



Traduction et Langues Volume 24 Numéro 02/2025

Revista de Traducción y Lenguas

مجلة الترجمة واللغات

ISSN (Print): 1112-3974

EISSN (Online): 2600-6235



Enseñanza y Aprendizaje de la Fraseología en Español como Lengua Extranjera en la Universidad Argelina con Apoyo de la Inteligencia Artificial Generativa

Teaching and Learning Spanish Phraseology in Algerian Higher Education with the Support of Generative Artificial Intelligence

Taleb Abderrahmane Karima 

Universidad Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem- Argelia
Karima.talebabderrahman@univ-mosta.dz

Boubekeur Abed 

Universidad Ibn Khaldoun Tiaret- Argelia
Abed.boubekeur@univ-tiaret.dz

Rovira-Collado José 

Universidad San Vicente Del Raspeig Alicante- España
jrovira.collado@gcloud.ua.es

Cómo citar este artículo:

Taleb Abderrahmane, K; Boubekeur, A & Rovira-Collado, J. (2025). Enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera en la universidad argelina con apoyo de la Inteligencia Artificial Generativa. *Traduction et Langues*, 24(2), 136-169.

Recibido : 30/08/2025; Aceptado : 30/09/2025; Publicado : 31/12/2025

Auteur correspondant : Taleb Abderrahmane Karima

Keywords

Phraseology Teaching and Learning; Spanish as a Foreign Language (SFL); Generative Artificial Intelligence; Higher Education; Digital Didactics; Intercultural Competence; Technology-Enhanced Language Learning

Abstract

The growing interest in current approaches to communicative foreign language teaching should encourage a stronger commitment to the didactics of phraseology in Spanish as a foreign language classroom and open the way for its systematic development and progression, given its contribution to learners' communicative competence. Because phraseology is at once linguistic, pragmatic, and cultural content, its impact of Spanish as a foreign language students is undeniable and goes beyond simple vocabulary enrichment to touch interactional routines and culturally appropriate ways of speaking. In fact, phraseological units such as idioms, collocations, and fixed expressions often carry meanings that cannot be understood by translating word-for-word, which makes explicit work on them particularly relevant in a communicative perspective. Within this framework, the present study aims to evaluate the effect of adopting texts that have been pedagogically adapted with the help of generative artificial intelligence (GenAI) on improving the teaching/learning process of phraseology in Spanish as a foreign language courses. This option is justified by the difficulty of finding authentic texts that present a sufficient variety of idiomatic expressions and fixed phrases to offer opportunities for explicit and systematic instruction, in line with current communicative and intercultural goals. The study, carried out over 9 sessions totalling 12 hours with 52 first-year students at an Algerian university, is based on a quasi-experimental model with an experimental group and a control group. In this sense, the research evaluates both the effectiveness and efficiency of the instructional intervention in developing phraseological competence within the experimental group by comparing performance before and after the treatment. Reading lessons built around these AI-generated and didacticized texts, and designed according to students' needs and proficiency level, made it possible to obtain clearly positive results in a relatively short time. Specifically, there was a measurable Improvement from 15% to 43,84% in the learners' comprehension, memorization, and contextualized use of Spanish phraseological units. These findings suggest that integrating GenAI-supported materials can significantly enhance explicit phraseology teaching in Spanish as a foreign language settings, while also offering teachers a flexible resource to adapt texts to different topics and levels without losing the richness of authentic-like input.



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>

Palabras Clave	Resumen
<i>Enseñanza y aprendizaje de la fraseología; Español como lengua extranjera (ELE); Inteligencia artificial generativa; Educación superior; Didáctica digital; Competencia intercultural; Aprendizaje de lenguas asistido por tecnología</i>	<p><i>El interés por los enfoques actuales de enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras debería suscitar nuestro empeño por la didáctica de la fraseología en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) y abrir camino, para que siga creciendo y ganando terreno, dada su contribución en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices. Siendo un contenido tanto lingüístico como pragmático y cultural, su alcance en el alumnado de ELE es innegable. En este marco, se suscribe la presente investigación que pretende evaluar el efecto que ha tenido la adopción de los textos didactizados mediante el recurso a la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en la mejora del proceso enseñanza/aprendizaje de la fraseología en el aula de ELE. Esta opción se justifica por la dificultad de encontrar textos auténticos con una variedad de fraseologismos que puedan brindar oportunidades para una enseñanza explícita y sistematizada. El estudio realizado en 9 sesiones con un total de 12 horas para 52 estudiantes universitarios de primer curso de licenciatura en una universidad argelina se apoya en un diseño cuasiexperimental asentado en un grupo experimental y otro de control. En este sentido, el estudio evalúa la eficacia y la efectividad de la intervención en el desarrollo de la competencia fraseológica en el grupo experimental. Así que, las clases de lectura llevadas a cabo con dichos textos de acuerdo con las necesidades del alumnado, llegaron a garantizar resultados de mejora que pasó de 15% a 43,84 % en la comprensión, retención y uso contextualizado de la fraseología española.</i></p>

1. Introduction

Hoy en día, aprender lenguas extranjeras se convierte en un efectivo medio de comunicación por ir más allá del aula. Gracias a los frecuentes desplazamientos y/o las prácticas discursivas mediante las nuevas tecnologías y, por consiguiente, las redes sociales por antonomasia, como herramientas dispuestas a todos los intereses, se ofrecen oportunidades para comunicarse con hablantes de otras lenguas cuyas interacciones atestiguan de un uso abundante de fraseologismos. Esta comunicación efectiva, aunque a veces virtual y con marcados elementos coloquiales, requiere una competencia comunicativa muy cercana a los interlocutores nativos. Así pues, en respuesta a estas necesidades exigentes, se ha de favorecer una lengua extranjera contextualizada y, por tanto, conforme a los usos reales que implican considerar no solo los contenidos lingüísticos sino también, los aspectos culturales, pragmáticos e idiosincrásicos de la lengua que se aprende. Para ello, se precisa atender ciertos contenidos que han quedado al margen, como el componente léxico en general y la fraseología en particular, tema que nos ocupa en el presente artículo, para replantear el modo de integrarla en los programas de enseñanza y proporcionar nuevas vías para su explotación en clases de Español Lengua Extranjera (ELE) sea en la enseñanza secundaria o universitaria. Aunque se valora el concepto de español como *lengua adicional* (López et al., 2019) se mantiene el acrónimo



de ELE porque es el que mejor se ajusta al contexto de nuestra investigación en una universidad argelina.

El tratamiento del léxico en el aula de ELE en la enseñanza secundaria en Argelia evidencia; por un lado, una aproximación estructural y esporádica que se traduce en un planteamiento “descontextualizado” tal como lo confirma Taleb Abderrahmane (2018: 530) y; por otro lado, se observa una ausencia marcada de las actividades relativas a las expresiones idiomáticas. A su vez, Djeffali (2021:277) califica la fraseología en la enseñanza del francés como lengua extranjera como “...el pariente pobre del sistema educativo argelino”. En cuanto a la enseñanza de ELE en el contexto universitario, el componente léxico no se manifiesta en los planes de estudio. Por lo cual, la aproximación didáctica a este componente, que puede abordarse en las asignaturas de comprensión y de expresión oral y escrita, carece de un tratamiento sistemático y, por lo tanto, se deja a juicio y propia iniciativa del docente.

Dicho tratamiento lo confirman en primer lugar, el poco interés por las *Unidades Fraseológicas* (UF) en el material didáctico vigente en Argelia, pese a que el manual argelino *Ven a ver imágenes de hoy* previo a la reforma de 2003 manifiesta; aunque en forma de listas, un tratamiento de las UF como componente funcional a lo largo del manual. En segundo lugar, las pruebas de ELE en los exámenes de Bachillerato, donde las actividades de léxico se focalizan, exclusivamente, en palabras sacadas de los textos y presentadas de modo descontextualizado, dejando de lado toda clase de UF. Estas actividades, restringidas al tratamiento de la palabra, se aproximan en prioridad a los aspectos semánticos y gramaticales pidiendo sinónimos y/o antónimos o algún sustantivo de un verbo, adjetivo, adverbio y viceversa. Y, más aún, con las carencias que presenta el alumnado en la materia, porque estas expresiones tampoco se han trabajado de forma estructurada en su formación lingüística inicial. No obstante, para un uso adecuado en contextos reales, el caudal léxico no ha de limitarse a la palabra, tampoco su conocimiento a la forma y al significado, sino que apunta otros contenidos como lo subraya Baralo (2006). De ahí que, la subcompetencia léxica requiere, además de la palabra, de su forma y de su significado, el conocimiento fraseológico que conlleva otros aspectos de suma importancia como la dimensión pragmática y cultural de las unidades léxicas, que exigen un material didáctico específico y unas actividades variadas y contextualizadas.

Ante esta brecha, conviene reflexionar sobre cómo trabajar las UF de modo sistemático mediante objetivos, contenidos y diseños adaptados y centrados en el tema de la fraseología para una aproximación didáctica apropiada y sistematizada. Teniendo en cuenta las peculiaridades de las UF y su frecuencia de uso en la comunicación cotidiana, se requiere ofrecerle un destacado interés que parte desde los documentos curriculares y planes de estudios hasta la actuación didáctica en el aula de ELE mediante un tratamiento ajustado a las exigencias de una comunicación real, espontánea y fluida. Sin embargo, enseñar fraseologismos de modo sistemático plantea la dificultad de encontrar textos auténticos que sean pretextos para tal enseñanza, ofreciendo una variedad de expresiones fraseológicas que permitan centrarse en una clase de fraseologismos como contenido de



enseñanza. Estos textos suelen aparecer en expresiones coloquiales de textos orales o literarios, pero no en los manuales habituales como hemos dicho. Sí que aparecen en distintas investigaciones y recursos digitales que se comentan más adelante (Penadés Martínez, 2019).

Esto nos lleva a optar por un nuevo material constituido por textos didactizados que puedan constituir justamente un pretexto para dicha finalidad. Partiendo de los supuestos de que el ChatGPT y la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen), reconocidos como “...herramientas útiles para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas” (Solak, 2024: 369) y la IAGen como uno de los chatbots más estudiados en estos últimos años (Korell y Albrecht, 2025), nuestro propósito es ver ¿En qué medida el uso de los textos generados por tales recursos digitales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la fraseología en el aula de ELE contribuye en la mejora de la subcompetencia fraseológica de los estudiantes universitarios? Para tal objetivo, nos parece oportuno aprovechar el aporte de la IAGen mediante el chatbot ChatGPT en el aula de ELE de Argelia para la creación de textos basados en las UF como eje central a favor de una explotación didáctica específica. Esta nueva propuesta de recursos didácticos generados por la IAGen podría proporcionar un impulso a la enseñanza de la fraseología teniéndola como punto de arranque que viabilizaría tanto la identificación, como la comprensión, la retención y la reutilización adecuada de las UF en contextos reales.

2. Definición y clasificación de las unidades fraseológicas

La fraseología es un término con doble acepción, la primera se refiere a la disciplina cuyo objeto de estudio son las UF de la lengua y la segunda, al objeto de estudio de la misma. En concreto, se refiere a las unidades fraseológicas que engloban diferentes clases de combinaciones de palabras fijas como las colocaciones, locuciones, refranes, paremias, etc. García-Page (2008: 8) considera que “...su auténtico objeto de estudio, son las locuciones, y que las clásicas paremias y proverbios o refranes deben ser asignados a la paremiología...”. Además del término fraseología, son afines, según Penadés Martínez (2010:47), diferentes denominaciones tales como *“formulas comunicativas, expresiones pluriverbales, unidades pluriverbales, unidades lexicalizadas, unidades habitualizadas, unidades léxicas pluriverbales, colocaciones, unidades fraseológicas o fraseologismos”*. En síntesis, la fraseología abarca las colocaciones: *Cometer un error/Un delito, tomar una decisión*, las locuciones: *Tomarle a alguien el pelo; Echar el agua en el mar*, los proverbios o refranes: *Zapatero a tus zapatos; No te quemes pronto la boca por comer pronto la sopa*, las fórmulas rutinarias: *Con mucho gusto* y otros subtipos de paremias.

