

Estado de la publicación: El preprint ha sido publicado como artículo en una revista
DOI del artículo publicado: <https://doi.org/10.1590/01031813v63220248671432>

ENSEÑANZA DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ACERCAMIENTO PRAGMALINGÜÍSTICO

Yessy Villavicencio Simón, Ivan Gabriel Grajales Melian

<https://doi.org/10.1590/01031813v63220248671432>

Enviado en: 2024-05-23

Postado en: 2024-05-23 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

TEACHING PHRASEOLOGICAL UNITS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE DIDACTICS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A PRAGMALINGUISTIC APPROACH

ENSINO DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS E COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL NA DIDÁTICA DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ABORDAGEM PRAGMALINGUÍSTICA

Yessy Villavicencio Simón*
Ivan Gabriel Grajales Melian**

ABSTRACT

The aim of the study is to establish the dynamics of the teaching and learning process of the phraseological units, by virtue of the formation of lexical competence in the student of Spanish as a foreign language, at the University of Oriente, Santiago de Cuba. A qualitative literature review analysis is carried out within the interpretative paradigm, which has led to an investigation of the theoretical references to the didactics of phraseological units in Spanish as a foreign language and the notion of lexical competence (GÓMEZ MOLINA, 2000; RUIZ GURILLO, 2000; NAVARRO, 2003; MADRID, 2002; BARALO, 2006; CORTINA, 2009; LÓPEZ VÁZQUEZ, 2010; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011; LEAL RIOL, 2012; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2012; TIMOFEEVA, 2013; ALESSANDRO, 2015; SARACHO, 2015; SZYNDLER, 2015; GONZÁLEZ, 2016; VILLAVICENCIO SIMÓN; TARDO; CAUSSE, 2020; AGUILERA GÁMEZ; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2021; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021a, b; SIMÓN; MELIAN; CATHCART, 2022; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2022) in relation with the intercultural communication (SOCORRO CASTILLO, 2005; FERNÁNDEZ DOMEQ; VILLAVICENCIO SIMÓN; RIVERO CRUZ, 2019; VILLEGAS PAREDES, 2016; VILLAVICENCIO SIMÓN; RIVERO; FERNÁNDEZ, 2018; GONZÁLEZ, 2019; VILLAVICENCIO SIMÓN et al., 2021; VILLAVICENCIO SIMÓN; CRUZ; DOMEQ, 2022). A pragmalinguistic characterisation of the dynamics of the teaching and learning process of phraseological units to enrich lexical competence in the non-Spanish-speaking learner is offered, on the basis of the foundations provided. By way of conclusion, the relevance of continuing to expand the different theoretical and methodological positions regarding the reevaluation of the pragmalinguistic dimension of phraseological units in the didactic planning of Spanish as a foreign language, with the aim of fostering intercultural communication in a situation of immersion is indicated.

Keywords: lexical competence; intercultural communication; Spanish as a foreign language; pragmalinguistics; phraseological units.

RESUMO

O objetivo do estudo é estabelecer a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem das unidades fraseológicas, em virtude da formação de competência lexical no estudante de espanhol como língua estrangeira, da Universidade de Oriente, Santiago de Cuba. Uma análise qualitativa da literatura é realizada dentro do paradigma interpretativo, o que levou a uma investigação das referências teóricas à didática das unidades fraseológicas em espanhol como língua estrangeira e à noção de competência lexical (GÓMEZ MOLINA, 2000; RUIZ GURILLO, 2000; NAVARRO, 2003; MADRID, 2002; BARALO, 2006; CORTINA, 2009; LÓPEZ VÁZQUEZ, 2010; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011; LEAL RIOL, 2012; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2012; TIMOFEEVA, 2013; ALESSANDRO, 2015; SARACHO, 2015; SZYNDLER, 2015; GONZÁLEZ, 2016; VILLAVICENCIO SIMÓN; TARDO; CAUSSE, 2020; AGUILERA GÁMEZ; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2021; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021a, b; SIMÓN; MELIAN; CATHCART, 2022; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2022) em relação à comunicação intercultural (SOCORRO CASTILLO, 2005; FERNÁNDEZ DOMEQ; VILLAVICENCIO SIMÓN; RIVERO CRUZ, 2019; VILLEGAS PAREDES, 2016; VILLAVICENCIO SIMÓN; RIVERO; FERNÁNDEZ, 2018; GONZÁLEZ, 2019; VILLAVICENCIO SIMÓN et al., 2021; VILLAVICENCIO SIMÓN; CRUZ; DOMEQ, 2022). É oferecida uma caracterização pragmalinguística da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de unidades fraseológicas para enriquecer a competência lexical do aprendiz não falante de espanhol, com base nas premissas estabelecidas acima. Como conclusão, é indicada a relevância de continuar a expandir as diferentes posições teóricas e metodológicas relativas à revalorização da dimensão pragmalinguística das unidades fraseológicas no planejamento didático do espanhol como língua estrangeira, com o objetivo de promover a comunicação intercultural em uma situação de imersão.

Palavras-chave: competência léxica; comunicação intercultural; espanhol como língua estrangeira; pragmalinguística; unidades fraseológicas.

* Estudiante de doctorado en el Programa de Posgraduación en Lingüística y Literatura de la Universidad Federal del Norte de Tocantins (PPGLIT-UFNT), Araguaína, Tocantins, Brasil. villavicencioys69@gmail.com. <<https://orcid.org/0000-0001-9006-7775>>

** Profesor Visitante de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lengua Española en el Instituto de Letras y Artes de la Universidad Federal de Rio Grande, FURG, Rio Grande do Sul, RS, Brasil. melian.ivan77@gmail.com. <<https://orcid.org/0000-0002-4163-112X>>

INTRODUCCIÓN

Las indagaciones en el ámbito de la lingüística teórica y aplicada constatan la importancia del análisis epistemológico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del léxico para la didáctica del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) y concretamente, la profundización vinculada con la naturaleza compleja y multidimensional de la competencia léxica (LAHUERTA; PUJOL, 1996; JIMÉNEZ CATALÁN, 2002; GÓMEZ MOLINA, 2000; BARALO, 2006; CORTINA, 2009; LÓPEZ VÁZQUEZ, 2010; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011; VILLAVICENCIO SIMÓN; TARDO; CAUSSE, 2020; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021; SIMÓN; MELIAN; CATCHCART, 2022; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2022). La noción de competencia léxica se define como una subcompetencia transversal en la que se integran componentes léxicos, gramaticales, semánticos y pragmáticos (MADRID, 2002; BARALO, 2006).

