

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Didáctica de la fraseología: una experiencia desde el marco de la investigación en la acción educativa

*Didactics of Phraseology:
a Experience Based on the
Educational Action Research
Framework*

Arianna Alessandro

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte
nº 22 enero-junio, 2015
ISSN 2145-9444 (electrónica)



GISELA SAVDIE

<http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>

zona
próxima

ARIANNA ALESSANDRO
Departamento de Traducción e Interpretación -
Universidad de Murcia
ariannaalexandro@um.es

FECHA DE RECEPCIÓN: 31 DE ENERO DE 2014
FECHA DE ACEPTACIÓN: 3 DE MARZO DE 2015

A pesar del creciente interés despertado por los estudios fraseológicos y los innegables progresos alcanzados en las últimas décadas, importantes lagunas siguen afectando a la fraseodidáctica del español y del italiano como lenguas extranjeras, haciéndose especialmente patentes para los fraseologismos periféricos, en particular, las llamadas Unidades Fraseológicas Pragmáticas (UFP). Dichas lagunas merman la competencia fraseológica del alumnado y, por tanto, repercuten negativamente en su competencia comunicativa global.

Una vez planteado y analizado el problema, con sus causas y efectos, el objetivo del presente artículo es presentar una respuesta tentativa al mismo basada en una propuesta docente en la que, a partir de un modelo didáctico concreto llamado Modelo Fraseológico Pragmático (Mo.Fra.P.), se plantea abordar la enseñanza y el aprendizaje de las UFP en el aula de E/LE e I/LS dentro del marco de la investigación-acción, destacando su conveniencia y beneficios a partir de los resultados recopilados en un trabajo de campo experimental.

Palabras clave: didáctica de la fraseología, investigación-acción, unidades fraseológicas pragmáticas, español, italiano

RESUMEN

ABSTRACT

Despite increasing interest in phraseological studies and important advances achieved in this field during the last decades, significant gaps continue to affect the didactics of phraseology when teaching Spanish and Italian as foreign languages. It is particularly evident in the peripheral area of the phraseological repertoire, especially concerning Phraseological-Pragmatic Units. These gaps reduce students' phraseological competence and, consequently, have a negative effect on their global communicative competence.

Considering the causes and effects of this problem, this paper aims to provide a tentative answer based on a proposal, developed in the Action Research framework, that deals with the didactics of Phraseological-Pragmatic Units using a didactic model called Phraseological Pragmatic Model (Mo.Fra.P.). In particular, the author intends to present the advisability and advantages of this approach based on the results of an empirical-experimental study.

Keywords: didactics of phraseology, action research, phraseological-pragmatic units, spanish, italian

“Dime y me olvido,
muéstrame y lo recuerdo,
involúcrame y lo entiendo”.
(Proverbio chino)

INTRODUCCIÓN

En este estudio se presenta el planteamiento de una experiencia educativa en el ámbito de la Fraseodidáctica, esto es, la enseñanza y el aprendizaje de las unidades fraseológicas¹ (en adelante, UF), término con el que nos referimos a combinaciones de palabras, de un mínimo de dos² hasta una oración completa, que presentan un elevado grado de fijación —formal, semántica y, en su caso, pragmática— e idiomática (Corpas, 1997). A partir de los resultados de un trabajo de campo experimental³ (Alessandro, 2011) realizado con alumnos de la Universidad de Murcia (España) y de la *Università degli Studi Roma Tre* (Italia), el objetivo es poner de manifiesto el potencial que la investigación-acción participativa posee como marco de trabajo para abordar en el aula esta parcela del saber lingüístico.

La fraseología, término con el que se indica tanto la disciplina que se ocupa del estudio de las unidades fraseológicas, así como el repertorio o conjunto de expresiones fraseológicas con las que cuenta una lengua (la fraseología del espa-

ñol, del italiano, del francés, etc.), representa hoy en día un tema de creciente interés y relevancia, tanto para la adquisición de la lengua materna como de las lenguas extranjeras. Esta propuesta se aplica a la didáctica de segundas lenguas, en particular a la combinación lingüística español / italiano⁴, y en el marco de la enseñanza de nivel universitario; lo que no excluye que parte de las cuestiones aquí analizadas también tengan validez en otros niveles educativos y para la didáctica de la primera lengua. Asimismo, cabe especificar que, siendo el repertorio fraseológico de un idioma un conjunto muy abundante y heterogéneo, se ha optado por acotar el estudio a una subclase específica de UF: las llamadas unidades fraseológicas pragmáticas (en adelante, UFP).

En cuanto a la elección de la investigación-acción participativa como marco del estudio, esta se debe al creciente interés mostrado desde la investigación educativa y la innovación docente por el paradigma sociocrítico, dentro del cual se encuadra la investigación-acción⁵. Al tener como fin último mejorar la realidad vivida a partir de una acción sobre y dentro de esta misma realidad (Kemmis & MacTaggart, 1988), la investigación-acción se ha aplicado con éxito en distintos ámbitos educativos, sobre todo para la formación del profesorado y la construcción del saber pedagógico, la innovación curricular, la transformación de los procesos de aprendizaje, y siempre con el fin de que los discentes sean sujetos activos de su propia formación y no simples elementos pasivos, potenciando las relaciones que se man-

1 En el ámbito hispánico, también se denominan *expresiones pluriverbales, unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas, unidades léxicas pluriverbales, expresiones fijas y fraseologismos*.

2 Raramente nos encontramos con una única palabra gráfica como es el caso, por ejemplo, de la unidad fraseológica pragmática ¡Puerta! en español o su equivalente en italiano, *Aria!*, cuya función comunicativa es ordenarle a alguien que se vaya; o de la fórmula rutinaria *Hola*.

3 En concreto, se detalla aquí el enfoque planteado en nuestra investigación doctoral (Alessandro, 2011) y las principales repercusiones que este ha demostrado tener a la hora de abordar la enseñanza y el aprendizaje de las UF.

4 En adelante, respectivamente, E/LE (Español Lengua Extranjera) e I/LS (Italiano Lingua Straniera).

5 Cf. entre otros Bisquerra Alzina (2009, p. 75). Debe destacarse que algunos autores emancipan la orientación de la investigación-acción del paradigma sociocrítico y la consideran paradigma emergente (Pérez Serrano, 2011).

tienen entre los distintos agentes que integran la comunidad educativa (alumnos, ex-alumnos, docentes, directivos, padres, etc.)⁶. También en la didáctica de las lenguas —maternas y, aunque en menor medida, extranjeras (Camps 1998, 2001, 2006; Mendoza Fillola, 2011)—, se ha observado cierta atención hacia la investigación-acción. No obstante, el ámbito que aquí nos interesa, es decir, la fraseodidáctica, se ha quedado al margen de esta perspectiva; de hecho, hasta hoy y hasta donde sabemos, no hay trabajos en esta línea, exceptuando el ya citado estudio realizado en Alessandro (2011).

Con estos supuestos, la hipótesis inicial sobre la cual se fundamenta la experiencia y, a la vez, propuesta docente que aquí se presenta, puede formularse como sigue: la metodología de trabajo que se plantea desde la investigación-acción, gracias a su enfoque heurístico y participativo, representa un marco especialmente prometedor para fomentar la investigación en fraseodidáctica y, al mismo tiempo, facilitar el estudio de las UFP, favoreciendo su tratamiento en el aula de lengua.

El presente trabajo está, por tanto, centrado en la presentación y análisis de las líneas principales de una propuesta educativa que combina investigación fraseológica e innovación en metodología docente. Para ello, antes de entrar en cuestiones referidas directamente al planteamiento de la propuesta, se dedica un apartado preliminar a

⁶ Cabe recordar que también se han llevado a cabo proyectos y estudios que aplican la investigación-acción en ámbitos disciplinares no directamente pertenecientes al ámbito de las Ciencias de la Educación. A modo de ejemplo, podemos citar el estudio de Montenegro de Timarán *et al.* (2006) sobre la interrelación entre investigación y docencia en un programa de Derecho y el trabajo de Monzó (2005) acerca de las ventajas de la investigación-acción en la formación de traductores jurídicos.

esbozar el marco teórico y el estado de la cuestión: se repasan brevemente los principios de la investigación-acción, con especial atención a su aplicación en la didáctica de las lenguas, y se enmarca la didáctica de las UFP. A continuación, se detallan los principios y prácticas más relevantes de la propuesta. Se proporcionarán unas pautas concretas de trabajo en las aulas de E/LE e I/LS orientadas a aplicar la investigación en la acción educativa al tratamiento didáctico de las UF y, en particular, a la enseñanza y aprendizaje de los fraseologismos pragmáticos periféricos o UFP. Finalmente, a partir de lo observado en nuestra experiencia en el aula, destacaremos los beneficios y las ventajas que esta aproximación supone y sus posibles vías de implementación para favorecer una mayor interrelación entre docencia e investigación.