El estudio de la fraseología ve la luz en Rusia y se asienta como disciplina centrada en la delimitación conceptual y la clasificación de las UF a partir de la segunda mitad del siglo XX. Teniendo como punto de partida las aportaciones de Bally (1909) con su obra *Traité de stylistique française* y la de Casares (1950) *Introducción a la lexicografía moderna*, se ponen los cimientos de la fraseología, introduciendo los conceptos fundamentales de la disciplina. La definición y clasificación de las unidades



fraseológicas dan pie a controversias, dada su fijación formal y sentido global como características fundamentales. De este modo, toda la particularidad que presenta este componente surge de su naturaleza como lo define Casares (1950:170) “Combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”. Esta aproximación conceptual resalta la dificultad de definir y clasificar las UF debido a que son estables, carentes de motivación y que su sentido no puede deducirse de la suma del significado de sus componentes, lo cual subraya su fijación formal y semántica. Según Penadés Martínez (2010), aunque en grado relativo, las UF no obedecen, por una parte, a las reglas gramaticales por presentar una fijación formal y por otra, no se pueden interpretar a partir de la suma de sus elementos por su sentido global.

En la línea del estudio de la fijación de las UF, Zuluaga (1975: 227) demuestra cómo las UF se rigen por dos tipos de fijaciones: la fijación formal y la fijación semántica o idiosincrasia. Por un lado, la fijación formal consiste en cuatro tipos de fijaciones la “*inalterabilidad* de orden, la *invariabilidad* de alguna categoría, la *inmodificabilidad* del inventario y la *insustituidabilidad*”. Primero, *la fijación de orden*, cuando no se puede cambiar el orden de sus elementos (*Ancha es Castilla/Castilla es ancha**”), segundo, *la fijación de categoría gramatical*, cuando, por ejemplo, no se puede cambiar el número o el género (*Faltarle a alguien un tornillo/Faltarle a alguien unos tornillos**), tercero, *la fijación del inventario de los constituyentes*, cuando no se puede ni añadir ni suprimir algún elemento (*Entre col y col lechuga/Entre col y col la lechuga**) y por último, *la fijación transformacional* que se refiere a la estabilidad de sus componentes, cuando no se puede sustituir algún elemento por otro (*La otra cara de la moneda/La otra faceta de la moneda**). Y, por otro, la fijación semántica o idiosincrasia, que implica un significado global por no poder interpretarse de la suma de los significados de sus componentes Zuluaga (1980) como por ejemplo en el caso *Irse al otro barrio* que no tiene nada que ver con un traslado de un lugar a otro barrio, sino que alude a la muerte.

Cabe subrayar, que además de la perspectiva estructural en la que se enmarcan los estudios de Zuluaga, 1975 y 1980, la perspectiva del uso de la lengua, originada por el desarrollo de las Ciencias del Lenguaje, permite enfocar la frecuencia del uso y la coaparición de las UF en la comunicación. Desde esta línea, se caracteriza la fraseología según Corpas (1996: 20) por “...su alta frecuencia de uso y de coaparición de sus elementos integrantes...” en la comunicación cotidiana. De este modo, podemos decir que así se presentan y así deben aprenderse las UF, considerando su fijación formal y semántica además de sus contextos de uso. Tras lo expuesto, se evidencia el reto de empeñarse a llevar tal contenido al aula de ELE.

Asimismo, la clasificación de las UF, fue controvertida y, por tanto, abordada por varios autores. Casares (1950) fue el primero en clasificarlas en locuciones, frases proverbiales y refranes. Por su parte, Zuluaga (1980) las clasifica en dos grupos: las locuciones que carecen de autonomía sintáctica y los enunciados fraseológicos como enunciados completos y autónomos sintácticamente. En cambio, Corpas (1996), teniendo



la clasificación más difundida y más usada en los estudios fraseológicos realizados en España, se basa en tres aspectos: la norma, el sistema y el habla para clasificarlas en colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos que a su vez se extienden a diversas subclases. Por otra parte, Ruiz Gurillo (1997) distingue, desde una perspectiva más estrecha, dos grupos: primero las UF nucleares con fijación e idiosincrasia y segundo, las que califica de mayor creatividad y riqueza. Partiendo de estas premisas que implican la aprehensión de las UF como un todo, por no conformarse ni a las reglas gramaticales ni al significado de sus componentes, se perciben las dificultades que pueden plantearse para su enseñanza en el marco de las lenguas extranjeras, como lo atestigua Penadés Martínez (2010:55) “...son obvias las dificultades que conlleva su adquisición y su uso”. Máxime también cuando estas expresiones están relacionadas en muchas ocasiones con el humor (Ruiz Gurillo y Timofeeva, 2018).

De ahí, cabe señalar que teniendo en cuenta la omnipresencia y, por lo tanto, la importancia de la fraseología en los discursos orales y escritos, la controversia y la complejidad respecto a su definición y clasificación por sus especificidades, y, por consiguiente, su enseñanza, se han abierto nuevos caminos u otras disciplinas para su estudio desde diferentes perspectivas.

En este marco aparecieron disciplinas como la fraseología contrastiva que busca analizar, comparar las UF para la identificación de similitudes, diferencias de los sistemas fraseológicos y equivalentes entre dos o más lenguas y la fraseotraductología cuyo objeto de estudio consiste en convenir con equivalentes para resolver las dificultades de traducción y expresar las UF en otras lenguas, considerando tanto sus aspectos lingüísticos como culturales por la dificultad de traducirlas literalmente. Estas disciplinas resultan de gran aporte a la fraseodidáctica, como reciente disciplina centrada en el cómo introducir las UF en las clases de lengua, con qué criterios de selección y qué tipología de actividades, al proporcionar un material o corpus constituido por equivalentes que se pueden explotar en clases de lengua.

3. La fraseología en la enseñanza comunicativa

Enseñar lengua para comunicarse o mediante la comunicación conlleva empeñarse por llevar a clase contenidos de enseñanza como las UF, que reflejan el uso real y cotidiano de la lengua extranjera. El aprendizaje de estos contenidos tanto lingüísticos como pragmáticos y culturales omnipresentes en la comunicación cotidiana contribuye a un verdadero desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendices de lenguas extranjeras, como lo atestiguan, entre otros autores, Olímpio (2006), López Vázquez (2011), Xiaoxiao (2021). Por tales motivos, el estudio de la fraseología permite acercar al alumnado a un uso no solo correcto, sino fluido y adecuado a las situaciones comunicativas en las que podría encontrarse fuera de clase. Siendo un componente idiosincrásico de la lengua y parte integrante de la cultura y, por ende, indisociable de la lengua, las UF reflejan el pensamiento y la vida de los pueblos (Alwadi y Alhathal, 2013) y, en efecto, constituyen una muestra de lengua ineludible en la enseñanza de ELE. En



este sentido, su dominio es reflejo de una competencia léxica que permite a los aprendices desenvolverse de modo adecuado interactuando oralmente y/o por escrito con nativos en contextos reales gracias a la interpretación de todas las formas de expresión. La comprensión y el uso adecuado de las UF, y más especialmente de las locuciones y los enunciados fraseológicos, ofrecen la oportunidad de gozar del humor, de las canciones, de la poesía, del teatro, del cine y en todos los casos de percibir lo que se transmite entre las líneas y de expresarse del mismo modo. Esto justifica en palabras de Penadés Martínez (2004) su importancia y la necesidad de integrar todo tipo de UF como contenido de enseñanza/aprendizaje en el aula de ELE y, más aún por considerar que “el aprendizaje de una lengua extranjera incluye su fraseología” (Villavicencio Simón y Grajales Melian, 2024: 387).

La investigación en la didáctica de la fraseología se enmarca en diferentes líneas. Primero, el estudio del componente fraseológico como contenido de enseñanza centrado en la selección y organización de los tipos de UF que se deben enseñar, en esto se puede distinguir a Penadés Martínez (2004). Segundo, la metodología de su enseñanza que busca el modo más idóneo de abordar las UF en el aula, entre otros, a partir de qué perspectiva presentarlas y según qué criterios agruparlas como contenido de enseñanza (aspectos lingüísticos, semánticos o pragmáticos). Asimismo, mediante qué actividades y qué tipo de muestras de lengua (textos, frases, UF descontextualizadas, textos auténticos) deberían enseñarse y considerarse como un valioso input que pueda favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa como lo señalan, entre otros autores, Aznárez-Mauleón (1999), Alwadi y Alhathal (2013), Serradilla Castaño (2000) o Yzidi (2021). También, conviene destacar los estudios referentes al material de enseñanza de la fraseología que se interesa por examinar la aproximación didáctica de la fraseología en los libros de textos de ELE, como López Vázquez (2011) y Jovanovic (2017) en los manuales de francés como lengua extranjera. Y, últimamente, surge el interés por el tema de la enseñanza de las UF en línea (Salmerón Luckes, 2023). Esta investigación da lugar a un interés marcado por la enseñanza de la fraseología y a la proliferación de diferentes materiales que tratan las UF, entre otras obras se distinguen, diccionarios de dichos y frases hechas, como Buitrago (2009), Cholet y Robert (2008), manuales de frases hechas Vranic (2004) y libros de ejercicios de fraseología, como el de Ruiz Gurillo (2002), además del diccionario en línea de fraseologismos de Penadés Martínez (DiLEA 2019) como un material de apoyo excelente tanto para profesores como para aprendices sean de lengua materna, segunda o extranjera.

Sin embargo, a pesar del avance de la investigación en el marco de la fraseología y de la publicación de una variedad de materiales de apoyo como los diccionarios, libros de ejercicios y manuales de fraseología, muchos investigadores y profesores de lenguas como Penadés Martínez (2010), Alwadi y Alhathal, (2013), Jovanovic (2017), Fernández Prieto (2004) entre otros autores, señalan que, la enseñanza de las UF sigue siendo marginada en el aula de las lenguas extranjeras. Por su parte, López Vázquez (2011) asevera que, pese a su importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa, el tratamiento de las



unidades fraseológicas en los manuales de español ocupa un papel secundario. En lo que se refiere al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), Baralo (2006: 31) señala las carencias observadas afirmando que “...el tratamiento de la competencia léxica es muy sencillo y bastante incompleto”. Esto confirma un tratamiento minimizado de la fraseología en la enseñanza de ELE. Por su parte, Olímpio (2006) y Ureña Tormo (2024) ponen de manifiesto sus preocupaciones, tanto por el escaso e inadecuado planteamiento de la fraseología en los programas de enseñanza y en los manuales de lenguas, como por las insuficiencias que presentan los aprendices en cuanto a su dominio. De igual modo, mediante un estudio sobre la presencia de las expresiones idiomáticas en los manuales de francés como lengua extranjera para estudiantes chinos de niveles A2 y B2, Chen (2022) señala la introducción tardía de las UF, que aparece solo a partir del nivel B2 y que, aun así, su integración resulta esporádica y no identificada como tal. Cabe señalar que, a partir de estos estudios, se traslucen tanto, el lugar de la fraseología en el aula de lenguas extranjeras y en el aula de ELE como el desempeño que nos incumbe como profesores e investigadores en la enseñanza de ELE.

4. Pautas y tipos de actividades en la enseñanza de las unidades fraseológicas

Teniendo en cuenta el estatus del componente fraseológico en los programas de enseñanza comunicativa, los didactas manifiestan unanimidad en cuanto a su frecuencia de uso y su trascendencia respecto al aporte tanto lingüístico como pragmático y cultural a la enseñanza de ELE. Su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado da motivo para llevar las UF a las aulas de lenguas extranjeras mediante un tratamiento más específico y sistemático desde los niveles iniciales (González Rey, 2007) considerando el grado de opacidad léxica y semántica como lo atestigua Szyndler (2015).