Esta competencia muestra la riqueza de vocabulario y el grado de dominio léxico general que el usuario de una lengua emplea en su producción lingüística y le permite reconocer la polisemia o riqueza semántica de una unidad léxica, asignarle el significado y el sentido apropiado, de acuerdo con el contexto de uso y el conocimiento léxico que posee en la lengua extranjera (VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021; SIMÓN; MELIAN; CATHCART, 2022; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2022). Debido al contraste de términos y definiciones de la competencia léxica por numerosos autores, se revela la divergencia de criterios en cuanto a sus componentes y dimensiones. Lahuerta y Pujol (1996) coinciden al señalar que se denomina competencia léxica a la capacidad de relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente, y añaden que el lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental, que sería la organización o estructura del depósito léxico.

Para aumentar el lexicón mental es necesario desarrollar el caudal lingüístico al que se expone y recibe activamente el alumno de forma gradual; de manera que la comprensión y producción de las nuevas unidades léxicas se realice desde el conocimiento receptivo hasta el conocimiento productivo. En tal sentido, las habilidades receptivas y productivas desempeñan un importante rol en tanto existe la distinción entre el léxico receptivo (pasivo) y el léxico productivo (activo) que conforman el lexicón mental de modo complementario.

Desde una nueva orientación, en el último documento sobre el MCERL (COUNCIL OF EUROPE, 2018), no se explicita el término de competencia léxica, sino que se refiere a rango y control de vocabulario. El rango de vocabulario consiste en la amplitud y variedad de palabras y expresiones utilizadas, y se adquiere generalmente a través de la lectura. Asimismo, el control de vocabulario se refiere a la capacidad del usuario/aprendiz para elegir una expresión apropiada de su repertorio. Como la competencia aumenta, tal habilidad es impulsada cada vez más por la asociación en forma de colocaciones y grupos de palabras, con una expresión activando otra.

El progresivo interés por conceptualizar la noción de competencia léxica se fundamenta en que su definición posibilita analizar los principios que regulan la adquisición del léxico; descubrir si existe un orden sistemático reflejado en etapas de adquisición de este componente; comprobar si dichas etapas son diferentes en lengua materna y en la lengua extranjera; e indagar la incidencia de factores contextuales e individuales en el aprendizaje (JIMÉNEZ CATALÁN, 2002). Para la autora, el término competencia léxica es el conocimiento que se debe poseer para emplear de manera adecuada la palabra y la capacidad de reconocer, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito, por lo que establece la distinción entre vocabulario receptivo y productivo. Propone un modelo de competencia léxica desde su sistematización teórica, que facilita el análisis de la representación de las distintas dimensiones.

Así, también subraya que a partir de los primeros intentos de Richards (1976) por conceptualizar el término de competencia léxica, surgen varias investigaciones que se pueden agrupar en cuatro líneas: los que se centran en definirla como un concepto multidimensional al delimitar las dimensiones de la competencia léxica (NATION, 1990; LAHUERTA; PUJOL, 1996); los que critican la definición de dicha competencia como un listado de dimensiones y aportan otros criterios de análisis y delimitación (MEARA, 1996); los que tienen como principal objetivo demostrar la aplicabilidad del marco de referencia de la competencia léxica a la enseñanza del vocabulario (NATION, 2001); y estudios empíricos cuya finalidad es examinar la naturaleza dinámica de la competencia léxica y explicar los nexos entre determinados tipos de conocimiento como los sufijos verbales y las asociaciones de palabras (LÓPEZ VÁZQUEZ, 2010).

Tales indagaciones se sustentan, en primer lugar, en una dimensión lingüística (fonológica, morfológica, sintáctica y semántica) que se basa en una descripción de los diversos aspectos que implica conocer una palabra, o sea, el conocimiento declarativo. En segundo lugar, una dimensión sociolingüística que involucra tanto el conocimiento de las distintas dimensiones lingüísticas como la utilización de ciertos elementos de una palabra en contextos determinados, es decir, el conocimiento procedimental. En tercer lugar, una dimensión psicolingüística constituida por los supuestos del reconocimiento de la palabra, en el conocimiento receptivo y productivo, y en la distinción entre conocimiento declarativo y procedimental. Finalmente, algunos de los modelos de competencia léxica incorporan una dimensión pedagógica, entendida como criterio de dificultad de aprendizaje de una palabra (JIMÉNEZ CATALÁN, 2002).

Sin embargo, otros adolecen de un marcado componente pragmático que enfatice en aspectos relacionados con la competencia discursiva (interpretación y construcción de los diferentes tipos de textos), la competencia referencial (conocimiento extralingüístico), la competencia sociocultural (uso de la lengua en distintos contextos de uso) y la competencia estratégica (empleo de distintas estrategias y procedimientos). Si bien los modelos propuestos de competencia léxica sirven como referentes teóricos esenciales para la enseñanza del léxico, aún se manifiesta la indeterminación del término en el plano teórico-metodológico en tanto se limitan a la descripción y demostración de los componentes de la competencia léxica.

Por estas razones, la superación de esta insuficiencia epistémica apoya la necesidad de un análisis conducente a fundamentar una lógica de sistematización teórico-didáctica de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas (en adelante, UF) para la formación de la competencia léxica en la didáctica de ELE. Es por eso que el propósito del estudio es exponer una fundamentación de la dinámica mencionada, a partir del aprovechamiento del estudio pragmalingüístico de las UF entrelazado con la comunicación intercultural.