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

La investigación en la acción educativa

Desde que Kart Lewin (1946) propuso el empleo del término *action-research* para referirse a una forma de investigación que permitiese enlazar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción que respondieran a los problemas sociales reales, la investigación-acción ha ido tomando básicamente dos vertientes: una *sociológica* —desarrollada principalmente a partir de los trabajos del mismo Lewin (1946), Tax (1958) y Fals Borda (1970)— y otra más específicamente *educativa*, a cuyo desarrollo han contribuido investigadores como Taba y Noel (1957), Stenhouse (1984, 1987), Elliott (1990, 1993), Kemmis y McTaggart (1988) y, en España, entre otros, Pérez Serrano (1990, 2000, 2007a, 2007b), Suárez Pazos (1998; 2002), Latorre (2003) y Camps (1998, 2001,

2006), esta última planteando su aplicación a la didáctica de las lenguas⁷.

En su vertiente educativa, la investigación-acción se configura como una investigación que se origina en la práctica docente en el aula, a partir de la detección y definición de un problema concreto —observado durante la misma práctica— que se considera puede afectar negativamente la calidad y eficacia de la docencia. Su objetivo es repercutir en esta misma práctica facilitando su comprensión y, al mismo tiempo, contribuyendo a su transformación y mejora mediante la búsqueda de una respuesta tentativa al problema detectado. La investigación-acción se caracteriza, entonces, por ser una investigación *in situ* y *desde dentro*: se origina en la práctica docente, se lleva a cabo en el marco de esta misma práctica y, finalmente, se propone repercutir en ella, facilitando su comprensión y mejora. De esta forma, entre la actividad investigadora y la didáctica se establece una estrecha interrelación en todas las etapas del proceso, desde su origen y desarrollo, hasta los resultados finales.

Ahora bien, ¿qué implica todo esto en la realización concreta de un proceso de investigación y en los efectos que éste tiene sobre la práctica docente? En primer lugar, es el mismo docente quien realiza el trabajo de investigación, de forma que esta labor no se limita a una elaboración meramente teórica y abstracta, sino que persigue estar realmente vinculada con la actividad didáctica que el docente-investigador lleva a cabo, para que tanto él mismo como sus alumnos se beneficien realmente de ella. En segundo lugar, una investigación que se fundamenta en la ac-

⁷ Para la investigación-acción en la didáctica de I/LS véanse, entre otros, Coonan (2001), De Luchi (2003), Piscitelli (2007).

ción en el aula conlleva partir de una concepción socio-interactiva y participativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que los alumnos y las alumnas se vean directamente involucrados en la construcción del conocimiento (Camps, 2001, p. 7). Por consiguiente, la investigación en la acción educativa es llevada a cabo por docentes y para docentes, de forma colaborativa y orientada al alumnado. Enmarcados dentro de una concepción constructivista del aprendizaje, los alumnos se conciben no como objetos sino como sujetos activos, agentes que interactúan en el proceso investigador y, al mismo tiempo, en la construcción del conocimiento que van adquiriendo.

En función de lo dicho, podríamos recapitular las características principales de la investigación en la acción educativa destacando los siguientes aspectos (Elliott, 1990, pp. 24-26):

- La investigación-acción analiza las acciones humanas y las situaciones sociales que experimentan alumnos y profesores.
- Al profundizar en la 'comprensión', el profesor adopta una postura exploratoria.
- La investigación-acción trata de explicar lo que sucede en el aula en relación con el contexto.
- La investigación-acción se plantea como una herramienta útil para interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interaccionan en la situación-problema: creencias, intenciones y propósitos, toma de decisiones, normas, principios y valores. Lo que ocurre se analiza en relación con los significados subjetivos que le adscriben los participantes (toda la comunidad educativa). Suele emplear la entrevista, el cuestionario y el

intercambio de impresiones como técnica de recogida de datos.

- Aplicada al contexto educativo, la investigación-acción persigue el diálogo sincero y sin trabas como técnica exploratoria entre el docente-investigador y los participantes.

Por consiguiente, este enfoque se configura como un marco metodológico orientado a la mejora de la práctica educativa, lo que se concreta tanto en la obtención de mejores resultados y rendimientos, como en el desarrollo de las personas y los grupos con los que se trabaja (Pérez Serrano, 2011). En este sentido, integrar la investigación en la acción, esto es, combinar el pensar con el hacer, representa una muy buena oportunidad para introducir métodos adicionales e innovadores en la enseñanza de una gran cantidad de disciplinas, incluida la fraseología.

Las unidades fraseológicas pragmáticas y su didáctica

Como ya hemos destacado anteriormente, la fraseología ha recibido en las últimas décadas una gran atención por parte de los lingüistas, lo que ha llevado a múltiples clasificaciones y caracterizaciones de las secuencias que constituyen el llamado repertorio fraseológico. Una de las taxonomías más aceptadas en ámbito hispánico propone dividir dicho repertorio en tres grandes grupos: colocaciones (p. ej., *tomar medida*, *correr un rumor*, *declararse una epidemia*, *error garrafal*), locuciones (p. ej., la locución verbal *matar dos pájaros de un tiro*, la nominal *vacas flacas*, la adjetiva *listo de manos*, o la adverbial *con la boca abierta*, entre muchas otras) y enunciados fraseológicos (Corpas, 1997). Los primeros dos grupos se caracterizan por no constituir enunciados completos, es decir, no pueden cumplir actos de habla autónomos, al contrario de la tercera clase. Dentro de esta última, junto a las paremias

(refranes como *La ocasión hace al ladrón*, citas —*La vida es sueño*— y enunciados de valor específico, *Las paredes oyen*) y las fórmulas rutinarias vinculadas a actos o prácticas sociales ritualizadas⁸, también encuentra cabida una sub-clase formada por un amplio abanico de secuencias empleadas por el hablante para desempeñar distintas funciones comunicativas de carácter psicosocial, tales como expresar acuerdo o desacuerdo (¡Ya lo creo!, ¡Ni hablar!), manifestar sorpresa, descontento o incredulidad (¡Venga ya!), aceptar o rechazar (¡Vale ya!, ¿Y a mí qué?), etc. Se trata de unidades fraseológicas de tipo oracional, es decir, con carácter de enunciado completo, esto es, pueden emplearse de forma autónoma en el discurso, sin necesidad de ir acompañadas por otros constituyentes. Su aparición y condiciones de uso están estrechamente vinculadas al contexto social y a la situación comunicativa en la que se emplean —generalmente funcionan como réplicas empleadas por el hablante para expresar su estado de ánimo, sentimientos o actitud— de ahí su carácter psicosocial y su marcado valor o significado pragmático-discursivo, al que se debe la denominación de unidades fraseológicas pragmáticas⁹ (UFP) que aquí utilizamos. Se trata, por tanto, de secuencias que presentan fijación pragmática, cierta estabilidad formal y, en algunos casos, idiomatización en distintos grados, siendo la mayoría semiidiomáticas o literales. Estos rasgos hacen que las UFP, por un lado, se diferencien

8 Por ejemplo, fórmulas de agradecimiento —¡*Qué Dios se/se lo pague!*, *Muy amable*—, de despedida —*Hasta la vista*, *Hasta luego*, *Y en paz*—, de presentación —*Encantado de conocerle/te*—, etc.

