

Mejora de la competencia comunicativa, de indagación y digital a través del uso de las TIC en el aprendizaje de los fraseologismos en clase de ruso como lengua extranjera

TAMARA GOROZHANKINA

Universidad de Granada

SILVIA CORRAL ROBLES

Universidad de Granada

Received: 13/02/2023 / Accepted: 28/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viX.27944>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: La irrupción de las TIC en el panorama actual ha tenido una enorme repercusión en el ámbito de la educación en los últimos años, en concreto en la enseñanza de lenguas. Este enfoque de enseñanza digital ha cobrado impulso debido al hecho de que los estudiantes son los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Este cambio implica una renovación del enfoque metodológico en la enseñanza de lenguas extranjeras. El presente estudio pretende ofrecer una visión general del impacto de la enseñanza de los fraseologismos en ruso como lengua extranjera a través del uso de las TIC en la adquisición de la competencia comunicativa, de indagación y digital de los participantes de la intervención llevada a cabo en el Centro de Culturas Eslavas de la Universidad de Granada. Para el análisis de los datos de dicha intervención, se diseñó un estudio cualitativo a través del uso del diario reflexivo como herramienta de recogida de datos para evaluar el logro de dichas competencias. Los resultados muestran que, aunque la enseñanza de los fraseologismos puede ser un reto para los estudiantes, favorece el desarrollo de diferentes subcompetencias comunicativas, la competencia de indagación y la competencia digital.

Palabras clave: fraseología, enseñanza, LE, TIC, ruso como lengua extranjera, competencias

Improvement of communicative, inquiry and digital competencies with the use of ICT while learning phraseology in classes of Russian as a foreign language

ABSTRACT: The emergence of ICT in the current landscape has had a huge impact on education in recent years, especially in language teaching. This digital teaching approach has gained momentum since students are the protagonists of their learning process. This change implies a renewal of the methodological approach to foreign language teaching. This study aims to provide an overview of the impact of phraseology teaching in classes of Russian as a foreign language with the use of ICT on the acquisition of communicative, inquiry and digital competencies of the participants of the present study carried out at the Center of Slavic Cultures of the University of Granada. For the analysis of the data of this intervention, a qualitative study was designed using a reflective diary as a data collection tool to evaluate

the achievement of these competencies. The results show that, although teaching phraseology can be challenging for students, it favors the development of different communicative subcompetencies, inquiry competence, and digital competence.

Keywords: Phraseology, Teaching, FL, ITC, Russian as a Foreign Language, Competencies

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Las TIC en el aprendizaje de una lengua extranjera

En las últimas dos décadas, ha emergido una estrecha vinculación entre los programas de enseñanza-aprendizaje y la digitalización, internacionalización, investigación, así como la capacidad de innovación (Surssock, 2015), lo que, a su vez, ha dado un fuerte impulso a una activa implementación de nuevos escenarios y entornos virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE, en adelante).

Hoy en día, la mayoría del alumnado que ha nacido en un mundo hiperconectado y han crecido en un entorno marcado por el uso diario de las tecnologías digitales, pueden considerarse nativos digitales (García et al., 2007), predispuestos a sacar el máximo provecho de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en clase y de las actividades de estudio. Asimismo, asimilan mucho mejor el contenido visual (imágenes y videos) frente a un texto convencional (Alarcón-Parra et al., 2017). No obstante, su capacidad para realizar diferentes tareas de forma simultánea hace que traten la información de forma más somera y superficial. Igualmente, sufren dificultades con una larga concentración en un tema, ya que los períodos de atención son bastante cortos (Ovelar Beltrán et al., 2009).

Este cambio cognitivo fundamental del alumnado avanzado tecnológicamente requiere nuevas formas de aprendizaje. Los métodos de enseñanza deben estar sujetos a una constante revisión y actualización. Así, no solo habrá que reajustar los contenidos e incluir los espacios multimedia, sino encontrar unas nuevas formas de abordar estos contenidos, presentarlos (o visualizarlos) y explicarlos de forma dinámica e interactiva. Las grandes ventajas que ofrece el uso de las TIC se ciñen a la conectividad, interactividad, el uso de multimedia e hipermedia (Solano Rodríguez, 2012). La adaptación de las tecnologías como recursos en clase de LE requiere una formación de la competencia digital del profesorado, ya que actúa como el agente principal en adoptar una metodología eficiente con el uso de las TIC adecuadas en función de los objetivos de la disciplina y no del “imperativo de la digitalización” (Rodríguez Pérez & Heinsch, 2021, p. 73).

1.2. El desarrollo de las competencias mediante la fraseodidáctica

En clase de LE las TIC pueden agilizar, por un lado, los estudios teóricos de fraseología y, por otro lado, ofrecer un amplio abanico de posibilidades y aplicaciones prácticas de la fraseodidáctica (Tizón Quinteiro, 2020; Mura, 2018; Nuñez Román, 2015; Timofeeva Timofeev, 2013, entre otros).

La competencia fraseológica, que comprende el reconocimiento de las unidades fraseológicas (UF), su interpretación e integración en el discurso oral y escrito de los aprendices, así como la desautomatización fraseológica (Zuluaga, 2001; Montoro del Arco, 2003), está

estrechamente relacionada con el fomento de la competencia comunicativa de un aprendiz de un idioma extranjero (Martí Sánchez, 2023). La fraseodidáctica no presenta un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar la mejora de la competencia comunicativa del alumnado (Ettinger, 2008). Para entender y utilizar las UF de forma apropiada, los conocimientos adquiridos y habilidades de tipo lingüístico, estratégico, sociolingüístico y pragmático juegan un papel importante (Solano Rodríguez, 2007). En este estudio hemos partido de que la adquisición de la competencia fraseológica en una lengua extranjera puede tener un efecto positivo en la mejora de las subcompetencias comunicativas que forman parte de la competencia comunicativa general.

La incorporación de las TIC en el diseño de las tareas enfocadas en la adquisición de la competencia fraseológica es de gran importancia ya que contribuye, de igual forma, a la mejora de la competencia digital del alumnado. De ahí nace el objetivo general del presente estudio que radica en analizar el impacto en la promoción de las competencias de indagación, lingüística, estratégica, sociolingüística, pragmática y digital tras la puesta en práctica de una intervención sobre fraseología en ruso.