Se presenta un estudio de revisión bibliográfica de corte cualitativo dentro del paradigma interpretativo o hermenéutico, que ha permitido analizar los resultados de las investigaciones pertenecientes al área de la fraseodidáctica del español como lengua extranjera con la finalidad de ofrecer algunas observaciones sobre la temática desde el punto de vista teórico y metodológico. Se delimitan así, las nociones de unidades fraseológicas y competencia léxica (GÓMEZ MOLINA, 2000; RUIZ GURILLO, 2000; MADRID, 2002; BARALO, 2006; CORTINA, 2009; LÓPEZ VÁZQUEZ, 2010; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011; LEAL RIOL, 2011, 2012; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2012; TIMOFEEVA, 2013; ALESSANDRO, 2015; SARACHO, 2015; SZYNDLER, 2015; VILLAVICENCIO SIMÓN; TARDO; CAUSSE, 2020; AGUILERA GÁMEZ; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2021; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021a, b; SIMÓN; MELIAN; CATHCART, 2022; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2022) en relación con la comunicación intercultural (SOCORRO CASTILLO, 2005; FERNÁNDEZ DOMEQ; VILLAVICENCIO SIMÓN; RIVERO CRUZ, 2019; VILLEGAS PAREDES, 2016; VILLAVICENCIO SIMÓN; RIVERO; FERNÁNDEZ, 2018; GONZÁLEZ, 2019; VILLAVICENCIO SIMÓN *et al.*, 2021; VILLAVICENCIO SIMÓN; CRUZ; DOMEQ, 2022).

MARCO TEÓRICO

1. ENSEÑANZA DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN LENGUAS EXTRANJERAS Y SU RELACIÓN CON LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La problemática de la comunicación intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en grupos multilingües en la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera en el Centro de Idiomas de la Facultad de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, se ha examinado en indagaciones previas (FERNÁNDEZ DOMEQ; VILLAVICENCIO SIMÓN; RIVERO CRUZ, 2019; VILLAVICENCIO SIMÓN *et al.*, 2021; VILLAVICENCIO SIMÓN; CRUZ; DOMEQ, 2022). En este marco académico, suele manifestarse en los malentendidos culturales durante las prácticas interactivas de aproximación a una cultura nueva, entre alumnos no hispanohablantes en condiciones de inmersión lingüística y sociocultural en el aula. Se muestran inconformidades y discusiones que se superan con la orientación del profesor hacia una planificación, orientación y ejecución de las máximas conversacionales que deben respetarse

mayormente em el aula, para lograr un apropiado entendimiento intercultural entre alumnos (GRICE, 1975; FERNÁNDEZ; VILLAVICENCIO SIMÓN; RIVERO, 2015).

Tales malentendidos se originan debido a los errores pragmáticos que están dados por la interferencia pragmalingüística o transferencia de estrategias de actos de habla de la lengua de origen a la lengua meta; al igual que por la interferencia sociopragmática o transferencia de comportamientos de la lengua y cultura de origen a la lengua meta (VILLEGAS PAREDES, 2016; VILLAVICENCIO SIMÓN *et al.*, 2021). Asimismo, el origen de los malentendidos también se deriva de erróneas interpretaciones ligadas a los comportamientos durante la conversación y la aceptación a las expresiones, las acciones y las diversas opiniones por los aprendices, de acuerdo con la idiosincrasia del país donde aprenden la lengua, en condiciones de inmersión lingüística y sociocultural (FERNÁNDEZ DOMEQ; VILLAVICENCIO SIMÓN; RIVERO CRUZ, 2019; GONZÁLEZ, 2019; VILLAVICENCIO SIMÓN *et al.*, 2021; VILLAVICENCIO SIMÓN; CRUZ; DOMEQ, 2022).

Es fundamental centrarse en la contextualización de elementos socioculturales en estas condiciones, en tanto se evidencia el vínculo entre la cultura, la lengua y la sociedad en el aprendizaje del idioma. Como indica Reyes (2011, p. 773), “la adquisición de una lengua extranjera siempre va acompañada de la adquisición de la cultura, pues más que el dominio de las estructuras gramaticales y su fonología, la adquisición de la competencia comunicativa implica la apropiación del conocimiento de una nueva cultura y un conjunto de restricciones culturales específicas del comportamiento lingüístico.”

El enfoque sociocultural en la didáctica de lenguas extranjeras facilita el análisis de los contenidos culturales, los valores y las creencias; atiende los factores afectivos, cognitivos y situacionales, e igualmente favorece la formación de la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales. Para Villegas Paredes (2016, p. 80) “el desarrollo de la competencia intercultural propicia que el aprendiente relacione, interprete y valore los nuevos patrones culturales, a partir del análisis de los propios; solo así, podrá mostrar apertura al sistema cultural que rige en la L2, y entienda la diversidad como fuente de enriquecimiento personal y social.”

La intervención didáctica en lenguas extranjeras implica aspectos de carácter lingüístico, social, cultural e ideológico, de ahí que influyen las creencias, los valores, las costumbres, los comportamientos y las normas de cortesía de la cultura meta (VILLAVICENCIO SIMÓN; CRUZ; DOMEQ, 2022). Así, reconocemos también los aportes de los trabajos con enfoque intercultural y pragmático en las clases de ELE en entornos de inmersión lingüístico-cultural, al señalar la programación con carácter de aplicación flexible de contenidos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos como vía para solventar las interferencias o errores pragmáticos (VILLEGAS PAREDES, 2016; VILLAVICENCIO SIMÓN *et al.*, 2021). Por tanto, es preciso ofrecer al alumno la oportunidad de desarrollar estrategias interculturales que satisfagan sus necesidades comunicativas y contribuyan a mejorar la comunicación intercultural. En esta línea, Villegas Paredes (2016) expone que las actuaciones didácticas tienen que orientarse a la inclusión de los elementos lingüísticos y socioculturales de la lengua extranjera y a su vez, los de la cultura de origen.

Entre dichos aspectos, resulta útil familiarizar al estudiante en el aula de español como lengua extranjera sobre las implicaciones que determinadas unidades fraseológicas pueden suscitar malentendidos culturales durante el contacto con los nativos en el medio de inmersión. Como bien argumenta Leal Riol (2012), es válido considerar la fraseología como una parte integrante y primordial de la realidad sociocultural del sistema lingüístico que se pretende adquirir y en el que se encuentra inmerso el hablante.

