

Unidades fraseológicas de la variante geográfica de Costa Rica en el aula ELE para la enseñanza de la cultura

Phraseological Units of the Geographic Variant of Costa Rica in the SFL Class for Teaching Culture

Ericka Vargas Castro
Universidad de Costa Rica
ericka.vargascastro@ucr.ac.cr
ORCID: [0000-0003-1271-6260](https://orcid.org/0000-0003-1271-6260)

Resumen: Para que las personas que aprenden español logren comprender de manera efectiva los intercambios comunicativos reales, es indispensable propiciar el contacto con las unidades fraseológicas, pues estas poseen funciones pragmáticas diversas, razón por la cual los nativohablantes las usan con frecuencia en el discurso coloquial. Asimismo, dichas unidades son un recurso importante para tener acceso a visiones del mundo y a la historia de la comunidad de habla en la que se emplean. En consecuencia, en este trabajo se propone estructurar clases cuyo foco principal sea la cultura, tomando como punto de partida una unidad pluriverbal y, a partir de ella, ampliar el repertorio lingüístico de cada estudiante, informar sobre las particularidades sociolingüísticas y pragmáticas de la expresión en estudio y, además, construir conocimientos sobre aspectos idiosincráticos, históricos y culturales. En este artículo se expondrá una muestra de actividades didácticas diseñadas para un nivel B2 a partir de tres locuciones empleadas en Costa Rica: *pura vida*, *al suave* y *montarse en la carreta*.

Palabras clave: unidades fraseológicas; español como lengua extranjera; español de Costa Rica; cultura; enseñanza de español.

Abstract: For Spanish learners to effectively understand real communicative exchanges, it is essential to master phraseological units, since these expressions have diverse pragmatic functions frequently used by native speakers in colloquial discourse. Likewise, these units are an important resource to access the world views

and the history of the speech community in which they are used. Consequently, a practical suggestion for teachers is to organize culture classes by means of a pluriverbal unit as a starting point to expand the student's linguistic repertoire, explain the sociolinguistic and pragmatic particularities of the expression under study, and also build knowledge about idiosyncratic, historical and cultural aspects. Therefore, in this paper three locutions used in Costa Rica, *pura vida*, *al suave*, and *montarse en la carreta*, have been selected as samples from which didactic activities for the level B2 were designed.

Keywords: phraseological units; Spanish as a foreign language; Costa Rican Spanish; culture; teaching Spanish.

INTRODUCCIÓN

En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002, pp. 13-14), se define la competencia comunicativa como la integración de destrezas lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Las primeras incluyen las habilidades fonológicas, léxicas y sintácticas; las segundas implican el reconocimiento y puesta en práctica de normas de cortesía dependiendo del contexto social, la edad, sexo y jerarquía de quienes participan en el acto comunicativo; y las terceras se vinculan con la función del recurso empleado dentro del intercambio verbal.

Asimismo, en el Volumen complementario del MCER (2020, p. 137) se profundiza sobre la necesidad de que el estudiantado fortalezca la competencia plurilingüe y pluricultural. Para quienes estudian español como lengua extranjera (ELE), incentivar estas habilidades no solo requiere conocer las características que unen a los países hispanohablantes en general, sino, además, es indispensable distinguir las particularidades que definen los rasgos idiosincráticos de cada región.

Dentro de este marco, la incorporación de las unidades fraseológicas (UF) en la clase de español como lengua extranjera (ELE) resulta de suma utilidad. Wotjak (1998) sostiene que el estudio de estas permite adentrarse en propiedades semánticas de la lengua y familiarizarse con sus esferas de uso. Además, el hecho de que dichas unidades varíen según la región evidencia particularidades culturales de la comunidad de habla. En este artículo se expondrá una muestra de tres actividades didácticas diseñadas a partir de las expresiones *pura vida*, *al suave* y *montarse en la carreta*, las cuales fueron aplicadas en una clase de cultura con una duración de 10 horas impartida en el Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Costa Rica. La clase estuvo integrada por 10 estudiantes provenientes

de Estados Unidos del nivel B2 de entre 18 y 22 años. La solicitud expresa para el aprendizaje de este grupo se centró en el interés por aprender sobre Costa Rica y algunos rasgos culturales del país.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Penadés Martínez (2004, p. 53) afirma que parece existir un acuerdo unánime sobre la necesidad de enseñar UF en la clase ELE, y que estas pueden emplearse por varias razones, tales como por su significado y por el tipo de UF, sea colocación, locución o refrán. Dicha autora (2023) sostiene que, para alcanzar una competencia fraseológica, es fundamental realizar un análisis morfológico, sintáctico y semántico de las unidades. Así, el profesorado puede incluirlas en la clase de una forma organizada y cada discente empleará su conocimiento previo para construir nuevo aprendizaje observando la variación, la imagen mental y los mecanismos de conformación de estas estructuras en la lengua meta.