La adquisición de la competencia fraseológica figura como un requisito imprescindible en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) para el alumnado de niveles avanzados de dominio de un idioma extranjero (B2-C2). La necesidad de la adquisición de la competencia fraseológica se menciona también en los dos documentos oficiales del ruso como lengua extranjera (el Estándar Estatal Educativo de RLE (Ruso como Lengua Extranjera) y el Manual de léxico mínimo de RLE) para los niveles avanzados (B2-C2). La complejidad de la fraseodidáctica y la importancia del fomento de la competencia fraseológica en los nativos digitales sirvieron de impulso para la elaboración del diseño del presente estudio.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Un total de 5 estudiantes (3 alumnas y 2 alumnos), estudiantes del tercer y cuarto curso del Grado de Traducción e Interpretación, que adicionalmente realizan sus estudios en el Centro de Culturas Eslavas de la Universidad de Granada en el grupo de nivel avanzado de ruso como lengua extranjera (B2-C1), han participado en la intervención. Las edades oscilan entre 21 y 24 años. El alumnado, que es nativo de lengua española, lleva, en total, entre 3 y 4 años aprendiendo ruso como lengua extranjera.

2.2. Diseño de la intervención

En las clases del nivel B2-C1 del Centro de Culturas Eslavas de la Universidad de Granada se implementa el aprendizaje-enseñanza de la lengua y de la cultura rusa con un enfoque comunicativo y siempre en función de los requisitos establecidos y recogidos en el *Estándar Estatal Educativo de Ruso como Lengua Extranjera. Tercer nivel (Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень)*. El documento mencionado coincide en los principales conceptos y requisitos del MCERL

(Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) para el nivel C1, no obstante, es el manual de referencia que recoge una serie de competencias, habilidades y conocimientos necesarios para poder superar el examen oficial de ruso como lengua extranjera para el nivel C1 (TRKI-III) que consta de 5 partes: Comprensión lectora, Léxico y gramática, Comprensión auditiva, Expresión escrita y Expresión oral (*Чтение, Лексика и грамматика, Аудирование, Письмо и Говорение*, correspondiente).

El estudio se ha llevado a cabo en el primer cuatrimestre del año académico 2022-2023 que comprende 30 clases (60 horas). Las clases se han impartido en formato híbrido (dos estudiantes estaban en modalidad online y tres, en modalidad presencial). La intervención se ha diseñado para un modelo híbrido de clases.

Para el presente estudio se han seleccionado 30 fraseologismos que contienen un componente que tiene que ver con la historia, las tradiciones o las costumbres del pueblo ruso. Los elementos estructurales de la UF hacen referencia a una realidad que existió pero desvaneció con el paso de tiempo, llegando a obtener, en la mayoría de los casos, un significado diferente en el ruso contemporáneo. La etimología de estas UF puede arrojar luz a esa realidad, ampliando el bagaje cultural del alumnado sobre las tradiciones y costumbres rusas y algunos hechos históricos.

La selección de las UF se ha llevado a cabo mediante la consulta del Manual de léxico mínimo de RLE. Tercer nivel. Dominio general (*Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение*), que recoge el léxico mínimo necesario para que los candidatos puedan aprobar el examen de Ruso como lengua extranjera TRKI-III equivalente al C1 según el MCERL. No obstante, debido al campo semántico que nos ocupa (historia, tradiciones y costumbres), hemos tenido que nutrirnos de otras fuentes de UF para completar una lista de UF para la presente investigación como los diccionarios fraseológicos y etimológicos: Diccionario fraseológico ilustrativo (*Иллюстрированный фразеологический словарь* disponible en <https://www.fraze.ru>), Diccionario fraseológico de la lengua literaria rusa (*Фразеологический словарь русского языка* disponible en <https://rus-phraseology-dict.slovaronline.com>), Gran diccionario fraseológico de la lengua rusa: significado, uso, comentario linguo-cultural (*Большой фразеологический словарь русского языка: значение, употребление, культурологический комментарий*, 2012), el Corpus Nacional Ruso (CNR disponible en www.ruscorpora.ru).

Las locuciones seleccionadas son de diferentes tipos según sus rasgos gramaticales: nominales (*шарашкина контора, шапочное знакомство, шут гороховый*), verbales (*бить баклуши, работать засучив рукава, толочь воду в ступе, попасть впросак, отложить в долгий ящик*), adverbiales (*шиворот-навыворот, во всю Ивановскую*), adjetivales (*не лыком шит, без царя в голове*), exclamativas (*Явился - не запылится!*). Otro factor que se ha tenido en cuenta es la relativa frecuencia de uso de estas locuciones en el ruso contemporáneo, lo que se ha comprobado gracias a los datos estadísticos extraídos del CNR y del listado de los fraseologismos recogidos en el Manual de léxico mínimo de RLE. Tercer nivel. Dominio general (del nivel C1 de ruso como lengua extranjera). No todas las UF seleccionadas están incluidas en el manual dado que, como indica el título, recoge el léxico mínimo para los aprendices del nivel C1.

Para el diseño de la intervención se ha utilizado el esquema de representación gráfico propuesto por Timofeeva Timofeev (2013) que se aclara más abajo. Este modelo macro-

conceptual representa los pasos de estudio de las UF propuestos por Teliya (1996), que incluye la definición de un fraseologismo, su etimología, la traducción a la lengua materna de los aprendices, sinónimos y ejemplos. Timofeeva Timofeev añade un paso más que es la visualización de la UF o del componente clave de esta UF que de alguna forma relaciona el origen del fraseologismo con el significado contemporáneo del mismo. Habrá que destacar que el componente de este modelo que se ciñe a la etimología de las UF de origen histórico es de gran importancia ya que, por un lado, puede proporcionar la información de carácter histórico y cultural del contexto en el que nació la locución, entender algunas operaciones metafóricas que ha experimentado la locución para obtener un significado denotativo y connotativo actual, analizar la estructura lingüística de la locución y, por otra parte, puede contribuir a una mayor asimilación de la UF. Este modelo macroconceptual no se ha aplicado en clases de ruso como lengua extranjera. Por ello, se ha decidido aplicarlo y estudiar los resultados obtenidos.

