

*Máster Universitario en Enseñanza
del Español como Lengua Extranjera*

CIESE-Fundación Comillas
Universidad de Cantabria

2024-2025

La variación fraseológica en el aula de ELE.
Aplicación didáctica de un diccionario
electrónico multilingüe

Trabajo realizado por Dra. Geisy Labrada Hernández

Dirigido por Dr. Pedro Mogorrón Huerta y Dr. Víctor Coto Ordás

Resumen

Esta investigación se inscribe en el área temática que imbrica la fraseodidáctica y la variación lingüística. El objetivo general es analizar el tratamiento de la variación fraseológica en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), tomando como base tres fuentes: 18 manuales de ELE publicados entre 2010 y 2025, un cuestionario aplicado a 41 profesores de ELE y el diccionario del Grupo de Fraseología y Traducción Multilingüe de la Universidad de Alicante (FRASYTRAM), especializado en las variantes fraseológicas del español. Se sigue una metodología mixta de carácter exploratorio, apoyada en métodos específicos como el análisis fraseológico y el análisis de materiales didácticos, unidos a la técnica fraseográfica y a otras técnicas de recogida de información como la observación científica documental, el cuestionario y la triangulación de datos. Como principales aportes del trabajo, destaca una descripción detallada y actualizada del tratamiento de la variación fraseológica en una muestra de manuales de ELE; una sistematización de las prácticas, percepciones y necesidades docentes en relación con este fenómeno; y una fundamentación de la aplicación didáctica del diccionario de FRASYTRAM como herramienta para la integración de las variantes fraseológicas en ELE. Todo ello contribuye a una enseñanza-aprendizaje coherente con la realidad y diversidad panhispánica del español, al tiempo que ofrece resultados y criterios útiles para docentes, estudiantes y autores de materiales didácticos.

Palabras clave: ELE, fraseología, variación lingüística, fraseografía, fraseodidáctica

Abstract

This research falls within the thematic area that brings together phraseodidactics and linguistic variation. The main objective is to analyze how phraseological variation is addressed in the teaching of Spanish as a foreign language (SFL), based on three sources: 18 SFL textbooks published between 2010 and 2025, a questionnaire completed by 41 SFL teachers, and the dictionary developed by the Phraseology and Multilingual Translation Research Group at the University of Alicante (FRASYTRAM), which specializes in Spanish phraseological variants. The study follows an exploratory mixed-methods approach, combining specific methods such as phraseological analysis and didactic material analysis, along with phraseographic techniques and other data collection tools such as documentary scientific observation, questionnaires, and data triangulation. The main contributions of this work include a detailed and up-to-date description of how phraseological variation is treated in a sample of SFL textbooks; a systematization of teaching practices, perceptions, and needs related to this phenomenon; and a rationale for the didactic use of the FRASYTRAM dictionary as a tool for integrating phraseological variants. Altogether, this research promotes a teaching and learning process that aligns with the pan-Hispanic reality and diversity of Spanish, while also providing useful materials and criteria for teachers, learners, and textbook authors.

Keywords: Spanish as a foreign language, phraseology, linguistic variation, phraseography, phraseodidactics

Índice

1. Introducción	1
1.1. Área temática.....	4
1.2. Preguntas de investigación	5
1.3. Objetivo general y objetivos específicos	5
1.4. Enfoque metodológico.....	6
1.5. Estructura del informe de investigación	6
1.6. Aportes de la investigación.....	6
2. Presupuestos teóricos conceptuales para el estudio de la variación fraseológica en ELE	7
2.1. Hacia una enseñanza de la fraseología: la fraseodidáctica	8
2.2. La variación fraseológica: definición y tipos de variantes	12
2.3. Implicaciones glotodidácticas de la variación fraseológica.....	14
2.4. De recurso lexicográfico a herramienta didáctica: el diccionario en el aula de ELE	17
3. Propuesta metodológica para el estudio de la variación fraseológica en ELE.....	22
4. Resultados y discusión.....	27
4.1. Análisis de los resultados del cuestionario sobre variación fraseológica en ELE	27
4.2. Análisis de los resultados del vaciado de manuales de ELE (2010-2025)	33
4.3. Aplicación didáctica del diccionario de FRASYTRAM para la integración de las variantes fraseológicas en ELE	43
5. Conclusiones y recomendaciones	53
Referencias bibliográficas.....	55
Anexos	

1. Introducción

Las investigaciones fraseológicas actuales, guiadas por aportes de la lingüística de corpus, la pragmática, la lingüística cognitiva y la lingüística computacional, muestran un amplio espectro de intereses. Entre las temáticas más frecuentes se encuentran la caracterización y elaboración de corpus (Corpas *et al.*, 2021); las funciones discursivas y el análisis sintáctico, léxico, semántico y pragmático de las UF (Ramírez, 2022); los aspectos relativos a la fraseología bilingüe y a la traducibilidad (Harteel, 2023; Mosquera, 2025) y a su tratamiento en las clases de lenguas extranjeras (Alessandro, 2022); así como la desautomatización y la variación fraseológicas (Pamies, 2017; Mogorrón y Cuadrado, 2020).

Sin embargo, a pesar de la incidencia positiva del uso de amplios corpus textuales y de diferentes herramientas tecnológicas, la variación de las unidades fraseológicas (UF en adelante) ha emergido como tema de especial atención solo en los últimos años. Por ende, la ausencia de resultados teóricos ha incidido notablemente en su escaso tratamiento en la praxis lexicográfica, traductológica y glotodidáctica.

De acuerdo con Koike (2001, p. 88), la variación fraseológica se trata de la “relación que existe entre UF que, manteniendo el mismo significado, son parcialmente idénticas en su estructura y en sus componentes” (hablar mucho: *darle a la colorada/la húmeda/la lengua/la mojarra/la sin hueso*).

Sobre el desigual tratamiento de las variantes fraseológicas en la lexicografía general, Mogorrón (2020, p. 20) señala, como muestra, que los diccionarios españoles utilizados para conformar la base de datos (BD en adelante) del Grupo de Fraseología y Traducción Multilingüe (FRASYTRAM) de la Universidad de Alicante incluyen en su fondo fraseológico solo el 0.82 % de las UF hispanoamericanas recopiladas.

Por otro lado, aun cuando en los últimos años varios países de Hispanoamérica se han ocupado de la recopilación de las UF en su ámbito territorial de influencia (Mogorrón, 2014, p. 49), en las obras presentadas prima un carácter diferencial que limita la presencia de UF que se comparten con España y que sí son conocidas y usadas por los hablantes de estos territorios.

Además, y a modo de ejemplo, de las más de 42000 UF recopiladas por FRASYTRAM, el 44.8 % presenta algún tipo de variante. Por ciento este similar al obtenido por Labrada *et al.* (2022 a, b) y Labrada (2024), donde se comprobó la presencia de variantes en más del 50 % de las muestras analizadas. Por consiguiente, el fenómeno de la variación fraseológica es más recurrente de lo registrado por los diccionarios y de lo abordado en las investigaciones teóricas,

lo que se refleja, entonces, en la práctica y en la disponibilidad de resultados concretos y representativos.

Si se parte del hecho de la escasa inclusión y del desigual tratamiento de las variantes fraseológicas en la lexicografía bilingüe y monolingüe, puede advertirse la complejidad que representa para autores de materiales, profesores y estudiantes de lenguas enfrentarse a expresiones desconocidas y no documentadas en herramientas tan importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje como son los diccionarios. Al respecto, en trabajos anteriores se han analizado detalladamente las implicaciones traductológicas y lexicográficas de la variación fraseológica (Labrada *et al.*, 2024; Labrada, 2024). Por ende, en la presente investigación se toma como eje central la incidencia de este tema en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en particular en ELE.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* —MCER— (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* —PCIC— (2006) proponen una visión plurinormativa de la lengua, es decir, la aceptación consciente de que existen usos modélicos y ejemplares que pertenecen al mundo hispánico y a cualquiera de sus variedades. Reconocen, a la par, la importancia de elegir un referente claro del modelo de lengua que responda a la situación de aprendizaje concreta y a las expectativas de los estudiantes. Los materiales didácticos, como los manuales, no quedan exentos de esta visión y se advierte una evolución de criterios y posturas en cuanto a la pluralidad y un interés por reflejar las variedades con más frecuencia, acierto y rigor. A ello ha contribuido la presencia de dialectólogos en los créditos editoriales, el desarrollo de la lingüística aplicada a ELE y la existencia de bibliografía especializada sobre el tratamiento de la variación. Se hace evidente la necesidad de añadir rasgos de otras variedades con el fin de completar una visión plural de la lengua, pero ¿se incluye la variación fraseológica en esa visión plural?

Como antecedentes fundamentales de la investigación que aquí se presenta cabe destacar los trabajos de Forment (2000) y Olimpio (2006). La primera autora atribuye la ausencia de la variación fraseológica en la didáctica de ELE a la escasez de estudios teóricos y a la amplitud y complejidad de este fenómeno (Forment, 2000, p. 319). Reconoce, ya desde el año 2000 y a partir de una muestra de manuales de la época, que, al hacer alusión a la variación léxica, esta se restringe a las formas simples, y en escasísimas ocasiones se extiende a las UF. Señala la importancia de incluir el contenido fraseológico en la variación debido a que los estudiantes pueden escuchar o leer otras UF fuera del aula, a la influencia de la globalización y

a la utilidad de las UF como marco para tratar variantes léxicas y geosinónimos¹. En las conclusiones de su estudio (Forment, 2000, p. 324) subraya el largo camino por recorrer en aras de alcanzar avances en el conocimiento de las UF, en el desarrollo de nuevas propuestas didácticas y en la publicación de trabajos que describan la variación fraseológica de la lengua española.

Posteriormente, Olimpio (2006, p. 97) subraya también la necesidad de elaborar trabajos descriptivos sobre la variación fraseológica de la lengua española, de modo que dicho aspecto se pueda introducir adecuadamente en ELE. Insiste en que se divulgue la diversidad fraseológica del español y en que esto se aplique a su tratamiento lexicográfico.

Desde 2007, Moreno (p. 10) argumenta que la información de que se dispone sobre un tema no siempre es suficiente o adecuada. En ocasiones no lo es porque el profesorado no está completamente formado; otras veces la dificultad se debe a la escasez de los datos disponibles o a la propia complejidad lingüística del asunto. Estas reflexiones pueden aplicarse a la exigua atención a la variación fraseológica en ELE, pues, en efecto, la ausencia de estudios teóricos sistemáticos ha traído dificultades glotodidácticas en las variantes de las UF en la lengua española. Aunque trabajos recientes reconocen la importancia de incluir las variantes de las UF en ELE (Penadés, 2022, 2023; Rivarola, 2023), se advierte la escasez de estudios que ilustren y guíen su aplicación didáctica y orienten en cuanto al uso de herramientas o recursos que faciliten información integral, documentada, representativa y accesible.

Transcurridos 25 años del trabajo de Forment (2000), se observa un creciente interés por el estudio de la variación fraseológica (Pamies, 2017; Rodríguez, 2020; Mogorrón, 2020; Hidalgo-Ternero y Corpas, 2021; Labrada, 2024; Mosquera, 2025) y esta se ha llegado a considerar una propiedad esencial de las UF, al igual que la fijación y la idiomática. Cabe investigar, entonces, si estos resultados se han comenzado a reflejar en los materiales didácticos de los últimos años y si las dificultades descritas por Forment (2000) y Olimpio (2006) muestran indicios de avances o soluciones. A la par, conviene indagar en cómo los docentes de ELE perciben e integran la variación fraseológica en sus clases.

Como parte del auge en los estudios sobre la variación fraseológica, destacan los resultados del mencionado grupo FRASYTRAM². Este se encarga, desde el año 2005, de la

¹ Regionalismos léxicos. Diferentes palabras que se emplean, según el lugar, para referirse a un concepto equivalente o muy similar.

² Para una revisión más amplia de la labor de FRASYTRAM se recomienda la consulta del Observatorio Científico de la Universidad de Alicante <https://observatorio-cientifico.ua.es/grupos/24384/detalle>.

elaboración de un diccionario electrónico multilingüe de UF lo más completo posible que toma como lengua de referencia el español —en todas sus variantes— y tiene otras lenguas de trabajo, como el francés, el italiano, el inglés y el alemán. Parte de un inventario en forma de BD de expresiones fijas que suple el tratamiento deficiente de estas, detectado en los diccionarios monolingües y bilingües consultados. Este producto fraseográfico concreto favorece la presencia de las variantes fraseológicas en obras generales del español y a través de su BD se han realizado análisis contrastivos con el español de México, Argentina, Cuba y Colombia.

Las carencias descritas en torno al tratamiento de la variación fraseológica dificultan la enseñanza y el aprendizaje de la fraseología desde una perspectiva plural e intercultural, pues el alumno no tiene acceso directo al *input* natural en el que dichas expresiones se insertan de manera significativa. En este sentido, un diccionario fraseológico electrónico multilingüe se revela como una herramienta fundamental para docentes y discentes, tanto por su potencial didáctico como por su capacidad para sistematizar, representar y distribuir el conocimiento fraseológico de forma accesible y eficaz.

El diccionario de FRASYTRAM, estructurado sobre bases semánticas y cognitivas sólidas, con interfaz adaptativa y orientado a las necesidades del aula y del ámbito profesional, constituye no solo un recurso innovador, sino una respuesta necesaria a las limitaciones actuales en la enseñanza y aprendizaje de las variantes fraseológicas en ELE. Por ende, destaca la necesidad de fundamentar e ilustrar su aplicación didáctica en aras de contribuir a la integración de esta temática en la práctica docente.

1.1. Área temática

De esta forma, el trabajo que aquí se presenta se inscribe en el área temática que imbrica la fraseodidáctica y la variación lingüística, dos vertientes que han ganado progresiva relevancia en el marco de los estudios fraseológicos. A pesar de los avances en la visibilización de la pluralidad lingüística en los enfoques metodológicos actuales —como los que promueven el *MCER* y el *PCIC*—, la inclusión de la variación fraseológica en materiales didácticos y propuestas metodológicas continúa siendo escasa. Estudios pioneros como los de Forment (2000) y Olimpio (2006) ya señalaban esta carencia y advertían sobre los desafíos teóricos y prácticos que supone su incorporación sistemática en ELE. A pesar del auge reciente en los estudios sobre la variación, las dificultades persisten, lo que justifica la pertinencia de un trabajo que investigue hasta qué punto las variantes fraseológicas han sido integradas en materiales

didácticos de los últimos años y si son empleadas por los docentes de español como lengua extranjera.

En consecuencia, este trabajo se sitúa en una línea de investigación aplicada que pretende articular los avances teóricos sobre la variación fraseológica con su tratamiento didáctico en el aula de ELE. Se busca, así, responder a una doble necesidad: por un lado, contribuir a la documentación y sistematización de la variación fraseológica del español; por otro, proponer criterios y recursos que faciliten su incorporación didáctica —como el diccionario de FRASYTRAM—, para fomentar una enseñanza más inclusiva, representativa y ajustada a la diversidad lingüística del mundo hispánico.

1.2. Preguntas de investigación

El desarrollo del estudio parte de tres preguntas de investigación fundamentales:

1. ¿Incluyen los docentes de ELE la variación fraseológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
2. ¿Qué tratamiento recibe la variación fraseológica en los manuales de ELE publicados en los últimos 15 años?
3. ¿Qué aplicación didáctica tiene el diccionario de FRASYTRAM para la enseñanza-aprendizaje de las variantes fraseológicas en ELE?

1.3. Objetivo general y objetivos específicos

Para dar respuesta a dichas preguntas se propone el siguiente objetivo general: analizar el tratamiento de la variación fraseológica en la enseñanza de ELE, a partir del estudio de los manuales publicados en los últimos quince años, de las prácticas docentes actuales y de las posibilidades didácticas que ofrece el diccionario electrónico de FRASYTRAM.

Como objetivos específicos se han delimitado los siguientes:

1. Comprobar en qué medida los docentes de ELE integran la variación fraseológica en su práctica de aula y qué recursos emplean para ello.
2. Examinar el modo en que los manuales de ELE publicados en los últimos quince años abordan la variación fraseológica, para identificar tendencias, ausencias y enfoques metodológicos predominantes.
3. Fundamentar la aplicación didáctica del diccionario de FRASYTRAM como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las variantes fraseológicas en ELE, tanto para estudiantes como para docentes.

1.4. Enfoque metodológico

Se toma como base una metodología de trabajo mixta, que parte de la complementariedad del valor explicativo de los métodos cualitativos y la utilidad de confirmación de los cuantitativos (Santos y Pastor, 2022), en tanto se interpretan y contabilizan datos sobre la variación fraseológica en ELE. Se sigue, además, una perspectiva exploratoria, que se centra en observar y describir el fenómeno de la variación fraseológica en el ámbito de ELE. Esta se apoya en métodos específicos como el análisis fraseológico y el análisis de materiales didácticos, unidos a la técnica fraseográfica y a otras técnicas de recogida de información, como la observación científica documental, el cuestionario y la triangulación de datos, que se describen detalladamente en el apartado metodológico de este estudio.

1.5. Estructura del informe de investigación

La estructura del informe de la investigación se organiza de manera progresiva, con el fin de tratar de forma integral el estudio de la variación fraseológica en ELE. El trabajo comienza con una introducción que delimita el objeto de estudio, los objetivos, el enfoque metodológico y la justificación del tema. El siguiente apartado se dedica a los presupuestos teóricos y conceptuales que sustentan la investigación, donde se incluye una revisión del desarrollo de la fraseodidáctica, la definición y taxonomía de la variación fraseológica y sus implicaciones didácticas, así como el papel del diccionario como recurso pedagógico. El tercer apartado presenta la propuesta metodológica desarrollada para analizar la presencia y el tratamiento de la variación fraseológica en ELE. Mientras, el cuarto apartado se centra en los resultados y su discusión, estructurado en tres subepígrafos: el análisis de las respuestas al cuestionario, el vaciado de los 18 manuales de ELE publicados entre 2010 y 2025 y la aplicación didáctica del diccionario FRASYTRAM como herramienta para la incorporación de variantes fraseológicas en el aula. Finalmente, el trabajo cierra con un apartado de conclusiones y recomendaciones, seguido por la bibliografía empleada y los anexos, donde se recogen materiales complementarios que apoyan y documentan la investigación.

1.6. Aportes de la investigación

Esta investigación aporta al campo de la didáctica del español como lengua extranjera un análisis sistemático y actualizado sobre el tratamiento de la variación fraseológica, una dimensión escasamente explorada en los estudios fraseodidácticos, a pesar de su relevancia para el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural.

En primer lugar, el estudio ofrece una descripción detallada y fundamentada del tratamiento de las variantes fraseológicas en una muestra representativa de manuales de ELE (B2, C1, C2), publicados entre 2010 y 2025. Esta revisión permite identificar tendencias didácticas, vacíos significativos y enfoques metodológicos dominantes, lo que constituye una base empírica útil para autores de materiales, formadores de profesores y diseñadores curriculares.

En segundo lugar, se aportan datos actualizados sobre la percepción, el uso y las necesidades del profesorado de ELE en relación con la enseñanza de las variantes fraseológicas. A través del diseño y análisis de un cuestionario distribuido entre docentes de distintas variedades del español, se visibilizan prácticas reales y se detectan carencias en la formación docente y en la disponibilidad de recursos adecuados, lo que refuerza la necesidad de propuestas específicas en este ámbito.

Como tercer aporte, se ofrece una propuesta fundamentada de la aplicación didáctica del diccionario electrónico de FRASYTRAM, una herramienta digital diseñada para registrar y sistematizar la variación fraseológica peninsular e hispanoamericana. Se argumenta su valor pedagógico como recurso de consulta, reflexión y práctica tanto para docentes como para estudiantes, y se señalan sus posibles usos en el aula desde una perspectiva integradora y crítica. La elaboración de una BD³ compuesta por 1753 UF procedentes de 18 manuales constituye, además, un recurso valioso para futuras investigaciones y para la propia actualización de la información disponible en FRASYTRAM.

Así, este trabajo contribuye a ampliar el conocimiento sobre el tratamiento didáctico de la fraseología en ELE, a fomentar una mirada crítica y diversa sobre las variantes lingüísticas y a promover el desarrollo de recursos pedagógicos coherentes con la realidad panhispánica del español.