Silveira Batista (2016) señala que es natural que el alumnado compare las nuevas expresiones que adquiere de la lengua meta (L2) con aquellas existentes en su lengua materna (L1). De esta forma, se empiezan a identificar los aspectos en los que difieren ambas culturas, con el fin de aproximarse a la nueva perspectiva que existe en la lengua que está aprendiendo. La autora concluye que, para una mayor comprensión de su significado, la enseñanza de estas expresiones se debe contextualizar en el tiempo, espacio y situación de uso.

Por otra parte, en el aprendizaje de segundas lenguas, resulta crucial discernir entre el léxico de uso coloquial y el que se emplea en situaciones más formales. Murillo Medrano (2004, p. 255) comenta que un extranjero no fue aceptado en el nivel del curso de español que quería y, cuando fue a hablar con el coordinador, le dijo: “Dígame, señor, qué pasó aquí, yo quiero saber cómo anda el arroz”. Este caso ejemplifica situaciones en las cuales el estudiantado se ha expuesto al idioma en la calle, pero no ha adquirido la habilidad para adaptar su discurso según el perfil de quienes participan en el habla y la situación comunicativa.

Un caso análogo expone Urbina Vargas (2004) con expresiones de cortesía como “un día de estos llegáte a mi casa” (*sic*), usada en el español de Costa Rica para finalizar una conversación y entendida literalmente por las personas no nativas. Por ende, las UF también conllevan un trasfondo pragmático que debe evidenciarse en la clase de ELE para alcanzar un aprendizaje efectivo en la situación comunicativa.

Existen diversas recomendaciones sobre actividades didácticas para incorporar las UF en el aula ELE. Así, Merino González (2015) plantea el uso del juego *Triviele*, que consiste en la descripción de estas unidades a partir de sinónimos,

antónimos, paráfrasis y diálogos. En esta misma línea, García Montes et al. (2017) sugieren iniciar la lección solicitando al estudiantado pensar en una UF de su lengua materna y pedirle que busque cómo se dice en español, así como asociar UF con significados similares. También plantean repasarlas utilizando las herramientas Quizlet, Kahoot y el Rosco de Pasapalabra. Para finalizar, se solicita grabar un video corto en grupos de cuatro representando el significado literal de las UF con el fin de estimular la inteligencia interpersonal y la competencial oral.

Por su parte, Gómez González y Ureña Tormo (2017) siguen la propuesta de integrar la enseñanza de estas dentro del resto de contenidos curriculares, por lo que proponen abordarlas con el tema funcional de expresar valoraciones, utilizando el método comunicativo. La sesión se inicia con un calentamiento motivacional y continúa con una lectura individual, dentro de la cual se encuentran las locuciones que se enseñarán. Se cuestiona al grupo sobre si estas introducen información objetiva o subjetiva. Posteriormente, se les brinda una serie de expresiones similares que tendrán que clasificar según se consideren positivas o negativas. A cada una de estas, deberá asignársele un sinónimo para garantizar la comprensión del significado. Por último, estas se utilizarán para describir experiencias de vida de cada estudiante, como su último viaje, el hotel más reciente donde se alojó, el último restaurante que visitó, entre otros.