El estudio de las UF se ha dividido en dos etapas: la primera supone el trabajo individual y autónomo del alumnado en casa y, la segunda etapa implica el trabajo en clase. Para el desarrollo de la primera etapa, el alumnado ha tenido que seguir los siguientes pasos:

- Explicar la etimología de la UF;
- Definir la locución, la parte de habla y la evaluación connotativo-emocional;
- Encontrar una imagen representativa de cada locución (su visualización);
- Proponer un equivalente en la lengua de llegada (traducción);
- Incluir sinónimos y antónimos;
- Proponer ejemplos de uso de la UF en una frase.

Para poder llevar a cabo todos los pasos esbozados con éxito, el alumnado ha consultado diferentes fuentes disponibles en acceso abierto en las páginas web, como, por ejemplo, el Diccionario fraseológico ilustrativo (<https://www.fraze.ru>), el Corpus Nacional Ruso, etc.

Para la segunda etapa de la intervención las TIC han tenido un gran protagonismo en clase:

Tabla 1. *Lista de tareas interactivas en clases híbridas*

ACTIVIDAD INTERACTIVA	FASE DE ASIMILACIÓN DE UF	TIC	FORMA DE TRABAJO	DESTREZA
Encontrar el significado correcto de UF	Reconocimiento e interpretación	Kahoot	Individual	Comprensión lectora
Descodificar una imagen (nombrar la UF escondida)	Interpretación y reproducción	Pizarra virtual MIRO	En grupo	Producción oral
Terminar la UF en el contexto	Reproducción	Kahoot	En parejas	Comprensión lectora y producción oral
Sustituir una frase por una UF en el contexto (sinónimos)	Reproducción	Pizarra virtual MIRO	Individual	Comprensión lectora y producción oral
Juego de rol	Producción	Correo electrónico / Mensajes instantáneos	En parejas	Expresión oral y comprensión auditiva

Las tareas propuestas están diseñadas para que la asimilación de las UF nuevas se desarrolle según las fases de su aprendizaje de lo menos complejo a lo más complejo: el reconocimiento, la interpretación, la reproducción y la producción. El uso de diferentes herramientas que ofrecen las TIC y las formas de trabajo contribuye a una mayor interacción del alumnado, su mayor participación en clase y la activación de diferentes subcompetencias comunicativas.

2.3. El diario como técnica de recogida de datos

El proceso reflexivo sobre lo que se aprende y el cómo se aprende debe ser un elemento clave de cualquier tipo o forma de aprendizaje. La reflexión del alumnado sobre el aprendizaje ayuda a captar, analizar e interpretar su propia experiencia, hacer que recapacite sobre ella y la evalúe. Se establece una estrecha relación entre la reflexión y la evaluación, de hecho, la evaluación se percibe como “un análisis cualitativo intrínseco al proceso de aprendizaje que nos permite juzgar la eficacia de un plan, una estrategia o el progreso en la adquisición de una destreza entre otros” (Jiménez Raya, 1994, p. 129). El diario reflexivo es considerado un elemento catalizador que hace el aprendizaje más accesible al escrutinio y reflexión con grandes ventajas sobre otros manuales de técnicas de estudio o recetarios de estrategias (Jiménez Raya, 1994), un retroalimentador excelente (Parra Toribio, 2019), una herramienta de introspección importante (Bailey & Ochsner, 1983), que arroja luz en los factores afectivos, cognitivos y conductuales del alumnado (Jiménez Raya, 1994).

En el presente estudio se ha optado por el uso del diario reflexivo como instrumento de recogida de datos eficiente de un estudio cualitativo en el campo de la adquisición de LE (Schumann & Schumann, 1977; Matsumoto, 1987; Bailey, 1990; Jiménez Raya, 1994; Alfageme, 2007; Cecic Mladinic, 2012, entre otros). A pesar de las limitaciones del diario que es la subjetividad y la limitada transferibilidad de los datos, la principal ventaja de uso del diario de reflexión es su utilidad como estímulo para el análisis crítico y el descubrimiento de nuevas posibilidades estratégicas en el aprendizaje de la lengua.

Aplicando estos hallazgos al objetivo del presente estudio, el diario reflexivo comprendió cinco preguntas abiertas relacionadas con (a) la competencia digital, (b) competencia de indagación, (c) competencia lingüística, (d) competencia estratégica, (e) competencia socio-lingüística y pragmática. Los estudiantes rellenaron una vez cada dos semanas sus diarios personales de reflexión y los enviaron al profesor a través del sistema de gestión del curso. El procedimiento utilizado para transcribir los diarios reflexivos y proteger el anonimato de los participantes consistió en asignar un código a cada estudiante, respetando el número en la lista de clase (de A1 a A5). Se escribieron un total de 10 diarios reflexivos. Todos los diarios reflexivos fueron escritos en ruso y en español y luego traducidos al español para ser incluidos en este estudio. Es necesario destacar que un miembro del equipo de investigación participó como profesora en la intervención. Por tanto, la ausencia de sesgo en la investigación no fue posible; sin embargo, se tomaron medidas para reducir el impacto del sesgo en los resultados. Un ejemplo de ello fue que el análisis de los diarios de reflexión se llevó a cabo bajo la supervisión de un profesor ajeno a la asignatura en cuestión.

2.4. Proceso de análisis de datos

Este estudio se llevó a cabo mediante un análisis de contenido cualitativo, dado que era crucial captar los aspectos esenciales de los fenómenos sociales presentados desde los puntos de vista de los participantes en el estudio (De Souza Minayo et al., 2023). Las narraciones del alumnado fueron la principal fuente de información. Para ello, era necesario familiarizarse con los datos, es decir, leer las narraciones varias veces, lo que se describe como un proceso holístico de lectura del contenido. Durante este proceso, identificamos los temas principales que los estudiantes describían en las narraciones. Estos temas correspondían a las distintas categorías y subcategorías.