2. Presupuestos teóricos conceptuales para el estudio de la variación fraseológica en ELE

El presente apartado establece los fundamentos teóricos y conceptuales que enmarcan el estudio de la variación fraseológica en ELE. Primero, se expone la consolidación de la fraseodidáctica como subdisciplina emergente dentro de la fraseología, centrada en la

³ Se entiende como BD, según el *DLE* (23.^a ed.), el conjunto de datos organizado de tal modo que permita obtener con rapidez diversos tipos de información. En este caso se ha empleado el gestor Excel que, aunque no está diseñado para el manejo de grandes cantidades de datos interrelacionados, sí permite compilar, procesar y explotar la BD según el objetivo propuesto y la muestra seleccionada. A diferencia de una BD como la analizada en esta investigación, un corpus constituye un conjunto muy amplio de textos de los más diversos tipos que se almacenan en formato electrónico, se codifican y anotan para permitir la recuperación selectiva de la información.

integración de las UF en el aula. A continuación, se examina la variación fraseológica desde una perspectiva glotodidáctica y se presenta una clasificación funcional que permite comprender su comportamiento y utilidad en contextos comunicativos. Por último, se analiza el papel del diccionario en la enseñanza de ELE, con especial atención a algunos recursos fraseográficos disponibles en diferentes formatos.

2.1. Hacia una enseñanza de la fraseología: la fraseodidáctica

La enseñanza de la fraseología constituye un aspecto imprescindible y complejo a la vez en la glotodidáctica. Se enuncia hoy como un asunto del que profesores y estudiantes comprenden su dificultad; sin embargo, esto no se ha revertido completamente en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al tema, González (2004, p. 119) señala que esta ausencia se debe a varios factores, entre los que enumera la consideración de la fraseología como un hecho propio de la cultura popular y, por lo tanto, secundario en el desarrollo de la competencia escrita; la falta de preparación de los docentes y la escasez de recursos pedagógicos y, por último, el hecho de que se trate de un campo de estudio íntimamente ligado a la investigación universitaria.

Resaltan, como otros principales obstáculos de este proceso, la falta de información acerca de la pragmática de los fraseologismos, de su uso real y de su adecuación discursiva. Martín Ríder (2023) añade como otra complejidad la cantidad de información asociada a una determinada UF y su estrecha relación con el lenguaje figurado, la historia, la cultura y la sociedad en general.

La fraseodidáctica se define como la didáctica de la fraseología y ha trazado su desarrollo hasta consolidarse como una de las ramas aplicadas de esta disciplina lingüística. González (2012, p. 67) sostiene que, sin embargo, va más allá hasta definirse hoy como “la didáctica de toda una lengua a través de su fraseología”, enfoque trascendente que parte de convertir las UF en materia con la que ejemplificar la estructura de la lengua. Más adelante, esta autora fundamenta que la fraseodidáctica no es solo una denominación, sino una posición como fraseólogo frente a la enseñanza de la fraseología.

De esta forma, la fraseodidáctica, como rama aplicada de la fraseología —al igual que la fraseografía—, pone en marcha nuevos métodos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas que incluyen y trabajan adecuadamente las UF.

De acuerdo con González (2012, p.71), el primer intento de introducir la fraseología en la didáctica de lenguas se documenta en 1900, a partir de la obra de Martin y Leray sobre la conversación en lengua alemana.

Mientras que la glotodidáctica se consolidó en los años 70 y 80 del pasado siglo, la fraseología marcó su auge en los 90. No obstante, no debe obviarse que la didáctica de la fraseología apareció también reflejada en la obra de Bally (1909) y que fue tratada en las primeras tesis rusas sobre el tema, como es el caso de Kaznyshkina (1985).

Así, la denominación de *fraseodidáctica* apareció en 1987 en Alemania, con los trabajos de Peter Kühn, y se consolidó con aportes como los de Stefan Ettinger (1998).

En España, el ascenso de la didáctica de la fraseología coincide con la publicación de trabajos teóricos pioneros, como los de Ruiz Gurillo (1994), García-Page (1995) y Penadés (1998). De esta etapa cabe destacar el tratamiento lexicalista de la fraseología y la positiva incidencia de los estudios contrastivos e interlingüísticos. En tal sentido, el propio término de fraseodidáctica se introdujo en España en 2001, según González (2012, p. 75), en los trabajos de Larreta Zulategui. Esta denominación comenzó a emerger en 2004 con los aportes de González (2004, 2006) y Ettinger (2008)⁴.

A principios del siglo XXI se advierte una evolución hacia la especialización, entendida como la atención a ciertos tipos de UF, como es el caso de las paremias. Estas tomaron auge desde la paremiología (Sevilla, 2002; Barbadillo, 2006), precedida por la inclusión de los proverbios como parte de la educación desde tiempos antiguos.

La fraseodidáctica en el ámbito español tomó impulso en el plano científico bajo la influencia del Grupo de investigación en fraseología y paremiología (FRASEONET), creado en 2007 en la Universidad de Santiago de Compostela. Este incorpora entre sus líneas de trabajo la didáctica de las expresiones fijas en lenguas maternas y extranjeras, con el fin de elaborar material didáctico para la enseñanza de las expresiones fijas en lenguas maternas y extranjeras hasta el nivel C2 del *MCER*.

En consonancia con los objetivos planteados en esta investigación, cabe señalar que el desarrollo de los manuales de ELE ha precedido, en términos cronológicos y prácticos, al avance sistemático de los estudios fraseodidácticos en español. Esta situación evidencia una realidad en la que la práctica docente ha ido, en muchos casos, por delante de la teoría, lo cual

⁴ Para una versión más detallada de esta cronología se recomienda la consulta del esquema presentado por González (2012, pp. 77- 78).

no resulta sorprendente si se considera que durante décadas los profesores de lenguas han diseñado sus propios materiales didácticos de forma autónoma, guiados por sus necesidades pedagógicas inmediatas y por el interés creciente en integrar elementos fraseológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta práctica, arraigada en una tradición pedagógica anterior a la institucionalización de la fraseodidáctica como campo de estudio, ha contribuido a que la presencia de UF en los manuales no responda necesariamente a criterios teóricos actualizados ni a enfoques sistemáticos, como el que concierne al tratamiento de la variación fraseológica.

Según Ettinger (2008, p. 96), las investigaciones fraseodidácticas comprenden el estudio de la enseñanza y del aprendizaje sistemático de las UF. Su objetivo es que el alumnado sea capaz de reconocer, aprender y emplear los fraseologismos de forma adecuada en función de la situación comunicativa a la que se enfrenten.

González (2006, p. 143) delimita cinco principios clave de la fraseodidáctica:

- Clasificar las UF en función de su regularidad formal y transparencia semántica⁵.
- Establecer un mínimo fraseológico por tipos de UF, según frecuencia de uso y registros lingüísticos.
- Delimitar por niveles si las UF deben pertenecer a la competencia pasiva, activa o selectiva del estudiante.
- Desarrollar actividades que permitan la adquisición de las UF en relación con las clases que se incluyen, los niveles y las competencias.
- Preparar materiales didácticos principales y de apoyo.

Sobre el segundo principio es importante señalar que, mientras como parte de la paremiología se ha fundamentado la existencia de un mínimo paremiológico de 70 refranes que deben entrar en la competencia lingüística pasiva y activa del hablante (Tarnovska, 2003; Campo, 2001), para el resto de UF esto no ha sido delimitado.

En cuanto al principio número tres —quizás el de mayor complejidad y relevancia—, Martín Ríder (2023, p. 69) expone la ausencia de acuerdo unánime en torno al nivel en que se debe comenzar la enseñanza explícita de las UF. Autores como Penadés (2004) indican hacerlo desde niveles iniciales, mientras Ruiz Gurillo (2000) recomienda comenzar en niveles intermedios o avanzados. Por su parte, respecto a las locuciones, D'Andrea (2018) indica incluirlas a partir de niveles intermedios.

⁵ Sobre la amplitud y diversidad de las propuestas de clasificación de las UF, así como de sus principales problemáticas, consúltese Labrada (2024, pp.11-18).

En tal sentido, el acuerdo común y unánime sobre el carácter imprescindible de los contenidos fraseológicos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas queda reflejado tanto en el *MCER* como en el *PCIC*. No obstante, entre ambos documentos rectores se advierte una clara diferencia de criterios sobre el nivel de referencia para las UF.

Así, el *MCER* (2002, p.106), al referirse a la competencia léxica, recoge de manera extensa los diversos elementos correspondientes a la fraseología y menciona la inclusión de UF a partir de los niveles C1 y C2 (p. 31). En este documento no queda claro el criterio de clasificación de las UF, ni se indica si la terminología empleada (expresiones hechas, fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, otras frases hechas) coincide con la perspectiva fraseológica de algún investigador.

Por su parte, el *PCIC* (2006, p. 5) defiende que la enseñanza de la fraseología no se haga de forma explícita hasta el nivel B2. Esto no quiere decir que en niveles anteriores no se trate este contenido, sino que dichas unidades no se deben clasificar de forma expresa como UF. Este documento ofrece en los inventarios del componente nocional toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones, expresiones idiomáticas y locuciones. También incluye UF en relación con determinados aspectos culturales y léxicos. Sin embargo, tampoco especifica las UF correspondientes a cada nivel. Además, varios investigadores y fraseólogos reconocen el tratamiento superficial y asistemático de las UF en el *PCIC*, basado en un principio cuantitativo-acumulativo en detrimento de la frecuencia de uso y de la funcionalidad comunicativa: el 99 % de las UF aparecen en los niveles de dominio (27 %) y maestría (72 %) (Velázquez, 2018, p. 22; Martín Ríder, 2023, p. 91).

De esta forma, se advierte que, aunque no existe un vacío total sobre el tema, sí se observa cierta falta de orden y sistematicidad, lo que se traslada, en efecto, a la planificación docente y a los principios cuatro y cinco de la fraseodidáctica mencionados en párrafos anteriores.

Por ende, de acuerdo con lo planteado por Nágera (2020, p. 767), siguen vigentes preguntas como: ¿cuál es el lugar de las UF en el aula de ELE?, ¿cuándo se enseñan, cómo y en qué niveles?, ¿qué pasa con las UF que no recoge el *PCIC* ni el *MCER*?, ¿reciben el mismo tratamiento todos los tipos de UF? A estas interrogantes cabría añadir otras vinculadas a la investigación que aquí se presenta: ¿qué UF enseñar?, ¿cómo incluir las variantes fraseológicas?, ¿de qué recursos dispone el profesorado de ELE para dar respuesta a dudas o necesidades sobre la variación diatópica de la fraseología en lengua española?

Es razonable suponer que esta serie de problemáticas en torno al tratamiento didáctico de la fraseología —como la escasa sistematización, la disparidad de criterios sobre su enseñanza y la limitada presencia en los marcos curriculares— se extiende a la atención a aspectos específicos, entre los cuales se incluye la variación fraseológica. Este fenómeno, esencial para comprender el alcance comunicativo y cultural de las UF, requiere enfoques didácticos más precisos que contemplen la diversidad geográfica, estilística y funcional del español. No obstante, no deben soslayarse los innegables avances alcanzados en el desarrollo de la fraseodidáctica, que ha consolidado su identidad como rama aplicada y ha contribuido al diseño de materiales, metodologías y principios orientadores.

2.2. La variación fraseológica: definición y tipos de variantes

Diversos investigadores, como Carneado (1985), Zuluaga (1980), Corpas (1996), Koike (2001), Montoro (2005), Ortega y González (2005), o Mogorrón *et al.* (2022), se han referido a la variación como una de las cuestiones más complejas de la fraseología, con claras implicaciones teóricas y prácticas.

Tradicionalmente, la fraseología ha sido concebida como un componente estable de las lenguas, lo cual se asocia con el rasgo de la fijación, reconocido como distintivo de las UF. Este se entiende como la “propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el habla como combinaciones previamente hechas” (Zuluaga, 1975, p. 230) y se manifiesta en la estabilidad formal, la invariabilidad léxica, la limitación en la conmutación de los elementos y la resistencia a las transformaciones sintácticas.

El DLE (23.^a ed.) trata la variación como una relación entre UF sinonímicas, es decir, aquellas que comparten un mismo contenido designativo. No obstante, Zuluaga (1980, pp. 106-108) excluye expresiones que, pese a compartir significado (‘ganarse la vida’: *buscarse las lentejas* y *asegurarse el cocido*), no comparten suficientes rasgos estructurales para ser consideradas variantes de una misma unidad. Según su planteamiento, la variación se limita a “la relación que existe entre las variantes en sentido estricto”.

Por su parte, Carneado (1985) sostiene que solo puede hablarse de variación si se mantienen inalterables los rasgos que definen la identidad de la UF. Si estos se ven modificados, no se trataría de una variante, sino de una unidad distinta.

En cuanto a Koike (2001), este autor define la variación fraseológica como la relación entre UF que, manteniendo el significado, son parcialmente idénticas en su estructura. De este modo, se reconocen variantes morfológicas (derivación, cambios de género y número),

sintácticas (cambios en la disposición o la inclusión de elementos como artículos o preposiciones) y léxicas (sustitución de alguno de los componentes).

Ortega y González (2005, p. 92) retoman muchas de estas ideas, al señalar que la variación ocurre cuando una UF, a pesar de su fijación, adopta diferentes formas sin que cambie su significado fraseológico, siempre que haya “más coincidencias que diferencias”. En este contexto, Corpas y Mena (2003) subrayan que la fijación se manifiesta de manera gradual y oscila desde la estabilidad absoluta hasta una holgada libertad en la ocurrencia de los elementos.

Montoro (2005), por su parte, distingue entre la sustitución paradigmática, que da lugar a variantes, y la variación en la cadena sintagmática, relacionada con el uso. En su propuesta, también considera variantes ortográficas (*ser una gallina culeca/clueca*), series fraseológicas (*de buena/mala gana*), UF con casillas vacías (*a tus/sus/mis anchas*) y variantes externas, como las diatópicas (*tener monos/micos en la cara*), diastráticas (*rascarse la barriga/rascarse los huevos*), diafásicas (*mandar a freír espárragos/puñetas*) y diacrónicas (*irse con el diablo/al diablo*).

Así, se confirma una idea clave: las variantes no deben afectar el contenido semántico de la unidad base. En cambio, las UF que expresan un mismo sentido, pero difieren considerablemente en su estructura deben clasificarse como unidades sinonímicas: *estar en el arranque, estar como chaqueta de salonero, estar limpio como el arroz* (‘no tener dinero’).

Además de la sinonimia, otro fenómeno que conviene diferenciar de la variación es la desautomatización, entendida como una manipulación intencionada y creativa de una UF con fines expresivos o estilísticos. Esta estrategia se enfoca en la ruptura de la fijación y busca producir un efecto estético o comunicativo (Labrada y Mira, 2024), como sucede en titulares periodísticos o textos publicitarios (*Háblame de pelos y te diré cómo eres, Cuando dos más dos ya no será cuatro*). A la par, las variantes de las UF deben distinguirse de la variación no permitida, concepto desarrollado por Mena (2003) para referirse a formas anómalas que surgen por error, confusión o desconocimiento del hablante. Un caso más sutil lo constituyen las falsas variantes, es decir, aquellas formas en las que un cambio morfológico, en apariencia leve, introduce una modificación significativa en el sentido (*ser un mono*: se emplea de forma despectiva para referirse a un hombre de piel negra; *ser una mona*: se emplea para referirse a un hombre cobarde).

En la presente investigación se habla de variantes fraseológicas, de acuerdo con Mogorrón (2020, p. 17), “cuando dos o más UF con el mismo significado presenten una estructura sintáctica casi idéntica o muy similar con la (re) utilización de (gran) parte de los elementos léxicos”. A tal propósito se ajusta la clasificación de las variantes fraseológicas presentada por Montoro (2005), fundamentada en Labrada (2024, pp. 28-33), como se muestra en el siguiente esquema:



Esquema 1. *Clasificación de las variantes fraseológicas*

Fuente: Labrada (2024, p. 33)

Los presupuestos teóricos relacionados con la definición y el tratamiento terminológico de la variación fraseológica, así como su clasificación, constituyen el punto de partida en la identificación de las variantes en los manuales de ELE tomados como muestra para este estudio. En él se analiza, sobre todo, la presencia y tratamiento de las variantes internas o no marcadas y de las diatópicas como subtipo de las externas o marcadas.

2.3. Implicaciones glotodidácticas de la variación fraseológica

En el ámbito de ELE, la capacidad del aprendiente para reconocer variantes, entender su distribución contextual y emplearlas de forma adecuada permite superar una visión estática y limitada de la diversidad fraseológica del español. Al respecto, Penadés (2023, p. 441) argumenta la importancia de que los alumnos tomen conciencia de que la lengua no está formada por unidades lingüísticas inmutables, sino que estas sufren modificaciones en función del paso del tiempo, de la diatopía, de las características sociales de los hablantes y de la situación comunicativa.

El carácter plurinormativo o pluricéntrico del español es una situación prevista en el *M CER* (por ejemplo, apartado 5.2.2.5 *Dialecto y acento*) y atendida en el *PCIC* (2006, p. 59 o capítulo *Norma lingüística y variedades del español*). El primer documento propone los niveles

B1 y B2 como inicio para el trabajo con la variación. A la par, en ambos textos se subraya la utilidad de la variación para ampliar la eficacia comunicativa del alumno, dar cuenta de la identidad cultural de los hablantes nativos, desterrar prejuicios y favorecer la tolerancia y la reflexión crítica.

Moreno (2007, p. 21) subraya que la labor del profesor de español también se centra en conocer y explicar con claridad la diversidad y la unidad de la lengua, así como qué significado social y lingüístico tiene esto. Con ello no se pretende convertir la clase de ELE en un curso de dialectología, sino ofrecer una preparación más completa y coherente con la diversidad de la lengua española que permita al alumno, según su motivación y necesidades, adquirir otras destrezas y habilidades.

La variación fraseológica incide directamente en la selección, secuenciación y presentación de las UF en los materiales didácticos, así como en su tratamiento en el aula. El hecho de que una UF pueda presentar variantes morfológicas, léxicas o sintácticas plantea retos específicos en cuanto a qué forma debe enseñarse, cuál debe considerarse más prototípica y en qué medida deben introducirse las variantes en función del nivel de referencia. En este sentido, entender la variación como un *continuum* de formas fijadas resulta especialmente útil para planificar una progresión didáctica que contemple desde las formas más estables hasta aquellas que permiten un mayor grado de modificación, sin poner en riesgo la comprensión ni la adquisición.

Asimismo, los distintos tipos de variantes constituyen una valiosa fuente de reflexión sobre los usos reales del español y fomentan una enseñanza más inclusiva y representativa de la diversidad lingüística del mundo hispanohablante. Desde una perspectiva sociolingüística y pragmática, introducir estas variantes permite, además, trabajar con los estudiantes la competencia intercultural, para reforzar la idea de que no existe un único “español correcto” y que las diferencias regionales o sociales son parte del uso legítimo de la lengua.

Otro punto de interés es el tratamiento de las UF con casillas vacías, cuya enseñanza presenta dificultades añadidas. Este tipo de estructuras exige que el aprendiente sea capaz de reconocer los esquemas sintáctico-semánticos subyacentes y de identificar los actantes y las restricciones de uso que las acompañan. La falta de atención a estas formas en los materiales didácticos tradicionales limita el desarrollo de la competencia fraseológica y reduce la capacidad del estudiante para comprender o producir discursos naturales. Incluir actividades

que propicien la manipulación controlada de estas estructuras puede favorecer tanto la fijación formal como la comprensión de sus valores pragmáticos.

Además, la variación fraseológica constituye una vía de acceso a la variación léxica y a los geosinónimos, lo que permite al estudiante familiarizarse con formas regionales o dialectales del español y desarrollar una conciencia más amplia y matizada de la diversidad lingüística. En paralelo, las variantes pueden integrarse de manera transversal en la enseñanza de contenidos morfosintácticos, ortográficos y léxicos, al ofrecer estructuras que permiten sistematizar aspectos como la concordancia, la derivación y las funciones gramaticales.