En este sentido, se diseñan propuestas de diversa índole en relación con su implementación didáctica en el aula de ELE. Dada la naturaleza idiomática de las UF, el tratamiento contextualizado resulta uno de los recursos más idóneos. En esta línea, se aboga por la adopción de los textos auténticos: textos literarios, periodísticos, publicitarios, vídeos, como reflejo de la cultura de la lengua meta y muestra real de comunicación (Jovanovic, 2017). De igual modo, todo tipo de ilustración sean dibujos, imágenes o material icónico resulta muy apreciado y puede contribuir en la identificación, comprensión y retención de las UF.

En cuanto a los medios de explotación, se sugiere recurrir a la etimología o al origen de las UF como una técnica de apoyo que respalda la comprensión y el refuerzo del recuerdo. Este procedimiento propio a la lexicografía, lo vemos con extensión en el diccionario de dichos y frases hechas de Buitrago (2009) y agregado con brevedad en algunas UF en la obra de Vranic (2004: 17), además de la explicación, ejemplificación e ilustración representativa de las UF. Por otro lado, se valora la adopción de la explotación de las UF desde la perspectiva pragmática de las funciones comunicativas en las que se puede agrupar una multitud de UF, como en el caso de llevar al aula UF para expresar indiferencia (*Me da igual; No me importa; Me da lo mismo*), resignación (*¡Qué más*



remedio!; Hay que conformarse; No me queda otra que...), etc. Y, por último, la explotación de los equivalentes en lengua materna, como herramienta para favorecer su aprendizaje, según Mekdour (2024), dada la inoperancia de su traducción literal a la lengua materna.

Su aplicación en el aula puede contribuir a su aprehensión desde la cultura del aprendiz, favoreciendo una comprensión en profundidad, dado que “... pueden jugar un papel positivo como componente estratégico y así acelerar el proceso de adquisición fraseológica” (Ramírez Rodríguez, 2023: 4). En este marco Corpas (2003: 32) afirma que “... es innegable que los estudios de fraseología comparada y contrastiva constituyen uno de los motores principales para el avance constante de la disciplina en estos momentos”. En la misma trama, Penadés Martínez (2010:60) propone, “Enseñar las UF llevando al alumno a reflexionar sobre ellas y usar su conocimiento intuitivo de las UF de su lengua materna”.

La tipología de actividades de aprendizaje que se proporciona a la hora de enseñar UF, se orienta hacia la identificación, la comprensión, la retención y la reutilización. Desde esta perspectiva, se distinguen unas actividades propias de cada objetivo que se quiere desarrollar. Para la identificación, se apoya en actividades de comprensión auditiva o de lectura en las cuales, según criterios, se identifican UF en los textos orales y/o escritos. De igual modo, se puede brindar actividades de agrupación por función (indiferencia/ *Me da igual; Me da lo mismo; No me importa; Por un oído me entra y por otro me sale*), las de agrupación por palabra en las cuales se estudian los diferentes sentidos de una palabra en las UF (negro/ *Ponerse negro; Tener el alma negra; Ver todo negro; Dinero negro*) aunque, según Fernández Prieto (2004) podrían ser contraproducentes por la dificultad de memorizarlas. Los sentidos similares de diferentes UF pueden constituir actividades muy provechosas tanto para la identificación como para la retención (Acertar un asunto/ *Dar en el blanco; Dar en el clavo; Dar en la diana; Dar en la tecla*). En este sentido, señalamos la utilidad de agrupar las UF por campos semánticos para su accesibilidad. Incluso, las actividades de lectura de verdadero o falso con frases equivalentes o contrarias a las UF, pidiendo a los aprendices que mencionen si son verdaderas o falsas, son un recurso eficaz tanto para la identificación como para la comprensión.

Por lo que se refiere a la comprensión, se usan actividades de compleción de fragmentos con UF (Ponerse colorado/ De tanta vergüenza, *se puso colorado*). Las actividades de relación como, por ejemplo: la relación entre UF y palabras (tomar una decisión/decidir), la relación entre UF y el sentido correspondiente (*Echar a perder/estroppear*), la relación entre UF y su definición (*Gastar mucha tinta/escibir mucho sobre un tema*), la relación de equivalentes en otras lenguas (*Matar dos pájaros de un tiro/D'une pierre deux coups / تقتل عصفورين بحجر واحد*). Desde otra perspectiva, se puede ofrecer también, actividades basadas en el uso de los diccionarios para que se vean los significados de las palabras y reflexione sobre el sentido global de las UF que no resulta de la suma de sus partes. También, se recomienda trabajar con actividades mediante las



cuales se usan diccionarios de locuciones, colocaciones o frases hechas, etc., en la búsqueda del sentido de las UF. Este tipo de actividades no solo ayuda a la comprensión, sino que lleva al aprendiz a tomar conciencia de la fraseología como disciplina con su propio material.

Por lo que se refiere a la retención, se usan actividades de relación de sinonimia (*Tener cara dura/Tener mucha cara; Pasar la noche en blanco, sin pegar ojo*) y actividades de relación de antonimia (*Ir al grano/Andar por las ramas*). Las actividades basadas en el enfoque semasiológico pueden servir mediante las imágenes tanto para la retención de las UF como para la identificación, la comprensión y la reutilización. La clasificación de las UF sacadas de un texto según criterios favorece la memorización del componente fraseológico. Las actividades basadas en los mapas conceptuales favorecen la retención de las UF gracias a la memoria fotográfica. Las actividades focalizadas en la agrupación de las UF en el marco de campos semánticos son propicias para la memorización.

En cuanto a la reutilización, las actividades más rentables en este marco consisten en la creación de textos contextualizados en los que el aprendiz recurre a su conocimiento fraseológico previo para producir textos en una situación comunicativa dada. Igualmente, en la producción oral, el juego de rol favorece el uso de las UF, la interacción en el aula de ELE y, además, puede llevar a crear material audiovisual por parte del alumnado. La reescritura de textos usando o sustituyendo UF permite la manipulación de los textos, lo que implica identificación, comprensión y reflexión sobre las UF que se usan en dichas actividades.

5. La Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza de la fraseología

La incorporación de la Inteligencia Artificial a la Didáctica de la Lengua y la Literatura es una realidad (Mateo-Guillén et al., 2025) desde la irrupción en noviembre de 2022 de ChatGPT como un asistente personal en abierto para que lo pueda utilizar cualquier persona. Desde ese momento su presencia en la educación ha sido masiva (Román Mendoza, 2024) junto con la aparición de muchas otras herramientas que han transformado los procesos educativos. El rol del docente se transforma y cuenta con distintas herramientas como asistentes virtuales que pueden facilitar su labor. Y estas mismas herramientas pueden ser utilizadas por el alumnado de distintas etapas educativas para favorecer su proceso de aprendizaje. Encontramos ya múltiples experiencias en la enseñanza de lenguas en todos los niveles educativos y también propuestas concretas para el aula de ELE (Pujolà Fonty y González Argüello, 2025). Por ejemplo, en su estudio García Fernández (2024) resalta las características y el potencial de los *chatbots* como ChatGPT, Google Gemini y Perplexity para trabajar el léxico y mantener conversaciones naturales a partir de adaptaciones según las necesidades de los usuarios, lo cual garantiza una personalización de respuestas en relación con la enseñanza de la L2/LE. Mucho más evidente es su presencia en toda la Educación Superior, con infinidad de experiencias en todos los ámbitos del conocimiento. Es necesario aproximarse a sus múltiples



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>

funcionalidades para conocer tanto sus posibilidades como sus retos, así como para establecer distintos protocolos de uso en el ámbito universitario (Cassany, 2024: 328). El uso de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) supone plantearse distintas cuestiones éticas respecto a la autoría de los nuevos textos, así como el uso de textos o imágenes previas y cuestiones de propiedad intelectual. Los asistentes digitales han transformado la escritura académica (Baldrich y Domínguez-Oller, 2024) que ahora tiene muchas más herramientas que facilitan la creación de nuevos textos en múltiples lenguas. Desde el grupo de investigación *RealTIC* de la Universitat de Barcelona nos ofrecen una completa guía para trabajar con ChatGPT en las clases de ELE <https://www.ub.edu/realtic/guia-chatgpt-para-profesores/> (Mena Octavio et al., 2023).

En esta investigación nos limitamos a la generación de textos concretos que incluyan UF a través de ChatGPT para trabajarlos en clase con alumnado universitario argelino. La IAGen basada en texto se apoya en enormes modelos lingüísticos para ofrecernos composiciones escritas de muy variada tipología. Se puede solicitar a los asistentes que generen textos de cualquier tipo, con cualquier tono y enfoque sobre cualquier contenido (Ribes-Lafoz et al., 2024). Sin embargo, es necesario recordar que todos estos textos deben ser siempre supervisados antes de llevarlos a un aula. Estos asistentes virtuales nos permiten ofrecer textos muy similares a “textos auténticos” porque se basan en muchos de ellos para ofrecernos sus respuestas. Aunque también es posible que sufran “alucinaciones” y nos ofrezcan textos con errores con apariencia de veracidad.

Existen otras muchas herramientas de IA e IAGen para la enseñanza de lenguas desde múltiples perspectivas (Mateos Blanco et al., 2024) que podrán ser usadas con mayor profundidad en el futuro en la enseñanza de ELE. Pero consideramos que lo importante en esta fase de incorporación de la IAGen en nuestras clases es la experimentación continua y la aceptación de sus distintas posibilidades para mejorar el proceso educativo y de aprendizaje de lenguas.

6. Metodología

El diseño de la investigación es cuasiexperimental con un grupo experimental y otro de control basado en un enfoque cuantitativo. El presente bosquejo sirve primero, para examinar el conocimiento de las UF en los sujetos y segundo, para evaluar el efecto de la implementación de la enseñanza de las UF realizada mediante clases de lectura basadas en textos generados por la IAGen para el desarrollo de competencia fraseológica en el grupo experimental. Teniendo como variable independiente, el uso de los textos generados por la IAGen y basados en las UF, se busca investigar y evaluar la mejora en el aprendizaje y más concretamente en la identificación, comprensión, retención y uso adecuado de las UF, como variable dependiente, tras la intervención mediante el uso de este tipo de textos como material didáctico en el aula de ELE de primer curso de licenciatura. El presente estudio va conforme a una de las recomendaciones de investigación que consiste en “... la evaluación empírica de la integración pedagógica de la IA en los contextos de la enseñanza del español” (Wu, Wang y Tan, 2025: 9).



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>

6.1. Población y muestra

La población del estudio se compone de 72 estudiantes matriculados en primer curso de licenciatura en lengua española para el curso de 2024-2025 en la Universidad de Mostaganem. La selección de la muestra constituida por los 52 estudiantes se ha apoyado en un muestreo aleatorio estratificado, dado que el alumnado de primer curso se constituye por tres grupos (A, B y C). La muestra de los 52 estudiantes formaba dos grupos de 26 estudiantes cada uno, por lo cual, el primero denominado grupo (A) fue el experimental y el segundo grupo (B) fue el de control, de este modo, 20 estudiantes que formaban el tercer grupo no participaron al estudio. Estos estudiantes son arabófonos y cuentan con tres lenguas extranjeras: el francés, el inglés y el español que lo estudian desde hace dos años en el instituto y seis meses en la universidad, puesto que el experimento se ha realizado durante el segundo semestre del curso académico 2024-2025.

6.2. Instrumentos y procedimientos del experimento

Los instrumentos y materiales de la investigación fueron diseñados por los dos docentes de universidades argelinas y validados y revisados por el docente español, con experiencia en la creación de materiales digitales para de ELE (Rovira-Collado et al., 2023).