Este proceso de identificación de categorías y subcategorías (temas) se realizó mediante la utilización de un proceso cíclico en torno a tres etapas fundamentales: descubrimiento, codificación y relativización de los datos (Flick, 2018). La primera etapa nos permitió descubrir temas emergentes en el texto dividiéndolos en unidades de contenido relativamente pequeñas, para someterlos después a un tratamiento descriptivo (Sparker, 2005). La segunda etapa nos permitió realizar la categorización y codificación de estos datos en el programa informático de análisis cualitativo NVivo. Esta parte del proceso se realizó con el fin de determinar las tendencias y los patrones, las estructuras y los discursos de la comunicación.

Además de determinar las tendencias y patrones, mediante el uso de este software de análisis, fue posible determinar la frecuencia de aparición de los temas en las narrativas de los estudiantes, es decir, pudimos cuantificar la presencia de los temas que emergieron en sus narrativas (Gbrich, 2007). De esta forma, es posible conocer el número de referencias o menciones que el alumnado hizo a los diferentes temas (categorías y subcategorías) en sus narraciones. En esta segunda etapa, esta transformación de datos del análisis cualitativo fue revisada por cuatro expertos, que prestaron atención a la credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad de los datos. Esto nos permitió asegurarnos de la fiabilidad y validez del estudio. En la tercera fase se interpretaron los datos para formular conclusiones. En esta etapa se preparó toda la información para captar la riqueza de los datos y convertir las interpretaciones de los distintos investigadores en resultados. Como resultado, se creó un sistema definitivo de categorías y subcategorías, como puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2. Sistema de categorías resultante de las experiencias de los estudiantes de ruso

Categorías	Código	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO
Competencia de Indagación	CI	Aprendizaje significativo	CIS
Competencia Lingüística	CL	Competencia productiva	CLR
		Competencia perceptiva	CLP
		Competencia interactiva	CLI
Competencia Estratégica	CE	Recursos léxicos	CEL
		Estrategias de discurso	CED
Competencia Sociolingüística	CS	Adecuación sociolingüística	CSA
Competencia Pragmática	CP	Desarrollo temático	CPT
		Precisión pragmlingüística	CPP

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los diarios de los estudiantes objeto de estudio, así como los resultados obtenidos en las tareas realizadas en clase a través de las TIC.

Para esta primera parte y para obtener una mejor comprensión de los resultados de los diarios, se han trazado cinco líneas de actuación correspondientes a las principales categorías extraídas. Estas categorías y subcategorías contribuyen a una mejor comprensión de las competencias desarrolladas por los estudiantes durante y después de la puesta en práctica de la experiencia. Los ejemplos proporcionan una visión general de las experiencias y percepciones de los estudiantes; sin embargo, con el fin de respetar su privacidad y respetar sus derechos, se asignaron códigos numéricos como se mencionó anteriormente.

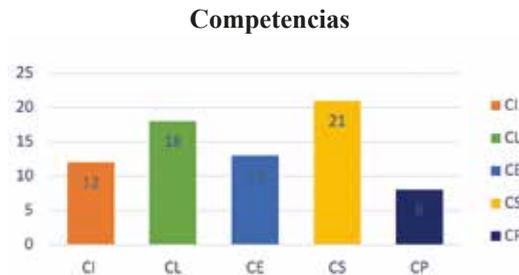


Figura 1. Referencias obtenidas de las competencias bajo estudio

Categoría 1. Competencia de Indagación (CI)

La categoría ‘Competencia de Indagación (CI)’ se compone de una subcategoría, como se puede observar en la Tabla 2. Esta categoría se basa en la inclusión en la enseñanza de acciones orientadas a la búsqueda de información que ayude a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (ICFES, 2007). En el diario, el alumnado se refirió a la adquisición de la competencia de indagación (CI) en 12 ocasiones.

Subcategoría 1. Aprendizaje significativo (CIS)

En concreto, se puede observar cómo el alumnado relaciona este enfoque de enseñanza con un aprendizaje significativo, como se puede ver en los siguientes testimonios:

A3- [Sí, me gustó esta forma de aprender a través de la indagación, porque creo que es una buena forma de aprender fraseología].

A5- [Utilizar este tipo de metodología para enseñarnos la fraseología creo que es muy beneficiosa para nosotros, ya que al buscar por uno mismo el significado, se aprende de forma más sencilla y se nos queda mucho mejor].

Categoría 2. Competencia Lingüística (CL)

La categoría ‘Competencia Lingüística’ se compone de tres subcategorías y se relaciona con la capacidad de un estudiante para llevar a cabo conversaciones escritas y orales (Consejo de Europa, 2001). Hay tres competencias lingüísticas principales que se pueden destacar al hablar de la competencia de un usuario de una lengua cuando recibe actividades de aprendizaje basadas en los fraseologismos: la competencia productiva que incluye la escritura y la expresión oral; la competencia receptiva que comprende la comprensión oral y la lectura; y la interacción que se puede producir en línea o en persona. En este estudio, esta categoría se refiere a la capacidad de fomentar en los estudiantes destinatarios las destrezas lingüísticas anteriormente mencionadas. La destreza de mediación no se trató en este estudio, ya que no había evidencias en sus reflexiones. En total se han encontrado 18 referencias en torno a la competencia lingüística.

Subcategoría 1. Competencia productiva (CLR)

Como se puede observar en sus discursos, la intervención ha permitido mejorar su competencia productiva, ya que se destacan que gracias al aprendizaje de estos fraseologismos pueden sentirse más cómodos en un registro oral y coloquial.

A1- [Me ha ayudado para mejorar el registro oral y coloquial].

A2- [Al igual que en español se da más en la lengua hablada y en el lenguaje coloquial].

Subcategoría 2. Competencia perceptiva (CLP)

De igual forma, se puede observar una mejora en la competencia perceptiva:

A3- [La fraseología es útil para la lectura y la comprensión oral, te permite reconocer mejor las expresiones coloquiales].

