juan Carlos Cruz, una de las víctimas del sacerdote Fernando Karadima, expresó en una entrevista con EFE su esperanza sobre los frutos que dará la reunión sobre abusos a menores en el Vaticano, pero desconfió de lo que vayan a hacer después los obispos porque «hay mucha <i>lágrima de cocodrilo</i>» (<i>Agencia EFE</i>, 2019).</p>
<p style="text-align: center;"><i>Golpe de suerte</i></p> <p>1) <i>Golpe de suerte</i> para Alitalia, que aumenta sus ingresos un 7,6% (<i>Preferente.com</i>, 2018)</p> <p>2) <i>Golpe de suerte</i> para el Dépor (0-1) (<i>Levante</i>, 2006).</p>	<p style="text-align: center;"><i>Saco de mentiras</i></p> <p>1) El <i>saco de mentiras</i> del gobierno de la Comunidad de Madrid en materia de infraestructuras educativas es demasiado grande (<i>Las Tablas Digital</i>, 2017).</p> <p>2) Hace unos meses me entrevisté con los fundadores de una startup y percibí desde el principio ese mismo tono feo sobre el ecosistema emprendedor. Uno de ellos afirmó categóricamente «<i>las aceleradoras, incubadoras y demás son un saco de mentiras</i>» (<i>Cink emprende</i>, 2016).</p>
<p style="text-align: center;"><i>Luna de miel</i></p> <p>1) La joven cantante estadounidense Britney Spears anunció hoy que está embarazada de su reciente marido, el bailarín norteamericano Kevin Federline. La cantante, de 22 años y que culminó en las últimas semanas su <i>luna de miel</i> en la isla de Fiji, anunció en su página de Internet que espera a su primer hijo (<i>Emol.com</i>, 2004).</p>	<p style="text-align: center;"><i>La boca del lobo</i></p> <p>1) Quizás el Papa sea un ingenuo. O un héroe. Parece ser bondadoso, humano, hasta campechano y quiere estar cerca de los desfavorecidos. Y eso le honra. Pero se está metiendo en la boca del lobo (<i>El imparcial</i>, 2019).</p> <p>2) El Atlético, en la boca del lobo en Villarreal (<i>Mundo deportivo</i>, 2018).</p>

Luna de miel

1) La joven cantante estadounidense Britney Spears anunció hoy que está embarazada de su reciente marido, el bailarín norteamericano Kevin Federline. La cantante, de 22 años y que culminó en las últimas semanas su *luna de miel* en la isla de Fiji, anunció en su página de Internet que espera a su primer hijo (*Emol.com*, 2004).

La boca del lobo

1) Quizás el Papa sea un ingenuo. O un héroe. Parece ser bondadoso, humano, hasta campechano y quiere estar cerca de los desfavorecidos. Y eso le honra. Pero se está metiendo en la boca del lobo (*El imparcial*, 2019).

2) El Atlético, en la boca del lobo en Villarreal (*Mundo deportivo*, 2018).

La edad del pavo

1) Un equipo de psicopedagogos ayudarán a los padres de Cabanillas a anticiparse a los problemas derivados de la 'edad del pavo' (*Guadanews*, 2014).

2) La temida edad del pavo se alarga. Ese período vital marcado por unos cuantos cambios, bastantes turbulencias y mucho malestar, dura más que nunca. La nueva frontera se ha situado en los 24 años (*La vanguardia*, 2018).

Conejillo de indias

1) Por lo que desconocemos los problemas que pueden surgir a medio y largo plazo, habrá que esperar a que más valientes se presten de *conejillo de indias*. Pero no se preocupen, lo sabremos. Con tal de estar a la moda, muchos son capaces de cualquier cosa, y no faltarán voluntarios que donen su cuerpo al piercing, aunque les cueste un ojo de la cara (*A tu salud. Suplemento Salud de La Razón digital*, 2004).

2) El Comité de Competición ya decretó que Roque Mesa había sido mal expulsado en el derbi contra el Betis y en Nervión no se está contento con el nuevo sistema. Así lo volvió a expresar Pablo Machín: «Llevamos cuatro jornadas que las decisiones más erróneas las hemos sufrido nosotros. Estamos en un proceso de prueba con la mala fortuna de que hemos sido el conejillo de indias» (*As*, 2018).

Paño de lágrimas

1) ¿Cómo me había dejado atrapar en aquella trampa? Yo, que tengo a bien no aguantar confidencias de nadie, que odio lo sentimental hasta extremos difíciles de creer, estaba convirtiéndome en un *pañó de lágrimas* de uso indiscriminado. (*Serpientes en el paraíso. El nuevo caso de Petra Delicado*, 2002).