- *El pretest:* fue diseñado a base de un test de 20 ítems de elección múltiple con tres opciones. El pretest requiere solo el reconocimiento y la selección de la opción que ofrece el significado correcto de la UF. Las veinte UF que constituyan el pretest eran de uso cotidiano sacadas, en gran medida, del diccionario en línea *Dilea* <http://www.diccionariodilea.es>. Las dos opciones de respuestas falsas ofrecían en gran parte una explicación literal o abarcaban una palabra de la locución propuesta como lo vemos en los siguientes ejemplos, destacando la respuesta correcta.

Irse al otro barrio.

- a) Pasear de un barrio a otro.
b) Morir.
c) Cambiar de dirección.

Írsele a alguien la olla.

- a) Estar loco.**
b) Caérsele a alguien la olla.
c) Prepara una comida en la olla.

Dar gato por liebre.

- a) Engañar.**
b) Intercambiar.
c) Equivocarse en la identificación de algo.

- *El postest:* A diferencia del pretest, el postest ha sido diseñado de modo que resalte la identificación, la comprensión, el recuerdo y el uso de las UF. En el postest, dividido en dos columnas, los estudiantes tenían que leer la frase propuesta en la primera columna A, luego leer la frase, incompleta, de sentido análogo en la segunda columna B y llenar el vacío con la UF conveniente, así como vemos en los siguientes ejemplos.



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>

Tabla 1.*Muestra de los ítems del postest (Elaboración propia)*

Ejemplo A	Ejemplo B
A pesar de sus fracasos, Ana no quiere abandonar.	A pesar de sus fracasos, Ana no quiere..... (<i>tirar la toalla</i>).
Por favor, sin detalles.	Por favor, (<i>ve al grano</i>)
De tanto miedo, no dormimos toda la noche.	De tanto miedo, (<i>pasamos la noche sin pegar ojo</i>).
Hacer todo el trabajo es muy difícil.	Hacer todo el trabajo..... (<i>cuesta un riñón</i>).

De este modo, el postest requiere que los sujetos entiendan los ejemplos, identifiquen las UF convenientes y, por tanto, las recuerden y las usen donde convenga. Ambos test se pasaron en formato papel y se utilizó Excel para pasar los resultados y el cálculo de los porcentajes en el análisis de los resultados.

- *Intervención:* se llevó a cabo mediante clases de lectura basadas en textos generados por la IAGen con actividades de prelectura, lectura y poslectura. La intervención se extendió sobre un período de dos meses distribuida en nueve sesiones que comprenden cada una entre hora y quince minutos y hora y media, como se señala el modelo en la tablan°2, con un total de doce horas, teniendo una media de cuatro horas por texto con sus actividades y producción textual.

Tabla 2.*Modelo de intervención*

Material	-Tres textos generados por la IAGen -Imágenes obtenidas de Internet -Diccionario de la RAE en línea -Diccionario DiLEA en línea		
Sesiones	Objetivos	Actividades	Evaluación
1ª Sesión 1h. 15min.	Tomar conciencia del contenido fraseológico.	Aproximación contrastiva al concepto de fraseología mediante ejemplos en lengua materna.	- Conocimiento de UF en lengua materna y ELE. - Pedir al alumnado si se conocen UF en lengua materna y sus equivalentes en español y/o viceversa.
	Acercar al alumnado a la temática del texto mediante la identificación de las UF.	Actividades de prelectura: explotación de las UF a partir del título del texto e imágenes.	Identificación del componente fraseológico.



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>

	Comprensión global a partir del contexto y cotexto de las UF y emisión de hipótesis de lectura.	<i>Actividades de lectura:</i> - Lectura silenciosa del texto, señalando las UF y expresiones desconocidas.	-Comprensión global del texto.
2ª Sesión 1h. 15min.	- Identificación de las UF del texto. - Compresión de la UF.	Lectura en voz alta. <i>Actividad de lectura:</i> Sacar del texto las UF. - <i>Actividad de lectura</i> verdadero o falso basada en la comprensión de las UF. <i>Actividad de sinonimia y antonimia.</i>	-Examinar identificación y la comprensión de las UF mediante las dos actividades individuales.
3ª Sesión 1h. 30min.	-Tomar conciencia del contenido fraseológico y del sentido global. - Retención mediante el uso de las UF en las actividades. Reutilización de las UF estudiadas.	- <i>Actividad de lectura:</i> búsqueda de sentidos de UF en los diccionarios DRAE y DiLEA y relleno de los huecos. - <i>Actividad de lectura:</i> dar las UF convenientes. - <i>Actividad de producción libre.</i> Redactar un texto a partir de una situación comunicativa, usando UF aprendidas.	- La retención de las UF. - El uso guiado de las UF. - Comprensión, retención y reutilización mediante redacción de un texto con UF de su elección y según los contextos.

• *Material didáctico:* los tres textos creados para la intervención, han sido generados por el chatbot ChatGPT, sus temáticas giran en torno al contexto universitario, sanidad y prensa. Abordan la cotidianidad de los estudiantes, médicos y pacientes y periodistas. Respecto al nivel de lengua de los textos hemos pedido a la IAGen que estos sean de nivel A2 para que, conforme a nuestros objetivos, las dificultades de comprensión se concentren solo en las UF. La selección de las UF se realizó con la condición de que pudieran encajar en un tema determinado, como por ejemplo UF que expresan cansancio, enfermedad, muerte, etc. Los textos usados como pretextos para enseñar las UF fueron contextualizados. En la generación de los textos hemos propuesto entre ocho y nueve UF por texto, además de otras UF añadidas en las actividades de pre y poslectura. En resumen, la intervención abarca un total de 43 UF entre las cuales 25 en los textos y 18 en las actividades de prelectura y lectura.

Para la generación de los textos que hemos usado en la intervención, se usó la versión gratuita de ChatGPT-4 en el mes de febrero de 2025. Basándonos en las lecturas previas, hemos optado por pedir a la IAGen que genere textos para alumnado de nivel A2, que giran en torno a unas UF, que parten de una palabra como el caso del verbo dar (*Dar*



vueltas por la cabeza; Dar cuerpo; Dar media vuelta; Dar la vuelta a la tortilla; Dar cuenta; Dar igual ocho que ochenta; Dar alas, Dar cuerda.) y textos con diferentes UF que puedan encajar en una situación comunicativa. En los prompts, hemos especificado a los interlocutores, el contexto de comunicación y las UF que se debe usar en los textos. Siguiendo estas pautas, formulamos los siguientes prompts para la generación de los tres textos:

- Prompt del texto: *Cuando estudiar cuesta un ojo de la cara*

Por favor, necesito que me genere un diálogo para el alumnado de Español Lengua Extranjera con nivel A2. El diálogo se desarrolla entre cuatro estudiantes que hablan de sus dificultades de estudios universitarios. El texto debe llevar las siguientes UF: *Costar un ojo de la cara; Es pan comido; Ir por las ramas; Ir al grano; Poner el alma en; Da igual, Costar un riñón; Poner manos a la obra; En tres zancadas*. La extensión del diálogo debe ser entre 200 y 250 palabras aproximadamente.

- Prompt del texto: *En el médico*

Por favor, necesito que me genere un diálogo para el alumnado de Español Lengua Extranjera con nivel A2. El diálogo se desarrolla entre un paciente y su médico. El texto debe llevar las siguientes UF: *Ir pisando huevos; Estar amarillo; Pasar la noche en blanco; Ser todo oídos; Estirar la pata; Tirar la toalla; Poner el dedo en la llaga; Estar como una rosa*. La extensión del diálogo debe ser entre 250 y 300 palabras aproximadamente.

- Prompt del texto: *Entre bastidores de la prensa*

Por favor, necesito que me genere un texto para el alumnado de Español Lengua Extranjera con nivel A2. El texto trata el tema de las dificultades que pueden encontrar los periodistas en la redacción de sus artículos antes de publicarlos y la responsabilidad que deben asumir frente a la sociedad. El texto debe llevar las siguientes UF: *Dar vueltas por la cabeza; Dar cuerpo; Dar media vuelta; Dar la vuelta a la tortilla; Dar cuenta; Dar igual ocho que ochenta; Dar alas, Dar cuerda*. La extensión del texto debe ser entre 200 y 250 palabras aproximadamente.

Las imágenes obtenidas de internet sirvieron para la actividad de prelectura que consistía en relacionar las siguientes UF: *Estar en los huesos; Pasar la noche en vela; Pasar la noche sin pegar ojo; Estar pálido; Estar como un roble; Ver las estrellas* con sus respectivas imágenes. Por lo que se refiere a las actividades de aprendizaje, las hemos confeccionado a base de nuestras lecturas.



Tabla 3.*Las UF impartidas en el experimento (Elaboración propia)*

Título del texto	Las 25 UF en los textos	Las 18 UF adicionales
Cuando estudiar cuesta un ojo de la cara	<i>Costar un ojo de la cara; Es pan comido; Ir por las ramas; Ir al grano; Poner el alma en; Da igual, Costar un riñón; Poner manos a la obra; En tres zancadas.</i>	-Actividades de lectura: <i>De rama en rama; Asirse a las ramas.</i>
En el Médico	<i>Ir pisando huevos; Estar amarillo; Pasar la noche en blanco; Ser todo oídos; Estirar la pata; Tirar la toalla; Poner el dedo en la llaga; Estar como una rosa.</i>	-Actividades de prelectura: <i>Estar en los huesos; Pasar la noche en vela; Pasar la noche sin pegar ojo; Estar pálido; Estar como un roble; Ver las estrellas.</i> -Actividades de lectura: <i>Estar pachucha; Estar fresca como una lechuga; Estar como un palillo, Tener una recaída; Estar en las últimas; Estar pendiente de un hilo.</i>
Entre bastidores de la prensa	<i>Dar vueltas por la cabeza; Dar cuerpo; Dar media vuelta; Dar la vuelta a la tortilla; Dar cuenta; Dar igual ocho que ochenta; Dar alas, Dar cuerda.</i>	-Actividades de lectura: <i>Darse cuenta; Pedir cuentas; Pasar la cuenta; Tener en cuenta.</i>

El grupo de control no trabajó específicamente las UF a través de textos creados con IAGen, solamente a través de los contenidos de los programas tradicionales de las asignaturas de comprensión y expresión oral y escrita.

7. Resultados

El presente análisis se desarrolla en tres etapas. En la primera, abordamos el análisis del pretest, en la segunda, analizamos el postest y en la tercera etapa comparamos los resultados del pretest y el postest de ambos grupos. Tanto los resultados del pretest como los del postest empiezan por un análisis descriptivo general en el que se cuantifica el total de las respuestas acertadas (RA), las respuestas incorrectas (RI) y las respuestas faltantes (RF) para cada grupo. Se analiza, por otro lado, el promedio de las respuestas a los 20 ítems de cada grupo. Cabe mencionar que, en la cuantificación de los resultados del análisis, hemos sumado las respuestas incorrectas a las faltantes considerándolas como erróneas dada la duración, de hora y cuarto, suficiente que se ha otorgado para responder a los ítems de la prueba del pretest.



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>

7.1. Análisis del pretest

El estudio del pretest se desarrolla, como lo hemos señalado anteriormente, en un análisis descriptivo general que nos permite obtener datos globales para determinar el nivel de conocimiento de las UF por parte de los 52 sujetos. También, un análisis del promedio de las respuestas a los ítems que nos permite acercarnos a los procedimientos que usan los sujetos a la hora de responder a los test.