El trabajo con variantes fraseológicas contribuye, también, al desarrollo de la competencia sociolingüística y a la mejora de la adecuación pragmática, ya que muchas de estas expresiones remiten a registros específicos, tipos de discurso o contextos de uso concretos, por lo que favorecen el acceso a formas lingüísticas propias de la lengua coloquial, de la oralidad o de la comunicación especializada. Por otra parte, el análisis de las denominadas falsas variantes y de aquellas formas que se alejan de la variación permitida representa una herramienta útil para el perfeccionamiento del conocimiento fraseológico, al permitir distinguir entre usos codificados y construcciones inadecuadas. A su vez, la sistematización de las variantes permite conformar series de UF relacionadas formal y semánticamente, lo que favorece su organización cognitiva y, en consecuencia, su memorización y recuperación en la producción lingüística.

De igual modo, las transformaciones espontáneas o estilísticas (como la desautomatización) resultan esenciales en los niveles avanzados, ya que permiten al estudiante desarrollar estrategias de producción creativa del discurso y acceder a formas más elaboradas, tales como el humor, la ironía o el sarcasmo. Al incluir en la enseñanza este fenómeno, se estimula el pensamiento metafórico, se amplía el repertorio lingüístico y se favorece la competencia discursiva.

Por tanto, una enseñanza eficaz del componente fraseológico debe integrar no solo la presentación de las formas canónicas, sino también la reflexión explícita sobre las posibilidades de variación y sus efectos comunicativos. Esto supone asumir que la competencia fraseológica no se limita a la memorización de estructuras prefabricadas, sino que implica la comprensión de los mecanismos productivos que subyacen en la lengua y el discurso. La incorporación de *input* auténtico, tareas de análisis discursivo y ejercicios de comparación entre variantes pueden ser estrategias eficaces para favorecer esta competencia.

Finalmente, y en consonancia con Penadés (2018), si se entiende que el diccionario debe reflejar el uso lingüístico real, el aula de ELE también debe asumir ese principio: las UF deben enseñarse como entidades dinámicas, que cambian y se adaptan al contexto comunicativo y sociocultural. Así, la atención a la variación fraseológica se convierte no solo en una exigencia teórica, sino en una herramienta pedagógica.

2.4. De recurso lexicográfico a herramienta didáctica: el diccionario en el aula de ELE

Como parte de la lexicografía didáctica se distinguen dos orientaciones fundamentales: por un lado, la destinada al apoyo de la enseñanza de lenguas maternas, concretada en los llamados diccionarios escolares; por otro, aquella que tiene como destinatarios los aprendientes de segundas lenguas o lenguas extranjeras, orientada al desarrollo de los diccionarios de aprendizaje. Este último tipo de obras, tal como reconoce la teoría lexicográfica, presenta una serie de características que responden a las necesidades específicas del alumnado no nativo: control riguroso del vocabulario incluido en la macroestructura y en las definiciones, atención especial a la información morfofuncional, abundancia de ejemplos contextualizados con finalidad pedagógica, tratamiento explícito de UF, así como incorporación de datos normativos y pragmáticos que orienten al usuario en diferentes situaciones comunicativas.

Como explica Nomdedeu (2009), es clave diferenciar, además, entre diccionarios de recepción y de producción. Los primeros, también llamados pasivos, ayudan a comprender textos escritos y suelen ser definatorios. Los segundos, o activos, están orientados a la expresión y son especialmente útiles en ELE, ya que ofrecen información contextual, gramatical y pragmática del léxico.

Por otra parte, en el entorno digital actual en el que se enmarca este estudio, la lexicografía ha evolucionado hacia nuevos formatos y soportes, lo que exige una distinción conceptual entre diccionario electrónico y diccionario digital. El primero hace referencia al soporte físico —por ejemplo, CD-ROM o dispositivos electrónicos— donde se almacena la obra, mientras que el segundo alude al formato mismo de codificación digital de la información, en contraposición a las versiones impresas tradicionales. Esta evolución ha dado lugar a nuevas tipologías: diccionarios máquina —integrados en sistemas automáticos de traducción o corrección—, los diccionarios digitalizados —versiones electrónicas de obras previamente impresas—, y los diccionarios en línea, que constituyen verdaderos productos digitales concebidos desde su origen para su uso en entornos web o digitales.

En el aula de ELE, el diccionario constituye una importante herramienta didáctica, no solo como fuente de información léxica, sino como recurso activo que potencia el aprendizaje autónomo del estudiante. Su uso fomenta la toma de decisiones lingüísticas conscientes, desarrolla estrategias de búsqueda y verificación de significados y contribuye a la ampliación del vocabulario de forma contextualizada. Además, el manejo adecuado del diccionario —ya sea monolingüe, bilingüe, temático, fraseológico, etc.— favorece el desarrollo de la competencia estratégica, al proporcionar al alumno recursos para resolver dudas, reformular enunciados y adaptarse a situaciones comunicativas diversas. Para maximizar sus beneficios, es imprescindible que los docentes fomenten un empleo estratégico y selectivo, por lo que resulta de gran importancia la capacitación a los estudiantes para discernir cuándo su consulta es indispensable y cuándo puede sustituirse por estrategias de inferencia contextual.

Su utilidad no se limita a la búsqueda de significados, sino que abarca múltiples dimensiones del aprendizaje lingüístico y cultural (Alvar, 2003; Rey, 2021). La lexicografía didáctica, en su intersección con la didáctica del léxico y el debate sobre la variedad de español que debe enseñarse, ha destacado la necesidad de incorporar el trabajo con diccionarios como parte integral de la formación del discente. El uso eficaz del diccionario exige habilidades que trascienden el simple manejo del orden alfabético: implica comprender los sistemas de codificación, interpretar abreviaturas, identificar etiquetas gramaticales y pragmáticas, y reconocer los distintos niveles de información que aporta cada entrada. Estas competencias deben ser enseñadas de manera explícita, y es el docente quien, previa comparación crítica entre obras lexicográficas, debe orientar al alumnado en la manipulación adecuada del diccionario.

Como señala Martín García (1999), este recurso no solo favorece el aprendizaje del léxico, sino que interviene activamente en los procesos de decodificación escrita (lectura), codificación escrita (producción), comprensión y expresión orales, así como en la mediación interlingüística. Los diccionarios se revelan también como vehículos de transmisión cultural, pues ofrecen una visión particular del mundo hispánico que debe ser didácticamente explotada mediante actividades que promuevan una lectura crítica y contextualizada de sus contenidos.

A pesar de las múltiples ventajas que ofrece el uso del diccionario en el aula de español como lengua extranjera, es necesario considerar también las dificultades inherentes a su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversos estudios (Nomdedeu, 2009; Alonso y Palacios, 2016) han señalado que la incorporación del diccionario, lejos de ser una práctica exenta de conflictos, puede generar una serie de obstáculos que afectan tanto la

dinámica de la clase como el desarrollo competencial del alumnado. En primer lugar, los diccionarios impresos presentan limitaciones logísticas evidentes: su peso, formato y número de páginas dificultan su manipulación en contextos educativos, especialmente en entornos de aprendizaje dinámicos donde se requiere movilidad o trabajo colaborativo. Frente a ello, los diccionarios digitales, aunque más accesibles y portables, plantean otro tipo de retos, entre los que destaca el aislamiento del alumno durante la consulta, el debilitamiento del trabajo cooperativo y la fragmentación de la atención pedagógica.

Además, la consulta del diccionario supone una inversión de tiempo considerable, lo cual puede entorpecer la fluidez de la clase y desviar la atención del alumno del objetivo comunicativo de la tarea. A ello se suma la dificultad que implica, para muchos aprendientes, la interpretación de entradas complejas, especialmente en casos de polisemia.

Otra dificultad recurrente es la tendencia de algunos aprendientes a desarrollar una dependencia excesiva del diccionario, lo que limita la adquisición activa del léxico y reduce la autonomía memorística. Esta práctica puede inhibir procesos cognitivos más profundos, como la inferencia semántica a partir del contexto, y fomentar una actitud pasiva ante el aprendizaje. Asimismo, algunos docentes sostienen que el uso reiterado del diccionario promueve una lectura fragmentaria, centrada en unidades léxicas aisladas, en detrimento de una comprensión global e integrada del texto.

La relación entre diccionario, profesor y alumno constituye un triángulo pedagógico de notable complejidad, cuya eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras no ha sido plenamente comprendida. Como señalan Gibert e Iglesia (2017, p. 178), aunque aún faltan estudios concluyentes que demuestren la efectividad del uso del diccionario en el aprendizaje del léxico, su utilidad está ampliamente aceptada.

El *MCER* reconoce el uso del diccionario como indicador de autonomía y capacidad para aprender (2002, pp. 12, 15), y lo valora como un recurso que puede elevar el nivel de ciertas tareas escolares (p. 66); no obstante, no ofrece pautas claras sobre cómo debe enseñarse su uso ni cómo integrarlo eficazmente en la programación didáctica. Ante este panorama, se requiere que el docente asuma un papel mediador, capaz de interpretar las necesidades del alumnado, seleccionar los recursos lexicográficos más adecuados según el nivel y contexto, y enseñar estrategias concretas para su uso autónomo y reflexivo.

En tal sentido, conviene subrayar los aportes del grupo de investigación en Lexicografía y Lingüística de Corpus de la Universidad de Alicante⁶, que ha contribuido significativamente al diagnóstico del uso del diccionario en ELE, mediante una serie de estudios orientados a analizar los hábitos reales de consulta lexicográfica en contextos educativos. A través de distintas investigaciones, este equipo se propuso determinar hasta qué punto el diccionario forma parte efectiva de las prácticas de aprendizaje del alumnado, tanto en el ámbito escolar como en el entorno específico de ELE. Los resultados confirmaron la hipótesis inicial sobre la escasa o inadecuada utilización del diccionario y permitieron identificar con claridad una de las causas estructurales del problema: el desconocimiento generalizado, por parte de los usuarios, de la organización interna de la obra lexicográfica y de los procedimientos necesarios para interpretarla y aprovecharla didácticamente.

El grupo señala la necesidad de una intervención pedagógica consciente, capaz no solo de formar al alumno como lector del diccionario, sino también de integrarlo estratégicamente en las actividades destinadas a la comprensión, la producción y la traducción lingüística. Lejos de limitarse a una función decodificadora, el diccionario se proyecta, así, como herramienta fundamental para el desarrollo de la competencia léxica y comunicativa, siempre que su uso sea mediado y guiado por un docente que conozca sus posibilidades y sus limitaciones.

Por otro lado, en trabajos recientes se ha prestado especial atención a la relación entre fraseografía y ELE (Valero *et al.*, 2021; Martínez 2022; Zhang, 2024). Al respecto, y en consonancia con la investigación que aquí se presenta, es importante mencionar algunos productos fraseográficos que pueden resultar de utilidad para el tratamiento de la fraseología en el aula de ELE.

Uno de los más completos es el *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (2005), que recopila una amplia gama de locuciones y modismos del español contemporáneo. Entre los principales esfuerzos orientados a docentes y aprendientes de ELE destaca también el trabajo de Penadés Martínez, quien ha elaborado tres diccionarios impresos organizados según el tipo de locución: el *Diccionario de locuciones verbales* (2002), el *Diccionario de locuciones adverbiales* (2005) y el *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales* (2008). Estos recursos no solo presentan las locuciones en orden alfabético, sino también clasificadas según su nivel de enseñanza, registro, campo conceptual,

⁶ <https://web.ua.es/es/lyl/>

relaciones de sinonimia o antonimia, y sustantivo clave, lo que facilita su integración en la programación didáctica.

A estos se suma el *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (DiLEA), que incluye un repertorio amplio de locuciones de distintas categorías gramaticales utilizadas en los siglos XX y XXI, y está especialmente dirigido al profesorado. En el ámbito digital también el *Diccionario de colocaciones del español* (DiCE), desarrollado por el Grupo DiCE de la Universidad de La Coruña, permite consultar combinaciones léxicas frecuentes. Por su parte, el *Refranero multilingüe* del Centro Virtual Cervantes ofrece un valioso compendio de paremias, donde incluye algunas variantes y equivalencias en otras lenguas. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la cantidad de información que aparece en las equivalencias depende del idioma y de la unidad que se haya consultado.

Junto a los diccionarios especializados en fraseología destacan otros recursos electrónicos de gran utilidad para el tratamiento de UF en el aula de ELE, especialmente aquellos que permiten acceder a usos discursivos reales. La RAE, por ejemplo, pone a disposición de forma gratuita varios corpus que permiten consultar muestras auténticas de lengua en diferentes momentos históricos y contextos comunicativos: *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE), *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) y *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES XXI).

Asimismo, herramientas como *Webcorp* (<https://www.webcorp.org.uk/live/>), que permite buscar expresiones en páginas web de distintos dominios, y *Sketch Engine* (<https://www.sketchengine.eu/>), útil para analizar e ilustrar la combinatoria léxica y su frecuencia, ofrecen posibilidades adicionales para que tanto docentes como aprendientes puedan explorar el comportamiento real de las UF. El empleo didáctico de estos recursos favorece el aprendizaje autónomo y el desarrollo de la competencia estratégica fomenta una aproximación inductiva, basada en datos, al estudio del componente fraseológico.

Además de los diccionarios y corpus electrónicos mencionados, los grupos de investigación constituyen una importante fuente de recursos y conocimientos aplicables a la fraseodidáctica. Estos grupos no solo se dedican a la investigación teórica sobre UF, sino que también desarrollan materiales y herramientas que los docentes pueden integrar en el aula.

Uno de los proyectos destacados a nivel internacional es FRAME (Fraseología Multilingüe Electrónica), iniciado en 2015 por la Universidad de Milán. Propone un recurso lexicográfico multilingüe en el que se describen de manera exhaustiva —en sus dimensiones

morfológica, sintáctica, semántico-pragmática y discursiva— las UF en ocho lenguas: español, inglés, francés, alemán, italiano, ruso, chino y japonés.

En el ámbito hispánico, cabe señalar el ya mencionado proyecto FRASEONET⁷, creado por el Grupo de Investigación de Fraseología e Paremiología de la Universidad de Santiago de Compostela. Este grupo se sitúa en la intersección entre los estudios teóricos y la aplicación didáctica de la fraseología y la paremiología. Su objetivo principal es identificar el "mínimo fraseológico" en diferentes lenguas y elaborar corpus y materiales pedagógicos para la enseñanza de expresiones fijas desde el nivel A1 hasta el C2 del *MCER*.

Otros grupos activos en esta línea son FRASYTRAM⁸—en cuyo diccionario se centra esta investigación—, PAREFRAS⁹ (Fraseología y Paremiología, Universidad Complutense de Madrid) y el grupo de Fraseología, Paremiología y Traducción¹⁰ (Universidad de Murcia). Todos ellos abordan el estudio interdisciplinar e interlingüístico de las UF, con especial atención a su traducción y análisis contrastivo e incluyen alguna línea de trabajo enfocada en la didáctica de la fraseología o de la paremiología.

Así, de manera general, pese a la consabida utilidad del diccionario como herramienta estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras, su potencial se ve notablemente limitado cuando se trata de abordar la variación fraseológica del español. Tal y como se expuso en la introducción de este estudio, los diccionarios generales presentan un tratamiento desigual y, en muchos casos, una escasa representación de las variantes fraseológicas, lo cual dificulta su aprovechamiento por parte de docentes y alumnos de ELE. En este sentido, el recurso lexicográfico de FRASYTRAM representa un avance significativo, ya que contribuye a llenar ese vacío ofreciendo un enfoque específico sobre la variación fraseológica en el ámbito hispánico. Por ello, se ha considerado pertinente explicar su aplicación, con el fin de explorar su valor didáctico y su utilidad real en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

3. Propuesta metodológica para el estudio de la variación fraseológica en ELE

Como se mencionó en párrafos anteriores, la presente investigación toma como base una metodología de trabajo mixta, que parte de la complementariedad del valor explicativo de los métodos cualitativos y la utilidad de confirmación de los cuantitativos (Santos y Pastor, 2022), en tanto se interpretan y contabilizan datos sobre la variación fraseológica en ELE. Se

⁷ <https://investigacion.usc.gal/grupos/4749/lineas?lang=es>

⁸ <https://observatorio-cientifico.ua.es/grupos/24384/detalle>

⁹ <https://www.ucm.es/parefas/el-grupo>

¹⁰ <https://portalinvestigacion.um.es/grupos/31863/detalle>

sigue, además, una perspectiva exploratoria, que se centra en observar y describir el fenómeno de la variación fraseológica en el ámbito de la didáctica del español.

Se ha propuesto un diseño de investigación basado en las siguientes tareas científicas:

1. Búsqueda bibliográfica para la conformación del marco teórico, metodológico y conceptual de la investigación.
2. Vaciado de 18 manuales de ELE de los niveles B2, C1 y C2 publicados en el periodo comprendido entre 2010-2025, a partir de la definición de UF de Corpas (1996, p. 20).
3. Elaboración y análisis de una BD integrada por 1753 UF extraídas de los manuales seleccionados.
4. Diseño, aplicación y análisis de un cuestionario sobre variantes fraseológicas a 41 profesores de ELE de diferentes variedades del español.
5. Fundamentación de la aplicación didáctica del diccionario de FRASYTRAM.
6. Redacción del informe final de la investigación.

Con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos, el estudio se ha sustentado en tres métodos generales: el hermenéutico, el analítico-sintético y el inductivo-deductivo, cuya aplicación ha permitido abordar el objeto de estudio desde una perspectiva integral.

El método hermenéutico ha permitido la interpretación crítica del tratamiento de la variación fraseológica en los manuales analizados. Esta aproximación no se limitó a cuantificar la presencia de variantes, sino que permitió comprender los enfoques subyacentes, las decisiones editoriales y su alineación con los marcos metodológicos actuales. Asimismo, este método se aplicó al análisis del diccionario de FRASYTRAM para valorar su potencial en la enseñanza-aprendizaje del componente fraseológico.

El método analítico-sintético facilitó, en una primera fase, la descomposición sistemática en unidades de análisis de la muestra de manuales y de los datos derivados de los cuestionarios aplicados: tipos de actividades, presencia de variantes, nivel de contextualización, entre otros. En una segunda fase, el procedimiento sintético permitió integrar estos datos en categorías que revelan tendencias, ausencias y líneas metodológicas predominantes, tanto en los materiales como en la práctica docente.

El método inductivo-deductivo permitió alternar entre la observación empírica y la fundamentación teórica. A través de la inducción, se identificaron patrones en la inclusión de la variación fraseológica en los manuales y en las prácticas declaradas por los docentes. Posteriormente, mediante la deducción, se interpretaron dichos hallazgos a la luz de los

principios de la fraseodidáctica y se fundamentó la propuesta de incorporación del diccionario de FRASYTRAM como recurso didáctico coherente con las necesidades detectadas.

Como métodos específicos resultaron de gran utilidad el análisis fraseológico y presupuestos propios de la fraseografía, sobre todo los relacionados con la técnica fraseográfica y la lexicografía didáctica. Estos permitieron identificar las UF y sus variantes en los manuales analizados y fundamentar la aplicación didáctica del diccionario de FRASYTRAM. A la par, como método propio de la metodología de la investigación en ELE destaca el análisis de materiales didácticos, en particular manuales de ELE, entendidos como fuentes primarias que permiten estudiar cómo se enseña un determinado aspecto de la lengua (Santos y Pastor, 2022).