9 Dependiendo de los lingüistas, se han indicado con distintas etiquetas, entre otras: *fórmulas de fijación pragmática* (Zuluaga, 1980); *fórmulas frasales o fórmulas verbales, nominales, pronominales, interjectivas y exclamativas* (Cascón Martín, 1995); *fórmulas rutinarias* (Corpas, 1997); *pragmatemas* (García-Page, 2007).

de las UF más centrales y prototípicas —por lo general, las locuciones—, que presentan un grado de estabilidad e idiomatización más elevado y, por otro lado, como consecuencia de lo anterior, que hayan sido ubicadas por parte de los lingüistas que se acogen a una concepción ancha¹⁰ de la fraseología en un área periférica del repertorio.

A modo de ejemplo, indicamos en la tabla 1 algunas UFP del español y del italiano, con los correspondientes actos ilocutivos que estas cumplen en el discurso.

Tabla 1. Ejemplos de UFP italianas y españolas con los actos ilocutivos correspondientes

<ul style="list-style-type: none"> • UFP españolas: ¡Eso digo yo!; ¡Ya lo creo!; ¡Ya te digo! • UFP italianas: Ci mancherebbe (altro)!, Puoi dirlo forte! Actos ilocutivos: expresar acuerdo, manifestar evidencia.
<ul style="list-style-type: none"> • UFP españolas: ¡Lo que faltaba!, ¡Mi gozo en un pozo! • Andiamo bene!, E ti pareva! Acto ilocutivo: manifestar desengaño, decepción.
<ul style="list-style-type: none"> • UFP españolas: ¿¡Qué me dices!?!; ¡Toma ya!; ¡Anda ya!; ¡Venga ya!; ¡Hábrase visto!; ¡Lo que hay que oír/ver! • UFP italianas: Ma va!; Ma dai!; Non mi dire!; Chi l'avrebbe mai detto! Acto ilocutivo: manifestar sorpresa, asombro.

Como se puede comprobar a partir de las UFP citadas, se trata de enunciados que desempeñan funciones comunicativas básicas para la interac-

¹⁰ Recordemos que la diferencia entre una concepción ancha y una estrecha de la fraseología estriba, en palabras de Ruiz Gurillo (1997, p. 55), en que “el grupo concebido de forma estrecha reúne a las unidades que, funcionalmente, se ajustan a los límites de la palabra o el sintagma, mientras que desde la concepción ancha se estudian no sólo las locuciones, sino también unidades superiores como refranes, frases proverbiales, aforismos, giros de carácter científico-terminológico, frases hechas, ...”. Desde la concepción estrecha, en cambio, no consideran estas unidades más periféricas como fraseológicas.

ción verbal cotidiana, lo que hace que presenten una notable frecuencia de uso y, por consiguiente, constituyan un contenido central para el desarrollo de una competencia fraseológica real, considerada como componente imprescindible de una competencia comunicativa global. A pesar de ello, si comparamos la atención que se ha dedicado a las locuciones, a las colocaciones e, incluso, a las paremias, por un lado, con la investigación específicamente centrada en la parcela del saber fraseológico que ocupan las UFP, por otro lado, resulta evidente que esta última se ha quedado relegada a un segundo plano, tanto en los estudios de tipo lingüístico-discursivo, como en los de enfoque didáctico.

Si, antes de entrar a analizar la situación específica que concierne a las UFP, nos centramos en el tratamiento que la fraseología ha recibido en los dos idiomas que aquí nos ocupan, el español y el italiano, notamos una primera diferencia significativa. Mientras para el español el impulso ha sido creciente a partir de los años ochenta (Zuluaga, 1980) y, sobre todo, en la última década, en la lingüística italiana el estudio de la fraseología se ha mantenido hasta fechas recientes en una posición más bien marginal. Las contribuciones sobre el tema han sido, por lo general, escasas y esto se puede imputar, entre otras razones, a que durante varias décadas la fraseología no se ha tratado como disciplina autónoma, sino con referencias esporádicas dentro de otras disciplinas tales como la dialectología (Cini, 2005; Cortelazzo, 1975), la semántica (Berruto, 1976) y, sobre todo, la morfología léxica (Dardano, 1978; Serianni, 1988, 1992; Voghera, 1993, 1994), al considerar las UF como resultados de procesos de formación de palabras¹¹. Con todo

¹¹ También han tenido cierta repercusión algunos estudios realizados desde la semántica cognitiva Federica Ca-

ello, cabe señalar algunos estudios que, aunque de carácter general y centrados principalmente en locuciones centrales y paremias (Cherdantseva, 1996, 1997; Nuccorini, 2001, 2002, 2007), demuestran que la fraseología se va abriendo paso también dentro del ámbito italiano, sobre todo en los años más recientes. La situación descrita ha tenido evidentes repercusiones, como era de esperar, en la atención que el tema ha recibido en ámbito educativo: nos encontramos, por un lado, con una cantidad considerable de estudios y materiales para la didáctica de la fraseología en el aula de E/LE y, por otro lado, con una muestra mucho más limitada en lo que respecta al aula de I/LS.

Si del repertorio fraseológico en general y de las UF centrales en específico volvemos la mirada a la fraseología periférica y, en particular, a las UFP, en lo que se refiere al italiano prácticamente no contamos con estudios sobre el tema, con excepción del trabajo realizado por Zamora, Alessandro, Ioppoli y Simone. (2006). En cuanto al ámbito hispánico, contamos con algunas contribuciones centradas en el análisis de los fraseologismos pragmáticos¹². No obstante, y a pesar del interés creciente por las unidades más periféricas, también en la Lingüística española la atención recibida por estas secuencias es, en general, considerablemente más limitada que la reservada a otras unidades más centrales. Entre otras razones, podemos atribuir esta marginación precisamente a su carácter periférico: de hecho los investigadores que se ciñen a una concepción estrecha de la fraseología no con-

sadei (1997a, 1997b, 2003) para la fraseología italiana y Carmen Navarro (2008) en perspectiva contrastiva español-italiano.

¹² Recordamos, entre otros, el trabajo de Alvarado Ortega (2010) sobre las fórmulas rutinarias del español.

sideran que estas secuencias deban ser objeto de estudio de la disciplina, de manera que, en muchos casos, ni siquiera se han contemplado como unidades fraseológicas. Por otro lado, sus propiedades y rasgos morfosintácticos, léxicos y, especialmente, pragmáticos —en particular su significado pragmático-discursivo y su dependencia contextual— hacen que su análisis resulte especialmente complejo y requiera estrategias específicas, dificultando a priori cualquier intento de sistematización.

Es evidente que la escasez de estudios lingüísticos repercute en el tratamiento didáctico que las UFP han recibido hasta el momento. De hecho, si nos fijamos en los trabajos de fraseología aplicada podemos apreciar que las contribuciones centradas específicamente en la enseñanza y aprendizaje de estas unidades son más bien esporádicas. Como excepción, podemos citar en el caso de la didáctica del I/LS, el ya mencionado manual *Hai voluto la bicicletta... Esercizi su fraseologia e segnali discorsivi per studenti di italiano L2/LS* (Zamora et. al., 2006), destinado a estudiantes de italiano de nivel intermedio, en el que, junto a locuciones centrales, se reserva una atención especial a las UFP. Por lo demás, nuestro análisis de algunos de los materiales didácticos más empleados en las aulas de E/LE e I/LS (Alessandro, 2008, 2011) nos ha permitido comprobar que la presencia de las UFP suele estar limitada a las ya citadas fórmulas rutinarias vinculadas a actos sociales ritualizados (saludar, agradecer, felicitar) o a algunos enunciados fraseológicos pragmáticos presentados en relación con su función comunicativa (¡Madre mía! o ¡Vaya tela! para expresar asombro), pero sin exponer de forma sistemática ni sus rasgos fraseológicos ni sus especificidades pragmáticas.

PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN EN EL AULA

Una vez repasado, aunque sea de forma somera, el estado de la cuestión, se dedican los siguientes apartados a exponer la experiencia educativa sobre la cual se fundamenta nuestra propuesta de abordar la didáctica de las UFP desde el marco de la investigación-acción en el aula.