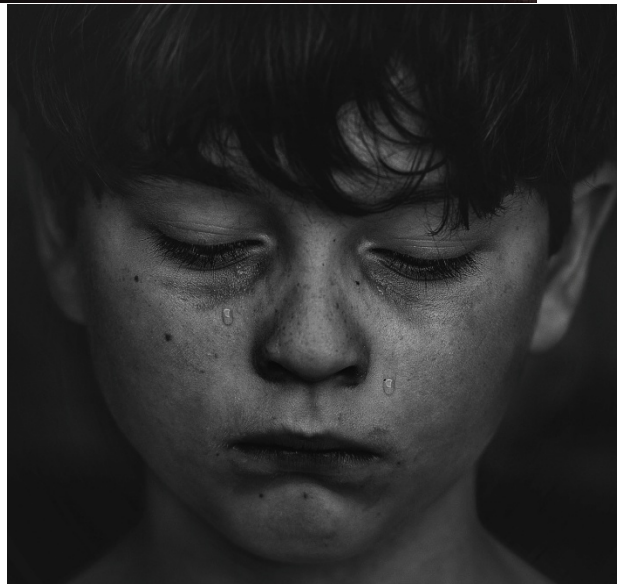
2) ¿Jennifer Aniston se convirtió en el *pañó de lágrimas* de Selena Gómez? Aseguran que Selena Gómez no puede superar la noticia de la próxima boda de su exnovio, Justin Bieber, y ha encontrado consuelo en su nueva mejor amiga, Jennifer Aniston (*Telemundo*, 2018).

Talón de Aquiles

1) El ingeniero naval e inspector principal de la aseguradora Lloyd's para cuestiones navales durante 36 años, José Antonio Reyero, ha manifestado hoy en Bilbao que el «talón de aquiles» del Titanic fueron los remaches, fundamentales para ensamblar el buque, cuya calidad era "deficiente". "Lo que hizo el Titanic no fue chocar, sino rozar con la parte sumergida del iceberg, se abollaron las chapas y se soltaron los remaches, que fue el *talón de Aquiles* del buque (*Hola.com*, 2012).

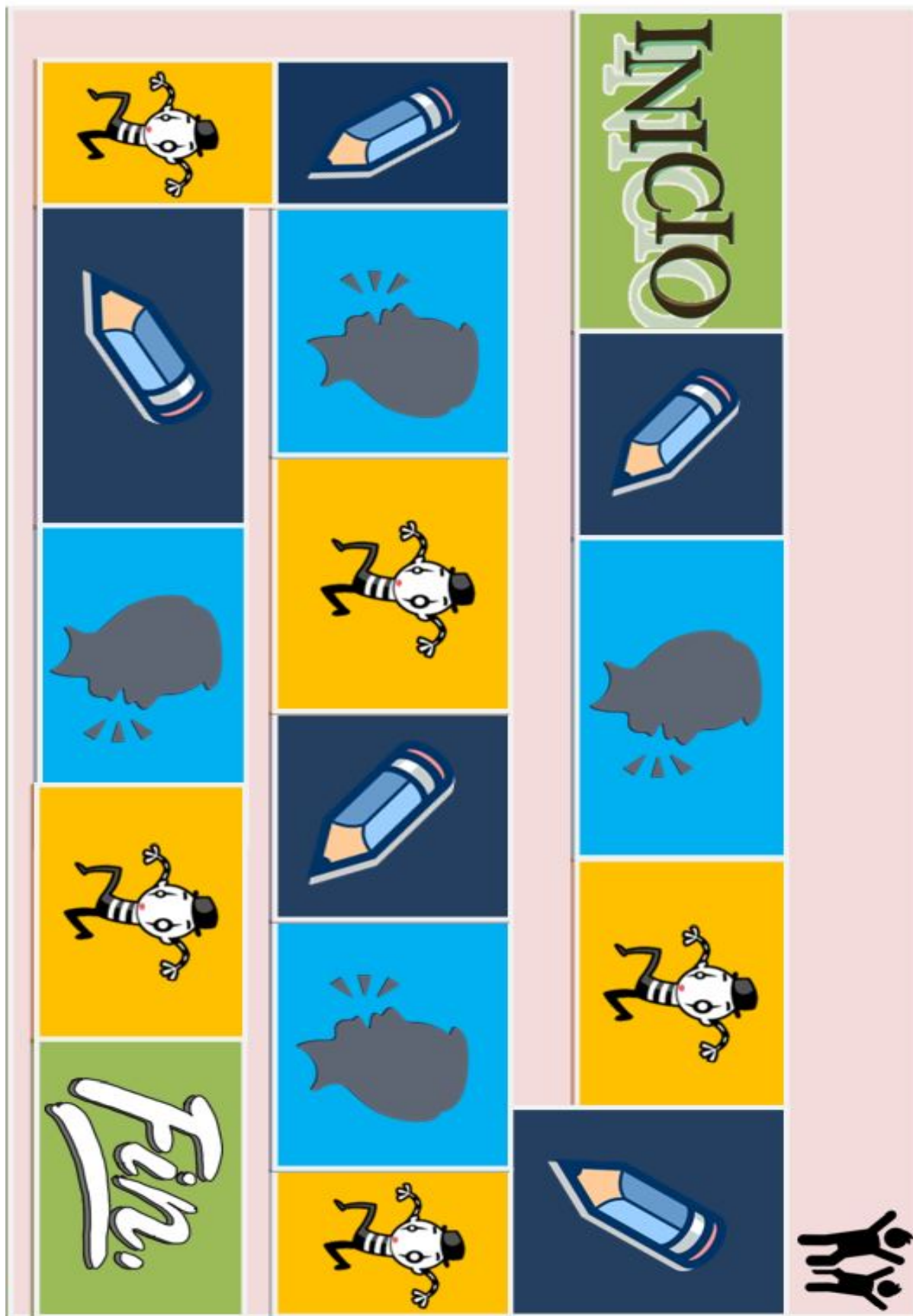
2) Científicos estadounidenses afirman haber descubierto el *talón de Aquiles* del cáncer de páncreas, una afección que es muy difícil de tratar (*Córdobabuenasnoticias.com*, 2019).