Entre las técnicas empleadas para la recogida de datos resultó fundamental la observación científica documental, que permitió el vaciado de los 18 manuales seleccionados. Se delimitó el periodo de tiempo comprendido entre 2010 y 2025 con el fin de dar continuidad a los trabajos de Forment (2000) y Olimpio (2006) y evaluar el impacto del reciente auge de los estudios teóricos y prácticos sobre la variación fraseológica en la lengua española. Para la selección de los 18 manuales se tuvo en cuenta el equilibrio en cuanto a los niveles de referencia¹¹, los años de publicación y las editoriales implicadas. Debido al alcance del estudio que aquí se presenta, la muestra se circunscribe a los niveles B2, C1 y C2 —siguiendo la propuesta de Martín Ríder (2023)—, para los cuales el *MCER* y el *PCIC* presentan menciones explícitas sobre la enseñanza de la fraseología. Asimismo, el *MCER* (2002, p. 116) recomienda los niveles B1 y B2 como inicio para trabajar la variación, atendiendo al reconocimiento de los diferentes acentos, expresiones y variedades de la lengua. El listado de manuales consultados se muestra en la siguiente tabla:

Manual	Nivel	Editorial	Año	Enfoque
<i>Tema a Tema</i>	B2	Edelsa	2011	Comunicativo
<i>ELE Lab</i>	B2	Univ. de Salamanca	2013	Orientado a la acción
<i>Agencia ELE</i>	B2	SGEL	2013	Orientado a la acción
<i>Aula Internacional</i>	B2	Difusión	2014	Comunicativo
<i>Método 4</i>	B2	Anaya	2014	Orientado a la acción
<i>Impresiones</i>	B2	SGEL	2021	Orientado a la acción
<i>Experiencias 4</i>	B2	Edelsa	2021	Orientado a la acción

¹¹ Durante el proceso de selección se procuró mantener un equilibrio entre los niveles B2, C1 y C2. Sin embargo, la disponibilidad de manuales dirigidos al nivel C2 en el mercado editorial es considerablemente inferior. Esto puede atribuirse a múltiples factores. La demanda de este tipo de manuales es reducida, ya que la mayoría de las instituciones educativas, así como los contextos profesionales en los que se exige acreditación del dominio del español, fijan como nivel máximo requerido el C1. En cambio, el nivel B2 se ha consolidado como estándar de referencia para el acceso a estudios universitarios, programas de movilidad internacional y determinadas ofertas de empleo.

<i>El ventilador</i>	C1	Difusión	2010	Por tareas
<i>En acción 4</i>	C1	Enclave ELE	2010	Orientado a la acción
<i>Nuevo Prisma</i>	C1	Edinumen	2011	Orientado a la acción
<i>Tema a Tema</i>	C	Edelsa	2014	Comunicativo
<i>C de C1</i>	C1	Difusión	2017	Léxico
<i>Vitamina C1</i>	C1	SGEL	2021	Orientado a la acción
<i>Nuevo Sueña</i>	C1	Anaya	2017/2022	Comunicativo
<i>Aula C1</i>	C1	Difusión	2023	Por tareas
<i>Nuevo Prisma</i>	C2	Edinumen	2012	Orientado a la acción
<i>Método 5</i>	C1-C2	Anaya	2017/2021	Orientado a la acción
<i>Español C2</i>	C2	SGEL	2023	Orientado a la acción

Tabla 1. *Manuales de ELE analizados*

Fuente: Elaboración propia

De los 18 manuales analizados en esta investigación, únicamente tres corresponden al nivel C2, lo cual evidencia un cierto desequilibrio en la distribución por niveles. No obstante, este aspecto responde a condiciones estructurales del contexto editorial y no afecta la representatividad de la muestra, en tanto los objetivos de este estudio no se centran en una comparación sistemática entre niveles, sino en el análisis del tratamiento de la variación fraseológica en los manuales de ELE desde una perspectiva descriptiva.

Las 1753 UF extraídas de los manuales fueron ordenadas en una BD en formato Excel, en consonancia con el diseño de la propia BD de FRASYTRAM, donde las hojas de anotación se adaptaron a los objetivos propuestos en este estudio, como se muestra a continuación:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	UF	Veces que se repite	Variante	Nivel	Manual	Editorial	Año	Localización	Tipo de actividad		
2	ser un caradura			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto			
3	llevarse como el perro y el gato	2		C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto/actividad	completar enunciados a partir del significado de la UF		
4	tener el corazón de piedra			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto			
5	tener mano izquierda	2	tener (mucho) mano izquierda	C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto/actividad	Completar la UF		
6	verlo todo color de rosa	3	ver la vida color de rosa/ser algo col	C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto/actividad	Completar la UF		
7	encogerse el corazón			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	actividad	Completar la UF		
8	amargarse de la vida		(no) amargarse la vida	C1	Vitamina C1	SGEL	2021	Título relevante			
9	poner la otra mejilla	2		C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto/actividad	Reflexionar sobre significado de la UF		
10	ojo por ojo y diente por diente	2		C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto/actividad	Reflexionar sobre significado de la UF		
11	ser patoso			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	cuadro gramatical			
12	disfrutar a lo grande			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	cuadro gramatical			
13	ser un hacha		ser un hachas/ser un fenómeno	C1	Vitamina C1	SGEL	2021	actividad	seleccionar UF según función comunicativa		
14	tener buena mano			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	actividad	seleccionar UF según función comunicativa		
15	ponerse de un humor de perros			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	actividad	seleccionar UF según función comunicativa		
16	ojo por ojo (y el mundo acabará ciego)			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	Título relevante (DESAUTOMATIZACIÓN)			
17	el tiempo es oro			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto			
18	quemar el asfalto			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	actividad	Identificar significado		
19	sentar como un tiro			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	actividad	Serie sinónima		
20	quedar como un guante			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	actividad	Serie sinónima		
21	quedar como la seda			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	actividad	Serie sinónima		
22	tener cara de lunes			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto			
23	abrirse camino			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	actividad	Completar la UF		
24	cargar pilas			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	Instrucción de actividad			
25	a fuego lento			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	Título relevante (DESAUTOMATIZACIÓN)			
26	echarse encima			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto			
27	tras la tormenta siempre llega la calma			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto			
28	hacer el pino			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto			
29	caer en el saco			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto			
30	no poder pegar ojo			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	actividad	Relacionar imagen con UF		
31	cruzar los dedos			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto			
32	la esperanza es lo último que se pierde			C1	Vitamina C1	SGEL	2021	texto			

Imagen 1. *BD de UF extraídas de los manuales de ELE*

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, para el diseño de los cuestionarios se tomó como base lo planteado por Hernández *et al.* (1997). Las preguntas del cuestionario, combinadas en abiertas y cerradas, se

orientaron a que los profesores de ELE respondieran si tenían conocimientos o no sobre las variantes fraseológicas, si las trabajaban en sus clases, en qué recursos se apoyaban para explicarlas y si los manuales empleados incluían o no variantes de las UF. El cuestionario fue aplicado a través de un formulario de Google Docs¹² compartido a 41 profesores de ELE de España, Argentina, Perú, México, Cuba, Colombia y Chile. Estos fueron contactados a través de las redes de cooperación académica de la Universidad de Alicante y de FRASYTRAM, que incluye investigadores externos de diferente nacionalidad y filiación académica.

Conviene apuntar que dicho cuestionario, como se puede consultar mediante el enlace, no permite recabar información personal sobre los participantes. Antes de su aplicación, se llevó a cabo la consulta y evaluación pertinente en el Comité de Ética de la Universidad de Cantabria y se completó el Autotest sobre protección de datos y otras cuestiones éticas para TFGs, TFM y tesis¹³. Como se observa en la siguiente imagen, se obtuvo una calificación de 100 puntos, por lo que no fue necesario enviar la solicitud de aprobación, ya que pudo confirmarse que el cuestionario es totalmente anónimo:

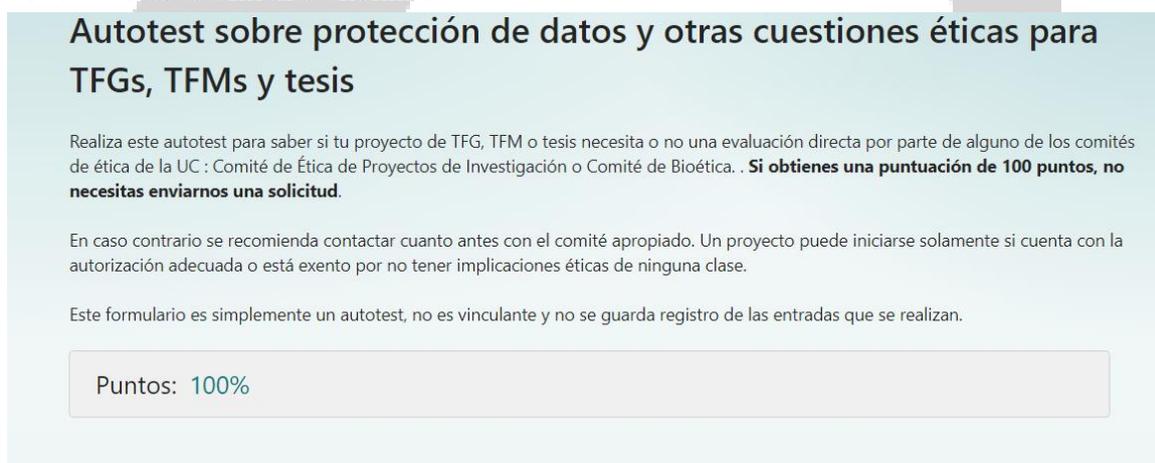


Imagen 2. Resultado del Autotest sobre protección de datos

Fuente: Universidad de Cantabria

Por último, la triangulación de datos permitió cotejar y complementar de manera recíproca los resultados derivados de la observación científica documental y de los cuestionarios dirigidos al profesorado de ELE. Esta estrategia metodológica posibilitó una aproximación más rigurosa y exhaustiva al objeto de estudio, al establecer vínculos entre los datos empíricos obtenidos del análisis de los manuales y las prácticas docentes reportadas.

¹² Disponible en <https://forms.gle/CKbwJugzD4QjUJ959> .

¹³ Disponible en <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=n0E4LT38kU220-s3SAyP5EiRbRhak49JopW5LBglMcZUQUxZVDJHVTVZUKZaUDcwRTNBREFBVEs0RY4u> .

4. Resultados y discusión

Este apartado presenta, desde una perspectiva analítica, el estudio de la variación fraseológica en el ámbito de ELE. Se explican los resultados del cuestionario aplicado a docentes, con el objetivo de identificar tendencias, dificultades y necesidades en el tratamiento de las variantes fraseológicas, así como del vaciado de los 18 manuales de ELE seleccionados. Finalmente, se ilustra la aplicación didáctica del diccionario de FRASYTRAM, con especial énfasis en su potencial como herramienta para incorporar la variación fraseológica en el aula de ELE.

4.1. Análisis de los resultados del cuestionario sobre variación fraseológica en ELE

El cuestionario, aplicado a 41 docentes de español como lengua extranjera provenientes de España, Cuba, Colombia, Argentina, Chile, México y Perú, constituye una herramienta clave para obtener una visión representativa y validada sobre el tratamiento de la variación fraseológica en el aula de ELE. Al dirigirse a profesionales con experiencia docente en contextos geográficos y culturales diversos, se garantiza una aproximación plural y contextualizada que complementa la mirada teórica ofrecida por investigadores y fraseólogos, como los vinculados al proyecto FRASYTRAM. Esta estrategia metodológica permite identificar percepciones, prácticas y necesidades reales en torno a la enseñanza de expresiones fraseológicas diatópicas, con lo que se favorece un análisis más completo y ajustado a la realidad educativa de la enseñanza del español como lengua extranjera¹⁴.

Las preguntas incluidas en el cuestionario se consideran válidas y pertinentes para alcanzar los objetivos de esta investigación, centrada en analizar el tratamiento didáctico de la variación fraseológica. Cada una ha sido formulada para explorar dimensiones específicas del fenómeno: el grado de conocimiento que los docentes afirman tener sobre la variación fraseológica, su presencia en la práctica docente, las estrategias empleadas ante expresiones desconocidas, los recursos utilizados para resolver dudas fraseológicas y la percepción sobre la utilidad y pertinencia de incluir variantes fraseológicas en la enseñanza del español. Asimismo, se indaga en el grado de presencia de UF en los manuales utilizados y en la necesidad de integrar este tipo de variación junto con la léxica. Así, estas preguntas permiten articular un panorama coherente y completo que conecta la reflexión teórica con la experiencia práctica, lo cual refuerza la representatividad de los resultados presentados.

¹⁴ Las respuestas del cuestionario pueden consultarse en https://docs.google.com/forms/d/1MCjIUaiZQP94s-MgUE1gPKoCfLsvRETr6mvv9_aTAd8/edit#responsesn.

Como se observa en el *Gráfico 1*, la mayoría de los docentes encuestados (73.2 %) considera tener conocimientos sobre la variación fraseológica del español, aunque limitados a ciertas variedades. Solo un 19.5 % afirma poseer un conocimiento amplio, mientras que un 7.3 % indica tener poco o ningún conocimiento sobre el tema. Este panorama sugiere que, si bien existe una conciencia generalizada sobre la existencia de variantes fraseológicas en el español, el dominio profundo de esta dimensión lingüística no está ampliamente extendido entre los docentes de ELE. Esta situación pone de relieve la necesidad de fortalecer la formación específica en fraseología diatópica dentro de los programas de capacitación docente, así como de proporcionar recursos que faciliten su incorporación en el aula de manera efectiva y contextualizada.

¿Considera que tiene conocimientos sobre la variación fraseológica del español?

41 respuestas

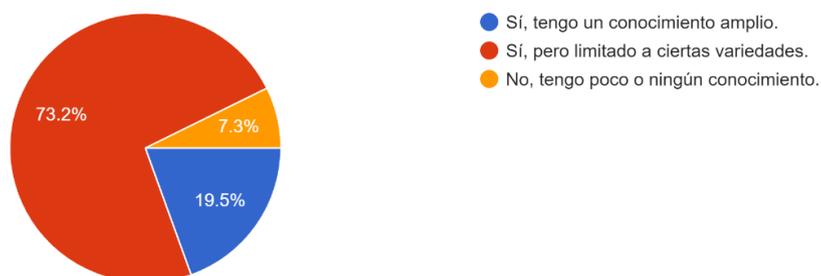


Gráfico 1. Resultados de la pregunta 1

Fuente: Cuestionario

Por su parte, como ilustra el *Gráfico 2*, las respuestas a la segunda pregunta reflejan una tendencia significativa hacia la inclusión de expresiones fraseológicas diatópicas en el aula de ELE, aunque de forma condicionada. Un 53.7 % de los docentes afirma abordarlas únicamente si resultan pertinentes para las necesidades lingüísticas del grupo, mientras que un 34.1 % declara explicarlas de manera frecuente. Este dato refuerza la idea de que, si bien existe disposición por parte del profesorado para tratar la variación fraseológica, su presencia en el aula aún depende en gran medida del contexto pedagógico concreto y de factores como el nivel del grupo o los objetivos comunicativos. Las opciones residuales, que aluden a su tratamiento solo en niveles avanzados, a la ocasión espontánea o a la omisión de este tipo de expresiones, confirman que no existe todavía una integración sistemática de la variación fraseológica en los programas de enseñanza.

¿Explica expresiones fraseológicas diatópicas en sus clases?

41 respuestas

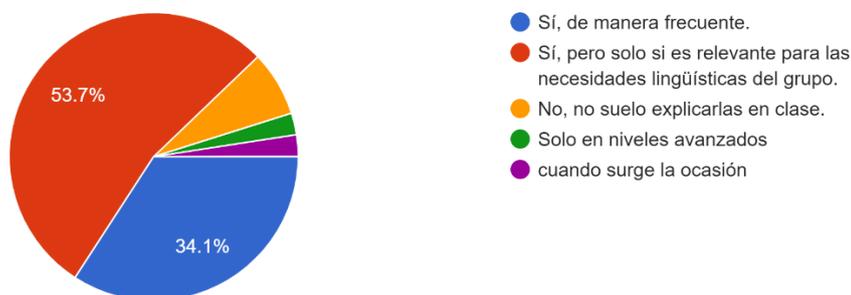


Gráfico 2. Resultados de la pregunta 2

Fuente: Cuestionario

Las respuestas a la tercera pregunta permiten observar una actitud predominantemente proactiva por parte del profesorado ante el desconocimiento de expresiones fraseológicas diatópicas, como muestra el *Gráfico 3*. La opción mayoritaria, seleccionada por el 75.6 % de los encuestados, indica que los docentes recurren a recursos especializados para buscar el significado de dichas expresiones, lo que denota interés por ofrecer respuestas fundamentadas y actualizadas. Además, un 46.3 % señala que intenta deducir el significado por el contexto, mientras que un 36.6 % sugiere a los alumnos que investiguen por su cuenta, lo cual podría interpretarse como una estrategia para fomentar la autonomía del estudiante. Solo un 7.3 % opta por evitar el tema al reconocer su desconocimiento, y un porcentaje mínimo declara acudir a personas conocidas, aprovechar el recurso para tratar otros temas o realizar aclaraciones sin tener certeza.

¿Qué hace si un estudiante le pregunta sobre una expresión fraseológica de una variedad diatópica del español que no conoce?

41 respuestas

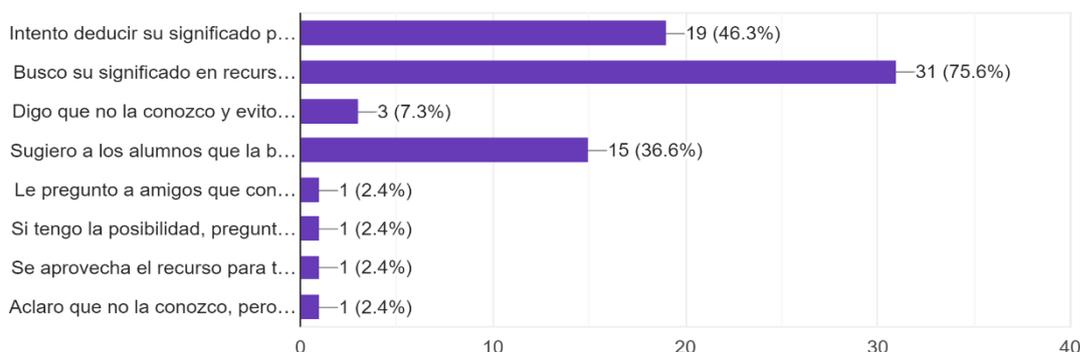


Gráfico 3. Resultados de la pregunta 3

Fuente: Cuestionario

Los resultados de la cuarta pregunta (véase *Gráfico 4*) muestran que la mayoría del profesorado recurre a fuentes digitales generales para buscar el significado de expresiones

fraseológicas desconocidas: un 87.8 % afirma utilizar Internet (Google, foros, redes sociales, etc.), lo que indica una clara preferencia por recursos de acceso rápido y amplio. En segundo lugar, un 58.5 % consulta a colegas o hablantes nativos de la variedad en cuestión, lo cual refleja la confianza en el conocimiento compartido y la utilidad de las redes profesionales o personales. Solo un 36.6 % recurre a diccionarios especializados en fraseología, lo que puede interpretarse como una posible falta de familiarización con estos materiales o como un indicio de su limitada disponibilidad o accesibilidad. El uso de corpus y herramientas de inteligencia artificial es escaso (2.4 % en ambos casos), lo que sugiere que estas fuentes aún no han sido incorporadas de manera significativa a la práctica docente en este ámbito.

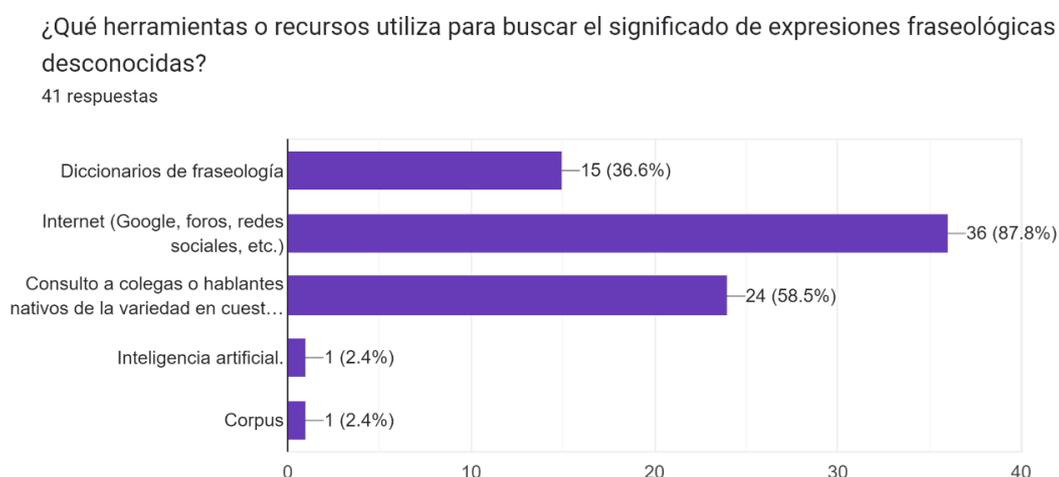


Gráfico 4. Resultados de la pregunta 4

Fuente: Cuestionario

En relación con la utilidad de incluir expresiones fraseológicas procedentes de otras diatopías en la enseñanza del español, los resultados indican una valoración mayoritariamente positiva por parte del profesorado encuestado, como indica el *Gráfico 5*. El 56.1 % considera que esta práctica enriquece el conocimiento del estudiante, mientras que un 41.5 % la aprueba con reservas, siempre que responda a necesidades lingüísticas concretas del grupo. Estas dos opciones suman un 97.6 %, lo que pone de manifiesto un consenso generalizado sobre el valor didáctico de la variación diatópica en el ámbito fraseológico.