Sujetos y escenario

La experiencia educativa que aquí se expone se llevó a cabo en el bienio académico 2007/09 teniendo como sujetos y destinatarios dos grupos de alumnos, uno formado por italo hablantes (Grupo A) y otro por hispanohablantes (Grupo B), respectivamente de la Università degli Studi Roma Tre (Italia) y de la Universidad de Murcia (España). En ambos casos, se trataba de alumnos de tercer curso de titulaciones pertenecientes a la rama de Humanidades (Filología Francesa, Filología Inglesa, Lenguas Modernas) que estudiaban el español o el italiano como lengua extranjera.

Con respecto al escenario, entendido como el contexto situacional en el que transcurre la acción en el aula, esta se realizó en el marco de dos asignaturas de las respectivas titulaciones, por tanto, en un contexto de educación formal. Al no estar prevista ninguna asignatura específica de fraseología, llevamos a cabo la acción en dos asignaturas generales de E/LE (Grupo A) e I/LS (Grupo B), en ambos casos de nivel intermedio (B1 del *MCERL*¹³) en los respectivos idiomas extranjeros estudiados¹⁴. Esto implica que la

¹³ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002).

¹⁴ Cabe precisar que, en la experiencia que aquí se expone, el trabajo se ha realizado con alumnos de nivel intermedio de español y de italiano debido al tipo de fraseologismos abordados. De hecho, aunque abogamos por

enseñanza de las UF y, más específicamente, de las UFP, se integró dentro de un marco general de formación en la segunda lengua extranjera, vinculándola con el desarrollo de la competencia comunicativa global.

En cuanto al número de sujetos que tomaron parte en la experiencia, recordamos que la investigación en la acción educativa se caracteriza por proponerse indagar un problema en un contexto específico y limitado. Por tanto, no se pretende que la muestra sea estadísticamente representativa como ocurre en estudios de tipo cuantitativo, donde la generalización de los resultados exige un elevado número de muestras. Al contrario, aunque implique un número de sujetos limitados, lo importante en la acción en la investigación educativa de corte cualitativo es que resulte útil y significativa para observar e interpretar lo que ocurre en el contexto situacional objeto de estudio, y que pueda favorecer una solución detectada dentro de este mismo contexto, lo que por supuesto no representa un impedimento para que esta misma experiencia se pueda repetir en otros contextos con el fin de comprobar si se obtienen los mismos resultados. Con estos supuestos, se optó por trabajar con 8 alumnos para el grupo A y 10 para el grupo B.

introducir el tratamiento de la fraseología en el aula de E/LE e I/LS desde los niveles iniciales, de una forma paulatina pero progresiva y constante, estimamos aconsejable reservar las UFP que aquí planteamos para cuando el alumno ya esté familiarizado con el funcionamiento del discurso repetido, es decir, una vez que se hayan presentado y adquirido contenidos fraseológicos más 'sencillos', especialmente las locuciones centrales y las colocaciones más frecuentes, algunas pemiias y, en cuanto a los fraseologismos pragmáticos se refiere, las fórmulas rutinarias vinculadas con los actos o prácticas sociales ritualizados más comunes, tales como saludar, despedirse, dar la gracias, etc. De esta forma, se prepararía el 'terreno fraseológico' para la inserción de secuencias más complejas como son las UFP objeto del presente trabajo.

Metodología: fases, instrumentación y técnicas

Se detallan aquí las fases principales que integran un proceso de investigación-acción, para posteriormente exponer cómo estas han llevado a una experiencia educativa centrada en la didáctica de las UFP.

Siguiendo el esquema propuesto por Kemmis y McTaggart (1988), podemos dividir el proceso de investigación-acción en cuatro fases principales¹⁵:

- Fase 1. *Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial* - El proceso de investigación-acción comienza en sentido estricto con la identificación de un área problemática o necesidades básicas que se quieren resolver. Las acciones que se realizan en esta fase son: ordenar, agrupar, disponer y relacionar los datos de acuerdo con los objetivos de la investigación, es decir, preparar la información a fin de proceder a su análisis e interpretación; todo ello permitirá conocer la situación y elaborar un diagnóstico previo.
- Fase 2. *Desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que está ocurriendo*: Cuando ya se sabe lo que pasa —se ha diagnosticado

¹⁵ Estas fases coinciden con las que establecen Pérez Serrano y Nieto Martín (1992-1993, p. 190), con el objetivo de sistematizar “los pasos a recorrer en un camino que se caracteriza por no ser lineal sino más bien sinuoso, cíclico y dialéctico” que exige muchas veces avanzar y retroceder en un proceso. Los dos investigadores proponen diferenciar dentro del proceso de investigación en la acción cuatro pasos o fases principales: 1. Primer paso: Diagnosticar y descubrir una preocupación temática “problema”; 2. Segundo paso: Construcción del plan; 3. Tercer Paso: Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona; 4. Cuarto paso: Reflexión e integración de resultados. Replanificación.

una situación— hay que decidir qué se va a hacer. En el plan de acción se estudiarán y establecerán las necesidades y las opciones entre las posibles alternativas.

- Fase 3. *Actuación y observación*: Actuación para poner en práctica el plan y observar sus efectos en el contexto en que tiene lugar; se trata de la fase en la que reside propiamente la aportación innovadora.
- Fase 4. *Reflexión y replanificación*: Análisis crítico del proceso y los resultados de la acción y reflexión en torno a sus efectos, como base para una nueva planificación. Esto ayudará a valorar la acción desde lo previsto y deseable y a crear un nuevo plan.

Cada una de las fases mencionadas se puede adaptar para realizar una investigación-acción en fraseodidáctica y, en particular, para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de las UFP en el aula de E/LE e I/LS.

FASE 1. DIAGNÓSTICO Y RECONOCIMIENTO DE LA SITUACIÓN INICIAL

La fase inicial coincide con el momento en el que detectamos y definimos el problema que nos proponemos investigar, esto es, el tratamiento que recibe la fraseología en el aula de lengua extranjera. En nuestro caso, el problema se ha observado a lo largo de la experiencia docente de la autora de este artículo en el ámbito de la enseñanza de E/LE en Italia y de I/LS en España, en un contexto universitario y con alumnos de distintas titulaciones y en varios cursos académicos. En particular, se ha comprobado la persistencia de ciertas lagunas que, a pesar de los progresos alcanzados en los últimos años en esta disciplina, siguen afectando a la fraseología en general y, de forma especialmente patente, a algunos ámbitos

de los estudios fraseológicos, sobre todo los más periféricos, tal como se ha detallado en el apartado anterior (cf. 2.2). En este sentido, son muy ejemplificativos los resultados recopilados en la experiencia educativa que aquí se expone, representados en la fig.1, donde se observa el casi total desconocimiento de la fraseología entre los alumnos que tomaron parte en la actividad.

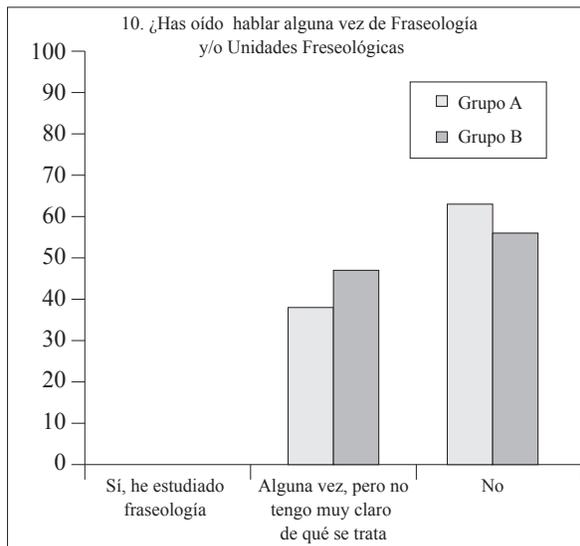


Figura 1. Resultados de la pregunta n. 10 del cuestionario inicial (cf. aquí apartado 3.2.3).

Estos resultados confirmaron la existencia del problema que en nuestra investigación se pretendía abordar, es decir, esta condición deficitaria en la enseñanza y aprendizaje de las UFP en el aula de E/LE e I/LS, justificando su realización.

