

Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta para utilizar *Linguee* como herramienta para la adquisición de las locuciones por parte de estudiantes brasileños de español como lengua extranjera. La actividad didáctica, dirigida a alumnos del nivel C1 o C2, se materializa en la elaboración de un diccionario bilingüe de este tipo de unidad fraseológica, realizado por los alumnos durante todo un curso a partir de las instrucciones explícitas del profesor sobre la clase de fraseologismos con los que se va a trabajar, sobre el tipo de información que se debe buscar para cada locución y sobre la utilidad, para llevar a cabo la tarea, de los diccionarios monolingües de español y portugués, así como de los bilingües en relación con estas dos lenguas.

Palabras Clave

Adquisición de la L2, unidades fraseológicas, español lengua extranjera, aprendientes brasileños, diccionarios electrónicos.

Abstract

In this paper, it is proposed the use of *Linguee* as a tool for the acquisition of phraseologisms by Brazilian students of Spanish as a Foreign Language. The learning activity is directed to students of level C1 or C2 and becomes a reality by the elaboration of a bilingual dictionary of this kind of phraseological unit. This dictionary is made by the students throughout an entire course, starting from explicit instructions of the professor about the type of phraseologisms they are going to work with, the type of information required for each unit and about the usefulness of both, Spanish and Portuguese monolingual dictionaries, as well as bilingual dictionaries of these two languages, to execute the activity.

Key words

Second language acquisition, phraseological units, Spanish as a Foreign Language, Brazilian learners, electronic dictionaries.

Fecha de recepción: 10/06/2015 - Fecha de aceptación: 10/09/2015 – Fecha de publicación: 15/09/2015

¹ Este trabajo constituye una versión notablemente ampliada de la comunicación que, bajo el título “*Linguee* como herramienta de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas”, se presentó en el *Congreso Internacional de la Sociedad Europea de Fraseología (EUROPHRAS 2015)*, celebrado en la Universidad de Málaga del 29 de junio al 1 de julio de 2015 (Olímpio de Oliveira Silva y Penadés Martínez, en prensa).

1. Introducción

La aplicación de la lingüística de corpus a la enseñanza del español como L2 es relativamente reciente y está poco desarrollada en comparación con el inglés en lo que se refiere a corpus producidos por hablantes nativos y no nativos. Los primeros son aptos para su uso en el aula por el profesor y los estudiantes, y para la realización de tareas en casa por estos últimos. Los segundos son especialmente útiles para un análisis de errores que permita diseñar contenidos de los cursos de la L2 más ajustados a las necesidades reales de los aprendices y para revisar los materiales pedagógicos en que se basa la enseñanza. Junto a ello, todavía es menor la utilización por el profesor de ELE de las técnicas que proporciona el procesamiento del lenguaje natural para analizar unidades fraseológicas, aunque la fraseología computacional ya permite su detección, extracción, análisis y representación (Corpas Pastor 2013).

Desde este punto de partida, en este trabajo se presenta la aplicación a la enseñanza de ELE de *Linguee*, una herramienta considerada por algunos un corpus público de fácil acceso y, asimismo, un corpus paralelo (Alonso Jiménez 2013), si bien para sus creadores es un diccionario inteligente. Este recurso ha recibido la atención de diferentes estudios que han examinado su potencial como instrumento para el traductor o para la enseñanza de la traducción (Durán Muñoz 2011; Patin 2014). En menor medida, ha sido estudiada su aplicabilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Buyse y Verlinde 2013; Volk, Graën y Callegaro 2014) y, por supuesto, no ha sido evaluada su utilidad en este último ámbito en relación con las unidades fraseológicas.

Así pues, a partir del empleo pedagógico de un recurso tecnológico, puesto al servicio del aprendizaje de la fraseología (Coll 1994; Solano Rodríguez 2012), se exponen los resultados que se podrían obtener del análisis en *Linguee*, por parte de aprendientes de español, de un conjunto de unidades fraseológicas de esta lengua y de sus equivalentes de traducción al portugués, análisis llevado a cabo desde el funcionamiento de las unidades en el discurso y que se plasmaría en la elaboración por los alumnos de un diccionario bilingüe español-portugués de locuciones, actividad didáctica que, realizada con más o menos rigor, resulta muy común en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la L2. Independientemente de la competencia que sobre los fraseologismos adquiera el estudiante, la reflexión metalingüística sobre la traducción facilita la confección del glosario, labor que puede servir de punto de referencia para analizar, además, el tratamiento lexicográfico de las unidades fraseológicas en diccionarios monolingües y bilingües de estas lenguas. Se trata de una propuesta de enseñanza-aprendizaje acorde con un enfoque constructivista, pues busca incidir positivamente en el desarrollo del trabajo reflexivo y autónomo del estudiante.

Dado que la práctica objeto de esta exposición responde a la cuestión general «¿Cómo trabajar las unidades fraseológicas?», se presenta, asimismo, una muestra de unidades con las que llevar a cabo la práctica en el nivel de enseñanza para el que la actividad es apropiada, teniendo en cuenta las distinciones en niveles establecidas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002).