¿Cree que es útil hablar de expresiones fraseológicas procedentes de otras diatopías en la enseñanza del español?

41 respuestas

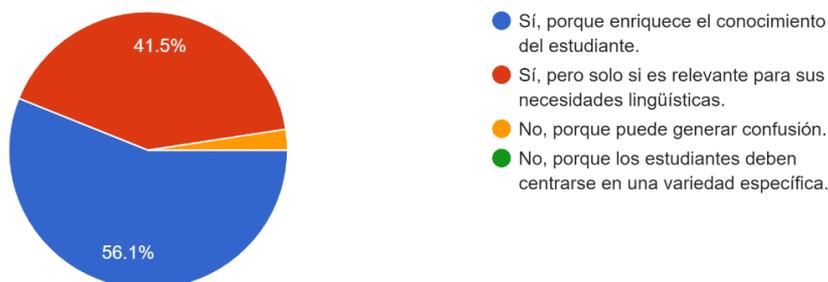


Gráfico 5. Resultados de la pregunta 5

Fuente: Cuestionario

Los resultados de la pregunta 6 revelan una percepción mayoritariamente crítica respecto a la inclusión de UF de distintas variedades del español en los manuales de ELE. El 56.1 % del profesorado considera que estos manuales no incluyen tal contenido, lo que sugiere una carencia significativa de representación diatópica en los materiales didácticos más empleados. Frente a esta mayoría, un 24.4 % responde afirmativamente, lo que podría reflejar, en parte, experiencias puntuales con manuales específicos o una interpretación más amplia del concepto de UF. Además, es relevante considerar que algunos de los encuestados han trabajado directamente en grupos editoriales responsables de diseñar y publicar manuales de ELE enfocados en el español de su país. Esto podría explicar una mayor conciencia —o incluso una visión positiva— respecto al tratamiento de la variedad local en los materiales didácticos que han ayudado a desarrollar.

¿Considera que los manuales de ELE que ha empleado en la docencia incluyen unidades fraseológicas de distintas variedades del español?

41 respuestas

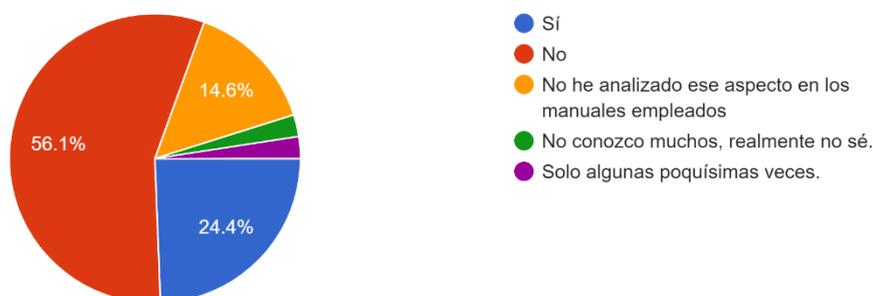


Gráfico 6. Resultados de la pregunta 6

Fuente: Cuestionario

Sin embargo, es importante matizar esta cifra. El porcentaje de docentes que responde afirmativamente puede estar influido por una muestra limitada de manuales consultados, por

experiencias aisladas con contenidos fraseológicos concretos o por una reflexión menos profunda sobre el enfoque diatópico en el tratamiento de la fraseología. De hecho, un 14.6 % admite no haber analizado ese aspecto, y un 2.4 % declara no conocer muchos manuales, por lo que no puede emitir una opinión informada. Además, un 2.4 % indica haber encontrado este tipo de contenidos solo en muy contadas ocasiones, lo que refuerza la idea de que su presencia en los manuales es más bien escasa. Debe tenerse en cuenta, a la par, que la variación fraseológica diatópica no siempre es fácilmente reconocible, pues depende, en gran medida, de la competencia fraseológica del hablante. Esto se evidenció, sobre todo, en la pregunta 1, donde solo el 19.5 % de los profesores encuestados confirmó poseer un conocimiento amplio sobre esta temática.

La última pregunta del cuestionario permite observar un consenso casi unánime entre los docentes encuestados en relación con la necesidad de incluir UF al tratar la variación léxica en el aula de ELE. Un 92.7 % del profesorado considera que sí resulta necesario abordar estas unidades y no limitarse exclusivamente a lexemas simples. Este resultado evidencia una clara toma de conciencia, dentro del ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera, sobre la relevancia de la diversidad fraseológica del español.

¿Considera necesario que, al hablar de variación léxica en el aula de ELE, se mencionen también unidades fraseológicas y no solo lexemas simples?

41 respuestas

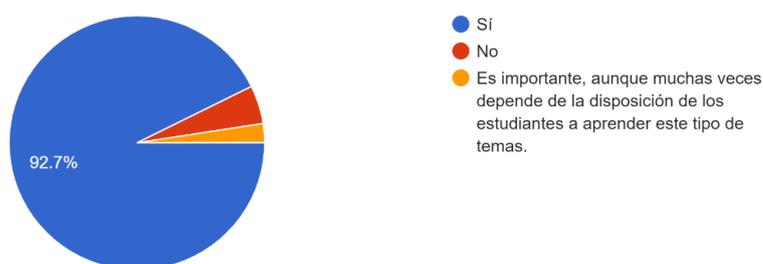


Gráfico 7. Resultados de la pregunta 7

Fuente: Cuestionario

En contraste, solo un 2.4% cree que puede generar confusión, y ninguna persona seleccionó la opción de que los estudiantes deban centrarse exclusivamente en una variedad específica. Este dato resulta especialmente relevante, ya que sugiere una postura abierta hacia el pluricentrismo lingüístico y un reconocimiento del español como lengua global, diversa y rica en matices. El profesorado parece apostar, en su mayoría, por una enseñanza que refleje esta realidad y que prepare al alumnado para interactuar con hablantes de diferentes regiones hispanohablantes.

En conjunto, los resultados del cuestionario evidencian una valoración positiva por parte del profesorado de ELE del papel que desempeña la fraseología en la enseñanza del español como lengua extranjera. Existe un consenso amplio en cuanto a su utilidad pedagógica, tanto desde una perspectiva lingüística como cultural, así como una disposición clara a incorporar expresiones procedentes de distintas diatopías del español. No obstante, el análisis también pone de relieve limitaciones en la oferta editorial de materiales didácticos y la necesidad de poner a disposición de docentes y estudiantes herramientas que favorezcan el tratamiento representativo y documentado de la variación fraseológica.

4.2. Análisis de los resultados del vaciado de manuales de ELE (2010-2025)

El vaciado de los 18 manuales seleccionados para este estudio ha permitido identificar un total de 1753 UF. De ellas, 443 corresponden a manuales del nivel B2, 1073 al nivel C1 y 237 al nivel C2. Dada la distribución desigual de manuales por niveles —ya expuesta en el apartado metodológico—, resulta más pertinente atender a la media de UF por manual, a fin de obtener una perspectiva proporcional más ajustada.

Así, se observa que la media de UF por manual asciende a 63.28 en el nivel B2, aumenta significativamente en el nivel C1 hasta alcanzar las 119.22 UF, pero desciende de forma considerable en el nivel C2, donde se sitúa en 79 UF por manual. Esta tendencia descendente —representada en el *Gráfico 8*— resulta significativa, en tanto cabría esperar que el número de UF se mantuviera o incluso aumentara en el nivel C2, dado el grado de dominio lingüístico que dicho nivel supone.

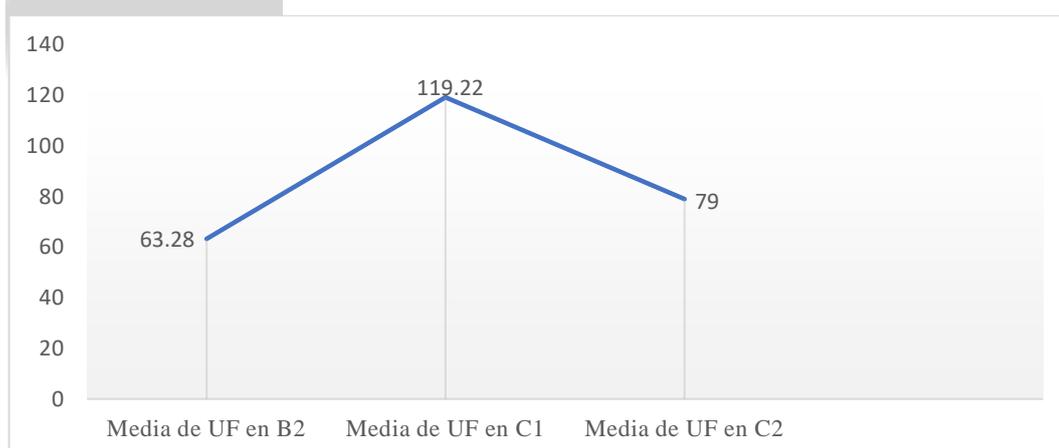


Gráfico 8. *Media de UF por niveles*
Fuente: Elaboración propia

Este descenso inesperado invita a reflexionar sobre el papel que se otorga a la fraseología en los manuales destinados al nivel más alto del *MCER*. En principio, podría asumirse que a

mayor nivel de competencia, mayor necesidad de integrar UF como parte del dominio experto de la lengua. De hecho, numerosos estudios han subrayado que el conocimiento y uso adecuado de la fraseología constituye uno de los indicadores más claros del dominio avanzado de una lengua extranjera, tanto desde una perspectiva sociopragmática como discursiva.

Sin embargo, el análisis de los manuales de C2 muestra que, si bien se observa una disminución en la cantidad de UF identificadas, este hecho se relaciona con un cambio cualitativo en el enfoque de los contenidos. En este nivel, los materiales tienden a incorporar un mayor número de tecnicismos, referencias a lenguas de especialidad y aspectos lingüísticos de carácter más específico o académico, lo cual puede desplazar parcialmente el tratamiento explícito de la fraseología general. Este giro temático podría explicar en parte la reducción de la media de UF, sin que ello implique una menor complejidad lingüística general en los manuales analizados.

Esto plantea interrogantes sobre el equilibrio entre especialización temática y desarrollo fraseológico en los materiales didácticos y apunta a la necesidad de considerar la fraseología no como un contenido marginal, sino como un componente central en la adquisición de una competencia comunicativa avanzada y matizada en la lengua meta. No obstante, este no es el objetivo principal de la investigación que aquí se presenta. Dada la representatividad y amplitud de la BD elaborada, este aspecto podrá ser abordado con mayor profundidad en estudios posteriores, tal como se indica en las conclusiones del trabajo.

Otro aspecto de interés se refiere a la cantidad de UF que se repiten en la muestra, es decir, que aparecen en más de un manual. En ese sentido, solo 335 UF —el 19.11 %— aparece más de una vez, por lo que más del 80 % solo aparece en un manual. Esta escasa coincidencia pone de relieve una notable falta de sistematización y homogeneidad en la selección de UF, a pesar de que el *PCIC*, por ejemplo, subraya la necesidad de establecer inventarios fraseológicos específicos por nivel.

En consecuencia, los manuales destinados a un mismo nivel deberían ajustarse, al menos parcialmente, a unos supuestos inventarios. No obstante, diversos investigadores y docentes (Martín Ríder, 2023, p. 69) han señalado carencias estructurales en este ámbito: la inexistencia de repertorios claramente definidos de UF para cada nivel, la disparidad en los procedimientos didácticos empleados, la dispersión terminológica, la falta de criterios justificados para la selección de las expresiones, así como la presencia de actividades que no especifican el nivel de referencia. Estas limitaciones se reflejan de forma directa en los manuales analizados y se

trasladan al aula, donde el profesorado debe suplir con criterios propios —no siempre compartidos ni fundamentados— el tratamiento de la fraseología.

Algunas UF muy frecuentes en la BD, repetidas entre siete y ocho ocasiones son: *estar hecho polvo, meter la pata, ponerse (rojo) como un tomate, echar una mano, quedarse en blanco, estar hasta las narices, pasárselo bomba, estar como una cabra, en un abrir y cerrar de ojos.*

Sobre las editoriales de los manuales seleccionados para la muestra cabe subrayar que, según la media, es Anaya la que más UF incluye, como se muestra en este gráfico:

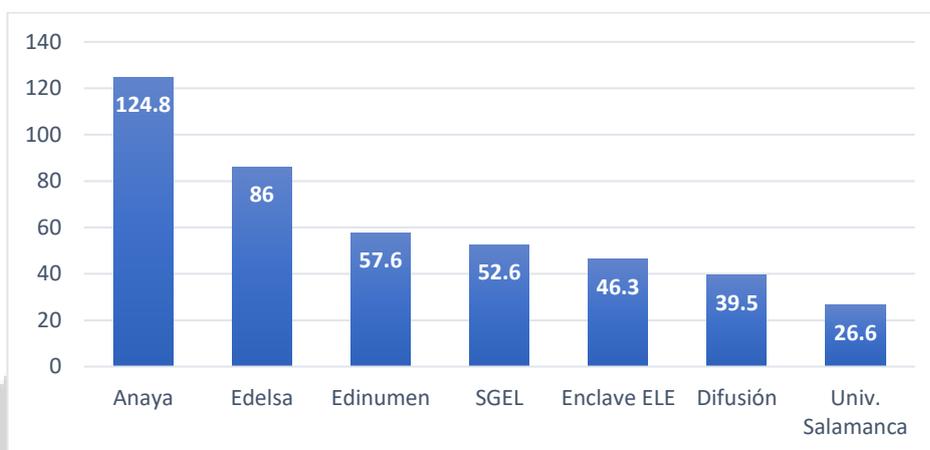


Gráfico 9. *Media de UF por editorial*

Fuente: Elaboración propia

A la vez, si se analiza la progresión en la cantidad de UF por nivel para las dos editoriales de las que se incluyen manuales de los tres niveles en la muestra, se advierte que SGEL mantiene el ascenso y Anaya desciende en el nivel C2:

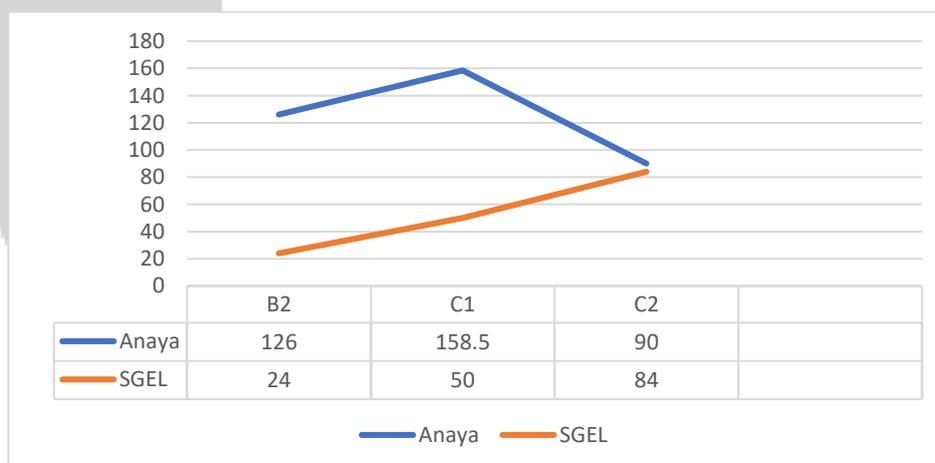


Gráfico 10. *Progresión de UF según niveles*

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las preguntas de investigación y los objetivos propuestos en este estudio, resulta pertinente llevar a cabo un análisis minucioso del tratamiento de la variación fraseológica en la muestra de manuales seleccionados. En este sentido, los datos recopilados revelan una tendencia clara: de las 1753 UF extraídas, solo 138 se presentan acompañadas de alguna de sus variantes internas, mientras que únicamente 7 se corresponden con variantes diatópicas.

De estas 7 UF con variación diatópica, 3 se registran en manuales de nivel B2 y están marcadas como propias del español de Argentina: *al toque*, *andar noviendo* y *ponerse la cosa brava*, tal como se registra en *Aula Internacional* (Difusión, 2014). Las 4 restantes aparecen en manuales de nivel C1: una del español de Colombia (*tener un voleo*, en *Método 5*, Anaya, 2017/2021) y tres también del español de Argentina (*darse manija*, *pensar en frío*, *estar hecho un pibe*, en *Nuevo Prisma C1*, Edinumen, 2011).

Tal distribución evidencia que, en efecto, el tratamiento de la variación fraseológica en los manuales de ELE es muy escaso, tanto en lo que respecta a la diversidad formal interna como, especialmente, a la variación diatópica. Se advierte que más del 91 % de las UF se presentan sin ninguna variante, lo que reduce las posibilidades de exponer al aprendiente a la riqueza fraseológica real del español. En particular —y más relevante aún— solo el 0.39 % de las UF extraídas pertenece específicamente a alguna variedad diatópica del español de América, a la par que son frecuentes UF como *irse por los cerros de Úbeda* (registrada 9 veces en la BD), *no dar ni un duro* (registrada 7 veces en la BD), *irse la olla o estar mal de la olla* (registrada 4 veces en la BD), *estar de mala leche* (registrada 5 veces en la BD), que son propias del español de España y contienen, además, referentes y variantes léxicas o geosinónimos no compartidos con otras zonas hispanohablantes.

Estos datos adquieren especial relevancia, además, si se considera el carácter panhispánico de la lengua española y el creciente reconocimiento, tanto en el ámbito didáctico como institucional, de la necesidad de incorporar muestras representativas de las distintas variedades del español. Por ello, el escaso tratamiento de la variación fraseológica en los manuales no solo constituye una limitación didáctica, sino también un punto de interés clave para el presente estudio, que busca evaluar hasta qué punto los materiales actuales reflejan la dimensión pluricéntrica de la lengua en el ámbito fraseológico.

Como se ilustra en el siguiente gráfico, las editoriales que tienden a incluir más variantes fraseológicas, según la muestra analizada, no coinciden con aquellas que más UF incluyen por

manual. Esta discrepancia sugiere que la cantidad de UF no garantiza un tratamiento más profundo de su variación interna o diatópica. En muchos casos, la inclusión de variantes podría responder más a decisiones editoriales puntuales que intentan priorizar la amplitud fraseológica, pero sin atender a su diversidad.

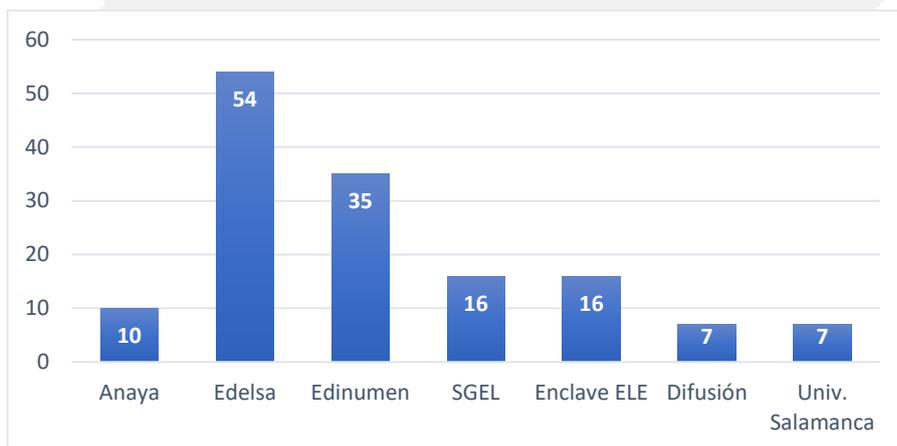


Gráfico 11. *Variantes fraseológicas por editoriales*

Fuente: Elaboración propia

Si se realiza este mismo análisis a partir de los años de publicación de los manuales se advierte que el tratamiento de la variación fraseológica no ha sido progresivo ni sistemático. Además, según la muestra analizada, la diversidad de aportes teóricos y prácticos de los últimos 15 años —expuestos, algunos, en la introducción y en el marco teórico de esta investigación— no han incidido positivamente en la renovación de esta temática en ELE.