7.1.1. Resultados del análisis descriptivo general del pretest

El análisis aborda un total de 520 respuestas por grupo (20 ítems por 26 participantes) y 1040 para ambos grupos (20 ítems por 52 participantes). Este análisis general nos permite obtener un resultado global que resalte los aciertos y desaciertos de cada grupo. Asimismo, nos indica tanto el nivel como las semejanzas y discrepancias acerca del conocimiento de las UF entre los dos grupos. En el análisis de los datos clasificamos los resultados en cuatro tipos. Primero las respuestas *acertadas* estimadas al 14.23%, segundo, las respuestas *incorrectas* estimadas al 63.17%, tercero, las respuestas *faltantes* estimadas al 22.59% y, por último, las respuestas que hemos denominado erróneas (RE) que son la suma de las respuestas incorrectas y las faltantes estimadas al 85.76%.

Tabla 4.

Resultados del análisis descriptivo general del pretest (Elaboración propia)

Grupos	Respuestas acertadas	Respuestas incorrectas	Respuestas faltantes	Respuestas erróneas
G (A) Experimental	15%	58.65%	26.34%	85%
G (B) Control	13.46%	67.69%	18.84%	86.53%
G (A+B)	14.23%	63.17%	22.59%	85.76%



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>

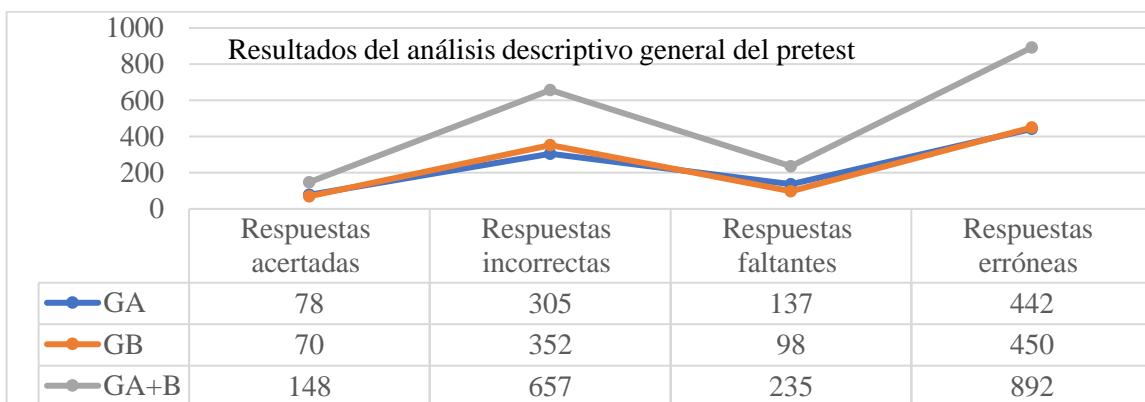


Gráfico 1. Resultados del análisis descriptivo general del pretest (Elaboración propia)

Los resultados del análisis descriptivo general demuestran que sobre un total 520 respuestas por grupo, los estudiantes respondieron correctamente solo a un 15% en el grupo experimental (A) y un 13.46% en el grupo control (B) con un total de 14.23%, es decir, que los estudiantes ofrecieron solo 148 respuestas correctas sobre 1040 respuestas, lo cual se considera muy bajo rendimiento. Respecto a las respuestas incorrectas, se observa que estas representan un 58.65% para el grupo (A) y un 67.69% para el grupo (B) con un total de 63.17%, lo que representa los dos tercios del total de las respuestas. Las respuestas faltantes representan un 26.34% para el grupo (A) y un 18.84% para el grupo (B) con un total de 22.59%. Sumando las respuestas incorrectas a las faltantes se obtiene un 85.76% de respuestas erróneas, lo que puede considerarse una tasa muy alta. Se confirma que el conocimiento de las UF en este nivel es muy reducido, de acuerdo con el marco teórico que hemos planteado.

A partir de estos resultados, se observa que el nivel de conocimiento y de desconocimiento de las UF es cercano en ambos grupos: RA (grupo (A) 15%, grupo (B) 13.46%; RI (grupo (A) 58.65%, grupo (B) 67.69%; RF (grupo (A) 26.34%, grupo (B) 18.84%). En este sentido, se demuestra que tanto el grupo experimental como el de control presentan dificultades frente al conocimiento de las UF puesto que el promedio de las respuestas acertadas queda muy bajo, representado por un total de 14.23%, mientras que el de las respuestas incorrectas es muy elevado, representado por un total de 63.17%, además de las respuestas faltantes, representadas por 22.59% y las denominadas erróneas que suman un 85.76%. En resumen, estos resultados atestiguan de un déficit manifiesto sea en el grupo experimental (A), sea en el grupo de control (B) frente al conocimiento de las UF.

7.1.2. Resultados del análisis del promedio de las respuestas a los ítems del pretest

Como vemos, los resultados que aparecen en la tabla resaltan con más detalles, una vez más el bajo nivel de conocimiento de las UF por parte de los estudiantes de ELE de primer curso de licenciatura de lengua española en Argelia.



Tabla 5.

*Resultados del análisis del promedio de las respuestas a los ítems del pretest
(Elaboración propia)*

Ítem	Grupo (A)				Grupo(B)			
	RA	RI	RF	RE	RA	RI	RF	RE
1	7.69%	92.30%	7.69%	92.30%	3.84%	96.15%	7.69%	96.15%
2	26.92%	73.07%	15.38%	73.07%	15.38%	84.61%	11.53%	84.61%
3	19.23%	80.76%	38.46%	80.76%	11.53%	88.46%	30.76%	88.46%
4	7.69%	92.30%	42.30%	92.30%	11.53%	88.46%	11.53%	88.46%
5	15.38%	84.61%	23.07%	84.61%	11.53%	88.46%	19.23%	88.46%
6	11.53%	88.46%	34.61%	88.46%	26.92%	73.07%	30.76%	73.07%
7	15.38%	84.61%	38.46%	84.61%	7.69%	84.61%	26.92%	92.30%
8	00%	61.53%	38.46%	100%	11.53%	88.46%	11.53%	88.46%
9	23.07%	76.92%	19.23%	76.92%	15.38%	84.61%	7.69%	84.61%
10	15.38%	84.61%	23.07%	84.61%	11.53%	88.46%	11.53%	88.46%
11	3.84%	96.15%	26.92%	96.15%	3.84%	96.15%	23.07%	96.15%
12	3.84%	96.15%	7.69%	96.15%	11.53%	88.46%	3.84%	88.46%
13	7.69%	92.30%	26.92%	92.30%	26.92%	73.07%	26.92%	73.07%
14	19.23%	80.76%	19.23%	80.76%	11.53%	88.46%	30.76%	88.46%
15	30.76%	69.23%	30.76%	69.23%	23.07%	76.92%	19.23%	76.92%
16	15.38%	84.61%	30.76%	84.61%	11.53%	88.46%	19.23%	88.46%
17	7.69%	92.30%	23.07%	92.30%	15.38%	84.61%	15.38%	84.61%
18	15.38%	84.61%	38.46%	84.61%	15.38%	84.61%	23.07%	84.61%
19	30.76%	69.23%	23.07%	69.23%	3.84%	96.15%	30.76%	96.15%
20	23.07%	76.92%	19.23%	76.92%	19.23%	80.76%	15.38%	80.76%

Según observamos en la tabla nº 5, las respuestas acertadas oscilan entre 00 y 8 como máximo por ítem, es decir, entre 00% y 30.76%. Esto revela, por una parte, que existen ítems a los que los estudiantes no lograron responder y, por otra parte, que el máximo de respuestas acertadas no llega al tercio del total de las respuestas por ítem. Los ítems con más respuestas acertadas son: los ítems n.º 15, 19 y 20.

Echar leña al fuego.

- a) Avivar el fuego.
- b) Agravar una situación.**
- c) Hacer que el fuego sea más fuerte.

Dar gato por liebre.

- a) Engañar.**
- b) Intercambiar.
- c) Equivocarse en la identificación de algo.

Tomar el pelo a alguien.

- a) Bromear con alguien.
- b) Burlarse de alguien.**
- c) Acoger mal a una persona.

Todos los ítems responden a las definiciones del citado *Dilea* <http://www.diccionariodilea.es/diccionario#>. En la n.º 15, esto se puede explicar por acercarse a la cultura de los sujetos en la que existe la locución de “Echar aceite al fuego” con el sentido de agravar una situación. Del mismo modo, la liebre alude a las mentiras y



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>

al engaño en dicha cultura y puede servir para explicar el n.º 19. Cabe añadir que el ítem n.º 20 alcanzó un 23.07% para el grupo (A) y un 19.23% para el grupo (B) por haber sido previamente estudiada la UF en clase de comprensión y expresión oral. En cambio, las respuestas incorrectas están entre 10 y 23 respuestas por ítem, es decir, entre 69.23% y 96.15%. Los ítems con más respuestas incorrectas son los ítems n.º 1, 12 y 17.

Abrir la mano.

- a) **Disminuir el rigor.**
- b) Gastar dinero.
- c) Recibir cordialmente a alguien.

Dar el corazón.

- a) Amar a una persona.
- b) Presentir un suceso.**
- c) Ser amable con la gente.

Andarse por las ramas.

- a) Perderse en explicaciones insignificantes.**
- b) Ir por las ramas caídas.
- c) Ir al bosque para recoger las ramas

Estas respuestas se pueden explicar, en parte, por motivos culturales, como a título de ejemplo en la cultura de los sujetos “Abrir la mano” significa gastar dinero, y esto no corresponde a la respuesta acertada. En el segundo ítem (ítem n.º 12), los sujetos se inclinaron por las respuestas a) y c) por la relación entre el corazón y el sentimiento del amor (amar y amable), mientras que en el ítem n.º 17 los sujetos han seguido la pista de la palabra del ítem en la selección de la opción para sus respuestas.

Las respuestas faltantes giran en torno a 2 y 11 omisiones por ítem, en otras palabras, entre 7.69% y 42.30 % para el grupo (A) y entre 1 y 8 omisiones por ítem, o sea, entre 3.84% y 30.76% para el grupo (B). Por consiguiente, las respuestas faltantes representan algo más que el cuarto del total 26. 34% para ambos grupos. Los ítems con más omisiones son: los ítems n.º 4, 8, 14.

Costar un ojo de la cara.

- a) Ser excesivo el precio.**
- b) Ser de buena calidad.
- c) Tiene mucha importancia.

Poner el dedo en la llaga.

- a) Señalar el origen de un problema.**
- b) Hacerse daño con un dedo.
- c) Apretar una herida con el dedo.

Apretarse el cinturón.

- a) Abrochar el cinturón.
- b) Ahorrar.**
- c) Doblar el cinturón.

Las omisiones se pueden explicar por la inexistencia de una palabra del ítem en las tres opciones como en el caso del ítem n.º 8. Asimismo, cuando dos opciones llevan una palabra del ítem como lo observamos en los ítems n.º 3 y 14. Estos resultados revelan los procedimientos de cómo responden los sujetos o dejan de responder a los ítems, en resumen, siguiendo la pista de las palabras de los ítems sea respecto a su presencia o su omisión en las opciones que se ofrecen.

En síntesis, se puede decir que, a grandes rasgos, se demuestra un nivel muy bajo de conocimiento de las UF en los estudiantes de primer curso de licenciatura. Además, los resultados del promedio de las respuestas a los ítems resaltan en los casos de las respuestas



acertadas, faltantes e incorrectas el uso de unas pistas basadas, en ciertos casos, en aspectos culturales de semejanza entre L1 y LE y en otros casos, la pista léxica de presencia o ausencia de las palabras constituyentes del ítem. Por consiguiente, estos resultados dejan ver una situación de déficit en los estudiantes de primer curso de licenciatura respecto al conocimiento fraseológico y de allí, se percibe la necesidad de aportar una intervención en el aula de ELE para el desarrollo de la competencia fraseológica en dichos estudiantes.