Anexo3. Fase inductiva












<p>PAÑO DE LÁGRIMAS</p> 	<p>CONEJILLO DE INDIAS</p> 	<p>EDAD DEL PAVO</p> 	<p>LUNA DE MIEL</p> 
<p>LÁGRIMAS DE COCODRILLO</p> 	<p>Escribe una frase con la locución <i>carne de gallina</i></p> 	<p>Escribe una frase con la locución <i>edad del pavo</i></p> 	
<p>Escribe una frase con la locución <i>luna de miel</i></p> 	<p>Escribe una frase con la locución <i>lágrimas de cocodrilo</i></p> 	<p>Escribe una frase con la locución <i>un saco de mentiras</i></p> 	
<p>SACO DE MENTIRAS</p> 	<p>GOLPE DE SUERTE</p> 	<p>LABOCA DEL LOBO</p> 	<p>TALÓN DE AQUILES</p> 

Anexo 6. Fase de consolidación

<p>«María y Javier son novios y siempre van juntos a todos los sitios. Ayer salieron de fiesta y un chico borracho intentó ligar con ella. María le dijo que tenía pareja y, educadamente, se fue. Sin embargo, el chico insistió y volvió hasta donde estaban ellos. Esta vez, se metió con Javier buscando problemas»</p>	<p>«Hace meses, Claudia vio un accidente de tráfico. Ella no me había contado nada hasta ahora. Cuando me lo dijo experimenté una sensación de miedo por todo el cuerpo»</p>
<p>«El hijo de Carlos es un caprichoso, siempre está pidiendo cosas y cuando no se las dan, hace como si llorase para dar pena»</p>	<p>«Carla siempre consigue lo que quiere sin ningún esfuerzo. Para el último examen solo estudió las primeras páginas del libro y, casualmente, es lo que salió en el examen. ¡Aprobó con mejor nota que yo!»</p>
<p>«Yo no confío en Gema, nunca sabes si lo que te cuenta es verdad o mentira. El otro día le dijo muchas mentiras a su madre para conseguir que le compre un teléfono nuevo que no necesita»</p>	<p>«Begoña y David se casaron el mes pasado y luego se fueron de viaje de novios a China. Visitaron la muralla y muchos lugares bonitos»</p>
<p>«Mis primos tienen entre 13 y 15 años. Últimamente, están insoportables, porque se rien por todo. No se toman nada en serio»</p>	<p>«Cuando María rompió con su novio siempre iba a buscar a su mejor amigo. Él fue quien le ayudó durante mucho tiempo. Escuchaba todo lo que ella le contaba, sin confesar que estaba enamorado de María»</p>
<p>«Alejandro tiene muchos complejos y es muy inseguro. Siempre tiene miedo que se metan con sus pies porque son muy grandes. Para él, son su mayor debilidad»</p>	<p>«Mi hermana mayor está estudiando peluquería y necesita practicar con gente, pero como es tan mala peluquera nadie quiere ofrecerse para que le corte el pelo. Así que siempre me utiliza a mí para hacer experimentos»</p>

Anexo 7. Fase de consolidación

Evaluación de las viñetas			
Valoración:			
¿Los compañeros representan adecuadamente la situación del texto?			
¿La locución está dentro de un contexto?			
¿Las viñetas son originales acorde al tema?			
¿La presentación de las viñetas es correcta?			
¿Cuál es la que más te ha gustado?			
<i>Observaciones:</i>			