De esta manera, el aprendizaje de una lengua extranjera incluye su fraseología en tanto es reflejo de una comunidad cultural de habla concreta, de la cual se nutre la constante utilización de las UF por parte de los hablantes en la comunicación interpersonal. Las unidades fraseológicas se consideran un registro de la competencia comunicativa del hablante y del conocimiento de las relaciones de uso del lenguaje que él posee y toma de la comunidad lingüística donde aprende la lengua extranjera. Están relacionadas con la variante conversacional del lenguaje, al cual le imprimen diversos matices, y directamente vinculadas con la cultura de una comunidad como parte de su saber lingüístico. De ahí que el tratamiento didáctico de las unidades fraseológicas adquiere relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera para la solución de necesidades comunicativas interpersonales.

Las UF o unidades pluriverbales están formadas por varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo (fórmulas fijas, que comprenden exponentes directos de funciones comunicativas, es decir, fórmulas rutinarias; refranes, proverbios; modismos; frases hechas como verbos con régimen preposicional o colocaciones léxicas;

locuciones) (MADRID, 2002). Por ende, aludimos al término de unidades fraseológicas para referirnos a los tipos de unidades léxicas como locuciones, fórmulas rutinarias, colocaciones y paremias (proverbios, refranes).

A efectos del objetivo de nuestro estudio, nos centramos en este tipo de unidad léxica en tanto la comprensión y el dominio por el usuario de la lengua es imprescindible en la interacción oral conversacional en el entorno cubano de inmersión sociocultural. Escandell (1996) destaca la activación y accesibilidad a la información enciclopédica y de conocimiento del mundo asociada al significado léxico en la interacción comunicativa, al ofrecer las unidades léxicas un conjunto de contenidos experienciales que están determinados por la cultura (VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2022).

Justamente, el estudio del componente cultural de las unidades fraseológicas suscita un creciente interés en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera, debido a su alta frecuencia de uso en la lengua hablada. En efecto, es fundamental el estudio pragmalingüístico de las UF en la enseñanza del idioma con el fin de que el alumno de ELE logre comprender el sentido que adquieren dichas unidades en los diversos contextos de uso, según las connotaciones socioculturales en el entorno cubano de inmersión (VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2012; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2023).

Tristá (1988) por su parte, considera que el desconocimiento del significado de una UF por parte del interlocutor y su incapacidad de representar y buscar por sí mismo la explicación de una imagen, crea una laguna en el proceso de comunicación. Para interpretar el significado figurado de una UF desconocida, se realizan diversas asociaciones, puesto que en ellas prima lo subjetivo, la singularidad de cada hablante de reaccionar ante lo que le rodea (VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021b).

El factor subjetivo de las UF se relaciona con el matiz psicológico supeditado al contenido objetivo, pues transmiten a menudo actitudes, emociones e ideas del hablante relacionados con su experiencia social, o sea, “verbalizan contenidos afectivos, e imprimen mayor espontaneidad, vivacidad y fluidez al discurso, que resulta ser más auténtico” (VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021b; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023). Los significados afectivos de algunas unidades son una traba para la comunicación. Así, la mayor dificultad del alumno para comprender el significado consiste en la función expresiva que proporciona un matiz emocional valorativo o estilístico (pragmalingüístico), y está motivada por las connotaciones socioculturales (VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2012; AGUILERA GÁMEZ; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2021; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021b; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023).

En el aprendizaje de una lengua extranjera, los efectos característicos de las UF desautomatizadas pueden ser poco comprensibles para el usuario de la lengua, debido al valor metafórico que varias unidades expresan. Es necesario que el estudiante pueda llevar a cabo un proceso de comprensión para identificar el verdadero sentido del conjunto metafórico según el contexto comunicativo, y no de su naturaleza léxica y morfosintáctica (VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021b; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023). El proceso de desautomatización se produce por la intencionalidad del hablante al cambiar de forma creativa una UF, motivado por un determinado fin en correspondencia con las posibilidades de relación significante-significado-sentido, y termina cuando la unidad desautomatizada evidencia varios efectos de orden semántico, metalingüístico, estilístico y pragmático, ligados a la expresividad, causa de la formación y el funcionamiento de las UF (VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021b; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023).

Dadas sus particularidades de uso e interpretativas, ligadas a los valores específicos y diferenciados de una lengua nacional como realidad dinámica e irregular, resulta representativa su condición idiosincrásica, lo cual supone que reflejen la identidad de una colectividad e incidan en la comunicación intercultural (MARTÍ SÁNCHEZ, 2005; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011). Si bien la creación de una atmósfera que promueve las relaciones comunicativas en las clases de ELE propicia un intercambio de culturas, valores y experiencias, se aprecia que incluso la comunicación intercultural puede dividir o agravar las diferencias que existan entre los estudiantes (FERNÁNDEZ DOMEQ; VILLAVICENCIO SIMÓN; RIVERO CRUZ, 2019).

Concordamos con las investigaciones sobre la comunicación intercultural que han enriquecido teórica y metodológicamente el marco de la didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas, específicamente en ELE

(SOCORRO CASTILLO, 2005; FERNÁNDEZ DOMEQ, VILLAVICENCIO SIMÓN, RIVERO CRUZ, 2015; 2019; GONZÁLEZ PLASENCIA, 2019). No obstante, el análisis de la bibliografía en cuanto a la enseñanza de las UF en lenguas extranjeras, permite apreciar que son pocos los estudios que profundizan en las ventajas del tratamiento de este contenido léxico, su relación con la comunicación intercultural y las consecuentes alternativas didácticas para trabajar este aspecto en contextos de inmersión lingüística y sociocultural.

Alessandro (2015) señala que el uso de las UF en la interacción social y las funciones que desempeñan en el discurso propicia desarrollar el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural. Por tal motivo, se asume el punto de vista de la autora en cuanto a la necesidad del tratamiento del componente fraseológico teniendo en cuenta los niveles lingüístico, sociolingüístico y pragmático.