Este trabajo está estructurado de la siguiente manera: la introducción va seguida de la presentación de las unidades fraseológicas que seleccionadas como prueba. A continuación, se ofrece una breve presentación de *Linguee* con la exposición de las ventajas que supone su utilización. Seguidamente, se muestra la tarea de

aprendizaje propuesta, indicando sobre ella las bases teóricas que la sustentan, los objetivos que se persiguen y el propio diseño. El artículo acaba con las conclusiones obtenidas de esta aproximación provisional a la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas mediante el uso activo de un corpus de datos.

2. Las unidades fraseológicas seleccionadas

Los fraseologismos escogidos para examinar las posibilidades de *Linguee* se distribuyen en dos grupos claramente diferenciados. El primero comprende ocho locuciones verbales, concretamente: *caerse abajo*, *echar abajo*, *ir para abajo*, *ir para arriba*, *irse abajo*, *irse arriba*, *venirse abajo* y *venirse arriba*. Desde el punto de vista formal, participan de elementos idénticos y semejantes: los verbos *caerse*, *echar*, *ir*, *irse* y *venirse*, más los adverbios *arriba* o *abajo*. Además, para algunas de estas locuciones existe una combinación de palabras homónima no fraseológica (*caerse abajo*)²; otras constituyen variantes no marcadas (*irse abajo* ~ *venirse abajo*); y entre algunas se establece la relación semántica de antonimia (*ir para abajo* / *ir para arriba*).

Junto a ello, conviene indicar que las ocho locuciones están vinculadas por el mismo proceso cognitivo de formación. En efecto, la aparición de los adverbios *arriba* o *abajo* determina la existencia del esquema de imagen VERTICALIDAD, que presenta un carácter axiológico inherente; dicho de otra manera, los dos polos opuestos, ARRIBA y ABAJO, tienen distinto valor, en el sentido de que uno es positivo y el otro negativo, dada la tendencia a asociar la orientación ARRIBA con aspectos positivos como el control o el poder, frente a ABAJO, que suele conllevar los aspectos negativos contrarios a los anteriores (Peña Cervel 2012; Soriano 2012)³. El esquema de imagen VERTICALIDAD, subsidiario de CAMINO, y la orientación ARRIBA-ABAJO con la que se asocia quedan ilustrados en los usos lingüísticos de las locuciones verbales tomadas como referencia, en las que las metáforas orientacionales CRECER O TOMAR ÍMPETU ES IR ARRIBA y DECRECER, HUNDIRSE O PERDER ÍMPETU ES IR ABAJO relacionan el dominio de la cantidad o el dominio mental del estado psicológico con el dominio físico de la posición⁴.

² Así, en el siguiente ejemplo, las combinaciones de palabras *caerse abajo* y *venirse abajo* tienen significado literal a partir de la acepción 'Dicho de un cuerpo: Moverse de arriba abajo por la acción de su propio peso' de *caerse* y 'caer (|| moverse de arriba abajo) de *venir* (DRAE 2014: 377 y 2225); por lo tanto, *caerse abajo* y *venirse abajo* no constituyen una locución en: «La cubierta de Las Ventas se cayó *abajo*. Suerte. Hubo mucha suerte. La cubierta desmontable de la plaza de toros de Las Ventas se vino *abajo* y cayó al ruedo durante la madrugada del lunes, a las 4.45 horas». Frente a estos casos, en las siguientes ocurrencias sí están registradas dos locuciones: *caerse abajo* y *venirse abajo*, con el significado ambas de 'Hundirse o desmoronarse': «El sistema social alemán se fundamenta como pocos en una población joven y trabajadora y podría *caerse abajo* con la inversión de la pirámide poblacional que se avecina; «Ana no se *viene abajo* ante las críticas y abucheos».

³ No obstante, conviene indicar que las propias unidades fraseológicas muestran que el carácter axiológico asignado a los polos ARRIBA y ABAJO no es inherente, porque no siempre se da. En efecto, la locución adjetiva *cuesta arriba*, que significa 'Difícil o complicado', en ejemplos como «se le hace muy *cuesta arriba* eso de tener que casarse para garantizar la continuidad dinástica», no se puede asociar a aspectos positivos, al contrario, la locución presenta una connotación negativa, originada por la propia naturaleza del cuerpo humano al que le resulta más dificultoso subir una cuesta que bajarla.

⁴ Boers (2011: 249) ha señalado objeciones al procedimiento de selección de las unidades que van a ser objeto de enseñanza por basarse en relaciones como la sinonimia, la cuasisinonimia, la hiperonimia, etc., o en la existencia de una metáfora conceptual común. Ahora bien, el hecho de que ambas vinculaciones, las relaciones y la metáfora conceptual, produzcan en los estudiantes interferencias y cruces

El segundo grupo incluye seis locuciones adverbiales: *a dos velas, de capa caída, hasta el gorro, hasta las narices, por si las moscas y viento en popa*. Todas tienen la particularidad de ser idiomáticas, dos de ellas, además, son variantes con la misma marcación diafásica de informal: *hasta el gorro* y *hasta las narices*, y han sido obtenidas del vaciado de las locuciones registradas en un manual relativamente reciente: *Español ELElab*, del nivel B2, que sigue un enfoque comunicativo y basado en la acción⁵.