FASE 2. DESARROLLO DE UN PLAN DE ACCIÓN CRÍTICAMENTE INFORMADO PARA MEJORAR AQUELLO QUE ESTÁ OCURRIENDO

Tras haber encuadrado el problema, es necesario establecer un plan de acción para afrontarlo y buscar una respuesta tentativa que pueda contribuir a su solución. Dicho plan coincide, en

palabras de Elliott (1993), con una 'hipótesis de acción' o 'acción estratégica' y, en nuestro caso, se plasmó en el diseño de un modelo didáctico concreto —denominado *Modelo Fraseológico-Pragmático* (en adelante, Mo.Fra.P.)— mediante el cual pretendemos proporcionar una guía para favorecer la enseñanza de las UFP en el aula de E/LE e I/LS, facilitar su aprendizaje y, al mismo tiempo, aprovechar estas acciones para investigar sobre el funcionamiento de estas secuencias fijas y las especificidades que su didáctica plantea. En este sentido, el Mo.Fra.P. representa el instrumento que nos permitió llevar a cabo la acción en el aula, por consiguiente, debe entenderse:

- como un modelo operativo, un plan estructurado, que representa una propuesta para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de las UFP mediante el planteamiento de recursos y procedimientos, tanto lingüístico-fraseológicos como pedagógicos, susceptibles de ser aplicados, en un contexto educativo formal, tanto para diseñar materiales didácticos como para orientar el trabajo en el aula;
- como una herramienta mediante la cual favorecer un proceso de investigación-acción en el marco de la didáctica de las UFP en el aula de E/LE e I/LS.

El primer paso para diseñar un modelo didáctico es definir y caracterizar el objeto de estudio, ya que no se puede llevar al aula un contenido que no esté sistematizado, lo que implica que el planteamiento didáctico debe estar precedido por un análisis y caracterización de las UFP (cf. apartado 2.2). A pesar de no poder detallar de forma exhaustiva los rasgos y fundamentos del Mo.Fra.P. debido al espacio limitado del que disponemos, se especifican en la tabla 2 los contenidos básicos que este abarca.

Tabla 2. Contenidos de enseñanza y aprendizaje básicos que debe prever el Modelo Fraseológico Pragmático

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contenidos teóricos:</i> la fraseología (definición, objeto de estudio, clasificación); la pragmática y su ámbito de acción; definición, caracterización y uso del registro coloquial.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contenidos fonético-fonológicos y gramaticales:</i> pronunciación, entonación, acento, ritmo, pausas, etc. en el empleo de las UFP;
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contenidos gramaticales:</i> rasgos morfológicos y sintácticos de las UFP.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contenidos léxico-semánticos:</i> estructura léxica de las UFP; significado idiomático, semiidiomático o literal y pragmático (dependencia contextual).
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contenidos funcionales:</i> tales como (1) Opiniones: expresar acuerdo/desacuerdo; valorar, opinar; dar importancia a algo, etc. (2) Conocimiento y grado de certeza: negar y afirmar con decisión; expresar extrañeza y preocupación; manifestar incredulidad, etc. (3) Obligación, permiso, posibilidad: dar órdenes; expresar probabilidad; (4) Sentimientos, deseos y preferencias: expresar deseo y resignación; reaccionar ante un deseo; lamentarse; disculparse; expresar sorpresa; etc. (5) Sugerencias, invitaciones e instrucciones: dar instrucciones, consejos y recomendaciones; rechazar una invitación u ofrecimiento, etc.;
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contenidos socio-culturales:</i> específicas referencias culturales en las unidades objeto de estudio; las formulas utilizadas en España/Italia para realizar algunas funciones según el contexto de uso y el nivel socio-cultural de los interlocutores (variación diafásica y diastrática).
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contenidos de traducción:</i> especificidades y problemáticas que implica la búsqueda de equivalentes en L1 de las UFP de la L2.

De los contenidos indicados en la tabla 2 se desprende que el Modelo Fraseológico-Pragmático, como su denominación sugiere, refleja en su diseño y referentes los rasgos y las propiedades definitorias de las UFP psicosociales, en un proceso de transposición didáctica entendida como 'llave de paso' para transferir los conte-

nidos lingüístico-fraseológicos desde el plano teórico y 'adaptarlos' a su aplicación al aula (Camps, 1998; Chevallard, 1998). Por lo tanto, el tratamiento y estudio de las UFP psicosociales se plantea en nuestra propuesta desde un enfoque que privilegia la dimensión pragmática y el uso concreto de la lengua en situaciones de interacción verbal cotidianas e informales, con especial atención a aquellas que requieren el empleo de un registro coloquial. Esto implica enseñar y aprender estas unidades dentro de sus contextos de uso reales y a partir de las funciones que desempeñan como actos de habla (aceptar, rechazar, expresar duda, manifestar asombro,...), es decir, vinculándolas con la cobertura de las necesidades comunicativas más comunes de los hablantes y, por tanto, de los alumnos de E/LE e I/LS. Lo que se pretende es relacionar el proceso de aprendizaje con la experiencia y el saber vivencial, empírico, del alumno para que su instrucción no sea simplemente el fruto de automatismos, memorización abstracta y rutinas mecanizantes. Todo esto debe concretarse en el diseño de un Modelo de análisis lingüístico y, especialmente, fraseológico que abarque la interrelación lengua-entorno, privilegiando las dimensiones pragmática y discursiva. En cuanto a los referentes lingüísticos, teniendo en cuenta los rasgos que caracterizan las UFP, nuestra propuesta se basa en una concepción de la lengua entendida como instrumento de comunicación y de interacción entre los hablantes, "un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos" (Richars & Rodgers, 1998, p. 30).

FASE 3. ACTUACIÓN Y OBSERVACIÓN

De lo expuesto hasta ahora se desprende que el Mo.Fra.P., tal como se ha definido en sus rasgos, referentes y finalidades principales, representa el marco metodológico desde el cual, en la

experiencia que realizamos, se ha abordado la enseñanza y aprendizaje de las UFP psicosociales en el aula de E/LE e I/LS y, al mismo tiempo, como una herramienta para investigar e ir avanzando en el conocimiento del problema, anteriormente expuesto, que subyace al planteamiento de esta investigación.

Para poder trasladar el Mo.Fra.P. al aula y, por tanto, realizar el trabajo docente e investigador en el marco de la acción educativa, ha sido necesario concretar el Modelo en unas secuencias o unidades didácticas que, al basarse en un enfoque inductivo que facilitaba la reflexión y participación activa del alumnado, posibilitaron el tratamiento de las UFP en el aula mediante su presentación, análisis, empleo y memorización. Para ello, retomamos la propuesta de Woodward (2001, pp. 104-112)¹⁶ basada en una reelaboración de la clásica secuencia didáctica de las tres P —Presentación de contenidos, Práctica controlada y Producción libre— y la combinamos con las sugerencias de García Muruais (1998) para la didáctica de las UF. De esta manera, las secuencias didácticas que integraron nuestro Modelo presentaban las siguientes secciones, correspondiente, cada una, a una etapa del trabajo:

1. Exposición a la lengua
2. Percepción de la forma y el significado
3. Memorización y uso¹⁷
4. Recapitulación y consolidación

¹⁶ Confróntese también Higuera García (2006).

¹⁷ En la propuesta de Woodward (2001: 104-112) la "Memoria o almacenamiento mental" constituye una fase distinta y previa a la de "Uso y mejora"; nosotros hemos optado por agruparlas ya que estimamos que la memorización se consolida con el uso, por lo que, a través de actividades que fomenten el empleo guiado o autónomo de las UFP, se va a favorecer su almacenamiento mental.

Cabe precisar que el diseño de estas secuencias didácticas requiere establecer previamente un corpus de UFP objeto de trabajo y definir a qué tipo de alumnado estas van a estar destinadas¹⁸. En cuanto a la primera cuestión, la selección y compilación del corpus está a cargo del docente el cual, desde su conocimiento de la lengua extranjera objeto de estudio, debe seleccionar las secuencias adecuadas para ser introducidas en su programación didáctica; asimismo, teniendo en cuenta la escasez de estudios basados en corpus, coincidimos con Molina García¹⁹ (2006, p. 136) en que las UF que se deben incluir en la programación del profesor son aquellas que puedan resultar aceptables por un nativo, sin necesidad de que tengan obligatoriamente una alta frecuencia de uso en un corpus en concreto. Con respecto a la cuestión referida al tipo de alumnado, remitimos al apartado 3.1.