Por su parte, González Rey (2016) plantea que los rasgos prosódicos, léxicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos de las UF determinan un tratamiento didáctico peculiar que supone la confluencia de varias subcompetencias y conforma la competencia fraseológica integral: competencia prosódica, competencia pragmática, competencia léxica, competencia semántica y competencia sintáctica. De hecho, la inclusión de la noción de competencia fraseológica dentro de la competencia comunicativa la sitúan en la intersección de las competencias sociolingüística e intercultural de los enfoques comunicativo y orientado a la acción en la didáctica de lenguas extranjeras (GONZÁLEZ REY, 2016; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2023). El enfoque orientado a la acción basado en el planteamiento de que el alumno será usuario de la lengua dentro de una comunidad de habla hispana, implica considerarlo en una dimensión social y otra intercultural que abarcan los elementos y las capacidades que el estudiante utiliza (cognitivos, emocionales, volitivos, entre otros) como agente social, tal y como pone de manifiesto Calderón Espadas (2014).

Se adoptan como referentes de la psicología, las aportaciones fundamentales del enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1982) y sus seguidores, en lo concerniente a la relación pensamiento-lenguaje a partir de la preponderancia del sentido sobre el significado en una palabra y su dependencia de los factores afectivos y emocionales, los intereses, las motivaciones del individuo y el contexto social. De ahí que el sentido no solo depende del contexto lingüístico (cotexto), sino además del social.

La asimilación cultural y lingüística del significado fraseológico influye directamente en la adquisición de conceptos esenciales para el crecimiento psicosocial del sujeto que le proporcionará un mayor grado de funcionalidad en el entorno personal y público donde está. Desde una visión pragmática, algunos autores destacan el papel de las UF como facilitadoras del discurso que aportan fluidez a los intercambios conversacionales de los alumnos en la lengua extranjera (NATTINGER; DECARRICO, 1992; RUIZ GURILLO, 2000; NAVARRO, 2003; CORTINA, 2009; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2012; ALESSANDRO, 2015; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2023).

El análisis de las UF propicia la práctica de los componentes socioculturales y lingüísticos que transmiten, por lo que es una vía para comprender mejor la cultura cubana, pues reflejan claramente valores socioculturales y aspectos de la idiosincrasia de los cubanos. De ahí que el estudiante deba incorporar estas estructuras propias del habla popular del cubano a su conocimiento léxico, y comprender las connotaciones compartidas por todos los hablantes de la variante cubana de la lengua española y que no son habitualmente mantenidas en su paso a otros ámbitos culturales, los cuales disponen de sus propias referencias.

2. CARACTERIZACIÓN PRAGMALINGÜÍSTICA SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS Y SU DINÁMICA EN ELE

Las dificultades para la interpretación y el apropiado dominio de las unidades fraseológicas se evidencian en sus especificidades formales y semánticas (alto grado de fijación e idiomatidad), el nivel de decodificación del significado fraseológico y de producción conforme las prácticas interactivas, así como las pocas fuentes claras en cuanto a los tipos de UF que deben trabajarse en los varios niveles de enseñanza (SZYNDLER, 2015; AGUILERA GÁMEZ; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2021; SIMÓN; MELIAN; CATHCART, 2022; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023).

Conforme orienta el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, en adelante, MADRID, 2006), se deben incorporar las fórmulas rutinarias en el nivel inicial, en el B1 las colocaciones y en el C1, las locuciones y paremias, a partir del Enfoque Léxico que supone un cambio positivo y necesario en la didáctica de lenguas extranjeras, ya

que apunta a un concepto de léxico mucho más amplio que el tradicionalmente aceptado, al englobar de una forma más rentable las descripciones funcionales que las listas de vocabulario (LÓPEZ VÁZQUEZ, 2010; AGUILERA GÁMEZ; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2021; SIMÓN; MELIAN; CATHCART, 2022; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023).

En cambio, cuando el alumno ha desarrollado cierto nivel de competencia comunicativa que le posibilita comprender los sentidos de las UF y utilizarlas en contextos lingüísticos adecuados, es que se analizan de modo exhaustivo las distintas UF en los niveles superiores B2 (Nivel Avanzado), C1 (Nivel de Dominio Operativo Eficaz) y C2 (Nivel de Maestría) (LÓPEZ, 2010; MADRID, 2002; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021a). Si bien el MCERL (MADRID, 2002) otorga libertad al profesor para enseñar los tipos de UF en cualquier nivel, únicamente incorpora su estudio en los niveles superiores del conocimiento de una lengua, sin definir las más adecuadas para trabajar en cada nivel (VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021a; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023).

Las acciones didácticas ponen de relieve el uso de procedimientos, estrategias y métodos poco coherentes, al otorgar un tratamiento elemental y tradicionalista al estudio de tales unidades léxicas en el aula de ELE, “de forma accidental, sin una planificación didáctica” (VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021a, p. 118). Atendiendo al valor pragmático de las UF, su estudio se aleja del proceso didáctico próximo a su funcionalidad en la interacción comunicativa, dada su productividad y elevada frecuencia, como vocabulario básico (NAVARRO, 2003; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011; SARACHO, 2015; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023).

Dadas las insuficiencias que presenta su tratamiento didáctico, es preciso su conocimiento funcional a partir de su función conversacional vinculada a algún acontecimiento convencionalizado de habla y su interpretación idiosincrásica, integrada a significativos aspectos comunicativos distintivos de una cultura y determinantes en la comunicación intercultural (VILLAVICENCIO SIMÓN 2011). Obviamente, las UF instruyen al usuario de la lengua para hacer un uso adecuado e interpretativo del lenguaje. Martí (2005) explica que el análisis de las UF puede favorecerse para su ordenación, según las tres metafunciones que cumple una lengua en cualquier cultura, señaladas por Halliday (1978, *apud* MARTÍ, 2005): ideativa (caracteriza el uso científico del lenguaje), interpersonal o interactiva, y textual (se observan cuando desempeñan funciones discursivas) (VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2012).