3. Presentación de *Linguee*

Linguee, según los datos aparecidos en su página web (<<http://www.linguee.es/espanol-ingles/page/about.php>>), es la combinación de un diccionario y un buscador; más concretamente, es una aplicación informática, fundada y dirigida por Gereon Frahling, que permite buscar palabras y expresiones, en un par de lenguas previamente seleccionado, en miles de millones de textos bilingües. La búsqueda en *Linguee* se inicia con la introducción de la palabra o el término que se desea buscar en la otra lengua elegida. Los resultados de las búsquedas realizadas están estructurados de la siguiente manera. En la parte superior aparece la traducción o las traducciones resultantes, que proceden del diccionario que incluye *Linguee*, creado en colaboración con editores profesionales que trabajan constantemente para añadir nuevas entradas y mejorar su calidad. Los resultados aportan una visión general de las traducciones relacionadas con el término de búsqueda. Así, por ejemplo, para los pares de lenguas español-inglés y español-portugués se ofrece la siguiente información sobre la locución adverbial española *en un santiamén*:

Diccionario español-inglés:

en un santiamén *adverbio*

in no time *adv*

in a flash *adv* at the drop of a hat *adv*

entre las unidades objeto de estudio puede verse compensado por el elevado nivel al que se aplicará la propuesta, el C. Por otra parte, la posible dificultad para asimilar las relaciones entre unidades (de sinonimia, de cuasisinonimia, de hipernonimia-hiponimia, de antonimia) por parte de los alumnos no es motivo para obviar su enseñanza por parte del profesor. Junto a ello, el propio autor (Boers, 2011: 250) que apunta la objeción expuesta acaba reconociendo que el uso del mecanismo cognitivo de la metáfora para la enseñanza de las locuciones no se contradice con otros procedimientos pedagógicos que establecen relaciones entre estas unidades fraseológicas por enmarcarse en una especie de línea del tiempo, marco o escenario.

⁵ La obra en cuestión forma parte de una colección de manuales diseñados por un equipo de la Universidad de Salamanca, colección que se enmarca en un proyecto más amplio que abarca la impartición de un curso en línea de gramática, de un curso masivo abierto en línea (MOOC) y el desarrollo de materiales de enseñanza. Por seguir un enfoque comunicativo y basado en la acción, cada unidad incluye proyectos y tareas para consolidar los conocimientos adquiridos. El manual está desarrollado según las directrices del MCER y del Plan Curricular del Instituto Cervantes, y la metodología seguida es ecléctica. Está compuesto de doce unidades, cada una de dieciséis páginas. Su estructura es modular, por lo que cada unidad se divide en siete secciones modulares. En cada uno de los módulos, se integran diferentes contenidos de tipo funcional y gramatical, pragmático-discursivo, léxico, sociocultural, estratégico y práctico (Prieto de los Mozos, Delgado Fernández, Escandell Montiel y Ghezzi, 2013).



Diccionario español-portugués:

en *prep* em *prep*
un *art* um *art*

La diferencia es notable, y la razón estriba en que el diccionario español-portugués, frente al de español-inglés, está, como se indica en la página web de *Linguee*, en elaboración, lo que no impide que pueda ser usado en el ámbito de la traducción y de la didáctica de lenguas.

A continuación de los datos anteriores, se muestran textos en la lengua origen junto a su traducción en la lengua meta elegida, procedentes de fuentes externas, para mostrar cómo se traduce el término buscado en un contexto determinado. Estos ejemplos de traducciones proceden de páginas web bilingües, especialmente de empresas, organizaciones internacionales, la Unión Europea o universidades, traducidas por profesionales; además, debajo de cada traducción, se muestra un vínculo que lleva al sitio web del que se ha extraído el texto, lo que confiere a esta herramienta un criterio de fiabilidad añadido:

<p>Si el operador cree que el precio irá para abajo, se compra una opción de venta.</p> <p><i>binaryoptionstradingguide.es</i></p>	<p>Se o comerciante acreditar que o preço vai descer, uma opção de Put deverá ser então adquirida.</p> <p><i>binaryoptionstr...ingguide.com.pt</i></p>
---	---

Por otra parte, los resultados que se encuentran a la espera de validación se indican con un triángulo amarillo de aviso:



Europa está **a dos velas**.

europarl.europa.eu



A Europa está **encalhada**.

europarl.europa.eu



Esto significa que la lucha va **viento en popa**: tanto mejor.

europarl.europa.eu



Quer isso dizer que o combate **ganha terreno** e ainda bem.

europarl.europa.eu

Linguee se ha caracterizado, asimismo, como un corpus paralelo multilingüe por compilar gran cantidad de textos en distintas lenguas, junto con sus traducciones; en cualquier caso, sí conviene indicar que se ha examinado más su potencial como instrumento para el traductor o para la enseñanza de la traducción y, en menor medida, su aplicabilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el caso que, justamente, nos ocupa aquí.