Finalmente, el acercamiento de Minervini (2021) consiste en enseñar las UF a través de literatura. La autora emplea la novela *Sin noticias de Gurb*, de Eduardo Mendoza, para contextualizar las UF y relacionarlas con la cultura. Para ello, se pidió al grupo de discentes ir anotando las expresiones que encontraran conforme leían la obra. Simultáneamente, debían responder unas preguntas para propiciar su comprensión y ampliar el conocimiento sociocultural sobre España. Las expresiones fueron clasificadas en colocaciones y locuciones. A continuación, se parafaseaban, se asociaban con su respectiva definición, se encontraba un equivalente en la lengua materna y se pasaban a un registro más formal. Se concluye que, a través de prácticas como la anterior, se incrementan tanto el léxico como los conocimientos culturales, se muestra el uso contextual y se estimula la reflexión sobre aspectos pragmáticos.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se incluyen los presupuestos teóricos más relevantes en la presente propuesta didáctica. En primer lugar, se brinda una definición de los términos *lengua* y *cultura*. En segundo lugar, se delimitan las UF como objeto de estudio, se desglosa la clasificación de Corpas Pastor (1996) y, por último, se brindan las

acepciones de las tres UF que se emplearon en el taller: *pura vida*, *al suave* y *montarse en la carreta*.

Sobre los conceptos de lengua y cultura

La definición de *cultura* en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (2014) es la siguiente: “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”.

Muy cercana a esta se encuentra el enfoque de Edward Tylor (1871), antropólogo inglés, quien definió el término por primera vez de la siguiente manera:

Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, beliefs, arts, morals, law, customs, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society. (p. 1)

A pesar de que este concepto involucra todas aquellas actividades no instintivas del ser humano (Deutscher, 2011, p. 19), en este artículo interesa centrarse en creencias y costumbres rastreables a partir de la cotidianidad, en particular del lenguaje en uso. Indica Deutscher (2011, pp. 20-24) que la lengua es una convención cultural que tiende a clasificar el mundo y a penetrar en los conceptos, lo cual se evidencia en el ámbito de la abstracción. Por ello, señala el autor, ya en 1690, John Locke reconoce que el hecho de que existan palabras que no tienen equivalencia en otras lenguas muestra que la forma de vida de un país tiene el potencial de crear ideas complejas y nombrar estas representaciones específicas de un grupo (p. 25).

Para Von Humboldt, comenta Deutscher (2011, p. 152), el espíritu de la comunidad de hablantes se revela en las lenguas, y en este espíritu radica la diferencia entre los idiomas, pues no todos los contextos culturales motivan a transmitir lo mismo. Everett (2012, p. 6) define el lenguaje como la forma en la que se habla y se incluyen sonidos, significados, gramática. Lo considera fundamental en la medida en que funciona como herramienta para apropiarse del conocimiento: “it is our greatest display of cognitive technology” (p. 3).

Dentro del estudio de lengua y cultura, se busca un punto intermedio entre el universalismo y el relativismo lingüístico. El primero de estos se basa en la teoría de Chomsky (1988, pp. 11-12), quien sostiene que el lenguaje es una propiedad exclusiva de la especie humana, un dispositivo cognitivo innato. Por su parte, el segundo estuvo en boga a partir de las investigaciones de Sapir y Whorf, quienes

sostenían que la lengua influye en el pensamiento y en la forma en que se percibe la realidad (como se citó en Yule, 2007, p. 269).

Siguiendo la tendencia hacia un punto intermedio, Everett (2012, p. 5) señala que todas las habilidades humanas surgen del nexo entre las capacidades biológicas y el entorno que rodea al ser humano. Por su parte, Deutscher (2011, p. 17) argumenta que las diferencias culturales se reflejan en el lenguaje y que las estructuras existentes en la lengua materna tienen repercusiones en la forma de percibir el mundo. A manera de ejemplo, este autor cita una investigación de 1915 (p. 228) en la que se les pidió a cincuenta hablantes de ruso que imaginaran que cada día de la semana era una persona y que la describieran. Todos los participantes asociaron lunes, martes y jueves con características masculinas y los días restantes con características femeninas. Aunque quienes participaron no supieron justificar la razón de dicho nexo, las personas encargadas del estudio concluyeron que probablemente se debía a que en ruso *lunes*, *martes* y *jueves* son palabras que pertenecen al género masculino, mientras que los otros días son de género femenino.

El bribri ofrece más evidencia de que cada lengua categoriza de modo diferente la misma realidad. En esta lengua indígena costarricense, se tienen dos pronombres para la primera persona del plural (Jara Murillo y García Segura, 2013, p. 15): *se'* (nosotros inclusivo) y *sa'* (nosotros exclusivo). Esta diferencia, que no existe en español, resulta ser muy útil para evitar malentendidos. No se trata, entonces, de creer que la lengua es “una cárcel para el pensamiento” que limita comprender ideas provenientes de otras lenguas (Deutscher, 2011, p. 166), sino de analizar qué información está lexicalizada; mucho de lo que se llega a incorporar en una lengua específica depende de las vivencias cotidianas de sus hablantes.