7.2. Análisis del postest

El estudio del postest se desarrolla, de igual modo, en un análisis descriptivo general que permite identificar las variaciones globales de cada grupo en el uso de las UF y un análisis del promedio de las respuestas a los ítems del postest que proporciona datos acerca de las implicaciones de la implementación de la enseñanza de las UF mediante clases de lectura basadas en textos generados por la IAGen.

7.2.1. Resultados del análisis descriptivo general del postest

De igual modo que el análisis del pretest, el presente análisis examina un total de 520 respuestas por grupo y 1040 respuestas respecto a ambos grupos. Como ya se señaló anteriormente, la prueba del postest fue diseñada para comprobar la identificación, la comprensión, la retención, la recuperación y el uso adecuado de las UF como fruto de la intervención del experimento.

En cuanto al análisis general, los resultados del postest de los 52 sujetos revelan un aumento manifiesto respecto a las respuestas acertadas que subieron del 14.23% al 22.40%, una disminución del 63.17% al 54.51%, en cuanto a las respuestas incorrectas, asimismo, se anota un leve aumento del 22.59% al 23.07%, respecto a las respuestas faltantes y una disminución del 85.76% al 77.59% con referencia a las respuestas erróneas. De este modo, los resultados del análisis descriptivo general del postest registran una variabilidad significativa; por una parte, respecto a las diferentes respuestas acertadas, incorrectas y erróneas, mientras que, para las respuestas faltantes se registró un leve aumento; por otra parte, entre el grupo experimental y el de control como lo vemos en la siguiente tabla.

Tabla 6.

Resultados del análisis descriptivo general del postest (Elaboración propia)

Estudiantes	Postest			
	Respuestas acertadas	Respuestas incorrectas	Respuestas faltantes	Respuestas erróneas
G (A) Experimental	43.84%	41.15%	15%	56.15%
G (B) Control	0.96%	67.88%	31.15%	99.03
G(A+B)	22.40%	54.51%	23.07%	77.59%



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>

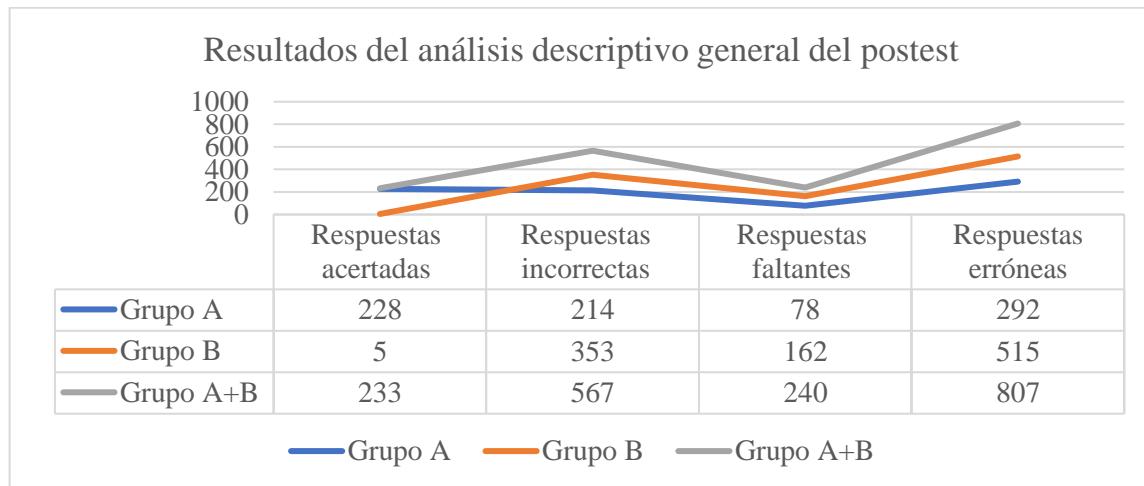


Gráfico 2. Resultados del análisis descriptivo general del postest (*Elaboración propia*)

En estos resultados se registra un aumento del 15% en el pretest hasta el 43. 84% en el postest respecto a las respuestas acertadas para el grupo experimental (A), mientras que para el grupo de control (B) se observa una disminución relevante que va del 13.46% en el pretest al 0.96% en el postest. Por lo que se refiere a las respuestas incorrectas, los resultados atestiguan de una disminución del 58.65% al 41.15% en el grupo (A), mientras que para el grupo de control (B), los resultados están muy cercanos entre sí, manifiestando una baja variabilidad que esta entre el 67.69% al 67.88%. Para las respuestas faltantes, se observa una marcada disminución que va del 26.34% al 15% en el grupo experimental (A) y un manifiesto aumento del 18.84% al 31.15% para el grupo de control. En cuanto a las respuestas erróneas, en el grupo (A) se observa una disminución del 85% al 56.15%, mientras que en el grupo (B) se marca un incremento trascendente del 86. 53% al 99.03%. En síntesis, estos resultados demuestran una variación significativa entre el pretest y el postest del grupo experimental, lo cual demuestra el efecto de la implementación de la intervención del experimento en el grupo (A).

7.2.2. Resultados del análisis del promedio de las respuestas a los ítems del postest

En el análisis del promedio de las respuestas a los ítems del postest, se demuestran detalladamente las variaciones entre las respuestas a los ítems y entre los grupos experimental y de control.



Tabla 7.

*Resultados del análisis del promedio de las respuestas a los ítems del postest
(Elaboración propia)*

Ítem	Postest							
	Grupo (A)				Grupo (B)			
	RA	RI	RF	RE	RA	RI	RF	RE
1	42.30%	53.83%	3.84%	57.69%	00%	65.38%	34.61%	100%
2	80.76%	19.23%	00%	19.23%	00%	84.61%	15.38%	100%
3	69.23%	30.76%	00%	30.76%	00%	92.30	7.69%	100%
4	38.46%	50%	11.53%	61.53%	00%	61.53%	38.46%	100%
5	57.69%	34.61%	7.69%	42.30%	0.19%	76.92%	19.23%	96.15%
6	57.69%	26.92%	15.38%	42.30%	00%	61.53%	38.46%	100%
7	61.53%	30.76%	7.69%	38.46%	0.19%	80.76%	15.38%	96.15%
8	00%	65.38%	34.61%	100%	00%	50%	50%	100%
9	65.38%	26.92%	7.69%	34.61%	00%	61.53%	38.46%	100%
10	42.30%	50%	7.69%	57.69%	0.19%	65.38%	30.76%	96.15%
11	00%	61.53%	38.46%	100%	0.19%	73.07%	23.07%	96.15%
12	30.76%	50%	19.23%	69.23%	00%	84.61%	15.38%	100%
13	46.15%	34.61%	19.23%	53.84%	00%	57.69%	42.30%	100%
14	26.92%	42.30%	30.76%	73.07%	00%	80.76%	19.23%	100%
15	46.15%	46.15%	7.69%	53.83%	00%	57.69	42.30%	100%
16	42.30%	42.30%	15.38%	57.69%	00%	53.83%	46.15%	100%
17	61.53%	34.61%	3.84%	38.46%	0.19%	84.61%	11.53%	96.15%
18	61.53%	30.76%	7.69%	38.46%	00%	46.15%	53.83%	100%
19	30.76%	61.53%	7.69%	69.23%	00%	69.23%	30.76%	100%
20	30.76%	61.53%	7.69%	69.23%	00%	50%	50%	100%

Como se observa en la tabla, las respuestas acertadas oscilan entre 00 y 21 como máximo por ítem, es decir, entre 00% y 80.76% en el grupo experimental, dichos resultados evidencian un ascenso manifiesto respecto a las respuestas acertadas en comparación con los resultados del pretest. Los ítems n.º 8 y 11 que han quedado sin respuestas acertadas en el grupo experimental, se pueden justificar por el hecho de que sus respectivas UF: *Ver las estrellas* y *Costar un riñón* no se han explotado suficientemente.

Me duele el estómago

Me duele tanto el estómago que..... (*ver las estrellas*).

Hacer todo el trabajo es muy difícil

Hacer todo el trabajo, (*costar un riñón*).

En el caso del ítem n.º 8, la UF *Ver las estrellas* se ha estudiado solo en la actividad de prelectura en la que se debía relacionarla con su respectiva imagen, lo que se considera insuficiente para su memorización y su recuperación y uso. Para el ítem n.º 11 *Costar un*



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>

riñón, se ha usado en las actividades mucho más la UF *Costar un ojo de la cara*, mientras que *Costar un riñón* apareció en una única actividad de lectura. Estos resultados corroboran que una enseñanza acertada de las UF requiere no solo una presentación del contenido sino también una explotación didáctica explícita mediante actividades de refuerzo. A estos resultados, es pertinente resaltar que, en ciertos casos de respuestas acertadas, los sujetos del grupo experimental usaron UF análogas o conformes a diferentes contextos que no fueron estudiadas en el aula como por ejemplo en los ítems n.º 5 *Me la suda*, en vez de *Me da igual*; n.º 6 *Cuesta un dineral* en vez de *Costar un ojo de la cara*; n.º 10 *Dar abasto*, en vez de *No ir por las ramas*; n.º 13 *Estar como un fideo*, en vez de *Estar en los huesos*; o en n.º 19 *Hecho polvo* en vez de *Estar en las últimas* como vemos en la columna C.

Tabla 8.*Muestra de los ítems del postest (Elaboración propia)*

Columna A	Columna B	Columna C
Dame dos o tres, no importa.	Dame dos o tres,(me da igual).	Dame dos o tres, (<i>me la suda</i>).
Este coche deportivo es carísimo.	Este coche deportivo, (<i>me ha costado un ojo de la cara</i>).	Este coche deportivo (<i>me ha costado un dineral</i>).
Cuéntame lo esencial, es que no tengo tiempo.	Cuéntame lo esencial, (<i>no te vayas por las ramas</i>).	Cuéntame lo esencial, (<i>no doy abasto</i>).
Tras dos meses en el hospital María perdió más de 10 kilos.	Mira cómo está María, (<i>está en los huesos</i>).	Mira cómo está María, (<i>está como un fideo</i>).
Los médicos afirman que está muy mal.	Según los médicos, (<i>está en las últimas</i>).	Según los médicos, (<i>está hecho polvo</i>).

Esta propia iniciativa de aportar otras UF al aula de ELE resalta el interés de los sujetos por el tema de las UF y, por consiguiente, la toma de conciencia del contenido fraseológico. En cuanto al grupo de control (B), las respuestas acertadas están entre 00% y 0.19%, lo que se considera muy bajo rendimiento en comparación con el pretest y esto por la omisión de las UF en el postest. Así que, la adopción de los programas tradicionales para el grupo de control (B), no les permitió responder acertadamente al postest. De este modo, los sujetos que han recibido una enseñanza explícita con textos generados por la IAGen con el propósito de aprender fraseología llegaron a llenar los vacíos con las UF convenientes.

Por lo que se refiere a las respuestas incorrectas para el grupo experimental (A) los resultados están entre 5 y 17 por ítem, es decir, entre 19.23% y 65.38%. Así que, a pesar del impacto de los ítems 8 y 11, estos resultados confirman un descenso en comparación con el pretest, mientras que para el grupo de control (B) se ha marcado un ascenso que



gira en torno a 12 y 24, por ítem, es decir, entre 46.15% y 92.30, esto marca una subida considerable en comparación con el pretest.

Las respuestas faltantes en el grupo experimental están entre 1 y 10 por ítem, o sea entre 3.84% y 38.46%, considerando que los ítems n.º 8 y 11 son los que registraron los más altos números con 9 y 10 respuestas faltantes. De hecho, se puede decir que el conocimiento fraseológico adquirido tras la intervención permitió a los sujetos del grupo experimental reducir sus respuestas incorrectas en comparación con el pretest. En el grupo de control, los resultados están entre 2 y 14, es decir, entre 7.69% y 53.83%. También, como consecuencia se ha reducido no solo el número de las respuestas erróneas del grupo experimental (A), sino que se incidió en el descenso del número total de los 52 sujetos, a pesar de la cuantificación más elevada que en el pretest del grupo de control.