3.1. Ventajas

Desde la perspectiva de su creador, y en tanto que diccionario, *Linguee* presenta numerosas ventajas en comparación con otros diccionarios en línea:

- Permite búsquedas extremadamente rápidas: las traducciones aparecen a medida que se escribe.
- Se registran aproximadamente 1000 veces más traducciones.
- Constituye un diccionario de calidad revisado por el equipo de redacción de *Linguee*.
- Ofrece traducciones para cada término con una estructura clara e intuitiva.
- Proporciona las traducciones más frecuentes destacadas en negrita.
- Muestra traducciones contextualizadas en una gran variedad de textos.
- Presenta los textos acompañados de las fuentes de las que proceden

Desde el punto de vista del uso de esta herramienta para el aprendizaje de una lengua extranjera, se ha subrayado:

- Su potencial para motivar a la llamada *generación internet* (Buyse y Verlinde 2013).
- Su alta accesibilidad.
- Su facilidad para la interacción del usuario con la propia herramienta.
- Su configuración, que le permite a quien lo utiliza observar y analizar las unidades objeto de estudio en ejemplos de uso extraídos de textos auténticos, lo que facilita la comprensión de las unidades.

Si bien, tales aspectos positivos han sido matizados por la necesidad de que el profesor aconseje sobre su uso y lo facilite en la propia aula.

4. Tarea de aprendizaje propuesta

4.1. Bases teóricas

La propuesta didáctica planteada se apoya en las teorías didácticas que defienden la enseñanza formal y explícita; en la hipótesis del nivel de implicación o participación (Laufer y Hulstijn 2001), constructo desarrollado en el ámbito de la enseñanza del léxico; y en los estudios que destacan el papel de la memoria en los procesos

de aprendizaje. Estos fundamentos tienen sus orígenes, en mayor o menor medida, en distintas aportaciones de las ciencias cognitivas. A continuación, se expone, brevemente, cómo estos principios teóricos han sustentado el desarrollo de la propuesta.

En primer lugar, se ha atendido a una enseñanza formal y explícita de la fraseología, centrada en el elemento fraseológico en sí. De este modo, en las actividades que deben realizar los alumnos, su atención está totalmente dirigida hacia las unidades estudiadas, de manera que estas constituyen de por sí el objeto de estudio y no un instrumento para realizar otro tipo de tarea. Se trata, pues, de una enseñanza centrada en las formas. En palabras de Laufer (2006: 150), este tipo de instrucción permite que los estudiantes se vean a sí mismos como aprendientes de una lengua y que vean la lengua como un objeto de estudio. De acuerdo con un amplio número de estudios empíricos (Laufer 2006), esta manera de instruir contiene una serie de ventajas que, aplicadas a la enseñanza del léxico, en este caso de la fraseología, pueden favorecer su adquisición de forma más precisa, correcta y rápida.

En segundo lugar, se han planteado actividades que exigen, por una parte, trabajar las unidades contextualizadas, más en concreto sus aspectos formales, sintácticos, semánticos y pragmáticos, y, por otra, tomar decisiones sobre cómo incluir estos datos en un diccionario. Así pues, se trata de actividades cuya resolución requiere esfuerzo e implicación por parte de los aprendices, que se ven involucrados en la realización de una serie de tareas complejas, es decir, con altos niveles de procesamiento cognitivo. Este planteamiento se alinea con la hipótesis del nivel de implicación o participación (*the involvement load hypothesis*), formulada por Laufer y Hulstijn (2001), quienes, basándose en la teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart, proponen, a grandes rasgos, que cuanto más «elaborado» sea el procesamiento de una información nueva —en este caso, una información fraseológica— más probabilidad hay de que sea asimilada. La idea de «elaborado» se aplica aquí a la cantidad y la calidad de la atención prestada a los diferentes aspectos del ítem objeto de estudio: ortografía, categorización, significado, etc. En síntesis, se ha buscado que las actividades, por una parte, exigieran la implicación de los aprendices y, por otra parte, permitieran que el proceso de elaboración de la información fuera detallado tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

En tercer lugar, se ha pensado en actividades que facilitarían la memorización de las unidades fraseológicas estudiadas, habida cuenta de la importancia que se le otorga a la memoria en cualquier proceso de aprendizaje. Como ya se ha señalado en la psicobiología de la educación:

«[...] en el proceso de evolución, aprendizaje y memoria quedaron ligados como las dos caras de una misma moneda, de tal modo que el uno no puede darse sin el otro, es decir, no puede haber aprendizaje sin memoria ni memoria sin aprendizaje» (Morgado 2014: 22).

De este modo, se han tenido en cuenta en este trabajo una serie de supuestos, a saber:

- El modo de funcionamiento de la memoria en cuanto proceso cognitivo que involucra tres estadios diferentes: codificación, almacenamiento y recuperación de la información (Manes 2015).

- La importancia que tiene el tiempo transcurrido entre la incorporación de la información y su requerimiento, es decir, su recuperación, para el funcionamiento de la memoria, lo que permite dividirla en memoria de trabajo o inmediata (la que antes se conocía como *memoria a corto plazo*), memoria a largo plazo y memoria prospectiva.
- La idea de que para que se dé el aprendizaje es necesario, entre otras cosas, que la información guardada en la memoria inmediata se recodifique en la memoria a largo plazo, lo que ocurre a través de la puesta en marcha de una serie de procesos de activación, transformación y estructuración de los datos.
- Y, en relación con lo anterior, la idea de que determinados factores, como el tipo de información de que se trata, el modo como está organizada, su interés para el individuo, el número de veces que se presenta o la conexión que tenga con otras informaciones influyen en el último de los puntos citados.