De acuerdo con Halliday (2014), los significados ideacionales, interpersonales y textuales se realizan en la cláusula. Sin embargo, el uso del lenguaje implica, además de un proceso constante de selección de unidades lingüísticas, la habilidad de significar de acuerdo con el contexto y la situación comunicativa. Asimismo, Halliday (2001) arguye que la variación dialectal y diatópica se produce dentro una sociedad, y los textos generados dentro de ella posibilitan la transmisión de la cultura.

Sobre el concepto de unidad fraseológica (UF)

Según señala Lara Ramos (1990), el diccionario brinda más que definiciones: se trata de un objeto cultural en el que se recogen testimonios de cómo funcionan las lenguas. Agrega Osorio Olave (2012) que es en el léxico en donde se manifiesta la forma en la que una comunidad lingüística se apropia de su experiencia por medio de una clasificación del mundo. Así las cosas, Ramírez Rodríguez (2022)

sostiene que el universo fraseológico de cada grupo de hablantes es muestra de su historia y costumbres, por cuanto manifiestan determinadas perspectivas para conceptualizar el mundo que los rodea.

Las unidades fraseológicas (UF) son el objeto de estudio de la fraseología y, de acuerdo con autores como Castillo Carballo (1997-1998), Corpas Pastor (1996), García Page (2008) y Ruiz Gurillo (1997), también son conocidas como unidades pluriverbales (lexicalizadas o habitualizadas), expresiones pluriverbales, unidades léxicas pluriverbales, expresiones fijas, fraseologismos, entre otros. Se definen como aquellas unidades léxicas compuestas por dos o más palabras gráficas, es decir: “desde el punto de vista del contenido, son estas unidades enteras las que funcionan como unidades léxicas, y no los elementos discernibles en sus significantes” (Coseriu, 1981, p. 117). A su vez, para Corpas Pastor (1996, p. 197) se identifican por ser “la combinación estable de unidades léxicas formada por al menos dos palabras gráficas, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta”.

Las UF adquieren su carácter de idiomatidad por el hecho de que su significado no se corresponde con el de cada una de sus partes (Alvarado Ortega, 2007, p. 4) y, para Zuluaga Ospina (1980), son parte del saber lingüístico de la comunidad, se han fijado de forma arbitraria y se reproducen como formas fijas.

Corpas Pastor (1996, p. 52) incluye, en el primer lugar, aquellas unidades que no constituyen enunciados completos. Por un lado, se encuentran las colocaciones, coocurrencia frecuente de lexemas, como en *tocar la guitarra* o *dar un paseo* (Vargas Castro, 2015, p. 73). Por otro lado, se encuentran las locuciones, grupos estables de dos o más elementos que funcionan como una sola unidad léxica. Es importante destacar en este punto que muchas personas estudiosas del tema, entre ellas García Page (2008, p. 103) o Alvarado Ortega (2007, p. 3), no consideran que las colocaciones pertenecen al ámbito de estudio de la fraseología pues, si bien existe un fuerte vínculo semántico y alta frecuencia de aparición entre los elementos constitutivos, estas son unidades de la sintaxis.

Las locuciones poseen varios rasgos que las caracterizan (Cordero Monge, 2015, p. 10; Corpas Pastor, 1996, p. 88): pluriverbalidad (son unidades que poseen dos o más constituyentes), fijación (sus elementos no se pueden sustituir por otros), idiomatidad (su significado no es la suma de los componentes individuales) y estructura no oracional (funcionan dentro de la oración). Corpas Pastor (1996) identifica las nominales (*alegrón de burro*), adjetivales (*sano y salvo*), verbales (*meter las patas*), adverbiales (*ahí nomasito*), prepositivas (*a causa de*) y conjuntivas (*mientras tanto*).