Subcategoría 3. Competencia interactiva (CLI)

Hacen, asimismo, referencia al perfeccionamiento de la competencia interactiva:

A1- [Te permite mejorar el vocabulario y conocer verbos desconocidos o arcaicos que permiten ayudar la interacción con otros hablantes].

Categoría 3. Competencia Estratégica (CE)

La categoría ‘Competencia Estratégica (CE)’ se compone de dos subcategorías y se relaciona con el uso efectivo de la lengua por parte del hablante (Bachman, 1995). Hace referencia a la capacidad de utilizar recursos verbales y no verbales con la intención de favorecer la efectividad del aprendizaje de diferentes aspectos de la lengua, en este caso,

de los fraseologismos. Entre las estrategias más utilizadas y las favoritas del alumnado han sido los recursos léxicos, como el uso de la traducción y las estrategias del discurso como la memorización, uso de ejemplos en contexto y la repetición. En total se han encontrado 13 referencias en torno a la competencia estratégica.

Subcategoría 1. Recursos léxicos (CEL)

Los estudiantes hacen referencia a la traducción palabra por palabra de estas expresiones, para poder comprenderlas mejor y así asimilarlas de forma más fácil como se puede ver en el siguiente ejemplo:

A3- [Lo que más útil me resulta es la traducción palabra por palabra (porque muchas son desconocidas para mí) y las connotaciones, aunque los sinónimos en ruso o la traducción al español también me sirven para comprenderlo mejor].

Subcategoría 2. Estrategias de discurso (CED)

Las estrategias de discurso mencionadas anteriormente son las que el alumnado ha hecho referencia en mayor número de ocasiones:

A4- [Lo que más me hace memorizarlos es su uso, hacer ejemplos con ellos, emplearlos en un diálogo y leerlos].

A1- [Quizás ejemplos reales de uso, aunque entiendo la dificultad que supone buscar un ejemplo para cada uno].

A5- [Repetición].

Categoría 4. Competencia Sociolingüística (CS)

Esta competencia se refiere al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar el aspecto social y cultural del uso de la lengua. Tal y como indican Fishman (1971) y Hudson (1980) el contexto social es uno de los factores más influyentes en el proceso de adquisición de lenguas. Esta competencia ha sido una de las más referenciadas, puesto que al aprender los fraseologismos el alumnado es consciente de la relación de la lengua con la parte sociocultural de esta y como ambos aspectos son indisolubles. Esto se puede ver en los numerosos ejemplos obtenidos, un total de 21. Los siguientes son solo parte de dichos testimonios:

Subcategoría 1. Adecuación sociolingüística (CSA)

El alumnado relaciona la importancia del aprendizaje de las unidades fraseológicas con el profundo estudio de la cultura e, incluso, historia del país del idioma que estudian:

A3 - [Creo que lo más importante es conocer más cultura e historia rusa, ya que la fraseología se crea a partir de realidades históricas que ocurren en una cultura].

A1- [Creo que es muy importante porque es algo que los hablantes nativos usan en su día a día, y si no sabes sus expresiones no pueden desenvolverte bien en un entorno nativo real].

A5 - [Es interesante conocerlas porque suelen ser frases gramaticalmente complicadas y además hacen referencia a realidades que la mayoría no conocemos].

Categoría 5. Competencia Pragmática (CP)

La pragmática o pragmlingüística es la rama de la lingüística que se interesa por la influencia del contexto en la interpretación del significado. Es decir, es la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también con la situación contextual (Canale & Swain, 1980; Van Ek, 1986; Hymes, 1995; Canale, 1995). En esta definición debe entenderse desde un punto de vista lingüístico: estatus comunicativo, conocimiento previo compartido por los hablantes, relaciones interpersonales, etc.

Es por ello por lo que podemos distinguir dos subcategorías: el desarrollo temático y la precisión pragmlingüística. Entre las dos el total de referencias relativas a la competencia pragmática fueron 8.

Subcategoría 1. Desarrollo temático (CPT)

En esta subcategoría se puede observar cómo el alumnado es consciente de la influencia del contexto en el desarrollo comunicativo, en este caso, con el uso de los fraseologismos:

A2- [Ayudan a desarrollar una conversación más fácilmente, aunque creo que es mejor usarlos con gente de confianza, sobre todo si no estamos muy seguros de cómo son percibidos en distintas situaciones].

Subcategoría 3. Precisión pragmlingüística (CPP)

La subcategoría precisión pragmlingüística está relacionada con la habilidad de describir con exactitud lo que uno quiere expresar. Se refiere a cómo el hablante puede comunicar detalles y matices de significado y evitar así malentendidos acerca de lo que quiere comunicar. Esto se puede ver en los siguientes ejemplos:

A4- [Creo que sí es importante porque en muchas lenguas (no sé si en todas) hay frases hechas, proverbios y fraseologismos que forman parte de la lengua hablada y diaria, sobre todo, y que pueden ayudarnos a ser más exactos cuando hablamos].

A3- [Estas expresiones me han ayudado, porque suelen ser frases a nivel lingüístico complicadas y además hacen referencia a realidades que la mayoría no conocemos lo que nos permite acercarnos a aspectos muy específicos de la lengua].

Una vez presentados los resultados obtenidos a través de los diarios reflexivos, se exponen los resultados de las tareas de clase realizadas mediante la implementación de las TIC. El uso de las TIC y diferentes formas de interacción del alumnado en clase dinamizó, en gran medida, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF. De esta forma, según las observaciones de la profesora que llevó a cabo la intervención, la visualización y el manejo de diferentes herramientas digitales tuvo un efecto positivo en el fomento del trabajo activo del alumnado en clase y su motivación a la hora de trabajar con los fraseologismos. Además, se notó un mejor manejo de las herramientas digitales aplicadas en clase, lo que puede evidenciar una mejora de la competencia digital del alumnado.

A lo largo de la intervención, se realizaron tres trabajos de evaluación continua con el fin de observar los logros individuales del alumnado y poder establecer una relación con la información recabada en los diarios reflexivos, es decir, compararla o contrastarla. Los resultados recogidos en estas tareas individuales pretenden arrojar luz en el desarrollo de la competencia fraseológica y ayudar a recopilar la información sobre el carácter de errores en las etapas de reconocimiento y producción de las UF estudiadas.