Las secuencias didácticas representan la herramienta concreta que permitió pasar a la tercera fase del proceso de investigación-acción, esto es, la fase de actuación y observación, con la puesta en marcha del plan y la observación de su funcionamiento y efectos. De hecho, tras haber analizado el problema, revisada la bibliografía y los antecedentes y diseñado el plan de acción

¹⁸ Por otro lado, cabe destacar que se trata de un modelo didáctico pensado para el trabajo en el aula, en un contexto institucional y de enseñanza formal, bajo la guía del docente y siguiendo las instrucciones externas del material proporcionado. Implica, por lo tanto, un trabajo de procesamiento intencional y consciente de nueva información y de reflexión metacognitiva en general y metalingüística en particular.

¹⁹ "[...] aunque algunas expresiones idiomáticas puedan ser infrecuentes desde el punto de vista estadístico, sí forman parte, sin embargo, del repertorio léxico del hablante nativo, el cual las usa en las situaciones apropiadas y siente que son parte normal de su lenguaje; por tanto, éste puede ser motivo más que suficiente para que sean tenidas en cuenta en el estudio de L2" (Molina García, 2006: 136).

tanto a nivel de marco metodológico como de secuencias didácticas concretas, llega el momento de llevar la investigación al aula. Pero, ¿en qué consiste concretamente este trabajo en el aula? Puesto que el objetivo era, en última instancia, intentar avanzar en el conocimiento de las UFP, con especial atención a su proceso de enseñanza y aprendizaje en E/LE e I/LS, se realizó una intervención en el aula a través de la implementación de las secuencias didácticas diseñadas. Esto permitió indagar las reacciones del alumnado al trabajo planteado, tanto en términos de participación, motivación e interés como de resultados conseguidos en el aprendizaje de las UFP psicosociales y en el desarrollo de la competencia fraseológica y, por ende, comunicativa de los discentes. Dicha acción se acompañó de un proceso de recogida de datos cuyo examen nos permitió obtener información sobre cómo se iba desarrollando la acción.

¿Qué significa y qué implica todo esto? Que en la propuesta que aquí se defiende no nos limitamos solo a llevar al aula las UFP, sino que analizamos cómo se desarrolla su enseñanza y aprendizaje, lo que significa analizarnos a nosotros mismos en nuestro trabajo y analizar a los alumnos que participan en la acción educativa. Todo ello con el fin último de observar cómo se construye la actividad didáctica y extraer consideraciones que nos sirvan para mejorar nuestra práctica docente y el aprendizaje de nuestro alumnado.

Para que la investigación educativa, al igual que cualquiera otra investigación, sea un proceso sistemático, es necesario aplicar un método de recopilación y análisis de datos coherente y riguroso, que permita obtener información significativa para entender, verificar y, posiblemente, corregir la realidad educativa que estamos investigando. El método viene determinado por las características del problema que se desea conocer; desde

este punto de vista, la metodología más adecuada para el tipo de estudio que aquí se plantea es la de tipo cualitativo-interpretativo (Morse, 2003; Pérez Serrano 2007a, 2007b). Es consabido que la investigación en la acción educativa siente predilección por el enfoque cualitativo-interpretativo aplicado como alternativa al cuantitativo en distintas áreas de las humanidades y ciencias sociales, tales como la educación, la psicología y, en parte, también la lingüística. Comparado con el método cuantitativo, basado en procedimientos estadísticos o de cuantificación, el cualitativo permite abordar el objeto de estudio teniendo en cuenta realidades complejas y dinámicas como son las actividades humanas, resultando más comprensivo y, por ello, aplicable a análisis globales de casos específicos, en tanto que el método cuantitativo se considera más parcial, al estudiar aspectos más particulares o generalizar, pero desde una sola perspectiva.

Dentro del marco de la metodología cualitativo-interpretativa se prevén distintos procedimientos de recogida de datos: observación (no sistematizada o sistematizada parcialmente), encuestas (pruebas, cuestionarios, entrevistas), simulación y sociometría (Pérez Serrano, 2007a, 2007b). Para recabar información del alumnado, en la experiencia educativa que aquí se expone se emplearon principalmente cuestionarios, en los cuales se integraron preguntas que preveían respuestas cerradas o semi-cerradas con preguntas abiertas, muy parecidas a la entrevista libre. En concreto, se plantearon tres cuestionarios²⁰: a) un *cuestionario inicial*, previo a la intervención en el aula, en la fase de exploración previa a la intervención; b) un *cuestionario intermedio*, a

²⁰ Para los textos de los tres cuestionarios, remitimos a Alessandro (2011).

mitad de la intervención; c) un *cuestionario final*, una vez finalizada la intervención.

Los cuestionarios representan la herramienta que los alumnos tienen a su disposición para expresarse y el docente/investigador para saber qué pasa en el aula. En este sentido, permiten registrar —para posteriormente analizar e interpretar— cómo evoluciona el proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto a aspectos fundamentales —tanto metodológicos como de asimilación de contenidos— y si ocurren cambios significativos en su transcurso, asegurando a la investigación coherencia, continuidad y progresión.

FASE 4. REFLEXIÓN Y REPLANIFICACIÓN

Una vez llevada a cabo la intervención en el aula, con la recopilación de la información correspondiente, se procedió a su sistematización para dar comienzo a la última fase de la investigación-acción: la fase de reflexión e interpretación de los datos. Estas operaciones se realizaron en función del objetivo inicialmente marcado, esto es, centrando la reflexión en los efectos que la acción había producido y analizando los resultados derivados del tratamiento didáctico de las UFP en el aula de E/LE y I/LS a través de la aplicación del Modelo Fraseológico-Pragmático, con el objetivo último de comprobar su eficacia y, en su caso, mejorar su planteamiento. Los principales resultados de la experiencia educativa aquí referida y de la propuesta que en la misma se defiende se exponen en el apartado 4.

Antes de cerrar la última fase del proceso, es importante tener presente que el proceso de investigación-acción no se termina con la fase de reflexión, sino que los resultados que se hayan recogido pueden y deben constituir la base para plantear una nueva acción y, por tanto, una replanificación en la que corregir, enmendar, ampliar la

acción con el fin de ir perfeccionándola. En este sentido, cabe recordar que la investigación-acción se entiende como un proceso cíclico y progresivo que Carr y Kemmis (1988, p. 174) denominan “espiral autorreflexiva”: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, y luego, a partir de los resultados obtenidos, replanificación, nuevos pasos a la acción, nuevas observaciones y nuevas reflexiones, y así sucesivamente. Las actividades propias de cada etapa están interrelacionadas y sistematizadas de forma tal que cada fase procede de la anterior y da pie a la siguiente, alimentando un ciclo constante de investigación y aprendizaje abierto y continuo. En este ciclo, junto a la colaboración docente/disciente, desempeña un papel fundamental la participación de otros docentes e investigadores a la hora de poner en marcha la misma experiencia con otros sujetos y en otros escenarios para así contribuir a comprobar la validez y alcance de sus resultados y, sobre todo, mejorar su planteamiento, en un proceso de construcción crítica y colaborativa del conocimiento.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: INCENTIVOS Y BENEFICIOS DERIVADOS DEL TRATAMIENTO DE LAS UFP DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

A pesar de no poder entrar en una descripción detallada de los efectos que de esta experiencia han derivado, para los cuales remitimos a Alessandro (2011), exponemos a continuación sus principales resultados esbozando, aunque sea brevemente, unas consideraciones en cuanto a los beneficios y las ventajas que la aplicación del enfoque de la investigación en la acción educativa conlleva para el estudio de las UFP y su didáctica.

- a. En primer lugar, se trata de un enfoque que proporciona un marco sistemático desde el cual abordar investigación y didáctica

de forma combinada: investigamos sobre las UFP al mismo tiempo que las llevamos al aula. Esto no elimina, por supuesto, la necesidad de una investigación a priori y desvinculada de la actividad didáctica. No obstante, estimamos que la información que nos proporciona la experiencia realizada en el aula puede resultar especialmente útil para investigar los rasgos que caracterizan estas secuencias y ver cómo estos repercuten en su didáctica.