En segundo lugar, se encuentra lo que Corpas Pastor (1996) conoce como enunciado fraseológico y que García Page (2008) denomina locuciones oracionales. Estas unidades se diferencian de las locuciones porque sí constituyen enunciados, esto

es, su estructura interna posee un sintagma nominal y un sintagma verbal que se desempeñan, por consiguiente, como sujeto y predicado, como ocurre en *llevar la procesión por dentro*. También se incluyen aquí construcciones impersonales como *llover sobre mojado* o fórmulas sin verbo expreso, por ejemplo: *¡a buenas horas!*

Las paremias, otro tipo de unidades léxicas, incluyen refranes (*quien a hierro mata a hierro muere*), sentencias con valor de verdad general (*las paredes oyen*) y citas (*ande yo caliente y riase la gente* de Góngora). Por último, las fórmulas rutinarias son unidades comunicativas completas con un significado social, expresivo o discursivo (*¡Dios se lo pague!*, *¡hasta luego!*), algunas de las cuales se clasifican en el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (Real Academia Española, 2010, p. 624) como locuciones interjectivas.

Para efectos de esta propuesta didáctica, se plantea un acercamiento cultural mediante el uso de UF, en vista de que su cualidad de fijación está directamente vinculada con la pragmática del evento discursivo (Ortiz Correa, 2012, p. 88) y de que algunas de ellas presentan distinciones diatópicas, diafásicas y diastráticas (Penadés Martínez, 2015). Cabe destacar que Cordero Monge (2014) identifica disparidades en la manera en que se alude a este tipo de unidades en los diccionarios de costarriqueñismos existentes hasta la fecha. Por ello, en esta propuesta no interesa una clasificación tipológica exhaustiva de las UF seleccionadas ni su delimitación como propiamente costarricense, sino que se considera que estas pudieron haber sido originadas en otras variedades dialectales, pero se emplean de forma cotidiana en Costa Rica.

Las UF para el estudio de la cultura

En este artículo, se han seleccionado las UF como herramienta de trabajo para el estudio de la cultura porque, según Forment (2000, pp. 65-66), estas expresiones son una especie de radiografía de la sociedad que las emplea, por lo que la fraseología implica una doble faceta: lingüística y cultural. También se han considerado necesarias debido a que son recursos básicos de la oralidad marcados pragmática y sociolingüísticamente (Núñez Román, 2015, p. 156) a los que quienes aprenden español como segunda lengua se verán expuestos en un intercambio comunicativo real.

Sobre las UF seleccionadas

Resulta necesario incluir una breve reseña de las acepciones de las tres UF a partir de las cuales se estructuró el taller: *pura vida*, *al suave* y *montarse en la carreta*. Se

incluye una reflexión inicial sobre la relación emergente entre estas y la cultura costarricense.

Pura vida

Pura vida es una UF de uso frecuente en Costa Rica. Es, de hecho, una de las más representativas de la forma de hablar costarricense. El *Diccionario de americanismos* de la Real Academia Española (s. f.) incluye las siguientes acepciones:

vida.

- a. l pura ~. fórm. CR. Se usa para saludar o como respuesta a un saludo.
- b. l pura ~.
 - i. loc. adj. Mx, CR. Referido a cosa, magnífica, excelente. pop.
 - ii. loc. adv. CR, Bo. Muy bien o magníficamente. pop.
 - iii. loc. adj. Ec. Referido a persona, de aspecto juvenil, llena de gracia y encanto.

Se resumen aquí los significados de saludo y despedida, persona o cosa muy buena (uso adjetival) y *muy bien* (uso adverbial).

De manera similar, Quesada Pacheco (2018, pp. 400-401) incluye los siguientes significados:

pura vida loc. adj. {jergal} Afable, que cae bien, simpático (*Esa mujer es pura vida*) // 2. Bueno, que gusta. (*Ese libro está pura vida*). // 3. Bonito, de aspecto agradable. (*Los cuadros que pinta Juan son pura vida*). 4. Con salud. (*Estuvo enfermo, pero ahora está pura vida*). // 5. Loc. Adv. Bien, muy bien. (*Esto está pura vida*). // 6. De acuerdo, conforme. (*Pura vida, mae, no te preocupés, dejémoslo así*). // ¡pura vida! Expresión usada como saludo y despedida entre los jóvenes. (*¿Díay, qué? ¡pura vida! Nos vemos, ¡Pura vida!*).