A partir de estos supuestos, se ha llegado a la conclusión de que en el planteamiento de esta propuesta didáctica se debería tener en cuenta la noción de aprendizaje significativo, que, debido a su vinculación con la psicología cognitiva, incorpora determinados fundamentos que son esenciales para el proceso por el que una información pasa a formar parte de la memoria a largo plazo, en concreto: la consideración de los conocimientos previos del individuo, de sus núcleos de interés y su madurez psicológica; y la necesidad de contar con contenidos relevantes, coherentes y bien estructurados. Así pues, las actividades que han de realizar los estudiantes no son mecánicas o memorísticas, sino que, por lo contrario, les obligan constantemente a relacionar la información nueva que va apareciendo con los conocimientos previos, adquiridos a lo largo del trabajo. Estas actividades implican, pues, un trabajo de reflexión continuo por el que los aprendices ejercen de «investigadores», analizando la información, reformulándola o ampliándola en función de la práctica. En este sentido, contribuyen, además, al desarrollo de la autonomía del estudiante.

Por otro lado, el trabajo didáctico propuesto fomenta un contacto constante, es decir, frecuente y repetido, con el objeto de estudio, mediado, como se ha indicado, por la reflexión. Por consiguiente, impulsa la práctica del repaso o recuerdo sistemático, proceso activo que es esencial para la memorización y el aprendizaje. En efecto, los conocimientos sobre los mecanismos de funcionamiento de la memoria indican de forma directa la trascendencia del repaso o recuerdo sistemático para el aprendizaje⁶.

⁶ En este sentido, cabe recordar las palabras de Morgado (2014: 222-223), quien afirma que «El recuerdo es un proceso activo que no sólo sirve para evaluar lo aprendido, sino también para seguir aprendiendo. Más aún, el recuerdo sistemático puede ser una forma de aprendizaje superior incluso a la del aprendizaje original. Los estudios han mostrado que el preguntar sobre la información recientemente aprendida, es decir, la práctica frecuente del recuerdo, beneficia la memoria a largo plazo directamente, mejorando la ejecución de la información recordada, y también indirectamente facilitando el aprendizaje de los encuentros posteriores con esa misma información [...]».

4.2. Objetivos

A partir de esta fundamentación teórica, la propuesta de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas, específicamente locuciones, que aquí se plantea tiene como objetivos:

- Potenciar en los alumnos estrategias de aprendizaje, como el análisis de unidades (Oxford 1990) y el razonamiento inductivo, para facilitar el proceso de comprensión y memorización de las unidades fraseológicas.
- Fomentar el uso de herramientas informáticas, como *Linguee*, para su aprendizaje.
- Promover la reflexión sobre la forma y el significado de los fraseologismos, atendiendo a su combinatoria sintáctica y a su valor pragmático, en suma, desde el punto de vista que ofrece su uso en el discurso.

De este modo, se espera que, una vez realizada la tarea que se le pide al estudiante, este sea capaz de:

- Utilizar *Linguee* como una herramienta de investigación porque facilita información sobre el potencial comunicativo de las unidades fraseológicas estudiadas.
- Emplear *Linguee* como instrumento de aprendizaje para obtener la competencia pertinente sobre el funcionamiento de los fraseologismos objeto de estudio
- Aplicar las estrategias adquiridas con el uso de *Linguee* tanto a contextos de aprendizaje como a contextos profesionales, como el de la traducción en el caso de alumnos de ELE con un nivel C2 e interesados por este ámbito profesional.

4.3. Diseño

La propuesta didáctica consiste, concretamente, en que los estudiantes de un curso de ELE, de nivel C1 o C2, elaboren un diccionario bilingüe constituido por las unidades fraseológicas que aparezcan en el manual con el que estudian o que les hayan sido presentadas previamente en clase⁷. El trabajo se desarrollará a partir de la consulta de diccionarios monolingües y bilingües, y con la ayuda del recurso electrónico *Linguee*, que puede proporcionar informaciones relevantes que permitirían al alumno conocer el potencial discursivo y pragmático de las unidades estudiadas y de sus equivalentes de traducción en portugués, en este caso lengua meta. En este sentido, *Linguee* puede considerarse un valioso recurso, puesto que el tipo de información que ofrece no se encuentra disponible en los diccionarios bilingües, lo que restringe enormemente su utilidad en cuanto al estudio de la fraseología se refiere.

La propuesta tiene un carácter longitudinal, en el sentido de que, para ser efectiva, debe desarrollarse a lo largo de todo el curso. Esto significa que es necesario implementarla los primeros días de clase, empezando con

⁷ Se trata, pues de un diccionario personal, con lo que se concede importancia pedagógica a las «hands-on-experiences» (Buyse y Verlinde, 2013).

su presentación al grupo de alumnos, que deben ser informados del tipo de trabajo que van a realizar y de los objetivos que se pretende alcanzar. Tras conocerla, los estudiantes deben recibir instrucciones explícitas sobre:

- Qué tipos de unidades van a recopilar y cómo deben organizarlas. Sugerimos que las locuciones sean incluidas en listados, ordenadas alfabéticamente, y que se registren en un espacio virtual (Wiki o Edmodo, por ejemplo), a fin de que todo el grupo tenga acceso a ellas. Con el objetivo de organizar la tarea, se debe asignar a cada alumno o grupos de alumnos las unidades con las que van a trabajar.
- Qué tipo de información deben recabar sobre cada una de las unidades analizadas. Para el español, esta información estaría constituida por el lema de la unidad, su clasificación categorial, su marcación diafásica, si es el caso, su combinatoria sintagmática, su definición y ejemplos de uso. Para el portugués, en cambio, solo se incluirían los equivalentes de traducción de la unidad, acompañados de ejemplos de uso. Una muestra del resultado de la tarea serían las siguientes entradas, no dispuestas de forma tradicional, pero donde se especifica el lema de la locución española; su clasificación gramatical; la marcación diafásica, en su caso; la combinatoria sintagmática; la definición; un ejemplo de uso; los equivalentes de traducción al portugués más frecuentes a partir de los datos obtenidos de *Linguee* (obsérvese que para la primera entrada los dos primeros equivalentes son unidades léxicas y el tercero una locución); y ejemplos de uso de los respectivos equivalentes:

echar abajo.

loc. tr.

[alguien/algo (nombre abstracto) *echa abajo* algo (nombre abstracto)].

Hacer fracasar un proyecto o un asunto.

he lamentado de nuevo todas las artimañas que han escenificado aquellos que querían impedir la votación porque quieren sencillamente *echar abajo* la sesión del viernes en Estrasburgo.

derrumbar.

O movimento xiita pretende *derrubar* o governo composto de cristãos, de sunitas e de drusos.

quebrar.

Como membros da Família da Luz, vocês podem simplesmente observar isto, sabendo que o caos e a confusão devem vir para *quebrar* o sistema para que ele possa ser reconstruído com luz.

deitar abaixo.

loc. tr.

Rauf Denktash e o seu círculo têm uma pesada responsabilidade por este fracasso, e compreendo a frustração e a cólera de uma grande parte da sociedade civil cipriota turca, assim como dos partidos da oposição. Evidentemente que as duas partes se comprometeram a continuar a negociações com vista a chegar a uma solução global antes do final do mês de Fevereiro; evidentemente que a possibilidade de *deitar abaixo* o último muro ainda de pé na Europa continua em aberto. Mas o betão presente nas cabeças dos privilegiados do regime de Rauf Denktash não desaparecerá como que por encanto pois, para eles, a ausência de solução é a solução.

viento en popa.*loc. adv.**infor.*

De manera halagüeña o satisfactoria.

A pesar de ello, el diario reconoce textualmente que la economía india va *viento en popa*, el crecimiento puede sobrepasar este año el 7%.

Se construye generalmente con los verbos *ir* o *marchar*.

Confío en que marche *viento en popa* en los próximos diez años y podamos acoger a nuevos miembros.

de vento em popa.*loc. adv.*

Apesar disto, o jornal reconhece explicitamente que a economia indiana vai *de vento em popa*, o crescimento pode ultrapassar este ano os 7%.

- Cómo acceder a esta información, tanto a partir de la consulta de obras lexicográficas monolingües y bilingües como a partir de la consulta de *Linguee*. Así, por ejemplo, para las unidades anteriores es conveniente examinar los datos aportados por estos diccionarios:

DRAE:

echar. [...] **29.** Derribar, arruinar, asolar. *Echar abajo, en tierra, por el suelo.*

DFDEA:

echar abajo. v Derribar, o hacer caer al suelo. || C Bonald *Noche* 20: Quiso que se preservaran con absoluto respeto los artesanados .., dejando solo que .. se echase a bajo algún tabique de mampostería. Mendoza *Tocador* 135: –¿Quién? –La policía .. Abre ahora mismo o echamos abajo la puerta y la escalera. **2 echar abajo.** v Derribar, o hacer caer. *En sentido no físico.* || M. Abizanda *Sáb* 28.12.74, 65: Cada uno de ellos .. aportó ideas y planteamientos inéditos, echando abajo cuanto había construido el anterior. Pombo *Cielo* 77: Era fácil desde la posición de Leopoldo echar abajo periodismo [como carrera] o cualquier otra cosa.

DILEA:

echar abajo. tr. [alguien/algo, algo] Hacer fracasar un proyecto o un asunto: –Hombre, es verdad que te afectan las críticas. Cuando te has tirado meses preparando un trabajo

y, de repente, sale alguien que te lo *echa abajo*, pues dices que qué pasa; El dirigente palestino exigió que se ponga fin a las tropelías de los colonos, que según expresó «pueden *echar abajo* el proceso de paz».

AURÉLIO

Deitar abaixo. 1. Deitar por terra.

HOUAISS

deitar abaixo. Realizar a destruição de; deitar por terra; aniquilar. Ex.: a revolução deitou abaixo as antigas instituições.

Con este tipo de trabajo didáctico, es posible activar dos de las estrategias de aprendizaje que suelen utilizar los estudiantes de LE: el razonamiento y el análisis. Como ha propuesto Oxford (1990), los aprendices recurren a ellas al entrar en contacto con una nueva información y tienden a generar mentalmente un modelo formal basado en el análisis y la comparación con lo que ya saben o conocen; a crear reglas generales; y a revisarlas cuando la nueva información está ya disponible. Esta propuesta fomenta, asimismo, dos de las subestrategias que conforman estas estrategias de aprendizaje: el análisis contrastivo y la traducción, dado que incorpora al proceso de aprendizaje de las UF la consideración de la lengua materna del estudiante.