7.3. Resultados del análisis comparativo entre el pretest y el postest

Los resultados del análisis comparativo entre el pretest y el postest evidencian unas variaciones significativas tras el experimento realizado con el grupo (A). Primero, en el grupo mismo antes y después de la intervención y entre los dos grupos (A) y (B) también antes y después del experimento, y, por último, a nivel del resultado global de ambos grupos como lo observamos en el siguiente gráfico.

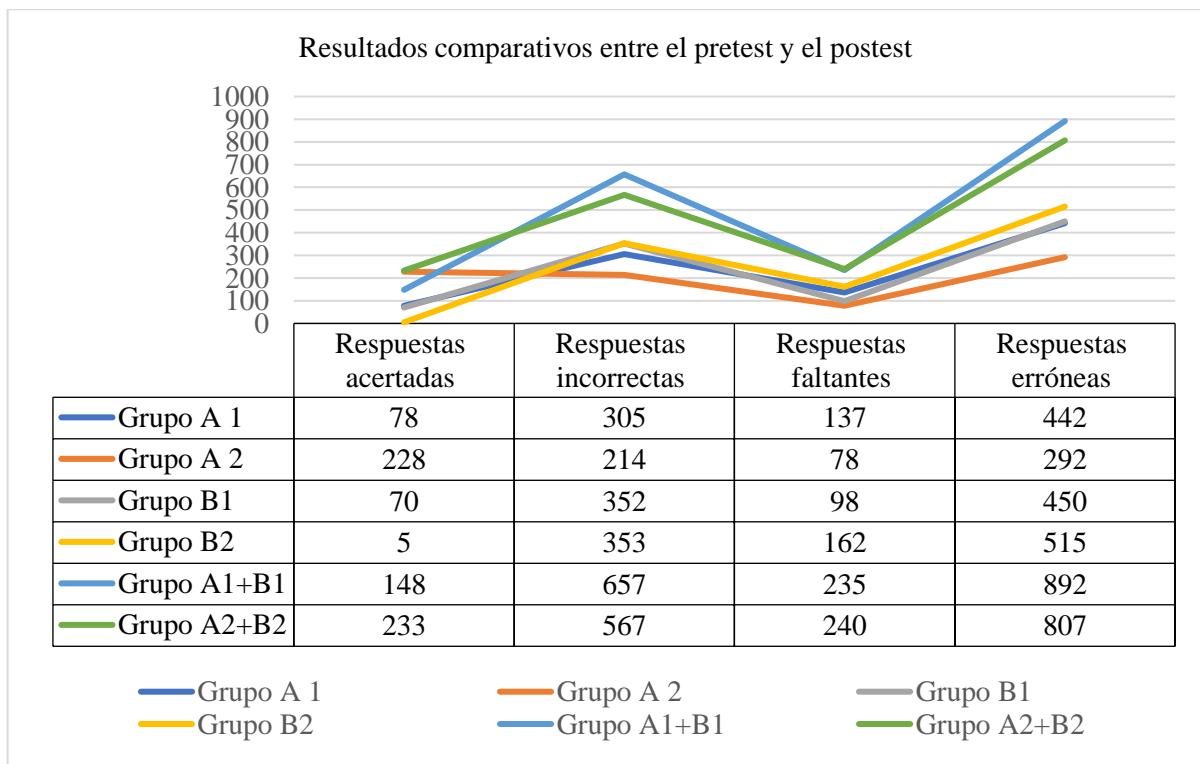


Gráfico 3. Resultados comparativos entre el pretest y el postest (Elaboración propia)



Conforme al gráfico comparativo entre los resultados del pretest y del postest, el grupo experimental (A) mostró un ascenso respecto a las respuestas acertadas y un descenso respecto a las respuestas faltantes, incorrectas y, en consecuencia, erróneas. Esto corrobora una mejora marcada en la adquisición del conocimiento fraseológico. Dicha mejora implica la identificación, la comprensión, la retención, la recuperación y el uso adecuado de las UF, dado que la prueba del postest requiere leer y comprender el primer ejemplo, luego recuperar la UF conveniente, lo que involucra la retención de la misma, para poder llenar el hueco del ejemplo análogo y, por lo tanto, usar adecuadamente la UF. Frente a eso, el grupo de control registró un descenso en las respuestas acertadas, un ascenso en las respuestas faltantes y erróneas, estos resultados corroboran su desconocimiento de las UF. También, debe subrayarse que los resultados del grupo (A) tuvieron, incluso, implicaciones positivas en la curva del resultado global.

8. Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en el presente estudio corroboran, primero a partir del pretest, las dificultades que presentan los estudiantes del primer curso de licenciatura de ELE en el conocimiento fraseológico. Y segundo, la mejora que han logrado los sujetos del grupo experimental (A) en la identificación, comprensión, retención y reutilización de las UF en el postest tras la intervención de enseñanza de los fraseologismos mediante los textos generados por ChatGPT. Esto confirma que la enseñanza de la fraseología no es un imposible en la clase de ELE (Timofeeva, 2013). Frente al pretest, los 52 sujetos del estudio demostraron un nivel muy bajo manifestado en la preponderancia de las respuestas erróneas con un total de 86,53%. Estos resultados demuestran también que, en ciertos casos; incluso para los pocos aciertos en el pretest, los sujetos se basaban en unas técnicas apoyadas en pistas léxicas y culturales de la lengua materna en la elección de sus respuestas y no en el reconocimiento de las UF.

La implementación de la intervención con el grupo experimental (A) en la cual, nos hemos basado en textos didactizados por la IAGen, tiene en cuenta en primer lugar, como lo recomienda Taleb Abderrahmane (2021) tanto los niveles de lectura (comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica) como las fases de lectura (prelectura, lectura y poslectura). En segundo lugar, se tienen en consideración los contextos de los textos, aunque son didactizados por la IAGen, además de las fases de presentación, comprensión y reutilización de las UF mediante la variada serie de actividades, las diferentes pautas y tipos de actividades propios a la enseñanza de la fraseología sugeridas por Ruiz Gurillo (2002), entre otros autores. En este sentido, la particularidad que brindan los textos generados por la IAGen, contrariamente a los textos auténticos, consiste en ofrecer toda una gama de UF que llega hasta 9 UF por texto de uso cotidiano en torno a una temática y otorgar una enseñanza sistematizada y centrada en las UF en las clases de lectura. Cabe añadir que existe la posibilidad de trabajar las UF con textos auténticos, como por ejemplo escenas de series de televisión (Harteel, y Martínez Sánchez, 2022), pero eso limita la aparición de UF en cada documento.



Los hallazgos del estudio comprueban la mejora acontecida en los resultados del grupo experimental (A) en el postest con un evidente ascenso que va desde el 15% al 43,84% en las respuestas acertadas y un descenso que va desde el 85% al 56,15% en las respuestas erróneas. Cabe subrayar que el tipo de prueba del postest requiere la reutilización de las UF aprendidas, esto implica un conocimiento previo basado en la identificación, comprensión y retención de las UF para poder responder a los ítems en los cuales no aparecen las UF. De este modo, podemos decir que los resultados del postest revelan un manifiesto avance en el conocimiento fraseológico en los sujetos del grupo experimental y, por ende, podemos considerar el presente estudio como una nueva vía que adopta textos generados por la IAGen en las clases de lectura para garantizar una enseñanza sistematizada y centrada la enseñanza de la fraseología. La creatividad que nos proporciona la IAGen para crear nuevos textos (Chowdhury-Niloy et al., 2024). nos permite ofrecer una mayor variedad de recursos para el aula de ELE (Ribes-Lafoz y Navarro-Colorado, 2023). Aunque no podemos considerarlos “auténticos”, los textos creados con IAGen, al estar basados en enormes modelos de lenguaje, sí que son textos muy similares al habla de un nativo, y son textos didactizados por tener unos contenidos fraseológicos y una finalidad comunicativa concreta.

9. Conclusión

Aunque el número ajustado de participantes y el contexto específico de la experimentación con alumnado universitario argelino pueda parecer una limitación de la investigación, consideramos que el proceso de integración de las UF puede ser replicable en otras situaciones de enseñanza de ELE. Los materiales creados, así como el proceso de confirmación del aprendizaje a través de dos test puede ser adaptado a otras situaciones de aprendizaje de español similares. Además, la metodología propuesta para la paulatina incorporación de la IAGen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas puede ser aplicada y ampliada, solicitando nuevos textos creados por asistentes virtuales, con unos intereses y fines didácticos concretos. Como líneas futuras de trabajo estamos trabajando en la percepción que tiene el alumnado de ELE al usar textos creados con IAGen, así como las posibilidades de creación de nuevos textos por su parte.

En resumen, a la luz del presente estudio concluimos que, dejar que la fraseología quede al margen del proceso enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y de ELE en particular, resulta ir a contracorriente de la enseñanza comunicativa por enseñar una lengua truncada y despojada de sus aspectos culturales e idiosincrásicos que impide desenvolverse en una comunicación con fluidez. En efecto, la cuestión de integrar la fraseología en los programas de enseñanza, tanto secundaria como universitaria, es incuestionable y cometido de los investigadores y profesores de ELE. La generalización de programas de IAGen, además, abre un nuevo marco de posibilidades expresivas para la generación de materiales. El reto al que nos enfrentamos hoy, no solo es hacer que se enseñe la fraseología, sino que su enseñanza sea sistematizada en las aulas de ELE para un verdadero desarrollo de la competencia comunicativa.



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>

Referencias

- [1] Alwadi, A.; Alhathal, B. (2013). Les expressions idiomatiques en classe de FLE Analyses et Propositions. *Lang. & Tran*, 25, 15-23.
<https://direct.ksu.edu.sa/handle/ksu-press/1904>
- [2] Aznárez-Mauleón, M. (1999). La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE: el caso de las expresiones metalingüística con el verbo hablar. En *Actas del X congreso internacional ASELE: Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. 87-96. ASELE. España.
- [3] Baldrich, K. Y Domínguez-Oller, J. C. (2024). El uso de ChatGPT en la escritura académica: Un estudio de caso en educación *Pixel-Bit. Revista De Medios y Educación*, 71, 141-157. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.103527>
- [4] Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Heidelberg. Carl Winter.
- [5] Baralo, M. (2006). La competencia léxica en el Marco Común Europeo de Referencia. *Carabela*, (58), 27-48.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/58.htm
- [6] Buitrago, A. (2009). *Diccionario de dichos y frases hachas*. Ed. Espasa Calpe.
- [7] Casares, J. (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. CSIC.
- [8] Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320-336. <https://doi.org/10.14483/22486798.22891>
- [9] Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD y Anaya.
- [10] Cholet, I.; Robert, J-M. (2008). *Les expressions idiomatiques*. Paris. CLE International.
- [11] Chowdhury-Niloy, A.; Akter, S.; Sultana, N.; Sultana, J. y Ur Rahman, S. I. (2024). Is Chatgpt a menace for creative writing ability? An experiment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(2), 919-930. <https://doi.org/10.1111/jcal.12929>
- [12] Chen, L. (2022). Fraseoculturoloxía e fraseodidáctica en LE: como integrar progresivamente expresións idiomáticas no ensino dende o nivel A1 ata o B2? *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 24, 23-38.
- [13] Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- [14] Corpas Pastor, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Iberoamericana.
- [15] Djeffali, M. (2021). Etats des lieux de la phraséodidactique des expressions figées en Algérie. *Revue Concepts*, 10, 268-282.
- [16] Fernández Prieto, M.; J. (2004). La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas. En *Actas del XV congreso internacional ASELE: Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. 349-356. ASELE. España.
- [17] García-Page, M.; S. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Ed. Anthropos.