Existe un repertorio de UF relativas al intercambio comunicativo, coincidentes con lo planteado en las máximas conversacionales (GRICE, 1975) y que expresan el principio cooperativo o aluden a ellas directamente, como premisas. En consecuencia, el contenido proposicional de las locuciones, las paremias y las fórmulas rutinarias pueden considerarse paráfrasis de las máximas que rigen la interacción verbal, a las que se deben atener los hablantes de una comunidad lingüística (VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011).

Zuluaga Gómez (2004) denomina las locuciones, los dichos, refranes y enunciados formulísticos como fórmulas metalingüísticas en lenguaje corriente (*fomelcos*) de acuerdo con su funcionalidad como instrucciones pragmáticas de la lengua en la conversación: *descriptivas*, *instructivas* y *regulativas*. Las UF descriptivas con frecuencia toman la forma de una aserción; las instructivas, la de un consejo o recomendación; las regulativas, la de una crítica o llamada de atención. Desde el punto de vista ilocucionario pueden clasificarse como asertivas, exhortativas y expresivas respectivamente: asertivas (*Echar a rodar la bola*; *Meter la pata*); exhortativas (*En boca cerrada no entran moscas*; *El que calla otorga*; *A palabras necias oídos sordos*); expresiva (*A otro perro con ese hueso*) (ZULUAGA GÓMEZ, 2004; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011).

Para Corpas Pastor (1996), las UF muestran determinadas presuposiciones pragmáticas que favorecen la interacción comunicativa, por lo que los significados pragmáticos de muchas unidades dependen de las inferencias e implicaturas que remiten a los conocimientos enciclopédicos compartidos por los interlocutores y los datos implícitos del contexto comunicativo en el que aparecen, lo cual origina disímiles interpretaciones. El empleo inadecuado de las UF es un error pragmático al romper las normas de cortesía y no reflejar la adecuación discursiva que se entrelaza con la información estilística que distingue a dichas unidades, por lo que puede originar conflictos (TIMOFEEVA, 2013; AGUILERA GÁMEZ; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2021). Con el fin de interpretar y dominar las implicaciones comunicativas de la connotación fraseológica y escoger la más apropiada a las necesidades contextuales, se precisa más de los conocimientos, la competencia comunicativa y las experiencias

acumuladas del mundo, que de la competencia lingüística (VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2021b; VILLAVICENCIO, SIMÓN, 2023).

La explicación del funcionamiento comunicativo de las UF debe llevarse a cabo dentro de una secuencia textual, pues su significado depende del enunciado en el cual se incluyen, según argumenta Timofeeva (2013). Por ende, es necesario programar actividades dirigidas a la presentación articulada y sistematizada de distintas informaciones que configuran el significado fraseológico tanto en el nivel semántico como el nivel pragmático, con lo cual se logra formar la capacidad del estudiante de identificar, comprender y explicar el sentido de determinada UF en un texto (VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2012; TIMOFEEVA, 2013; AGUILERA GÁMEZ; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2021; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2023).

Si bien se adoptan las contribuciones teóricas y metodológicas sobre el análisis del valor pragmático de las UF para la modelación de la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje (PENADÉS MARTÍNEZ, 1999; RUIZ GURILLO, 2000; NAVARRO, 2003; CORTINA, 2009; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2011; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2012; TIMOFEEVA, 2013; ALESSANDRO, 2015; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023; VILLAVICENCIO, 2023), se revela la necesidad de profundizar en un sistema de relaciones didácticas en la caracterización de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE que contribuya a la formación de la competencia léxica desde el desarrollo de la comunicación intercultural. Para ello también se debe enfatizar en la integración de los componentes de la competencia léxica, de modo que posibilite mejorar dicha dinámica por medio de un mayor nivel de profundización en el componente pragmático.

La dinámica se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF en el que se aplican un conjunto de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para la graduación y evolución positiva de aprendizaje léxico hasta los niveles superiores del estudiante. Se encamina a presentar y analizar de forma gradual el contenido fraseológico en la enseñanza del léxico, a partir de la interrelación de los saberes metacognitivo, procedimental y actitudinal (VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023). Se adoptan como principios pedagógicos esenciales la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador; la relación entre la actividad, la comunicación y la personalidad; y la unidad de lo afectivo y lo cognitivo (ADDINE FERNÁNDEZ *et al.*, 2004), pues tal proceso es comunicativo por su esencia y conforma una unidad dialéctica en la que el conocimiento léxico es primordial para el perfeccionamiento de la práctica comunicativa intercultural del alumno no hispanohablante y la formación de su competencia léxica en diversas situaciones de comunicación en contexto de inmersión.

Para el análisis de la dinámica se significan los principios de carácter contextualizado del estudio de la lengua, y su concepción como medio principal de cognición y desarrollo personalológico y sociocultural. Se asumen igualmente, los principios metodológicos de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: el contexto como factor determinante en la comprensión, el análisis y la construcción de mensajes; el intercambio de significado y su relación con la cultura; y la integración de las habilidades lingüísticas y las dimensiones de la competencia comunicativa (ACOSTA PADRÓN; HERNÁNDEZ, 2007; VILLAVICENCIO SIMÓN *et al.*, 2021; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023).

Para la articulación de los postulados metodológicos de la dinámica a partir de la integración de la competencia léxica, se deben atender los nexos de distintas etapas complementarias centradas en los ejes operativo e interpretativo: operativa, receptiva, reproductiva, de control y de transferencia (GÓMEZ MOLINA, 2000; AGUILERA GÁMEZ; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2021; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023). Esto conduce a la aplicación de procedimientos que permitan superar las inconsistencias en los referentes epistemológicos y praxiológicos y profundice en las relaciones esenciales desde una significatividad diferente en torno a una lógica de sistematización fraseopragmática para la formación de la competencia léxica en el alumnado de ELE. Por consiguiente, es esencial la adopción de una visión pragmática de la dinámica del proceso que contribuya a mitigar las deficiencias del alumnado en la comprensión y la producción de las UF en lengua española, acorde con su funcionalidad en condiciones de interculturalidad (VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN; ROSA DE MELIAN, 2023).