5. Conclusiones

Como primera conclusión, es necesario mencionar que no todo son aspectos positivos en el uso de *Linguee*. El examen de las unidades seleccionadas ha mostrado que, en algunos casos, los resultados obtenidos, en cuanto al número de textos en que son objeto de traducción, son escasos. Así por ejemplo, de *por si las moscas* no se consigue ninguna ocurrencia y de *hasta el gorro* y *hasta las narices* solo una. La explicación está en el tipo de textos que constituyen esta herramienta informática: producidos por empresas, organizaciones internacionales, la Unión Europea o universidades, ámbitos poco proclives, en su producción textual, al uso de locuciones adverbiales como las señaladas, propias, más bien, del registro informal de la lengua.

Pero no solo la vinculación del tipo de texto a la situación comunicativa determina la falta de registros de ciertas unidades fraseológicas, también el género textual incide en este mismo aspecto. De este modo, de las locuciones *irse arriba* e *irse abajo* es relativamente fácil obtener, mediante el buscador Google, ejemplos en español insertos en textos periodísticos que relatan crónicas de corridas de toros o de competiciones deportivas, género textual que no parece tener acomodo en *Linguee*, lo que merma sus posibilidades de búsqueda y la capacidad, por parte de los alumnos, de marcar diáfasicamente las locuciones que lo requieran.

También la marcación diatópica, de registrarse, resultaría compleja, pues no hay manera de saber la variedad dialectal de las lenguas española y portuguesa a la que pertenecen los textos obtenidos, a menos que se recurra a la propia competencia del investigador. A ello habría que añadir que, para el caso del par de lenguas español-portugués, el diccionario todavía se encuentra en fase de elaboración.

Con todo, si se considera la cantidad y la calidad de la información puesta al alcance del usuario, se constata que *Linguee* constituye un instrumento interesante y útil. Y esta sería la segunda conclusión. Así, desde la perspectiva de la lengua española, el estudiante puede llegar a establecer el lema de la locución y su combinatoria sintagmática; asimismo, puede confrontar las definiciones de la unidad española que aparecen en los diccionarios de esta lengua, con los ejemplos de uso españoles para confirmar cuál o cuáles son más apropiadas al uso lingüístico. En relación con la parte en lengua portuguesa, se ha podido observar que algunas de las locuciones que aparecen en los resultados de traducción para el portugués no están incluidas en los diccionarios bilingües consultados, aunque sí están registradas en diccionarios monolingües del portugués o aparecen en corpus de esta lengua⁸. Por otra parte, se ha comprobado que los equivalentes suministrados, para los ejemplos consultados, son fiables e idóneos, lo que convierte a *Linguee* en un recurso electrónico eficaz. Y, además, se puede percibir la variedad de equivalentes de traducción que existen para una locución española: unidades léxicas, colocaciones y locuciones de la lengua portuguesa⁹.

La tercera y última conclusión tiene que ver con la extensión de *Linguee* al ámbito de la praxis lexicográfica. Gracias a su doble faceta de diccionario y corpus paralelo, parece poder contrarrestar uno de los principales problemas achacados a la lexicografía bilingüe, el relacionado con los equivalentes lexicográficos. Como se sabe, la mayoría de los diccionarios bilingües se limita a ofrecer una lista indiscriminada de equivalentes que, por su falta de precisión, pueden inducir al usuario al equívoco y a la confusión. En este sentido, puede decirse que quien consulte *Linguee*, en lugar de encontrar meros equivalentes lexicográficos, establecidos en un nivel léxico, podrá conocer equivalentes funcionales o situacionales, de acuerdo con el contexto discursivo en que estén situadas las unidades. De este modo, le resultará más fácil reflexionar sobre la adecuación de los equivalentes encontrados. En definitiva, podrá constatar si las unidades léxicas equivalentes cumplen las mismas condiciones textuales o si se pueden emplear en situaciones similares.

Y ya para finalizar. Toda propuesta didáctica debe ser lógicamente experimentada para no quedar en el limbo de lo probable, alejada de todo punto del mundo real. Tal posibilidad existe, pues se dan las condiciones para que la propuesta sea llevada a la práctica por tres profesores en Brasil, en diferentes contextos y niveles de enseñanza. En el primero de ellos, se trabajará con alumnos que estudian español en la universidad, en un curso de formación para profesores de ELE; en el segundo, con alumnos que estudian español como lengua

⁸ Las locuciones *deitar abaixo* e *ir para cima*, por ejemplo, no figuran en los diccionarios bilingües consultados (SEÑAS (2002) y DIBU (2003)); *cair por terra*, a su vez, aparece en corpus del portugués, aunque no se registre como locución en los diccionarios monolingües manejados.