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>

- [18] García Fernández, M. (2024). Inteligencia artificial y léxico: una propuesta con ChatGPT con niveles B1y B2 en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Rilex. Revista sobre investigaciones léxicas*, Volumen monográfico, 7(3), Diciembre 2024. 27- 45. <https://doi.org/10.17561/rilex.7.3.9111>
- [19] González-Rey, M. I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. E.M.E.
- [20] Harteel, K. J.J. Y Martínez Sánchez, V. (2022). Detección y didáctica de unidades fraseológicas en *La casa de papel* en el ámbito de la traducción general y especializada. En: *Transformando la educación a través del conocimiento*. Octaedro, pp. 584-596
- [21] Jovanovic, I. (2017). Le traitement des expressions idiomatiques dans certains manuels de FLE. *Revue du CEES: Centre Européen d'Etudes Slaves*, 2017, Enseigner le français langue étrangère à des apprenants natifs de langues modimes, 6. (hal-03328865).
- [22] Korel, J. L., & Albrecht, P. (2025). Artificial intelligence in French and Spanish foreign language education: A systematic review and future perspectives. *Language Education and Technology*, 5(1), 22-45.
<https://www.langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/90>
- [23] López, C., Martín Peris, E., Esteve O. y Atienza, E. (2019). Lengua adicional. En *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*.
<https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-lengua-adicional>
- [24] López Vázquez, L. (2011). *La competencia fraseológica en los textos de los manuales de español de nivel superior*. In J. De Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 531-542). ASELE. España.
- [25] Mateo-Guillén, C.; Ribes-Lafoz, M.; Ruiz-Bañuls, M. y Rovira-Collado, J. (2025). Incorporación de herramientas de inteligencia artificial en educación superior para la enseñanza de lengua y literatura. En *Desafíos y potencialidades de la inteligencia artificial: nuevos paradigmas para la calidad educativa* (pp. 423-440). Dykinson.
- [26] Mateos Blanco, B.; Álvarez Ramos, E.; Alejaldre Biel, L. y Parrado Collantes, M. (2024). Vademecum of artificial intelligence tools applied to the teaching of languages. *Journal of Technology and Science Education (JOTSE)*, 14(1), 77-94.
<https://doi.org/10.3926/jotse.2522>
- [27] Mekdour, Z. (2024). Vers une approche bilingue: impact sur le langage dialectal sur la compréhension des expressions idiomatiques. *Ichkalat Journal*, 3(13), 691-707.
- [28] Mena Octavio, M., González Argüello, V. y Pujolà, J.T. (2023) *ChatGPT en la clase de ELE. Guía con prompts para profesores y estudiantes*. Universitat de Barcelona.
<https://deposit.ub.edu/dspace/handle/2445/203129> y <http://www.ub.edu/realtic/guia-chatgpt-para-profesores/>
- [29] Olímpio de Oliveira Silva, M.^a E., (2006). Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera, *Biblioteca Virtual RedELE. Red Electrónica de Didáctica del*



- Español como Lengua Extranjera*, vol. 5: 1-158. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/index.shtml>
- [30] Penadés Martínez, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE. *Carabela*, 56, 51-67.
- [31] Penadés Martínez, I. (2010). La fraseología y el estado actual de su enseñanza-aprendizaje. *III Simposio Internacional de Lengua Española*, 45-71 São Paulo.
- [32] Penadés Martínez, I. (2019). *Diccionario de locuciones idiomáticas del español (DiLEA)*. Universidad de Alcalá-Universidad de Cádiz. Disponible en <http://www.diccionariodilea.es>
- [33] Pujolà Font, J.T. y González Argüello, M. V. (2025). La inteligencia artificial generativa en la enseñanza de lenguas: nuevas posibilidades y competencias docentes. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 108, (Ejemplar dedicado a: Inteligencia artificial en el marco de la lengua y la literatura), 8-15.
- [34] Ramírez Rodríguez, P. (2023). La equivalencia fraselógica en ELE: el caso de las locuciones verbales idiomáticas en español y ruso. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & literature*, 16(2), e1177. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v16-n2-ramirez/1177-pdf-es>
- [35] Ribes-Lafoz, M. y Navarro-Colorado, B. (2023). Aprovechamiento de ChatGPT en la enseñanza de lengua extranjera en educación superior. En D. Ortega-Sánchez & A. López-Padrón (Eds.), *Educación y sociedad: claves interdisciplinares*. Octaedro.
- [36] Ribes-Lafoz, M.; Navarro-Colorado, B.; Tabuenca-Cuevas, M.; y Rovira-Collado, J. (2024). Improving Learning through Automatic Generation of AI-Based Narratives. En *The Education Revolution through Artificial Intelligence. Enhancing Skills, Safeguarding Rights, and Facilitating Human-Machine Collaboration* (pp. 169-180). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09651-1-11>
- [37] Román Mendoza, E. (2024). Inteligencia artificial generativa: lo posible y lo imposible en el aprendizaje del español en entornos educativos mixtos. *Doblele. Revista de la Lengua y Literatura*, 10 (1), 1-18. <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/157>
- [38] Rovira-Collado, J.; Ruiz-Bañuls, M. y Gómez-Trigueros, I. M. (2023). A Spanish Academic L-MOOC interdisciplinary analysis: validation from hybrid teaching. *Porta Linguarum. An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, (VI), 141–155. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28692>
- [39] Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Universitat de València.
- [40] Ruiz Gurillo, L. (2002). *Ejercicios de fraseología*. Arco/libros.
- [41] Ruiz Gurillo, L. y Timofeeva, L. (2018) Fraseología y humor: Tendiendo puentes, en *Lenguaje figurado y competencia interlingüística (I): Aspectos teóricos*. Albolote (Granada). Editorial Comares, p. 151-163.



- [42] Salmerón Luckes; S.; M. (2023). La importancia de la fraseología en la enseñanza en línea del español como lengua extranjera. *Fraseolex revista internacional de fraseología y lexicología*, 2, 170-192. <https://doi.org/10.5565/rev/fraseolex.63>
- [43] Serradilla Castaño, A. (2000) La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula. En *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. 657-664. Zaragoza: ASELE. España
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0657.pdf
- [44] Solak, E. (2024). Revolutionizing language learning: How ChatGPT and AI are changing the way we learn languages. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 7(2), 353-372. <https://doi.org/10.46328/ijte.732>
- [45] 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
- [46] Taleb Abderrahmane, K. (2018). El texto como recurso para el desarrollo de la competencia discursivo-textual en el manual Un mundo por descubrir. *Revue LAROS*, 10(1). 523- 533.
- [47] Taleb Abderrahmane, K. (2021). La comprensión lectora en el material didáctico de ELE en la enseñanza secundaria. *Revue Etude contemporaine*, 5(2), 661-671.
- [48] Timofeeva, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible?, *Onomázein*, 28, 320-336.
- [49] Ureña Tormo C. (2024). *Fraseología, lingüística cognitiva y español LE/L2*. Routledge.
- [50] Villavicencio Simón, Y., y Grajales Melian, I., G. (2024). Teaching phraseological units and intercultural communication in the didactics of Spanish as a foreign language: A pragmalinguistic approach. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 63 (2), 384-395. <https://doi.org/10.1590/01031813v63220248671432>
- [51] Vranic, G. (2004). *Hablar por los codos Frases para un español cotidiano*. Edelsa.
- [52] Wu, Y., Wang, X. & Tan, L. (2025). Advancing multilingual education with artificial intelligence: A case study on Spanish language education in Chinese universities. *European Journal of Education Science*, 1(1), 15-33.
<https://pinnaclepubs.com/index.php/EJES/article/download/32/35/103>
- [53] Xiaoxiao, L (2021). *La fraseología de la alimentación y La gastronomía en español Léxico y contenido metafórico*. Argus-a
- [54] Yzidi, F.; Z. (2021). *La fraseología como componente idiomático en la enseñanza de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Orán 2-Argelia.
- [55] Zuluaga, A. (1975). La fijación fraseológica. *THESAURUS*. Centro Virtual Cervantes. Tomo XXX. Núm. 2. 225-248.
- [56] Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter Lang.



Agradecimiento

Nuestros agradecimientos van dirigidos a todo el equipo de la Revista *Traduction et Langues* por su constante compromiso y dedicación hacia la investigación científica. Asimismo, nos gustaría agradecer a nuestras instituciones universitarias por el apoyo que nos brindan con vistas a fortalecer tanto la investigación como la docencia.

Bibliografía del autor

Karima Taleb Abderrahmane, Profesora Titular en el Departamento de Lengua Española en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Mostaganem en la que tuvo varios cargos administrativos entre 2008 y 2023. Doctora en didáctica del español como lengua extranjera por la Universidad de Oran 2, Argelia con la tesis doctoral titulada *La enseñanza de la expresión escrita en el marco de la nueva reforma educativa en Argelia* (2019). Su investigación se centra en la enseñanza secundaria y universitaria. Ha participado en varios congresos nacionales e internacionales. Sus publicaciones se relacionan con el proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura en el aula de ELE, el proceso enseñanza/aprendizaje de la lectura en el aula de ELE, la didáctica de la literatura, la evaluación, asimismo, el estudio de los manuales de ELE. Entre sus publicaciones como autora y coautora se citan: *La comprensión lectora en el material didáctico de E/LE en la enseñanza secundaria* (2021); Reflexiones sobre la didáctica de la literatura en el contexto universitario argelino (2022); *Realidades y propuestas para la evaluación formativa a distancia en el contexto universitario argelino* (2023).

Abed Boubekeur, doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Orán 2, Argelia. Profesor Titular de didáctica y jefe de Departamento de Lengua Española, en la Facultad de Letras y Lenguas en la Universidad de Tiaret. Entre sus líneas se distinguen: didáctica de la literatura, teoría literaria, la evaluación, el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el aula de ELE, Uso de la IA en el aula. Es autor de varios artículos publicados en varias revistas tanto nacionales como internacionales. Entre sus publicaciones se puede destacar: *Recorridos didácticos por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Propuesta plurilingüe para la enseñanza de la literatura* (2020); *Enseñanzas digitales durante el Covid-19 en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (2021); *Diseño y explotación de los Recursos Educativos Abiertos (REA) para la enseñanza de la literatura en español a distancia* (2024); *La educación literaria en el marco del sistema de LMD en Argelia* (2022).

José Rovira Collado, Profesor Permanente Laboral del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Alicante. Doctor en Investigación Educativa (2015) por la Universidad de Alicante con la tesis doctoral titulada *Literatura infantil y juvenil en Internet. De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas y espacios para su estudio y difusión* que ha recibido el Premio Extraordinario de doctorado (2018) y el Premio Cátedra Santander-UA de Transformación Digital (2018). Lector de Español como Lengua



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>

Extranjera (ELE) en la Universita degli studi di Salerno y en la Università degli studi di Napoli “Suor Orsola Benincasa” entre 1999 y 2007 y profesor colaborador de español en el Instituto Cervantes de Nápoles. Subdirector del Departamento de Innovación y Formación Didáctica y Coordinador del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura desde 2018. Especialista en enseñanza de la lengua española a través de la tecnología, literatura infantil y juvenil en Internet, lectura multimodal y narrativas gráficas, con más de 150 publicaciones entre artículos científicos y capítulos de libros y más de 20 referencias en WOS/SCOPUS. Tiene reconocido 1 Sexenio de Investigación CNEAI 2020. Ha presentado comunicaciones en más de 100 congresos nacionales e internacionales.

Cláusula de exención de responsabilidad sobre el uso de la inteligencia artificial generativa

Los autores declaran estar exentos de toda responsabilidad respecto al uso de la Inteligencia Artificial Generativa.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses en relación con la investigación, la autoría y/o la publicación del artículo.



La obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Disponible en línea en <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>