A MODO DE CONSIDERACIONES FINALES

Se ha fundamentado la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje de las unidades fraseológicas desde una vertiente pragmatolingüística, en la búsqueda de superar los malentendidos interculturales en condiciones de inmersión lingüística durante las prácticas interactivas en la lengua española. Sobre la base de los fundamentos aportados en el área de la fraseodidáctica del español como lengua extranjera, se ha ofrecido la caracterización pragmatolingüística de la dinámica que posibilita la formación de la competencia léxica en el estudiante no hispanohablante.

Es esencial ahondar en un enfoque pragmático que dinamice el proceso objeto de análisis a partir de la sistematización de una lógica integradora de las relaciones didácticas que apunten sus singularidades, y contribuya a mejorar la competencia léxica en el estudiante desde el desarrollo de la comunicación intercultural. Resulta pertinente continuar ampliando las distintas posturas teóricas y metodológicas en materia de la revalorización de la dimensión pragmatolingüística de las unidades fraseológicas en la planificación didáctica de ELE, con la finalidad de fomentar la comunicación intercultural en situación de inmersión, en nuestro caso, la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera en el Centro de Idiomas de la Facultad de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Por este medio, declaramos que nosotros, Yessy Villavicencio Simón e Ivan Gabriel Grajales Melian, autores del artículo “Enseñanza de unidades fraseológicas y comunicación intercultural en la didáctica del Español como Lengua Extranjera: un acercamiento pragmatolingüístico”, contribuimos de manera igualitaria en todas las etapas (concepción, investigación, redacción y revisión) del referido texto.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Por este medio, nosotros, Yessy Villavicencio Simón e Ivan Gabriel Grajales Melian, autores del artículo “Enseñanza de unidades fraseológicas y comunicación intercultural en la didáctica del Español como Lengua Extranjera: un acercamiento pragmatolingüístico”, declaramos que, de acuerdo con la ley civil vigente en Brasil, no existe conflicto de intereses en relación con el texto referido.

DECLARACIÓN DE DISPONIBILIDAD DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Por este medio, nosotros, Yessy Villavicencio Simón e Ivan Gabriel Grajales Melian, autores del artículo “Enseñanza de unidades fraseológicas y comunicación intercultural en la didáctica del Español como Lengua Extranjera: un acercamiento pragmatolingüístico”, declaramos que, los datos públicos utilizados en la investigación están disponibles en las direcciones electrónicas mencionadas en las referencias del mismo, lo que permite un acceso amplio y sin restricciones.

REFERENCIAS

- ACOSTA PADRÓN, R.; HERNÁNDEZ, J. A. (2007). *Didáctica interactiva de lenguas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- ADDINE FERNÁNDEZ, F. *et al.* (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- AGUILERA GÁMEZ, Y.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y. (2021). Las fórmulas rutinarias en la enseñanza del español como lengua extranjera para principiantes: alternativa didáctica en contexto de inmersión. *Decires. Estudios del español como lengua extranjera y culturas mexicana e hispanoamericana*, v. 1, n. 1, p. 73-96. Disponible en: <http://132.248.130.174/open/index.php/decires/article/view/307>. Acceso en: 4 jul. 2022.
- ALESSANDRO, A. (2015). Didáctica de la fraseología: una experiencia desde el marco de la investigación en la acción educativa. *Zona Próxima*, n. 22, p. 172-192. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n22/n22a13.pdf>. Acceso en: 4 jul. 2022.

- BARALO, M. (2006). Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE. En: *III Encuentro práctico de profesores de ELE, Würzburg: Difusión*. Disponible en: <https://studylib.es/doc/7646069/c%C3%B3mo-crear-redes-entre-palabras-en-el-aula-de-ele>. Acceso en: 4 jul. 2022.
- CALDERÓN ESPADAS, M. (2004). Actuación discursiva de docentes y discentes en tareas de interacción oral en E/LE. Un estudio de caso. *Lenguas Modernas*, n. 44, p. 11-30. Disponible en: <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/36344>. Acceso en: 4 jul. 2022.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de Fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos.
- CORTINA PÉREZ, B. (2009). Una propuesta didáctica para la mejora de la competencia conversacional de una LE mediante secuencias formulaicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, p. 99-115. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/38833498.pdf>. Acceso en: 4 jul. 2022.
- COUNCIL OF EUROPE. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. Acceso en: 4 jul. 2022.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel.
- FERNÁNDEZ DOMEQ, S.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; RIVERO CRUZ, L. (2019). Dinámicas de grupo y comunicación intercultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En: SOARES MAIA F. P.; CAUSSE CATHCART, M. (Orgs.). *Lengua, Sociedad e Interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de portugués y español*. Foz do Iguazú: Editora Universitaria EDUNILA, p. 57-64.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2000). Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE. En: COPERÍAS, M. J; REDONDO, J.; SANMARTÍN, J. (Eds.). *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filologia*. València: Universitat de València, p. 111-134.
- GONZÁLEZ REY, Ma. I. (2016). Une Approche Analogique à la Compétence Phraséologique: Une Double Compétence, Intégrale et Intégrée. *Language Design*, 18, p. 165-188. Disponible en: http://lies.rediris.es/Language_Design/LD-SI-2016/10-Gonzalez-Rey.pdf. Acceso en: 4 jul. 2022.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlín: Peter Lang.
- GRICE P. (1975). Lógica y conversación. En: VALDÉS VILLANUEVA, L. (Ed.) *La búsqueda del significado*. Lecturas de filosofía del lenguaje. Murcia, Tecnos, 1991, pp. 511-530.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. Ma. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, Vol. XXIV, no. 2, junio, p. 149-162. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/41055050?seq=1#page_scan_tab_contents. Acceso en: 4 jul. 2022.
- LAHUERTA GALÁN, J.; PUJOL VILA, M. (1993). La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica. *marcoELE*, 8, Didáctica del español como lengua extranjera, Expolingua. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_lahuerta_pujol.pdf. Acceso en: 4 jul. 2022.
- LEAL RIOL, Ma. J. (2012). El Español como Lengua Extranjera en los Estudios de Humanidades: Integración de Elementos Lingüísticos y Socio-Culturales a través de la Fraseología Española. *Revista Internacional de Humanidades*, 1, p. 43-52.
- LÓPEZ VÁZQUEZ, L. (2010). La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. En: SANTIAGO GUERVÓS, J. de. et al. (Coords.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L1/L2*, Salamanca, ASELE/Centro Virtual Cervantes, p. 531-542. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0531.pdf. Acceso en: 4 jul. 2022.
- MADRID (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Consejo de Europa, Secretaría General Técnica del MEC-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones

y Grupo ANAYA. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acceso en: 4 jul. 2022.