Las tareas de evaluación comprendieron dos ejercicios escritos que el alumnado tuvo que llevar a cabo de forma individual:

- 1) Uso del fraseologismo en un contexto determinado (10 frases);
- 2) Libre uso de los fraseologismos (10 frases).

En las dos tareas se detectaron algunos errores de carácter lingüístico: gramaticales, léxicos y ortográficos. Los errores gramaticales estuvieron relacionados con el uso incorrecto de la forma del verbo, de una preposición o el uso del caso incorrecto de los sustantivos. En varias ocasiones, se ha repetido el mismo error en *остаться на бобах* (estar sin blanca), donde la preposición *на* ha sido sustituida por su sinónimo *в*.

Los errores ortográficos fueron menores. A modo de ilustración, en varias ocasiones aparece *шиборот-набыборот* (el alumnado ha escrito *б* en vez de *в*). Este tipo de errores ocurre debido a la interferencia del español (hay poca distinción fonética en el dialecto meridional entre una “v” y una “b”, lo que afecta la distinción fonética y su representación gráfica en ruso).

Los errores de carácter léxico incluyeron la utilización de un sinónimo de un elemento de una UF o la omisión de un elemento. Así, se ha encontrado un ejemplo de *сказать от ворот-поворот* en vez de *дать от ворот-поворот* (dar un no rotundo). En este ejemplo el verbo *дать* (dar) ha sido sustituido por *сказать* (decir) que en parte puede ser motivado por la traducción del fraseologismo (decir no). En algunas ocasiones se produjo un sesgo de tipo pragmático. Por ejemplo, *у нас шапочное знакомство* (nos conocemos de vista) donde se utiliza la estructura gramatical “tenemos” ha sido reemplazado por *она шапочное знакомство*, literalmente, significaría “ella es conocer de vista”, esto provoca una confusión semántica y lleva a tener un fallo comunicativo.

4. DISCUSIÓN

Esta sección presenta la discusión de los hallazgos presentados en la sección anterior, donde se ha expuesto una visión general de las experiencias y percepciones del alumnado objeto de estudio en relación con el desarrollo de las subcompetencias comunicativas, la competencia de indagación y la competencia digital.

En cuanto al desarrollo de la competencia de indagación, se puede observar en las respuestas recibidas que ha habido una mejora, tal y como se indica en el estudio de Brady et al. (2019). Tanto en el presente estudio como este mencionado, se ha podido observar que la aplicación de una metodología indagatoria para el desarrollo comunicativo permite a los estudiantes reflexionar más y movilizar sus conocimientos, así como buscar una coherencia entre lo que observa y las explicaciones que imagina, lo cual implica mayor motivación al ser un ejercicio más autónomo y como consecuencia, una movilización en el uso de las ideas, derivando en una mejora en la habilidad comunicativa. Es por este motivo que este tipo de metodología es de gran importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa. En concreto en este estudio, el hecho de aplicar el aprendizaje basado en indagación en algunas tareas ha despertado el interés del alumnado por estudiar las UF. Cabe destacar que se ha producido un paulatino cambio en la evaluación de las tareas que implicaban el trabajo autónomo del alumnado con los fraseologismos nuevos. En los primeros diarios, estas tareas no han sido bien recibidas por parte del alumnado; no obstante, conforme se iba desarrollando la intervención, estas tareas de indagación han obtenido una valoración más positiva del alumnado que ha empezado a sentirse incluso más cómodo con este tipo de actividades.

Por otro lado, de los resultados se desprende una mejora de la competencia lingüística. Las tareas de evaluación, así como, los diarios han reflejado un cambio positivo en cuanto a la formación de la competencia lingüística. La ampliación de los recursos léxicos del alumnado ha recibido una valoración positiva por ellos mismos; las tareas individuales y las tareas en clase, según apunta el alumnado, les han ayudado a indagar en la etimología y el sesgo semántico de la UF en la cultura lingüística contemporánea. De hecho, varios autores apoyan esta mejora lingüística a través del aprendizaje de los fraseologismos (Szyndler, 2015; Timofeeva Timofeev, 2012).

En relación a la competencia estratégica, se puede observar como el uso de las diferentes herramientas estratégicas se aprovechan para la semantización de una UF y su posterior asimilación. El oportuno uso de los recursos aprendidos en clase en la fase producción de las UF y el profundo estudio de los elementos que forman parte de cada una de las UF de origen histórico apuntan a una significativa mejora en la adquisición de las competencias sociolingüísticas y pragmáticas, que están estrechamente relacionadas con la formación de la competencia comunicativa general (Solano Rodríguez, 2007). Según los comentarios del alumnado, la etimología, la visualización, la semantización, la busca de los equivalentes de las UF y demás tareas interactivas mediante las TIC ayudan a entender los contextos determinados y los matices que transmiten los fraseologismos. La importancia que el alumnado ha otorgado al estudio de las UF en los diarios reflexivos, así como el análisis de las tareas de evaluación continua indican a su interés por descubrir el carácter sociolingüístico y pragmático de los fraseologismos, su uso en el contexto y la estructura holística de los mismos.

De igual modo, la implementación de las TIC apunta al fomento de la competencia digital que juega un papel significativo en el desarrollo de procesos cognitivos en el aprendizaje de LE. Estos resultados están alineados con el estudio realizado por Suárez et al. (2021).

5. CONCLUSIONES

El tratamiento de los datos recabados en los diarios reflexivos de los estudiantes nos ha permitido extraer la información sobre la adquisición de las competencias de indagación, lingüística, estratégica, sociolingüística y pragmática, mientras el análisis de las tareas realizadas en clase ha permitido comprobar la mejora de la competencia digital. El fomento de las competencias mencionadas está estrechamente relacionado con la adquisición de la competencia fraseológica que, a su vez, se considera un eslabón importante para el desarrollo de la competencia comunicativa en los niveles avanzados de aprendizaje de LE.