Este autor brinda una serie de ejemplos que muestran que dicha UF es de uso coloquial, informal, de confianza (lo cual se puede inferir a partir del uso de segunda persona singular *vos* en la conjugación verbal y de su frecuente aparición junto con la palabra *mae*), y que tiende a aparecer con los verbos *ser* y *estar*. No obstante, según Sánchez Corrales (2010, p. 188), no se restringe únicamente a ellos.

Steward (2005, p. 298), quien también incluye la acepción de agradecimiento, llega a concluir que la expresión *pura vida* ha llegado a representar la lengua y cultura costarricenses: “*pura vida* epitomizes this tiny Central America nation both within Costa Rica and in the outside world”. Sánchez Corrales (2010, pp. 187-189) señala como foco difusor de esta UF a la película mexicana denominada *Pura*

vida, de los años cincuenta, cuyo actor principal era Antonio Espino y Mora (1910-1993), conocido como Clavillazo. Para dicho autor, la costarriqueñidad es “un proceso subjetivo, constructor, dinámico de delimitación simbólica de los contornos de la comunidad que se autodenomina costarricense y que también es conocida por otras comunidades como costarricense” (p. 176). Por lo tanto, concluye que, aunque la locución tenga contenido exógeno, ayuda a distinguir lo costarricense y crea conciencia de grupo (p. 177), razón por la cual se decidió incluir dicha expresión dentro de la presente propuesta didáctica.

Cuando los extranjeros visitan Costa Rica, muchos coinciden en señalar que *pura vida* resume la forma de vida del costarricense:

It's Costa Rica's unofficial national slogan, and you hear it everywhere. The meaning of *pura vida*, of course, is “pure life,” and it's come to symbolize the simple, cheerful outlook and lifestyle of what is often called the happiest country in the world. (Kahler, 2021).

Dichas características recuerdan los parámetros para entender las diferencias culturales propuestos por Kluckhohn y Strodtbeck (1960) en el *Value Orientation Method* (VOM), en particular el de orientación hacia la actividad. Los autores dividen esta categoría en “llegar a ser, hacer y ser”. Mientras que las culturas que se centran en “llegar a ser” miden su vida en términos de crecimiento personal y aquellas que enfatizan el “hacer” valoran en particular los resultados y los logros, quienes dan preponderancia al “ser” valoran el aquí y el ahora. Samovar y McDaniel (2010, p. 213) explican que la orientación hacia el “ser” implica la expresión espontánea de la personalidad, así como la tendencia a disfrutar el presente de forma relajada.

En general, se considera que la cultura en América Latina muestra rasgos representativos hacia el “ser”, dado que deleitarse con la existencia misma es una de las metas principales de la vida, y, por ello, siempre es un buen momento para disfrutar del presente, lo cual se consigue con actividades cotidianas como conversar con nuestro círculo de amistades o con familiares. Desde este punto de vista, se propuso la actividad de clase en el ámbito cultural: discutir sobre qué parámetros incluyen los costarricenses cuando miden la felicidad.

Al suave

El *Diccionario de americanismos* (s. f.) brinda las siguientes acepciones sobre *al suave*:

suave.

a. l al ~.

i. loc. adv. Ho, ES. Poco a poco, progresivamente. ♦ al suavetón.

ii. Ho. Silenciosamente, con sigilo. ♦ al suavetón.

b. l al ~ y al llegue. loc. adv. Ho. Poco a poco.

a. l ~ que es bolero. fr. prov. Ni, CR, Pa. Indica que hay que tranquilizarse y hacer las cosas con calma.

► cogerlo ~; ir al ~.

De acuerdo con lo anterior, en diferentes lugares de América Latina, *al suave* se emplea como UF en el habla espontánea. Quesada Pacheco (2018) agrega la locución *llevarla suave*: “loc. v. Tomarlo con calma”.

Al suave, junto con otras construcciones como *cogerlo al suave*, *ir al suave*, *sua-ve que es bolero*, *poco a poco se anda largo*, *voy despacio que llevo prisa*, *llevarla suave* o incluso la utilización de la palabra *tranquilo* para responder un saludo, son pautas relevantes que remiten a la visión del tiempo en Costa Rica. Sin embargo, antes de indagar sobre esta perspectiva en particular, se sintetizará el papel que cumple el tiempo dentro de la comunicación no verbal y cómo este se percibe en diferentes culturas.