- b. Por otro lado, cabe destacar que el carácter dinámico, participativo e interactivo de este enfoque, en el que se privilegia la comunicación —p. ej. docente-alumno / alumno-alumno / docente-otros investigadores— y la atención al contexto concreto en el que dicha comunicación se realiza, representan unas condiciones especialmente favorables a la hora de tratar unos fraseologismos que, como hemos recalado, se caracterizan por su empleo en la interacción verbal cotidiana y por su significado pragmático-discursivo. En este sentido, el enfoque planteado, basado en la interacción y la comunicación, proporciona un ambiente de trabajo especialmente adecuado para destacar de forma patente las propiedades definitorias y el funcionamiento en el discurso de los contenidos tratados, esto es, las UFP.
- c. Otro aspecto significativo relacionado con esta vinculación al contexto reside en el carácter práctico del enfoque. De hecho, si lo que se pretende es llevar a cabo una investigación sobre las UFP que no se limite a reflexiones abstractas ni se quede relegada al plano teórico, sino que busque unas pautas y orientaciones concretas que promuevan y faciliten su tratamiento en el

aula de E/LE e I/LS, el entorno educativo y la perspectiva didáctica ofrecen el marco más adecuado para ello. De hecho, es en el aula donde realmente podemos comprobar qué pasa a la hora de presentar estas secuencias y empezar a trabajar con ellas: cómo reaccionan los alumnos, qué actividades resultan más útiles y acertadas y cuáles, en cambio, dificultan el aprendizaje, qué tipo de progresión seguir, qué actitud debemos mantener, etc. Toda la información que se obtiene de un trabajo de investigación-acción en el aula como el que aquí se expone resulta fundamental para guiar la práctica docente, mejorarla y, por tanto, facilitar la enseñanza y aprendizaje de las UFP.

- d. De lo dicho se desprende que la investigación-acción, precisamente debido a su planteamiento y forma de realizarse, conlleva un aprendizaje global que involucra tanto a los discentes como al docente, quien va analizando su práctica y perfeccionándose en su labor. En cuanto a los alumnos, se observa que con este enfoque su aprendizaje no se limita a conocer y saber emplear de forma mecánica los contenidos lingüísticos y fraseológicos presentados en clase, sino que, estando directamente implicados en la investigación, se convierten en agentes activos del proceso educativo. A través de las entrevistas y cuestionarios, se les requiere y se va fomentando una reflexión constante sobre la labor que están llevando a cabo y sobre su forma de aprender; en otras palabras, se fomenta el conocimiento crítico. Asimismo, al percibir que su opinión es interesante para el docente y que este está buscando la mejor forma para que

ellos puedan aprender, muestran mayor interés y se sienten más motivados²¹.

- e. Finalmente, cabe precisar que la investigación-acción se origina en la práctica docente y sus resultados encuentran su aplicación más directa en esta misma práctica; no obstante, esto no implica que sea algo circunstancial, vinculado sólo a los contextos en los que se emplea directamente. Al contrario, la investigación-acción tal como la hemos planteado aquí, se propone como una estrategia mediante la cual ir investigando de forma progresiva sobre un problema, privilegiando su análisis dentro del ámbito en el que este problema se manifiesta. Debe entenderse como un marco abierto que, alimentándose de distintas aportaciones —ideas, conceptos e hipótesis— aspira a emprender una construcción teórica, entendida como fruto de una síntesis conceptual de trabajos previos, complementados por la observación y la indagación en la práctica, a partir de la cual intentar proponer una explicación coherente y adecuada del fenómeno que aquí nos interesa y, por consiguiente, ir progresando en su comprensión.
- f. Finalmente, en lo que se refiere a la motivación y satisfacción del alumnado con el trabajo propuesto, los resultados obtenidos en la acción en el aula llevada a cabo en la experiencia docente aquí detallada son alentadores, como muestran los dos gráficos que se presentan a continuación (fig. 2 y 3).

²¹ En este sentido, la propuesta se adapta al nuevo modelo educativo promovido en el seno del proceso de Convergencia Europea y de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que privilegia un modelo de enseñanza reflexiva y de aprendizaje experiencial.

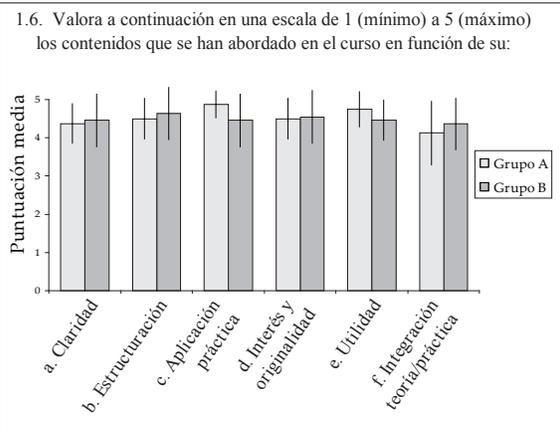


Figura 2. Resultados de la pregunta n. 1.6 del Cuestionario final (cf. aquí apartado 3.2.3)

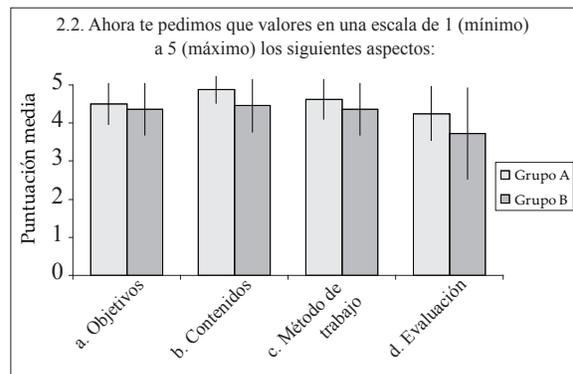


Figura 3. Resultados de la pregunta n. 2.2. del Cuestionario final (cf. aquí apartado 3.2.3).

Asimismo, como se desprende de los datos representados en la fig. 4., los alumnos declararon observar resultados positivos no sólo en la adquisición de contenidos específicamente fraseológicos, sino también en la mejora de distintas habilidades que conforman su competencia comunicativa en E/LE o I/LE.

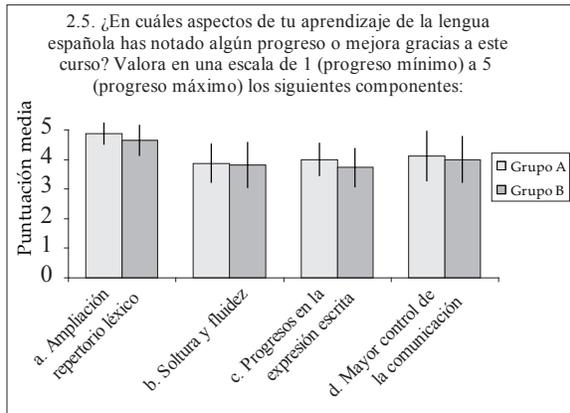


Figura 4. Resultados de la pregunta n. 2.5. del Cuestionario final (cf. aquí apartado 3.2.3).

CONCLUSIONES

En esta contribución se han expuesto los fundamentos y las líneas estratégicas de una investigación sobre las UFP españolas e italianas dentro del marco que proporciona la investigación en la acción educativa. En particular, se han identificado las distintas fases constitutivas del proceso de investigación-acción y se ha propuesto un plan de acción, denominado Modelo Fraseológico-Pragmático (Mo.Fra.P.), a partir del cual se ha realizado una experiencia educativa en las aulas de E/LE e I/LS, en la cual los alumnos se han visto involucrados en primera persona como partícipes directos, sujetos activos, del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dicho enfoque ha demostrado facilitar el tratamiento de unas secuencias fraseológicas periféricas cuyas múltiples funciones comunicativas y elevada frecuencia de uso en la interacción verbal cotidiana las convierten en un contenido impres-

cindible que debe combinarse con el aprendizaje de UF centrales para alcanzar una competencia fraseológica y, por ende, comunicativa completa. Somos conscientes de que se trata de una clase de fraseologismos cuyo estudio se ve dificultado por las especificidades morfosintácticas, léxicas y, especialmente, pragmáticas y socio-culturales que las caracterizan. No obstante, insistimos en la necesidad de buscar una vía que facilite su aprendizaje mediante el desarrollo de una competencia no sólo pasiva —detectarlas y saber interpretarlas dentro del contexto— sino también activa, esto es, saber emplearlas convenientemente en las situaciones e interacciones comunicativas que lo requieran.