Gráfico 12. *Variantes en manuales por años*

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, si se toma como ejemplo una selección de los manuales correspondientes a un determinado nivel —en este caso el B2—, puede comprobarse que la cantidad de UF y sus respectivas variantes tampoco responde a criterios sistemáticos ni estables:

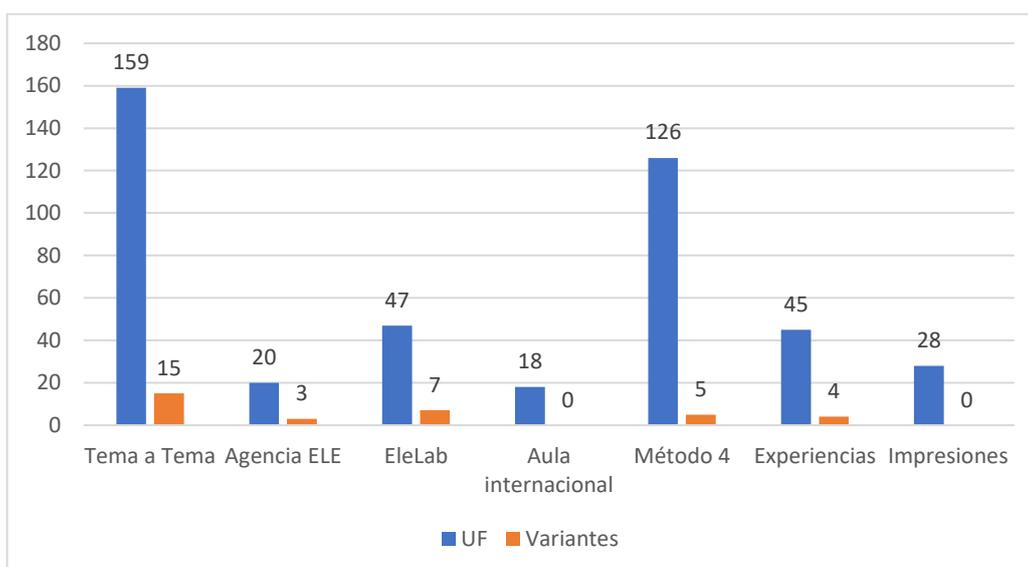


Gráfico 13. UF y variantes en manuales de B2

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los tipos de variantes internas, se han identificado UF para cuatro clasificaciones:

Tipos de variantes	Cantidad	Ejemplos	Manual
Por extensión	29	<i>tener agallas / tener muchas agallas</i>	<i>Experiencias, B2, Edelsa 2021.</i>
Sintáctica	14	<i>estar tirándose de los pelos / estar que se tira de los pelos</i>	<i>El ventilador, C1, Difusión, 2010.</i>
Léxica	64	<i>importarle a alguien un comino / importarle a alguien un pepino/rábano</i>	<i>Tema a Tema, C1, Edelsa 2014.</i>
Morfológica	31	<i>ser un fuera de serie / ser una fuera de serie</i>	<i>Nuevo Prisma, C2, Edinumen, 2012.</i>

Tabla 2. Tipos de variantes en la BD

Fuente: Elaboración propia

Sobre las variantes morfológicas, se advierte un predominio considerable de las variantes de género:

128	ser más pesado que una vaca en brazos	ser más pesada que una vaca en brazos	C1	El ventilador	Difusión	2010
129	estar más sordo que una tapia	estar más sorda que una tapia	C1	El ventilador	Difusión	2010
130	ser más delgado que un palillo	estar más delgado/a que un palillo	C1	El ventilador	Difusión	2010
131	estar más bueno que el pan	ser más bueno/a que el pan (explicación sobre dife	C1	El ventilador	Difusión	2010
132	ser frío como un témpano de hielo	ser fría como un témpano de hielo	C1	El ventilador	Difusión	2010
133	estar fresco como una lechuga	estar fresca como una lechuga	C1	El ventilador	Difusión	2010
134	estar oscuro como la boca de un lobo	estar oscura como la boca de un lobo	C1	El ventilador	Difusión	2010
135	estar más contento que unas castañas	estar más contenta que unas castañas	C1	El ventilador	Difusión	2010
136	ser más callado que un muerto	ser más callada que un muerto	C1	El ventilador	Difusión	2010
137	estar rojo como un tomate	estar roja como un tomate	C1	El ventilador	Difusión	2010

Imagen 3. Variantes de género

Fuente: BD, elaboración propia

A la vez, se registran casos donde no se ha delimitado con precisión la diferencia entre variante y sinónimo: *quedarse de piedra / quedarse con la boca abierta* (En acción 4, C1,

Enclave ELE, 2010), *estar más contento que unas pascuas / estar que se sale* (Tema a Tema, C1, Edelsa, 2014), *entrar por un oído y salir por el otro / hacer oídos sordos* (Tema a Tema, C1, Edelsa, 2014). En otros, se incluyen como opciones de respuestas múltiples variantes no permitidas: *estar más loco como una cabra, estar más gordo que una cabra* (El ventilador, C1, Difusión, 2010).

Respecto a la forma de representar las variantes en los manuales consultados, se advierte irregularidad tanto en el uso de caracteres especiales para ello como en la propia decisión de identificar las variantes o no. En la mayoría de los casos, en específico en el 81.1 %, las variantes se presentan de forma indistinta y dispersa, en diferentes secciones, sin destacar que se trata de formas diferentes de codificar una misma UF. Por tanto, alumnos y profesores no disponen de herramientas explícitas para reconocer la existencia de variantes ni para establecer relaciones entre ellas. Solo aparecen representados como variantes 26 casos, de los cuales 18 emplean una barra diagonal y ocho utilizan paréntesis, como se muestra en la siguiente captura de pantalla:

502	ser un fuera de serie		ser una fuera de serie	C2	Nuevo Prism	Edinumen	2012	título relevante
506	abandonar la suerte a alguien		acompañar/sonreír/favorecer la suerte a alguien	C2	Nuevo Prism	Edinumen	2012	Nota léxica (suerte)
564	ser un empollón		ser una empollona	B2	Método 4	Anaya	2014	Ejemplo de gramática
577	estar mal de la cabeza		estar mal de la olla	B2	Método 4	Anaya	2014	texto
580	estar alguien verde		estar alguien (muy) verde	B2	Método 4	Anaya	2014	actividad ser/estar
581	estar católica		estar (muy) católica	B2	Método 4	Anaya	2014	actividad ser/estar
585	no poner pega		no poner (ninguna) pega	B2	Método 4	Anaya	2014	texto
763	reír mejor el que ría de último		quine ríe último ríe mejor	C1	Nuevo Sueña	Anaya	2017/2022	actividad
822	darse de narices		darse de bruces	C1	Nuevo Sueña	Anaya	2017/2022	glosario
852	quedarse con la boca abierta	2	dejar a alguien con la boca abierta	C1	En acción 4	Enclave ELE	2010	Nota sobre funciones cor
897	ponerse rojo de rabia		ponerse como una fiera/como una furia	C1	En acción 4	Enclave ELE	2010	cuadro resumen UF para
899	pillarse un berrinche		pillarse un cabreo	C1	En acción 4	Enclave ELE	2010	cuadro resumen UF para

Imagen 4. Representación de las variantes

Fuente: BD, elaboración propia

Como aspectos positivos podría destacarse el interés por identificar los actantes que intervienen en la combinatoria de las UF, aunque solo se indica si el uso es propio de hombres o mujeres en un caso: *ser un zorro (viejo)* (El ventilador, C1, Difusión, 2010).

Libro	Hoja	Nombre	Celda	Valor
BD TFM.xlsx	Hoja1		\$A\$453	ser alguien o algo un imán
BD TFM.xlsx	Hoja1		\$A\$506	abandonar la suerte a alguien
BD TFM.xlsx	Hoja1		\$A\$580	estar alguien verde
BD TFM.xlsx	Hoja1		\$A\$1025	dársele a alguien bien algo
BD TFM.xlsx	Hoja1		\$A\$1355	importarle a alguien un camino
BD TFM.xlsx	Hoja1		\$A\$254	ponérsele a alguien la carne de gallina

Imagen 5. Inclusión de actantes

Fuente: BD, elaboración propia

Otro aspecto destacable se relaciona con el número de UF que aparecen en una notable diversidad de actividades. En total, 956 UF —el 54.5 %— de la muestra forman parte de alguna actividad en alguno de los manuales analizados. Aunque este dato representa poco más de la

mitad de la BD, permite afirmar que existe una exposición activa a contenidos fraseológicos. Esta inclusión sugiere una cierta conciencia didáctica por parte de los autores de los manuales en cuanto al valor de estas unidades y refuerza la idea de que la fraseología no se limita al *input* textual, sino que se introduce también en dinámicas de práctica y producción. Además, esto puede favorecer su fijación, uso contextualizado y reconocimiento pragmático por parte del aprendiz.

Los tipos de actividades más frecuentes se detallan en el siguiente gráfico:

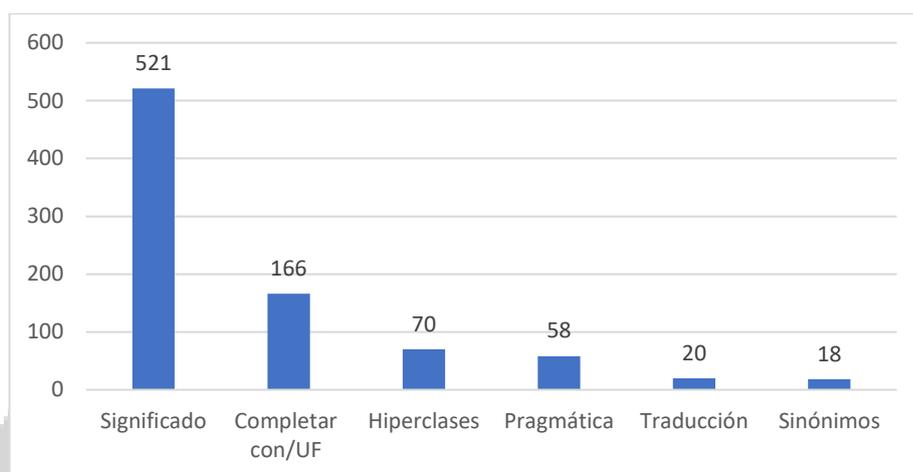


Gráfico 14. *Tipos de actividades con UF*

Fuente: Elaboración propia

Es importante mencionar otros elementos que derivan del análisis de las actividades. El primero hace alusión al aumento progresivo de aquellas enfocadas en la fraseopragmática, que pasa de dos actividades en B2, a 24 en C1 y a 32 en C2 —donde ya no se registran actividades enfocadas en completar UF—. Estas se relacionan, en su mayoría, con la identificación de fenómenos como la intensificación, la valoración o la intención comunicativa. Como segundo aspecto sobresale la imbricación de la fraseología con la comunicación no verbal a partir del C1 (3 actividades en total), donde se hace especial énfasis en la relación de UF con determinados gestos. No obstante, esta cifra es notablemente exigua y pone de relieve la escasa explotación de la comunicación no verbal para el tratamiento didáctico de la fraseología. Ambos elementos subrayan la necesidad de considerar los aportes teóricos sobre fraseopragmática y multimodalidad en la enseñanza de lenguas, ya que ofrecen claves esenciales para una aproximación más integral, contextualizada y funcional al aprendizaje de las UF. Además, estos enfoques permiten atender mejor a las dimensiones cognitivas, socioculturales y discursivas implicadas en el uso real de estas expresiones.

El tercer y último elemento parte de la actualización de contenidos y tipos de actividades. A partir de 2017 y, sobre todo, en 2021 y 2023, aparecen algunas actividades centradas en el uso de corpus y diccionarios electrónicos como *Linguee* y *Corpes XXI*, en la relación de UF con metáforas conceptuales —no deben obviarse los aportes de la Lingüística Cognitiva a los estudios fraseológicos (Labrada *et al.*, 2021 b)— y en la disponibilidad fraseológica y la búsqueda de equivalentes.

Otros tipos de localización presentes en la muestra son los siguientes:

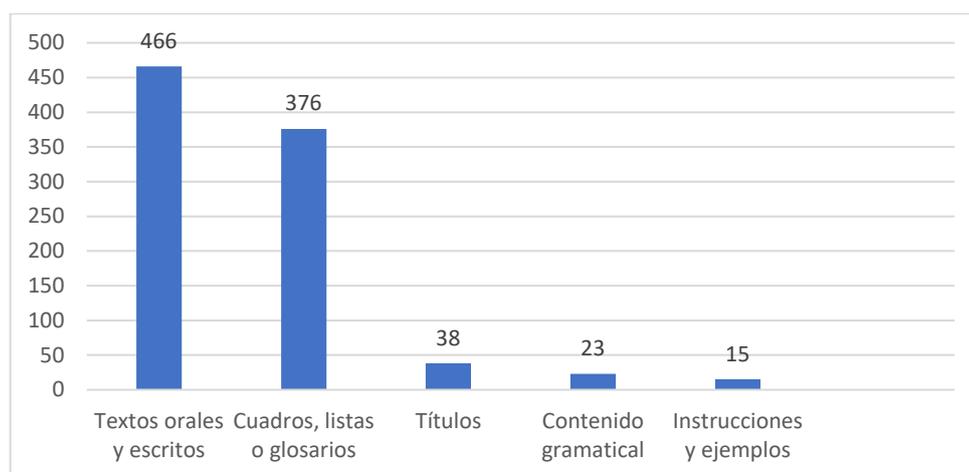


Gráfico 15. *Otras localizaciones de las UF*

Fuente: Elaboración propia

El hecho de que un número significativo de UF (376 casos) aparezca recogido en listas o glosarios evidencia que aún persiste una tendencia tradicional a presentar estos elementos como léxico cerrado, descontextualizado y acumulativo. Este tipo de tratamiento facilita su localización y consulta rápida, especialmente para estudiantes que buscan ampliar su repertorio de forma autónoma. Sin embargo, su presentación aislada limita la comprensión de las funciones discursivas, pragmáticas y culturales que estas expresiones pueden desempeñar, además de dificultar el reconocimiento de su variación formal y contextual.

Por otro lado, el elevado número de UF incluidas en textos orales o escritos (466 casos) revela una clara orientación hacia el *input* textual, lo que favorece la exposición natural a las expresiones en contextos comunicativos auténticos. Este enfoque permite observar no solo su forma y significado, sino también su uso en situaciones discursivas específicas. No obstante, si no se acompaña de actividades de descubrimiento, reflexión y producción, este tipo de exposición puede pasar desapercibida para el aprendiz.

La presencia de UF en títulos (38 casos), aunque menos frecuente, es relevante, especialmente porque en 11 de ellos se presentan formas desautomatizadas: *ojo por ojo* y *el*

mundo acabará ciego, dime qué pantalla tienes y te diré quién eres, dime qué pagas y te diré cómo eres. Este recurso permite trabajar la creatividad lingüística, el humor o la ironía, a la vez que contribuye a visibilizar la variabilidad fraseológica y sus posibles funciones pragmático-discursivas.

En cuanto a las 23 UF empleadas en el tratamiento de contenidos gramaticales, este dato resulta significativo porque muestra una voluntad de integrar la fraseología más allá del ámbito léxico, reconociéndola como parte activa del sistema gramatical o de la competencia pragmática del hablante.

La inclusión de UF en ejemplos gramaticales (23 casos) o en instrucciones de actividades (15 casos) conlleva una complejidad adicional: al tratarse de marcos metalingüísticos o indicativos, las UF pueden pasar desapercibidas o resultar confusas si no se explicita su condición fraseológica. Esto exige por parte del docente una intervención más consciente y estratégica, para garantizar que dichas expresiones no solo se comprendan formalmente, sino que también se integren en la competencia comunicativa del alumnado.

Por último, conviene mencionar que unas 170 UF aparecen en más de una localización como parte de un manual. Aunque esta cifra es aún escasa, representa una aportación significativa al tratamiento didáctico de la fraseología, ya que permite poner en práctica diversas fases esenciales para su aprendizaje y adquisición. Esta reiteración no es redundante, sino que responde a una estrategia pedagógica que favorece un aprendizaje más eficaz estas unidades complejas. A su vez, permite articular de forma coherente diversas fases del aprendizaje fraseológico, como la comprensión, reutilización y memorización, así como la presentación y práctica (Penadés, 1999), lo que favorece su fijación y uso comunicativo. Esta reiteración responde también a las etapas de ilustración, aclaración, fijación y reformulación (Ettinger, 2008), y permite que las UF no se presenten como ítems aislados, sino como elementos dinámicos que se integran progresivamente en distintos contextos, para facilitar su apropiación gradual y significativa.

Los datos analizados confirman que la variación fraseológica recibe un tratamiento escaso y poco sistemático en los manuales de ELE, con una presencia limitada y desigualmente distribuida, sin una planificación clara que contemple su enseñanza de manera progresiva y funcional y sin una relación directa con el método o enfoque al que se adscriba el manual (Véase nuevamente la Tabla 1).

Esta falta de homogeneidad se manifiesta tanto en la selección y localización de las UF como en la ausencia de criterios pedagógicos consistentes que favorezcan su comprensión, fijación y uso contextualizado. Los resultados del análisis coinciden, además, con las percepciones recogidas en los cuestionarios, lo que refuerza la necesidad de proponer herramientas complementarias que contribuyan a suplir estas carencias. En este sentido, la aplicación didáctica del diccionario FRASYTRAM se presenta como una alternativa viable y pertinente para abordar la variación fraseológica desde un enfoque más sistemático, que favorezca su integración efectiva en el aula y potencie el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

4.3. Aplicación didáctica del diccionario de FRASYTRAM para la integración de las variantes fraseológicas en ELE

Al hablar de un diccionario electrónico, en las versiones actuales, se hace alusión a una aplicación informática que integra una BD léxica que puede ser muy rica en formatos (texto, imagen, sonido o video) y contenidos, con un conjunto de herramientas para su consulta, visualización en un entorno atractivo y de fácil utilización. La gran ventaja de tales soportes informáticos consiste en que combinan los dos sistemas de clasificación, el semasiológico y el onomasiológico, a lo que se suman sus beneficios en cuanto a espacio, accesibilidad, actualización e hipervínculos (Labrada, 2024, p. 67).



Imagen 6. Pantalla de inicio del diccionario de FRASYTRAM

Fuente: FRASYTRAM

La interfaz digital del diccionario, desarrollada con opciones de hipervínculos internos, favorece una navegación no lineal, especialmente útil para el aprendizaje autónomo y la exploración contextualizada. Por otra parte, el diseño técnico del diccionario prevé la posibilidad de un volcado automático de información fraseológica en plataformas educativas y

bases de datos terminológicas, lo que facilita su integración en entornos de enseñanza digitales o en recursos de apoyo a la didáctica asistida por ordenador. En este sentido, la propia concepción electrónica del diccionario resulta de gran utilidad en ELE, ya que contribuye significativamente a la accesibilidad a la información lingüística. Al estar disponible en línea y contar con múltiples rutas de búsqueda —por campos semánticos, por forma, por equivalencias interlingüísticas o por variantes diatópicas—, se amplían las posibilidades de consulta y de adaptación al perfil y necesidades específicas de cada estudiante.

☰ Phraseology

⌵ Menú ▾ ⌵ Elija idioma ▾

Bienvenido a la web del laboratorio de idiomas. Utilice el menú de su izquierda para entrar en las diferentes opciones de las que dispone el sistema.
Número de expresiones insertadas por usted: 573

Idioma	Abreviatura	Activo	Expresiones
Español	es	0	11656
Català	cat	0	1682
Français	fr	0	3266
Italiano	it	0	707
العربي	ar	0	493
Polski	pl	0	468
Русский	ru	0	390
English	en	0	2237
Deutsch	de	0	1992
Chino	zh	0	6

Imagen 7. Primera pantalla de acceso

Fuente: FRASYTRAM

Otra de las principales ventajas que ofrece este recurso es su organización jerárquica en hiperclases y ramificaciones semánticas, en concreto 32 campos semánticos, como se muestra en el *Anexo 1*. Esto no solo permite una navegación intuitiva, sino que refleja con rigor la articulación interna del sistema fraseológico del español. Cada construcción se inscribe en una red de relaciones semánticas: la tercera ramificación, en particular, coincide de forma general con el significado específico de la UF, lo que permite delimitar con precisión el valor semántico de cada entrada y facilita su comparación interlingüística. Dicha organización permite la comprensión de cada expresión, su clasificación por parte del aprendiz y su incorporación activa al repertorio fraseológico.