MADRID (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2005). Explorando la definición real de los fraseologismos. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)*. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/circulo/no24/marti.htm>. Acceso en: 4 jul. 2022.

NATION, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.

NATION, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

NATTINGER, J.; DECARRICO, J. S. (1992). *Lexical phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

NAVARRO, C. (2003). Didáctica de las unidades fraseológicas. En: CALVI, M. V.; SAN VICENTE, F. (Eds.). *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*. Viareggio-Luca, Mauro Baroni Editore, 2003. p. 99-115.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.

REYES GUERRERO, T. (2011). La lingüística antropológica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL, XIII, Santiago de Cuba. *Actas Comunicación Social en el siglo XXI*, v. II, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, p. 773-776.

RUIZ GURILLO, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. En: COPERÍAS, M. J.; REDONDO, J.; SANMARTÍN, J. (Eds.). *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filologia*. València: Universidad de València, p. 259-275.

SARACHO ARNÁIZ, M. (2015). Cómo desarrollar la competencia fraseológica en la clase de ELE. En: XXVI Congreso Internacional de ASELE. *La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada, p. 921-931. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0921.pdf. Acceso en: 4 jul. 2022.

SIMÓN, Y.; MELIAN, I.; CATHCART, M. (2022). Sobre las colocaciones verbales para la formación de la competencia léxica: Perspectiva fraseodidáctica. *Linguagem em Foco*, v. 13, n. 4, p. 171-188. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-7145>

SOCORRO CASTILLO, M. V. (2005). El conocimiento sociocultural en los cursos de E/LE. En: *Simposio Internacional de Comunicación Social, IX. Actas – II*, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, p. 765-767

SZYNDLER, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, n. 27, p. 197-216. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50867

TIMOFEEVA TIMOFEEV, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? *Onomázein*, n. 28, p. 320-336. Disponible en: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N28/28-24_Timofeeva_FINAL.pdf. Acceso en: 4 jul. 2022.

TRISTÁ, A. Ma. (1988). *Fraseología y contexto*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y. (2011). Aproximación pragmática al estudio de las unidades fraseológicas en el nivel avanzado de ELE: propuesta didáctica. *Santiago*, n. 124, p. 76-94. Disponible en: <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/145110105/998>. Acceso en: 4 jul. 2022

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; GRAJALES MELIAN, I. G. (2012). Premisas en torno a la programación de actividades para el estudio de los fraseologismos en las clases de español como lengua extranjera en la Universidad de Oriente. *Santiago*, 124, p. 37-49. Disponible en: <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/1474/1448>. Acceso en: 11 4 jul. 2022.

- VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; TARDO FERNÁNDEZ, Y.; CAUSSE CATHCART, M. (2020). Epistemological considerations around the lexical approach in the teaching-learning process of lexical competence in the foreign languages. *Conrado*, v. 16, n. 72, p. 148-154. Disponible en: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>. Acceso en: 4 jul. 2022.
- VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; GRAJALES MELIAN, I. G. (2021a). Competencia fraseológica en la enseñanza del español como lengua extranjera: una experiencia metodológica. *Entretextos*, v. 21, n. 2, p. 113-132. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2021v21n2p113>
- VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; GRAJALES MELIAN, I. G. (2021b). Consideraciones sobre la formación y el funcionamiento de las unidades fraseológicas. *Eutomia*, v. 30, n. 1, p. 62-78. DOI: <http://doi.org/10.51359/1982-6850.2021.252120>
- VILLAVICENCIO SIMÓN, Y. *et al.* (2021). En torno a la mediación intercultural en la interacción estudiante-profesor en el aula de español como lengua extranjera. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 26, p. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v26i2.8684>
- VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; CRUZ, L. R.; DOMEQ, S. F. (2022). Propuesta de técnica participativa para la práctica de la interacción oral en español como lengua extranjera. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11. Disponible en: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/7365>. Acceso en: 15 abr. 2022.
- VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; GRAJALES MELIAN, I. G. (2022). Un enfoque didáctico para desarrollar la competencia léxica: el uso del Diccionario ejemplificado del Español de Cuba. *A Cor Das Letras*, v. 23, n. 3, p. 306-316. DOI: <https://doi.org/10.13102/cl.v23i3.7380>
- VILLAVICENCIO SIMÓN, Y. (2023). La competencia fraseológica en la enseñanza del español como lengua extranjera: reinterpretación teórica y metodológica. *Pragmalingüística*, 31, p. 631-650. DOI: <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2023.i31.26>
- VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; GRAJALES MELIAN, I. G.; ROSA DE MELIAN, V. T. (2023). Reconceptualização da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de unidades fraseológicas em espanhol como língua estrangeira. *Revista Horizontes De Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, p. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v22i1.45578>
- VIGOTSKY, L. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- VILLEGAS PAREDES, G. (2016). La pragmática intercultural y la relevancia de la comunicación no verbal en el aprendizaje de ELE. *Lenguaje y Textos*, n. 44, p. 73-82. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6949>. Acceso en: 11 jul. 2018.
- ZULUAGA GÓMEZ, F. (2004). Locuciones, dichos y refranes sobre el lenguaje: unidades fraseológicas fijas e interacción verbal. *Forma y Función*, 18, 2004. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/n18a11.pdf>. Acceso en: 4 jul. 2022.

Recibido: 8/11/2022

Aceito: 15/4/2024

Publicado: 25/4/2024

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.