Finalmente, en líneas generales, queremos insistir en que, a partir de esta alianza entre teoría y práctica, por un lado, e investigación y didáctica, por otro, lo que se reivindica es el papel esencial que debe desempeñar, en la práctica educativa, la investigación llevada al aula y realizada dentro de la misma aula. En este sentido, estamos convencidos de que fomentar la motivación hacia la investigación como estrategia de enseñanza y formación representa un estímulo esencial para el desarrollo de un espíritu crítico en todos los ciclos formativos, y especialmente en el nivel universitario, donde tanto la formación del alumnado como el crecimiento profesional del profesorado no sólo lo permiten sino que lo exigen de forma especialmente contundente. Por consiguiente, con el presente trabajo se aspira, en última instancia, a defender e impulsar una didáctica realmente integrada con la investigación, de la que también se puedan beneficiar los estudios fraseológicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandro, A. (2008). La traducción de las unidades fraseológico-pragmáticas en el registro coloquial-informal: enunciados pragmáticos e idiomático-pragmáticos en *Mai sentita così bene e Historias del Kronen*. En: P. R. Piras et al. (eds.) *Italianisti in Spagna, Ispanisti in Italia: la traducción*. Roma: Edizioni Q, 91-115.
- Alessandro, A. (2011). *Investigación en la acción educativa. Las unidades fraseológicas pragmáticas en la didáctica del español y del italiano como lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. <http://www.tdx.cat/handle/10803/83822> [Consultado: 15/01/2016].
- Alvarado Ortega, M.^a B. (2010). *Las fórmulas rutinarias del español*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Berruto, G. (1976). *La semántica*. Bolonia: Zanichella.
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En: A. Mendoza Fillola, A. (coord.) *Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL - ICE Universitat de Barcelona - Edit. Horsori, 33-47.
- Camps, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Carr, W & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casadei, F. (1997a). *Metafore ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull'italiano*. Roma: Bulzoni.
- Casadei, F. (1997b). *Tra calcolabilità e caos. Metafore ed espressioni idiomatiche nella semántica cognitiva*. En: M. Carapezza et al. (eds.) *Linguaggio e cognizione*, Acti del XXVIII Congresso Internazionale della SLI. Roma: Bulzoni, 105-122.
- Casadei, F. (2003). *Lessico e semántica*. Roma: Carocci.
- Cherdantseva, T. (1996). Proverbio e modo di dire. *Studi di Grammatica italiana*, XVI, 339-343.
- Cherdantseva, T. (1997). Semántica e gramática de los modos de decir en italiano. *Studi di Lessicografia italiana*, XIV, 1997, 347-411;
- Cascón Martín, E. (1995). *Español coloquial: rasgos, formas, fraseología de la lengua diaria*. Madrid: Edinumen (2.^a ed. 2006).
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cini, M. (2005). *Problemi di fraseologia dialettale*. Roma: Bulzoni.
- Consejo de Europa, (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes, Traducción y adaptación española de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo, Council of Europe, 2001. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Consultado: 15/09/2013]
- Coonan, C. M. (2001). *La ricerca azione*, Venezia: Università Ca' Foscari.
- Corpas, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Cortelazzo, M. (1972). *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana. III: L'italiano popolare*. Pisa: Pacini.
- Dardano, M. (1978). *La formazione delle parole nell'italiano di oggi*. Roma: Bulzoni.
- De Luchi, M. (2003). La Ricerca-Azione. En: R. Dolc & P. Celentin (eds.) *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 196-210.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Nuestro Tiempo.
- García Muruais, M. T. (1998). Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE. En: F. Moreno et al. (eds.) *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado*

- al futuro. Actas del VIII Congreso de Asele* (Alcalá de Henares, 17-20 septiembre 1997). Alcalá de Henares: Edición Universidad de Alcalá de Henares, 363-369.
- García-Page Sánchez, M. (2007). Los pragmatemas: algunas consideraciones. En: J. Cuartero Ojal, J. & Emsel, M. (eds.) *Vernetzungen Bedeutung in Wort, Satz und Text. Festschrift für Gerd Wotjak zum 65. Geburtstag*. Frankfurt: Peter Lang, vol. 1, 161-173.
- Higuera García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Kemmis, S & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.
- Mendoza Fillola, A. (2011): La investigación en didáctica de las primeras lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29: 1, 31-80. Disponible en línea: <http://www.atrilinguam.org/pdivulgacion/files/Mendoza.pdf>. [Consultado: 02/11/2013].
- Monzó, E. (2005). Investigar con los profesionales: colaboraciones de investigación-acción. En Monzó, E. y Borja Albi, A. (Eds.) *Traducción y mediación en las relaciones jurídicas internacionales*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 153-169.
- Morse, J. M. (ed.) (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Navarro, C. (2008). *Aspectos de fraseología contrastiva*. Verona: Fiorini.
- Nuccorini, S. (ed.) (2001). *When a Torch Becomes a Candle: Variation in Phraseology*. En *Studi Italiani di Linguistica teorica e applicata*, XXX/2.
- Nuccorini, S. (ed.) (2002). *Phrases and Phraseology: Data and descriptions*. Berna: Peter Lang.
- Nuccorini, S. (2007). *Italian phraseology*. En H. Burger et al. (eds) (2007), vol. 2, 691-702.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dyckinson.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación socio-cultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2007a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla. Cuarta edición (1ª edición 1994).
- Pérez Serrano, G. (2007b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid, La Muralla. 4ª edición (1ª edición 1994).
- Pérez Serrano, G. (2011). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos* (11ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- Pérez Serrano, G. & Nieto Martín, S. (1992-1993). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, 10-11: 177-198. Disponible en: <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/69433> [Consultado: 12/08/2013].
- Piscitelli, M. (2007). La ricerca-azione nella didattica. En F. Cambi (ed.) *Ricerca-azione e scuola. Materiali di riflessione*. Florencia: Irre Toscana, 51-57. Disponible en: <http://www.fucinadelleidee.eu/ricerca-azione1.pdf> [Consultado: 13/09/2013].
- Richards, J. C. & Rodgers T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press (ed. or. 1986).
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española. Cuadernos de Filología*, anejo XXIV. Valencia: Universitat.
- Serianni, L. (1988). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme e costrutti*. Turín: Utet.
- Serianni, L. (1992). Panorama della lessicografia italiana contemporanea. En: H. Pesina Longo (ed.). *Atti del seminario internazionale di Studi sul Lessico* (Forlì - San Marino 2-5 aprile 1992). Bologna: Clueb, 30-43.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Suárez Pazos, M. (1998). Desarrollo de un grupo de investigación - acción colaboradora en proyectos curriculares innovadores. *Revista de Educación*,

- 316, 369-382. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre3/re3162200464.pdf?documentId=0901e72b81270>].
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1:1, 40-56. Disponible en línea: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pj>].
- Taba, H. & Noel, E. (1957). *Action research: a case study*. Washington: ASCD.
- Tax, S. (1958). The Fox Project. *Human Organization*, 17: 17-19.
- Voghera, M. (1994). Lessemi complessi: percorsi di lessicalizzazione a confronto. *Lingua e Stile*, Anno XXIX:2, 185-213.
- Woodward, T. (2001). *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Pres.
- Zamora, P., Alessandro, A., Ioppoli, E. & Simone, F. (2006). *Hai voluto la bicicletta... Esercizi su fraseologia e segnali discorsivi per studenti di italiano L2/LS*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. «Studia Romanica et Linguistica» 10, Francfort/Berna: Peter D. Lang Verlag.