El modelo semántico adoptado en FRASYTRAM parte de la necesidad de una descripción rigurosa del significado de las UF. Para ello sigue la metodología de las clases de objetos de Gross (1995), lo que permite determinar los sentidos específicos de cada UF, relacionar su forma lingüística con los contextos de uso y superar posibles imprecisiones que

derivan del propio alcance del artículo lexicográfico y de otros requisitos de diseño y edición de los diccionarios en papel.

Así, FRASYTRAM organiza las UF según una estructura semántico-sintáctica jerárquica de tres niveles: hiperclase (cada uno de los 32 campos semánticos, por ejemplo, carácter-forma de ser/comportamiento-actitud-conducta), subclases (subcampos intermedios, por ejemplo, mentira-hipocresía-engaño) y tercer nivel (campos semánticos específicos o detallados, por ejemplo, mentir). Para este tercer nivel aparece una serie de UF en las distintas lenguas de trabajo, como se muestra en esta imagen:

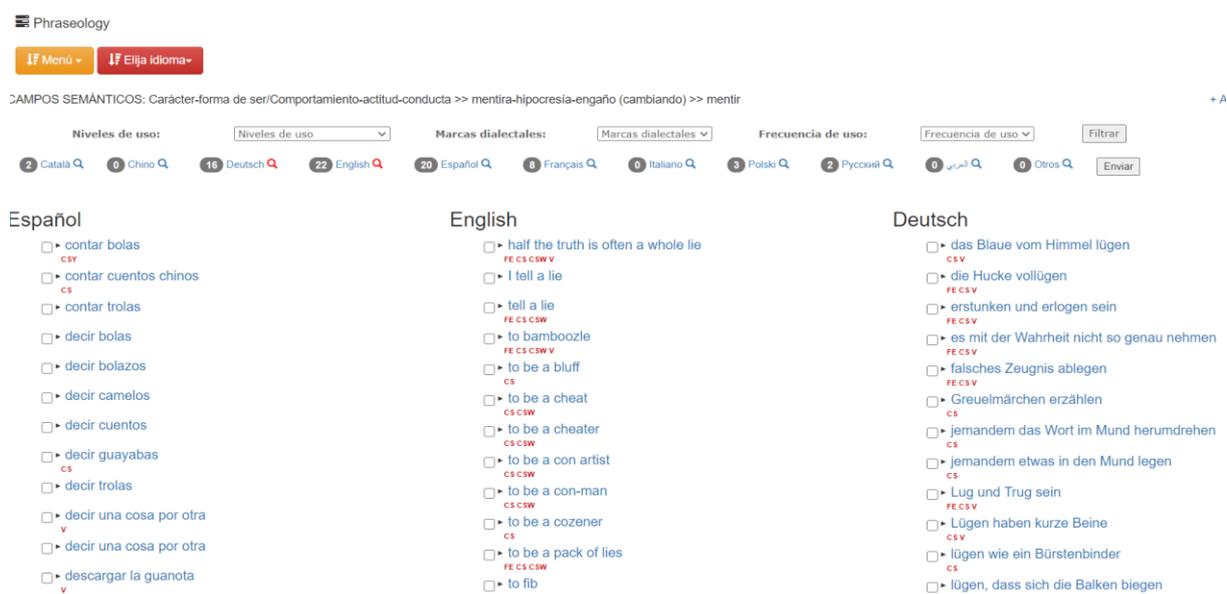


Imagen 8. Búsqueda de UF por campos semánticos

Fuente: FRASYTRAM

Al organizar las UF por campos semánticos, este diccionario permite que tanto el docente como el estudiante establezcan relaciones entre significados, contextos y formas lingüísticas, con lo que se favorece una comprensión fraseológica más integral. Estas unidades, aunque puedan diferir formal y estructuralmente, comparten un mismo campo experiencial, lo que permite enseñarlas de manera conjunta y coherente en función de situaciones comunicativas reales. Además, esto permite diseñar actividades didácticas más significativas. A partir de la agrupación semántica de las UF, el docente puede crear tareas de comparación y contraste entre distintas variedades del español, fomentar la producción oral o escrita contextualizada y proponer juegos de clasificación, reformulación o adaptación que ayuden a los estudiantes a consolidar el aprendizaje de manera lúdica y reflexiva.

La clasificación por campos semánticos no solo constituye un criterio organizativo eficiente, sino que tiene importantes implicaciones pedagógicas y cognitivas. Agrupar las

expresiones por su contenido, además de por su forma, proporciona coherencia conceptual, lo cual facilita una memorización más significativa. Esta organización también permite realizar análisis contrastivos entre lenguas y culturas a partir de categorías comunes —por ejemplo, la manera de expresar el cansancio o el esfuerzo— y favorece el desarrollo del pensamiento semántico, ya que los estudiantes aprenden a identificar metáforas cognitivas, reconocer patrones de conceptualización y establecer redes de significados.

De esta forma, el diccionario puede emplearse para introducir campos semánticos relevantes en el currículo, como el de la salud, el trabajo o las emociones. Asimismo, resulta útil para facilitar la comprensión lectora de textos auténticos que incluyen UF, ya que permite acceder a equivalentes o explicaciones comprensibles desde la lengua materna del estudiante. Por último, el recurso posibilita trabajar contenidos pragmáticos y sociolingüísticos como el registro o el contexto de uso de manera explícita, lo que enriquece el dominio comunicativo del estudiante y su capacidad para interactuar adecuadamente en situaciones reales.

Por otra parte, el diccionario de FRASYTRAM integra una búsqueda onomasiológica que se imbrica de forma complementaria a la organización semasiológica descrita. Para ello, se parte de la forma fraseológica concreta para ofrecer su análisis semántico, sus equivalencias interlingüísticas y variantes diatópicas.

La búsqueda directa de la UF (ya sea por la UF exacta o por algún componente) favorece un acceso rápido, preciso y contextualizado a la información, lo que resulta especialmente útil tanto para profesores como para estudiantes de ELE. Para el docente, esta funcionalidad permite preparar materiales, aclarar dudas en tiempo real durante la clase y diseñar actividades didácticas más ajustadas a las necesidades de aprendizaje concretas. Para el alumno, facilita la consulta autónoma de expresiones que ha escuchado, leído o necesita utilizar. Además, dado que el diccionario documenta más de 42000 UF procedentes de distintas variedades del español —no solo de España—, esta opción de búsqueda permite explorar la riqueza y diversidad de la lengua meta, ampliar el repertorio lingüístico y fomentar una actitud pluricéntrica.



Phraseology

IF Menú ▾ IF Elija idioma ▾

Buscador: Enviar

Busqueda por expresión o termino de definición

Idioma:

Niveles de uso:

Marcas dialectales:

Frecuencia de uso:

Expresiones / Terminos

Imagen 9. *Búsqueda directa de UF*
Fuente: FRASYTRAM

La posibilidad de establecer vínculos entre formas afines, equivalentes semánticos en otras lenguas y variantes diatópicas permite al usuario adquirir una visión panhispánica y contrastiva de la fraseología, que resulta especialmente relevante en el ámbito fraseodidáctico e intercultural. Esta funcionalidad, clave en FRASYTRAM, responde a una de las principales carencias históricas en la enseñanza-aprendizaje de ELE: la escasa inclusión de la variación fraseológica, atribuida tanto a la complejidad del fenómeno como a la falta de herramientas teóricas y lexicográficas adecuadas, a pesar de la riqueza y extensión del español como lengua pluricéntrica.

El diccionario en cuestión contribuye a superar estas limitaciones al documentar y clasificar rigurosamente variantes fraseológicas diatópicas. Permite acceder de manera estructurada a expresiones equivalentes que pertenecen a distintas variedades geográficas, lo cual favorece una enseñanza más integradora, pluricéntrica y pluricultural. Para el estudiante de ELE, esto no solo implica un conocimiento más amplio del repertorio fraseológico, sino también una toma de conciencia sobre la dimensión sociolingüística del idioma y sobre los matices pragmáticos y culturales que determinadas unidades pueden adquirir en función de la comunidad lingüística.

La dimensión multilingüe del diccionario no se limita a la traducción literal de las unidades, sino que incorpora equivalencias funcionales y expresiones idiomáticas afines en las lenguas más frecuentes (inglés, francés, alemán, chino, entre otras), lo que contribuye a desarrollar una conciencia fraseológica que fomente la capacidad de reconocer y comparar UF más allá de la lengua meta. Esto permite llevar a cabo actividades de mediación, análisis contrastivo y reflexión intercultural desde una base léxico-fraseológica sólida, articulada y accesible.

El hecho de que el diccionario integre variantes fraseológicas de diferentes lenguas o variedades del español permite trabajar la competencia intercultural y sociolingüística. No debe obviarse la utilidad de la traducción y la búsqueda de equivalentes como estrategias clave para la enseñanza-aprendizaje de la fraseología (Rivarola, 2023), ya que permiten establecer relaciones funcionales entre unidades idiomáticas de distintas lenguas y culturas. Estas prácticas no solo facilitan la comprensión del sentido figurado, sino que también promueven el desarrollo de la competencia intercultural y la reflexión metalingüística, al identificar similitudes, diferencias y matices pragmáticos entre expresiones con valor comunicativo equivalente.

Dado que no todos los aprendientes de ELE poseen las competencias pragmáticas y culturales necesarias para inferir el uso adecuado de las UF —en particular aquellas de fuerte marca diatópica o cultural—, en este diccionario, como se muestra en el *Anexo 2*, se considera esencial la incorporación de información detallada: frecuencia, registro, marcación diatópica y ejemplos reales de uso con su correspondiente enlace de recuperación. Esta información orienta la comprensión y el empleo de las expresiones y apoya directamente la labor del docente y del alumno al dotarlos de herramientas concretas para abordar la variación fraseológica en la lengua meta.

La inclusión de ejemplos reales de uso, acompañados del enlace de recuperación, representa una ventaja didáctica significativa. No se trata solo de ilustrar el sentido de la UF en un fragmento textual, sino de ofrecer acceso al texto completo del que procede. Esto permite integrar el contenido fraseológico en una secuencia didáctica más amplia, donde el texto del ejemplo de uso puede ser aprovechado para trabajar distintas destrezas y contenidos lingüísticos y funcionales. El profesor puede diseñar, así, actividades que articulen la fraseología con la comprensión lectora, el análisis del discurso o de diferentes géneros discursivos, el estudio del léxico contextual, la producción textual. Además, el hecho de que cada ejemplo esté documentado con autor, fuente y año permite al docente valorar la actualidad y relevancia del uso, lo que contribuye a seleccionar expresiones adecuadas al perfil de sus estudiantes.

Asimismo, la información sobre la frecuencia de uso de cada expresión permite discernir si se trata de una unidad ampliamente utilizada o de uso más restringido, lo que es clave en la toma de decisiones pedagógicas: mientras que las expresiones frecuentes pueden priorizarse en determinados niveles, aquellas de uso raro pueden reservarse para otros niveles o para actividades específicas. Del mismo modo, la indicación del registro (culto, estándar, coloquial, vulgar, especializado o argot) permite al profesor integrar explícitamente el componente sociolingüístico en su práctica docente. En particular, la categoría de especialidad facilita el tratamiento de las UF en español con fines específicos, al proporcionar acceso a fraseología de especialidad o de áreas profesionales concretas.

A su vez, la marcación diatópica de las unidades permite reconocer si una expresión es característica de una comunidad lingüística específica o si está extendida en el español general. Este dato resulta fundamental para enseñar variedades del español, ajustar los contenidos al contexto geográfico de enseñanza y desarrollar materiales centrados en una variedad concreta. De este modo, el diccionario no solo documenta la diversidad fraseológica del español, sino

que la pone al servicio del aula, para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje integral y diverso.

Como otras ventajas de aplicación didáctica de este diccionario cabe destacar que la inclusión de la UF en su estructura completa, junto con la delimitación explícita de sus actantes, representa un recurso fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de la fraseología en ELE. Esta información permite al estudiante comprender el significado global de la expresión y también cómo se articula sintácticamente en el discurso, lo que facilita su producción correcta. La capacidad combinatoria de las locuciones —es decir, su valencia— impone restricciones semánticas sobre los elementos con los que se pueden enlazar, lo que da lugar a contornos definicionales. Estos contornos especifican el tipo de entidades que pueden ocupar los lugares argumentales de la expresión, como en *ser algo un nido de gallinas* ('lugar caracterizado por el ruido, desorden o charla incesante'), donde el sustantivo debe corresponder a un espacio físico.

En expresiones como *ser alguien como el perro del hortelano* ('prohibir o entorpecer que alguien disfrute o reciba un beneficio que no se puede o quiere aprovechar') o *hacer alguien una cucaracha a alguien* ('cortar el pelo de forma irregular'), conocer la estructura completa permite al aprendiz identificar quién realiza la acción y sobre quién recae, lo cual es esencial para evitar errores de distribución sintáctica. Asimismo, en locuciones como *ser una mujer una gallina vieja* o *ser un hombre un gallina*, la información sobre el género del sujeto no solo aclara la estructura, sino que también revela connotaciones culturales, estereotipos o valores que forman parte del componente pragmático y sociolingüístico del aprendizaje.

Delimitar los actantes contribuye, por tanto, a desarrollar la competencia gramatical y discursiva, ya que permite emplear las expresiones en contextos adecuados, de manera congruente con las restricciones que impone su estructura interna. Esta especificidad en la presentación de las locuciones ofrece al docente un punto de partida claro para diseñar actividades orientadas tanto a la comprensión como a la producción. Además, facilita el trabajo contrastivo con otras lenguas, al identificar las posibles asimetrías en cuanto a estructura y distribución sintáctica, y aporta claves importantes para el tratamiento de la fraseología en manuales, recursos digitales y secuencias didácticas.

La inclusión de una sección dedicada a las variantes de género en el diccionario resulta de notable interés didáctico. Esta sección permite a los usuarios identificar si una UF admite su uso en género femenino o masculino y, lo que es aún más relevante, si ese cambio formal conlleva o no una modificación semántica. En el contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE,

esta información resulta esencial para desarrollar una competencia gramatical más precisa. A diferencia de la mayoría de los compendios fraseológicos, que suelen omitir esta dimensión, este diccionario documenta más de 2000 construcciones con posibilidad de variación genérica en los adjetivos y cerca de 5000 en los sustantivos (Mogorrón, 2024), lo que permite detectar regularidades, usos excepcionales y marcadamente culturales, como *ser una tora* o *ser una caballa*, que no corresponden a las formas canónicas heterónimas *vaca* o *yegua* (Labrada *et al.*, 2021 a).

Desde una perspectiva pedagógica, este tipo de información es clave para trabajar la variación léxica y gramatical, la representación social del género y el uso real de la lengua, pues integra contenidos que conectan con la competencia sociolingüística y discursiva del alumno. Además, la sección de variantes de género puede servir como punto de partida para actividades comparativas, reflexión gramatical, análisis del discurso y tratamiento de estereotipos o roles de género, aspectos cada vez más relevantes en la enseñanza de lenguas con enfoque intercultural y crítico.

Por último, la inclusión de la sección Frasyfácil en el diccionario representa un avance significativo en términos de accesibilidad cognitiva y aporta un indiscutible valor didáctico en su aplicación a ELE. Esta sección se basa en la traducción intralingüística de cada UF a lectura fácil, de acuerdo con los requisitos establecidos en la norma UNE 153101, lo cual garantiza criterios técnicos validados para facilitar la comprensión lectora. Desde una perspectiva metodológica, la lectura fácil puede considerarse una estrategia inclusiva que adapta el lenguaje sin empobrecerlo, orientada a facilitar la comprensión de personas con dificultades cognitivas, discapacidad intelectual, bajo nivel de alfabetización o escasa competencia lingüística. Entre estos perfiles pueden encontrarse también alumnos de ELE con necesidades educativas específicas.

En el ámbito educativo, Frasyfácil permite al profesorado disponer de reformulaciones accesibles de expresiones idiomáticas complejas, lo que favorece la mediación lingüística y facilita la integración de la fraseología en distintos niveles del currículo, especialmente en contextos donde la heterogeneidad del alumnado exige materiales adaptados. Además, la posibilidad de utilizar esta sección como recurso pedagógico promueve estrategias de enseñanza centradas en la comprensión profunda y significativa, lo que ayuda a los estudiantes a interpretar el contenido figurado o metafórico de las UF sin necesidad de recurrir a explicaciones excesivamente abstractas o técnicas.

En paralelo, al tratarse de una norma aplicable también al español de América, esta adaptación mantiene su validez y utilidad en contextos panhispánicos y permite su uso en programas de ELE tanto dentro como fuera de España. Por ello, Frasyfácil no solo enriquece el uso del diccionario como herramienta lingüística, sino que refuerza su función social y pedagógica al contribuir activamente a una educación más equitativa, inclusiva y sensible a la diversidad de los aprendientes.

De manera general, el diccionario de FRASYTRAM ofrece múltiples posibilidades didácticas tanto para el trabajo en el aula como para el aprendizaje autónomo, debido a su estructura digital, su riqueza lingüística y la variedad de recursos que proporciona.

En el aula, los docentes pueden diseñar actividades centradas en la exploración del significado, uso y variación de las UF. Por ejemplo, pueden plantear situaciones comunicativas concretas en las que los estudiantes localicen una UF adecuada y analicen su registro, frecuencia y marcación diatópica. También es posible trabajar la comprensión y la producción textual a partir de ejemplos reales extraídos del diccionario, que servirían como modelo. A partir del enlace de recuperación de los ejemplos de uso, el docente puede presentar el texto completo para desarrollar secuencias didácticas integradas, que incluyan la fraseología junto con otras destrezas lingüísticas como la lectura, la escritura o la interacción oral.

Otra posibilidad consiste en trabajar la estructura sintáctica de las UF. Los alumnos pueden identificar sus componentes, delimitar actantes y completar esquemas que revelen la valencia de las expresiones. Esto resulta especialmente útil para abordar aspectos como el cambio de género o número, o el tipo de sujeto requerido por la UF. La sección Frasyfácil permite adaptar estas actividades a estudiantes con dificultades de comprensión, y así se refuerza la dimensión inclusiva del trabajo en el aula.

Además, los alumnos pueden crear fichas simplificadas para añadir nuevas UF a la plataforma. Estas fichas, más breves que la plantilla oficial del diccionario (*Anexo 2*), pueden incluir campos como la definición con palabras propias, un ejemplo inventado (o extraído de algún corpus electrónico u otros recursos disponibles en internet), la equivalencia en su lengua materna (si procede) y etiquetas básicas como registro o frecuencia. Este tipo de tareas favorece la apropiación activa del contenido fraseológico, promueve la reflexión metalingüística y estimula la creatividad del alumnado.

También pueden desarrollarse actividades que se centren en la sinonimia fraseológica. El docente puede proponer ejercicios de agrupación de expresiones con significados similares,

lo que da lugar a la creación de redes fraseológicas organizadas por campos semánticos o funciones comunicativas. Esta estrategia permite enriquecer el repertorio expresivo del estudiante y afianzar su comprensión del significado figurado y sus matices. Asimismo, resulta útil para desarrollar la competencia discursiva, ya que el alumno aprende a seleccionar la expresión más adecuada según el contexto.

Fuera del aula, el diccionario se convierte en una herramienta de aprendizaje autónomo. Los estudiantes pueden consultarlo para resolver dudas surgidas durante la lectura de textos auténticos, localizar expresiones idiomáticas que les resulten nuevas o poco familiares, o incorporar UF a sus propias producciones escritas u orales. También pueden usar las equivalencias multilingües para comparar estructuras y significados con su lengua materna, lo que favorece el desarrollo de una conciencia contrastiva.