⁹ Así, por ejemplo, *Linguee* proporciona de la locución española *venirse abajo* los equivalentes de traducción portugueses: *desmoronar-se, destruir, cair, perder, quebrar, ruir, fracassar, desvanecer-se, desfazer-se, desintegrar-se, desaparecer*, todos ellos unidades léxicas de la clase verbo en diferentes formas; *entrar em crise* y *entrar em colapso*, colocaciones; y *vir abaixo*, una locución. Como se habrá observado, tienen mayor presencia las unidades léxicas que la locución.

instrumental, en un curso técnico que se realiza una vez concluida la enseñanza secundaria si no se desea seguir estudios universitarios; finalmente, en el tercer contexto, se trabajará con alumnos que estudian español como lengua obligatoria en la etapa educativa de enseñanza media.

M^a Eugênia Olímpio de Oliveira Silva

Universidad de Alcalá

eugenia.olimpio@uah.es

Bibliografía

Referencias bibliográficas

- Alonso Jiménez, E. (2013): «*Linguee* y las nuevas formas de traducir», *Skopos*, 2, pp. 5-28.
- Boers, F. (2011): «Cognitive Semantic Ways of Teaching Figurative Phrases: An Assessment», *Review of Cognitive Linguistics*, 9(1), pp. 227-261.
- Buyse, K. y Verlinde, S. (2013): «Possible Effects of Free on Line Data Driven Lexicographic Instruments on Foreign Language Learning: The Case of *Linguee* and the *Interactive Language Toolbox*», *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 95, pp. 507-512.
- Coll, C. (2004): «Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista», *Sinéctica*, 25, 1-24, <<http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/cesar-coll-separata.pdf>> [Fecha de consulta: 09/03/2015].
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MEC / Anaya.
- Corpas Pastor, G. (2013): «Detección, descripción y contraste de las unidades fraseológicas mediante tecnologías lingüísticas», Olza, I. y Manero Richard, E. (eds.), *Fraseopragmática*, Berlin: Frank & Timme, pp. 335-373.
- Durán Muñoz, I. (2011): «Recursos electrónicos para la búsqueda terminológica en traducción: clasificación y ejemplos», *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció*, diciembre, pp. 137-146.
- *Linguee, diccionario inglés-español con mil millones de traducciones disponibles*, consulta en línea <<http://www.linguee.es/espanol-ingles/page/about.php>>. [Fecha de consulta: mayo-junio de 2015].
- Laufer, B. (2006): «Comparing Focus on Form and Focus on Forms in Second-Language Vocabulary Learning», *The Canadian Modern Language Review*, 63/1, pp. 149-166.
- Laufer, B. y Hulstijn, J. H. (2001): «Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement», *Applied Linguistics*, 22/1, pp. 1-26.
- Manes, F. (2015): *Usar el cerebro: conocer nuestra mente para vivir mejor*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Morgado, I. (2014): *Aprender, recordar, olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación*, Barcelona: Ariel.
- Olímpio de Oliveira Silva, M^a E. y Penadés Martínez, I. (en prensa): «*Linguee* como herramienta de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas», *Actas del Congreso Internacional de la Sociedad Europea de Fraseología (EUROPHRAS 2015)*, Universidad de Málaga, 29 de junio al 1 de julio de 2015.
- Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle.
- Patin, S. (2014): «Del uso de los corpórea paralelos en la enseñanza de la traducción: el caso del Europarl», Olmo Cazevielle, F. y Mangiant, J.-M. (eds.): *II Coloquio franco-español de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines específicos. Lenguas, comunicación y tecnología digitales*, Valencia: Universidad Politècnica de València, pp. 159-174.

- Peña Cervel, M.^a S. (2012): «Los esquemas de imagen», Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (dirs.), *Lingüística cognitiva*, Barcelona: Anthropos, pp. 69-96.
- Prieto de los Mozos, E. (dir.), Delgado Fernández, R., Escandell Montiel, D. y Ghezzi, M. (2013): *Español ELElab B2*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Solano Rodríguez, M.^a Á. (2012): «Fraseodidáctica basada en tecnologías digitales», González Rey, M^a I. (ed.): *Unidades fraseológicas y TIC* (Biblioteca Fraseológica y Paremiológica, Serie «Monografías», n.º 2), Madrid: Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes, pp. 167-186.
- Soriano, C. (2012): «La metáfora conceptual», Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (dirs.), *Lingüística cognitiva*, Barcelona: Anthropos, pp. 97-121.
- Volk, M., Graën, J. y Callegaro, E. (2014): «Innovations in Parallel Corpus Search Tools», *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC-2014)*. <<http://dx.doi.org/10.5167/uzh-97282>> [Fecha de consulta: 09/03/2015].

Diccionarios

- AURÉLIO: Ferreira, A. B. de H. (2004): *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio* (versão 5.11a), Rio de Janeiro: Positiva.
- DFDEA: Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*, Madrid: Aguilar.
- DIBU: Moreno Fernández, F. y Maia González, N. (2003): *Diccionario bilingüe de uso (español-portugués / portugués-español)*, Madrid: Arco/Libros.
- DILEA: Penadés Martínez, I. (en preparación): *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual*.
- DRAE: Real Academia Española (2014, 23.^a ed.): *Diccionario de la lengua española*, Barcelona: Espasa Libros.
- HOUAISS: houaiss, a. (2008): *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (versão 2.0.1), Rio de Janeiro: Objetiva.
- SEÑAS: Universidad de Alcalá (2000): *Señas. Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*, São Paulo: Martins Fontes.