Si desgranamos los beneficios encontrados en cada una de las competencias podemos destacar que, en relación a la competencia de indagación, los hallazgos de este estudio respaldan la idea de que la metodología de enseñanza basada en la indagación es efectiva para fomentar la competencia de indagación en los estudiantes. Esto implica que los estudiantes no solo adquieren conocimientos superficiales, sino que también pueden reflexionar sobre lo que aprenden, movilizar sus conocimientos previos y buscar coherencia en su comprensión. Esta mejora en la competencia de indagación es esencial para el desarrollo de habilidades comunicativas autónomas.

En cuanto a la competencia lingüística, los resultados de este estudio demuestran que la enseñanza de fraseologismos tiene un impacto positivo en la competencia lingüística de los estudiantes. La ampliación de su léxico y la comprensión más profunda de la etimología y el sesgo semántico de las UF indican un enriquecimiento significativo en su competencia lingüística en ruso. Esto sugiere que los fraseologismos no solo son elementos culturales y pragmáticos, sino también motores de la mejora lingüística.

Por otro lado, el uso efectivo de herramientas estratégicas para la asimilación de las UF es una contribución valiosa de este enfoque de enseñanza. Los estudiantes han demostrado la capacidad de aplicar estrategias de aprendizaje para comprender mejor el contexto y los matices de los fraseologismos. Esto, a su vez, contribuye a su competencia sociolingüística y pragmática, habilidades esenciales para una comunicación efectiva en ruso.

El uso de las tareas interactivas y el diario reflexivo han proporcionado unas condiciones óptimas para motivar al alumnado a ser responsables de su propio aprendizaje. La forma de trabajo propuesta mediante las tareas interactivas ha podido corroborar que el enfoque linguo-cultural produce un efecto positivo en la motivación del alumnado, lo que coincide con los hallazgos de otros estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros (Pibaque Pionce et al., 2019; Sinichkina et al., 2021, entre otros). La mejora de las subcompetencias comunicativas se ha producido debido a las tareas interactivas y al uso del diario de reflexión que estimula el desarrollo de las competencias comunicativas (Parra Toribio, 2019). Esto sugiere que, al darles responsabilidad y autonomía, los estudiantes pueden sentirse más comprometidos y motivados para aprender y mejorar sus competencias comunicativas.

De todo lo presentado anteriormente, se puede derivar que los resultados de este estudio revelan una interconexión clara entre varias competencias. La adquisición de la competencia fraseológica ha demostrado ser un factor crucial en el desarrollo de las competencias comunicativas en niveles avanzados de aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto sugiere que la enseñanza de fraseologismos no solo es valiosa en sí misma, sino que también actúa como un puente para mejorar otras competencias relacionadas, como la competencia lingüística, estratégica, sociolingüística y pragmática.

Sin embargo, los resultados obtenidos deben interpretarse con cautela debido a ciertas limitaciones tales como el reducido tamaño de la muestra, al no contar con más alumnos del mismo nivel en el Centro de Culturas Eslavas. En los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, no siendo nuestro interés el de generalizar los resultados a una población más amplia, sino de estudiar un ámbito en profundidad que nos ayude a entender este fenómeno de estudio. En segundo lugar, las narraciones procedían exclusivamente de los diarios del alumnado, lo que limita su transferibilidad. La utilización del diario reflexivo por parte del profesorado podría haber aportado una nueva perspectiva al estudio, fomentando *el desarrollo de competencias profesionales necesarias para el ejercicio docente* (Magne La Fuente & Galván Fonseca, 2023, Aranda-Vega et al., 2020).

En resumen, este estudio ofrece evidencia sólida de que la enseñanza de fraseologismos mediante el uso de las TIC puede tener un impacto significativo en el desarrollo de diversas competencias en el aprendizaje de ruso. Estas conclusiones respaldan la importancia de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante y tecnológicamente avanzados para la enseñanza de lenguas extranjeras y proporcionan información valiosa para académicos y profesores interesados en esta área de estudio.

6. REFERENCIAS

- Alarcón-Parra, P., Romero Guillen, J. & Alarcón Parra, G. (2017). Estudio del lenguaje de los nativos digitales: una nueva forma de redacción. *Investigatio*, 9, 67-77. <https://doi.org/10.31095/investigatio.2017.9.4>
- Alfageme, M. (2007). El portafolio reflexivo: Metodología didáctica en el EEES. *Educación. Siglo XXI*, 25, 209-226.
- Andriushina N. P., Afanasieva I. N., Dunaieva, L. A., Klobukova, L. P., Krasilnikova, L. V. & Yatsenko, I. I. (2019). *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение* [Manual de léxico mínimo de ruso como lengua extranjera. Tercer nivel. Dominio general]. Zlatoust.
- Aranda-Vega, E. M., Martín-Cuadrado, A. M. & Corral-Carrillo, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (Coord.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Edelsa.
- Bailey, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In J. C. Richards and D. Nunan (Eds.), *Second Language Teachers Education* (pp. 215-226). Cambridge University Press.
- Bailey, K. M., & Ochsner, R. (1983). A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? In K. M. Bailey, M. H. Long & S. Peck (Eds.), *Second language acquisition studies* (pp. 188-198). Newbury House.
- Brady, I. K., Tomás Cámara, D. & Sánchez Muñoz, A. R. (2019). Desarrollar la competencia comunicativa e intercultural en lengua inglesa mediante un estudio de campo con residentes extranjeros en España. *Docencia e investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 30, 33-52.

- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos*, 17, 56-61.
- Cecic Mladinic, D. (2012). La enseñanza/aprendizaje reflexivo crítico: el caso del idioma desconocido. *El Guiniguada*, 21, 9-22. Recuperado el 7 de diciembre de 2022, de <https://ojsulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/277>
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Corpus Nacional Ruso. Recuperado el 20 noviembre de 2022, de <https://ruscorpora.ru>
- De Souza Minayo, M. C., Ferreira Deslandes, S. & Gomes, R. (2023). *Investigación Social. Teoría, Método y Creatividad*. Lugar Editorial.
- Ettinger, S. (2008). Alcances e límites da fraseodidáctica. Diez preguntas clave sobre estado actual da investigación, *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 10, 95-127.
- Fiodorov, I. (Ed.). (2008). *Фразеологический словарь русского языка* [Diccionario fraseológico de la lengua rusa] Astrel. Accesible en <https://rus-phraseology-dict.slovaronline.com>
- Fishman, J. A. (1971). *Sociolinguistics: A Brief Introduction*. Newbury House.
- Flick, U. (2018). *Managing Quality in Qualitative Research*. SAGE.
- García, F., Portillo, J., Romo, J. & Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En M. Benito, J. Romo & J. Portillo (Eds.), *Actas del IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenido Educativos Reutilizables (SPDECE07)*. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://ceur-ws.org/Vol-318/Garcia.pdf>
- Gbrich, C. (2007). *Qualitative Data Analysis: An Introduction*. SAGE.
<https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.71>
- Hudson, R. A. (1980). *La sociolingüística*. Anagrama.
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Edelsa.
- Ivanova, T. A., Popova, T. I., Rogova, K. A. & Yurkov, E. E. (1999). *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение* [Estándar Estatal Educativo de Ruso como Lengua Extranjera para el nivel III. Dominio general]. Zlatoust.
- Jiménez Raya, M. (1994). El papel del diario en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 10, 121-135.
- Magne La Fuente, M. M. & Galván Fonseca, S. L. (2023). El Diario Reflexivo como herramienta didáctica para producir aprendizajes con sentido. *Revista Boliviana de Educación*, 5(8), 9-19.
- Martí Sánchez, M. (2023). De las unidades fraseológicas al conocimiento fraseológico. *Universidad de La Habana*, 285, 50-68. Recuperado el 7 de octubre de 2022, de <https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/2681>
- Matsumoto, K. (1987). Diary studies of second language acquisition: a critical overview. *JALT Journal*, 9(1), 17-34.
- Montoro del Arco, E. T. (2003). La manipulación humorística de las expresiones fijas como medio de para la enseñanza de fraseología del español. In J.A. Moya Corral & M.A. Montoya Ramírez (Eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (pp. 329-342). Universidad de Granada.

- Mura, G. A. (2018). Fraseología y fraseodidáctica digitales en E/LE. *Normas*, 8, 248-258. <https://doi.org/10.7203/Normas.v8i1.13434>
- Núñez Román, F. (2015). Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 153-166. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51295
- Ovelar Beltrán, R., Benito Gómez, M. & Romo Uriarte, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje. Una aproximación a la evolución de este concepto. *Revista Icono* 14, 12, 31-53. <https://doi.org/10.7195/ri14.v7i1.332>
- Parra Toribio, H. L. (2019). El Diario Reflexivo como Estrategia para Desarrollar Competencias Comunicativas. *Revista Científica Hallazgos* 21, 4(1), 79-86.
- Perchik, I. *Иллюстрированный фразеологический словарь* [Diccionario fraseológico ilustrativo]. Accesible en <https://www.fraze.ru>
- Pibaque Pionce, M. S., Baque Pibaque, L. M. & Pibaque Gómez, D. P. (2019). Proceso de formación y desarrollo de competencias comunicativas con enfoque linguo-cultural desde el inglés con fines específicos. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 4(1), 8-15.
- Rodríguez Pérez, N. & Heinsch, B. (2021). El impacto de la digitalización en la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en la Educación Superior. *RELATEC (Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa)*, 20(1), 71-85.
- Schumann, F. & Schumann, J. (1977). Diary of a language learner: an introspective study of second language learning. En H. D. Brown, R. H. Crymes & C. A. Yoria (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language - Trends in Research and Practice* (pp. 241-249). TESOL.
- Sinichkina, A., Faizrahmanova, L. & Muhtarova, R. (2021). Linguocultural approach as means of managing learning strategies when teaching a foreign language. *International Conference "Technological Educational Vision" (TEDUVIS 2020)*, 97, 01041. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219701041>
- Solano Rodríguez, M. A. (2007). El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En M. I. González Rey (Ed.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères* (pp. 201-221). E.M.E.
- Solano Rodríguez, M. A. (2012). Fraseodidáctica basada en tecnologías digitales. En M.I. González Rey (Ed.), *Unidades fraseológicas y TIC* (pp. 167-186). Instituto Cervantes.
- Sparker, A. C. (2005). Narrative Analysis: Exploring the Whats and Hows of Personal Stories. In Holloway, I. (Ed.), *Qualitative Research in Health Care*. Open University Press.
- Suárez González, A., Cea Álvarez, A. M. & Araújo, S. (2021). Estrategias de aprendizaje y competencia digital en la adquisición de léxico en lenguas próximas. *Linred: Lingüística en la Red*, 18. Recuperado el 7 de octubre de 2022, de: <http://hdl.handle.net/10017/47748>
- Sursock, A. (2015). *Trend: Learning and Teaching in European Universities*. European University Association. Recuperado el 7 de octubre de 2022, de <https://tinyurl.com/y8ndxtfp>
- 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*, 27, 197-216. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50867
- Teliya, V. N. (Ed.). (1996). *Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты: монография* [Fraseología Rusa: aspectos semánticos, pragmáticos y lingüísticos: monografía]. Escuela "Lenguas de la cultura rusa".

- Teliya, V. N. (Ed.). (2012). *Большой фразеологический словарь русского языка: значение, употребление, культурологический комментарий* [Gran diccionario fraseológico de la lengua rusa: significado, uso, comentario linguo-cultural]. Readers Digest.
- Timofeeva Timofeev, L. (2012). Sobre la traducción fraseológica. *ELUA*, 26, 405-432.
- Timofeeva Timofeev, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? *ONOMÁZEIN*, 28, 320-336. <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.17>
- Tizón Quinteiro, M. A. (2020). *La enseñanza de fraseología en ELE a partir de las TIC*. Trabajo Fin de Grado. Universidade da Coruña.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Council of Europe.
- Zuluaga, A. (2001). Análisis y traducción de las UF desautomatizadas. *PhiN*, 16, 67-83.