El acceso digital y estructurado del diccionario les permite integrar su uso en entornos virtuales de aprendizaje, como cuadernos digitales, blogs, presentaciones o proyectos colaborativos. En todos los casos, FRASYTRAM no solo enriquece el contenido lingüístico de la clase, sino que impulsa metodologías activas, inclusivas y orientadas al desarrollo de la autonomía del estudiante.

Como herramienta integral, el diccionario FRASYTRAM responde de manera efectiva a varias de las principales dificultades señaladas por los docentes de ELE en los cuestionarios aplicados durante esta investigación. En particular, ofrece una solución concreta a la escasa atención que los manuales de ELE dedican a las variantes fraseológicas del español, así como a la falta de sistematicidad y coherencia en el tratamiento de las UF diatópicas. A menudo, para abordar una expresión idiomática propia de una determinada variedad del español, el profesorado debe consultar múltiples fuentes dispersas, de diferente rigor y fiabilidad. FRASYTRAM concentra en una sola plataforma digital toda la información necesaria de forma accesible, documentada y contrastada, lo que facilita su integración en la planificación docente y en el diseño de materiales didácticos pertinentes, actualizados y adecuados a los contextos de enseñanza diversos.

Este diccionario constituye una respuesta fundamentada a las deficiencias detectadas en los manuales de ELE analizados en esta investigación, donde se observa una tendencia a la exclusión de variantes fraseológicas diatópicas. Conviene destacar que este diccionario es el resultado de una sólida trayectoria académica respaldada por el trabajo conjunto de un equipo de investigación especializado en fraseología. La herramienta se nutre de los avances teóricos

y metodológicos alcanzados en múltiples tesis doctorales, proyectos de investigación y publicaciones científicas, lo que garantiza su rigor terminológico, su fiabilidad lingüística y su proyección didáctica.

5. Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación se ha centrado en articular los avances teóricos sobre la variación fraseológica con su tratamiento didáctico en el aula de ELE. Ha partido de la necesidad de contribuir a la documentación y sistematización de la variación fraseológica del español y proponer criterios y recursos que faciliten su incorporación didáctica —como el diccionario de FRASYTRAM—, para fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente con la diversidad de la lengua española.

La revisión teórica puso de manifiesto que, si bien la fraseodidáctica, la variación lingüística y la fraseografía han mostrado avances considerables en los últimos años, estos no se han articulado de forma interdisciplinar para contribuir al tratamiento de la variación fraseológica en el ámbito de ELE.

La propuesta metodológica seguida ha permitido dar cumplimiento a los objetivos propuestos y conformar una muestra procedente de fuentes diferenciadas, cuya triangulación ha dado paso a resultados representativos del tratamiento de la variación fraseológica en ELE. A ello han contribuido las tareas científicas llevadas a cabo, diseñadas sobre la base de métodos generales y específicos que dan cuenta del enfoque interdisciplinar de la investigación.

El análisis de los cuestionarios puso de manifiesto una actitud favorable por parte del profesorado de ELE hacia la inclusión de las variantes fraseológicas en la práctica docente. Este consenso se traduce en una disposición explícita a trabajar con UF provenientes de distintas diatopías, lo que refuerza la pertinencia de su incorporación en los programas de enseñanza. Sin embargo, el análisis también pone en evidencia carencias significativas en la oferta de materiales didácticos que reflejen de forma sistemática este tema, así como una escasa disponibilidad de recursos y herramientas especializadas que orienten al profesorado en su tratamiento didáctico.

El vaciado y análisis de los manuales seleccionados evidenció una presencia considerable de UF (1753 en total). No obstante, el tratamiento que reciben es marcadamente desigual y carece de progresión entre niveles: aunque el nivel C1 es el que más UF incluye, esta cifra descende de forma notable en C2. Además, solo el 19.11 % de las UF aparece más de una vez, lo que indica una falta de sistematización y homogeneidad en su selección. Por otro lado,

si bien algunas editoriales destacan por la cantidad de UF (como Anaya) o por la inclusión de variantes fraseológicas (como Edelsa), más del 91 % de las expresiones se presentan sin ninguna variante, y apenas un 0.39 % se corresponde con variantes diatópicas del español de América. Esta escasa atención a la variación resulta llamativa, sobre todo si se considera la diversidad de aportes teóricos y prácticos desarrollados en los últimos quince años. Con todo, pueden señalarse ciertos avances: más de la mitad de las UF analizadas forman parte de alguna actividad, lo que implica una exposición activa a estos contenidos. Se aprecia, además, un creciente interés por integrar la fraseología en secuencias de reutilización y por explicitar los actantes que intervienen en su combinatoria.

El estudio ha permitido presentar de forma detallada la aplicación didáctica del diccionario FRASYTRAM, con atención a su macroestructura y su microestructura, así como a sus beneficios como recurso electrónico. Se ha mostrado su utilidad práctica a través de los métodos de búsqueda, el tratamiento de equivalentes y variantes fraseológica, y las fuentes documentales que ofrece. Además, el análisis ha señalado sus aportes más recientes en torno a la accesibilidad cognitiva y a la perspectiva de género. Se ha descrito, así, el estado actual de una problemática concreta —la escasa representación de la variación fraseológica en ELE— y se han expuesto las aportaciones de una herramienta como FRASYTRAM para responder de forma efectiva a ese vacío.

Como posibles líneas de trabajo o recomendaciones, se propone ampliar la muestra de manuales al ámbito hispanoamericano, con el fin de contrastar los enfoques didácticos y la selección fraseológica en materiales publicados fuera de España. Resulta pertinente profundizar en el análisis de la relación entre las variantes fraseológicas y su localización en las actividades, con el objetivo de identificar qué funciones y propósitos comunicativos se les atribuyen. A nivel didáctico, se sugiere diseñar secuencias y actividades centradas en la variación fraseológica como eje vertebrador, en las que se integre el uso pedagógico del diccionario de FRASYTRAM. Además, sería de interés explorar las correspondencias entre las UF recogidas en FRASYTRAM y los inventarios del *PCIC*, a fin de comprender mejor la interrelación entre sus respectivos campos semánticos, nociones generales y específicas. Finalmente, convendría extender el análisis de necesidades a los propios aprendientes de ELE, mediante cuestionarios u otras herramientas, para conocer su percepción sobre la variación fraseológica y su impacto en la competencia comunicativa.

Referencias bibliográficas

- Alessandro, A. (2022). Didáctica de la fraseología: una experiencia desde el marco de la investigación en la acción educativa. *Zona Próxima*, 22, 172-192.
- Alonso, E., & Palacios, J. M. (2016). El uso del diccionario en el aula de ELE. *Actas de las VI y VII Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester (2013- 2014)*, 74-78.
- Alvar, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Arco/Libros, S.L.
- Asociación Española de Normalización (AENOR). (2018). *Lectura fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos (UNE 153101:2018 EX)*. AENOR.
- Azorín, D. y Martínez, J. (2008). Los diccionarios para la enseñanza del español: criterios de evaluación. XVIII Congreso Internacional ASELE *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Universidad de Alicante.
- Bally, Ch. (1909). *Traité de Stylistique française*, vol. I et II. Ginebra: Librairie Georg & Cie; París: Librairie Klincksieck.
- Barbadillo, M. T. (2006). Presupuestos didácticos para la enseñanza de los refranes a través de El Quijote. *Paremia*, 15, 141-150.
- Campo, M. (2001). *Los refranes en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- Carneado, Z. (1985). *La fraseología en los diccionarios cubanos*. Editorial de Ciencias Sociales
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD y Grupo Anaya.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. [www.coe.int/lang-cefr].
- Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Corpas, G., Bautista, M. e Hidalgo, C. (2021). *Sistemas fraseológicos en contraste: enfoques computacionales y de corpus*. Comares.
- D'Andrea, L. (2018). La fraseología y el uso auténtico de la lengua en el aula de E/LE. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomededeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 185-194). Centro Virtual Cervantes.
- Ettinger, S. (1998). Einige überlegungen zur Phraseodidaktik. En Wolfgang Eismann (ed.), *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: gemeinsames erbe und*

- kulturelle Vielfalt (Studien zur Phraseologie und parömiologie, vol. 15)* (pp. 201-217). Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 201-217.
- Ettinger, S. (2008). Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación. *Cadernos de Fraseoloxía galega*, 10, 95-127.
- Forment, M. (2000). Hacer novillos, hacer campana o hacer la vaca: ¿qué fraseología enseñar? *ASELE, Actas XI*, 317-325.
- García-Page, M. (1995). Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera, II, Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, 155-162. Universidad de León.
- Gibert, I. e Iglesia, S. (2017). El uso del diccionario como componente estratégico en las clases de ELE para alumnado sinohablante. *Foro de Profesores de E/LE*, 13, 177-187. DOI: 10.7203/foroele.13.10843
- González Rey, M. (2004). A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada. *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 6, 113-130.
- González Rey, M. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84.
- González Rey, M. I. (2006). A Fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas. *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 8, 123-145.
- Gross, G. (1995). *Une sémantique nouvelle pour la traduction automatique : les classes d'objets*. La Tribune des Industries de la Langue et de l'Information électronique.
- Harteel, K. (2023). *Estudio fraseotraductológico sobre la identificación, clasificación semántica y traducción de construcciones verbales fijas en doblaje y subtítulos*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Hidalgo-Tertero y Corpas, G. (2021). La variación fraseológica: análisis del rendimiento de los corpus monolingües como recursos de traducción. *ÉTUDES ROMANES DE BRNO*, 42, 359-379.
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/].

- Kaznyshkina, I.V. (1985). *Enfoque comunicativo en la selección del material fraseológico para los cursos de lengua rusa*. [Tesis doctoral]. Leningrado.
- Koike, K. (2001). Variación fraseológica del español. *Varilex*, 9. <http://lingua.cc.sophia.ac.jp/varilex/index.php>
- Kühn, P. (1987). Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer *Hilfsmittel*. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 16, 62-79.
- Labrada, G. (2024). *Construcciones verbales fijas zoomorfas en el español de Cuba: variantes y propuesta de traducción al inglés*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- Labrada, G., Bidot, I. y Pérez, C. (2021 a). ¿Vacas o toras? La representación de la mujer en la fraseología zoomorfa cubana. *Paremia*, 31, 163-171
- Labrada, G., Bidot, I. y Pérez, C. (2021 b). Para una aproximación cognitiva a la fraseología zoomorfa cubana. En *Fraseologia & Cia.: Entabulando Diálogos Reflexivos. Brasil e Cuba. Homenagem a Cárdenas, Carneado e Tristá* (pp. 253-270). Editora Campinas, SP: Pontes Editores.
- Labrada, G., Bidot, I. y Pérez, C. (2022 a). ¿Envejecen las unidades fraseológicas? Los zoomorfismos del *Vocabulario Cubano* (1921): un siglo después. *Revista Lingüística y Literatura*, 81, 89-109. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n81a04>.
- Labrada, G., Bidot, I. y Pérez, C. (2022 b). ¿Hacerse el chivo loco, cojo o con tontera? De variantes, desautomatizaciones y sinónimos fraseológicos. *Anuario de Literatura y Lingüística*, 47, 111-128. Instituto de Literatura y Lingüística “José Antonio Portuondo Valdor”.
- Labrada, G., Harteel, K. y Cataldo, S. (2024). Variantes fraseológicas diatópicas: implicaciones traductológicas y lexicográficas. Seminario Internacional *Multilingüismo y traducción: explorando fronteras y conexiones*. Universidad Complutense de Madrid. [<https://www.ucm.es/erfitei/file/programa-docx?ver>]
- Labrada, G. y Mira, C. (2024). ¿Quién le pone el cascabel a la lata? La desautomatización fraseológica como forma de titulación en la prensa cubana. *Paremia*, 34, 177-186.
- 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.
- Martín García, Josefa, 1999, *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid, Arco Libros.

- Martín Peris, E. (2022). El análisis de materiales didácticos desde la investigación. En I. Santos y S. Pastor (Dir.), *Metodología en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera* (pp. 229-244). Arco/Libros, S. L.
- Martín Ríder, A. (2023). *Las locuciones verbales en ELE: hacia la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba.
- Martínez Huélamo, A. (2022). *Fraseología y diccionarios: consideraciones desde la didáctica de español como lengua extranjera*. Universidad de Alcalá.
- Mena, F. (2003). En torno al concepto de desautomatización fraseológica: aspectos básicos. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 5.
- Mogorrón, P. (2014). Locuciones verbales, traducción y pérdida de equivalencia. En V. Durante (ed.), *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicación* (pp. 79-96). Instituto Cervantes, Biblioteca fraseológica y paremiológica.
- Mogorrón, P. (2020). Análisis multidisciplinar del fenómeno de la variación fraseológica en traducción e interpretación. *MonTI, Special Issue 6*, 36-64. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2020.ne6.1>
- Mogorrón, P. (2024). Determinación y género en las construcciones verbales fijas. *Onomázein*, Número Especial XIV, 30–52. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne14.02>
- Mogorrón, P. y Cuadrado, A. (2020). Fraseología y variaciones (socio) lingüísticas y diatópicas. *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, Anexo VII.
- Mogorrón, P., Labrada, G. y Nieto, G. (2022). Mismas expresiones, distintos significados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 32, 40-57. <https://10.26378/rnlael1632479>
- Montoro, E. (2005). Hacia una sistematización de la variabilidad fraseológica En Pastor, M. (Ed.), *Estudios Lingüísticos en recuerdo al profesor Juan Martínez Marín* (pp. 125-152). Universidad de Granada.
- Moreno, F. (2007). *¿Qué español enseñar?* Arco Libros.
- Mosquera, C. (2025). *Análisis diatópico y traductológico de las unidades fraseológicas utilizadas en la novela La Reina del Sur, de Arturo Pérez-Reverte*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- Nágera, A. B. (2020). Las locuciones en el aula de ELE. En P. Taboada-deZúñiga Romero y R. Barros Lorenzo (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje*

- de ELE/EL2. XXIX Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Santiago de Compostela.
- Nomdedeu, A. (2009). Diccionarios en Internet para el aula de ELE. RedELE. Revista electrónica de didáctica, 15, 1-18.
- Olimpio, M. (2006). Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera. *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua extranjera*. Biblioteca, 5.
- Ortega, G. y González, M. (2005). En torno a la variación de las unidades fraseológicas. En Almela y otros (Eds.), *Fraseología contrastiva con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano* (pp. 91-108). Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones
- Pamies, A. (2017). Fraseología y variación diatópica. *Verba hispánica*, XXV, 55-81.
- Penadés, I. (1998): Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la Cuestión. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 9-10, 125-145.
- Penadés, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Arco Libros.
- Penadés, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE. *Carabela*, 56, 51-67.
- Penadés, I. (2015). *Para un diccionario de locuciones. De la lingüística teórica a la fraseología práctica*. Universidad de Alcalá.
- Penadés, I. (2022). La variación de las unidades fraseológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 32, 21-39.
- Penadés, I. (2023). Fundamentos de lingüística aplicada para la enseñanza-aprendizaje de las locuciones verbales en español como lengua extranjera. *ELUA*, 40, 423-444.
- Penadés, I. ; Penadés, R.; Xiaojing He; Olímpio, E. (2008). *70 refranes para la enseñanza del español*. Arco Libros.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. <https://dle.rae.es>
- Ramírez, P. (2022). La fraseología pragmático-cultural: los zoomorfismos en español y ruso. *Revista de Humanidades*, 46, 57-80.
- Rey, M. (2021). Uso y percepción de los estudiantes sobre los diccionarios monolingües para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 4/II, pp. 33-61.
- Rivarola, R. (2023). *La enseñanza de las unidades fraseológicas en la clase de ELE para alumnos de habla inglesa, la inclusión de variedades diatópicas en los manuales de*

- ELE y el uso de la traducción como estrategia de enseñanza*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- Rodríguez, M. (2020). La variación fraseológica intencional como recurso estilístico para la traducción de la ciencia ficción. *Cédille, revista de estudios franceses*, 18, 649-664.
- Ruiz Gurillo, L. (1994). Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera. *Actas del Cuarto Congreso Internacional de ASELE*, 141-151. ASELE.
- Ruiz Gurillo, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros, *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics, V. Monográfico: Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, 259-275. Universidad de Valencia.
- Santos, I. y Pastor, S. (2022). *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros, S.L.
- Sevilla, J. (2002). Los refranes en las clases de español lengua extranjera (nivel intermedio). *Boletín Europeo* 3, 34-36. Universidad de Poltava.
- Tarnovska, O. (2003). *Consideraciones acerca del mínimo paremiológico español*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Valero, P.; Dal Maso, E. y Lončar, I. (2021). Hacia la construcción de un diccionario fraseológico multilingüe en línea español-croata-italiano: presentación y fundamentación metodológica. *Sincronía. Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*, 79, 646-676. DOI: 10.32870/sincronia.axxv.n79
- Velázquez, K. (2018). *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*. Arco/Libros.
- Zhang, Ch. (2024). *Las unidades fraseológicas en la enseñanza-aprendizaje de ELE: diseño y propuesta de un diccionario fraseológico audiovisual* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/693129>
- Zuluaga, A. (1975). La fijación fraseológica. *Thesaurus, BICC (Boletín del Instituto Caro y Cuervo)* XXX (1), 225-248.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter D. Lang.

Anexos

Anexo 1. Campos semánticos del diccionario de FRASYTRAM

☰ Phraseology

⌵ Menú ▾

⌵ Elija idioma ▾

Campo semántico:

Campo Semántico	Nº Expresiones	
actividad malo	0	🔍
actividad-trabajo-descanso1	608	🔍
agricultura-campo-ganadería-caza-pesca	26	🔍
alimentación-mesa-comida-gastronomía	193	🔍
automoción	4	🔍
bebida-droga	1.150	🔍
carácter-forma de ser/comportamiento-actitud-conducta	5.797	🔍
climatología-meteorología	1.069	🔍
comunicación	4.077	🔍
deporte	1	🔍
derecho-justicia	124	🔍
descripción física	3.338	🔍
descripción-calidad-estado	2	🔍
economía-dinero	1.692	🔍
educación-enseñanza	203	🔍
experiencia	0	🔍
intelecto	1.251	🔍
intelecto (malo)	64	🔍
movimiento-desplazamiento-espacio	40	🔍
movimiento-espacio-tiempo	0	🔍
problemas-dificultades	25	🔍
relaciones humanas, fiesta-recreo-diversión-suerte-ocio	0	🔍
relaciones humanas, violencia	448	🔍
relaciones humanas-sentimentales, relaciones de pareja	461	🔍
relaciones humanas-trato social	177	🔍
religión	0	🔍
salud-vida-muerte	876	🔍
sensaciones	45	🔍
sentidos	22	🔍
sentimientos-emociones-estado de ánimos	1.910	🔍
suerte-fortuna	32	🔍
tauomaquia	0	🔍

Anexo 2. Formulario de registro de UF en el diccionario de FRASYTRAM

☰ Phraseology

☰ Menú ▾

☰ Elija idioma ▾

➤ Añadir expresión

Expresión	<input type="text" value="Rellene la expresión"/>
Estructura completa de la expresión	<input type="text"/>
Expresión pronominalizada	<input type="text"/>
Fuente de la expresión	<input type="text"/>
Variantes	<input type="text"/>
Variantes de Género	<input type="text"/>
Frasyfacil	<input type="text"/>
Definición de la expresión	<input type="text"/>
📍 Contexto de la expresión	<input type="text"/>
Fuente del contexto	<input type="text"/>
Tipo de fuente del contexto	-- Tipo de fuente -- ▾
Autor de fuente del contexto	<input type="text"/>
Título de fuente del contexto	<input type="text"/>
Año de fuente del contexto	<input type="text"/>
Web de fuente del contexto	<input type="text"/>
📄 Observaciones	<input type="text"/>
Idioma	--Elija un idioma-- ▾
Niveles de uso	Niveles de uso ▾
Marcas dialectales	Marcas dialectales ▾
	<input type="text"/> Sólo para marcas dialectales
Frecuencia de uso	Frecuencia de uso ▾
Campo semántico padre nivel 1	--- Seleccione campo semántico padre nivel 1 --- ▾
Campo semántico padre nivel 2	--- Seleccione campo semántico padre nivel 2 --- ▾
Campo semántico padre nivel 3	--- Seleccione campo semántico padre nivel 3 --- ▾

*Los campos en negrita son obligatorios

Enviar

Cancelar