Siguiendo a Rapport y Overing (2000, p. 261), el ser humano divide la vida en momentos para tener una forma de llenar esos espacios de forma significativa, y corresponde a cada cultura enseñar a las personas lo que se va a considerar apropiado o no en relación con el tiempo (Hickson et al., 2004, p. 315). Samovar et al. (2010) afirman que el tiempo tiene un efecto psicológico en las personas; por ejemplo, el éxito en una relación puede estar correlacionado con la cantidad de tiempo que se invierte en ella. Los autores señalan que culturas como la de Estados Unidos tienden a seguir el patrón impuesto por el consejo de Benjamín Franklin: *time is money*. Asignarle al dinero el mismo valor que al tiempo tiene notables implicaciones para los objetivos individuales, pues se tenderá a sobreestimar la efectividad, la producción y el cumplimiento de tareas en forma rápida.

Los mismos autores señalan que las diferencias en la percepción del tiempo pueden ser rastreables a partir de la puntualidad y el ritmo de vida. Los autores retoman la pregunta hecha por Argyle (1982, p. 68): “¿qué tan tarde es tarde?”. La respuesta a esta interrogante dependerá de la cultura. Así, por ejemplo, para las comunidades alemana, inglesa y estadounidense la puntualidad es fundamental;

en América Latina parece haber una tendencia a ser un poco más flexible con los horarios en algunas situaciones. De hecho, en el *Diccionario de americanismos* (s. f.) se cuenta con la distinción léxica de hora alemana o inglesa, entendida como ‘Momento puntual y exacto que se ha convenido para una cita o para el comienzo de algo’, frente a hora chilena o dominicana: ‘momento tardío posterior al que se había convenido para una cita o para el comienzo de algo’ o ecuatoriana: ‘Retraso que se da en el inicio de una actividad’.

El concepto de *hora tica* que se maneja en Costa Rica iría en concordancia con la definición dada a la hora boliviana y a la chilena. En cuanto al ritmo de vida, Samovar et al. (2010) retoman la expresión idiomática *rush hour* para extraer de ella la primera palabra que la compone: *rush*, que significa, entre otras acepciones, ‘apresurarse’. Esta brinda una imagen de miembros de la sociedad corriendo para efectuar actividades y para desplazarse de un punto a otro, mientras que su traducción en español sería *hora pico*, la cual remite al periodo de mayor congestión vehicular.

Para la comunidad de estudiantes del extranjero que vayan a pasar un periodo en Costa Rica, es fundamental conocer esta característica con sus diferentes matices, ya que, si bien es cierto que existe una tendencia generalizada a llegar tarde a fiestas y reuniones sociales (unos 30 minutos después de la hora señalada o quizá más), cuanto más formal sea el encuentro, mayores expectativas de puntualidad habrá. Tomando esto como punto de partida, se elaboró el segundo taller.

Montarse en la carreta

El diccionario de Agüero Chaves (1996) define *montarse en la carreta* como:

montar.

Prnl. fam. **en la carreta.** expr. fig. fam. Embriagarse, emborracharse.

La versión más conocida sobre el vínculo entre emborracharse y la carreta (*La Nación*, 2006) indica que, para el transporte del café hacia Puntarenas, el gobierno costarricense de la época decretó que los boyeros debían ir al frente de la yunta para ejercer más control sobre los bueyes. No obstante, durante el viaje, dichos trabajadores se emborrachaban con *guaro* y se montaban en la carreta, por lo cual se les cobraba una multa. Esta versión une, entonces, una UF que se usa en la actualidad con las acciones de las personas campesinas de antaño.

Se ha seleccionado esta locución porque, por un lado, permite ilustrar la característica de idiomaticidad, por cuanto el significado de la UF no se deriva de

sus elementos constitutivos. Por otro lado, de su forma se aprovechará uno de sus componentes, *la carreta*, por ser símbolo nacional de Costa Rica desde 1988 (Gamboa Salazar, 2018, p. 15). El nuevo diccionario de costarriqueñismos de Quesada Pacheco (2018) presenta la siguiente definición del término:

carreta f. La carreta costarricense (en principio, la originaria del Valle Central) se caracteriza por no ser tosca, sino muy sólida y muy bien construida, delicadamente decorada, más bien baja, hecha con eje de madera o metálico, de rueda compacta y con aro de hierro.

Por su parte, Agüero Chaves (1996, p. 58) indica que “la carreta costarricense [...] es uno de los objetos más típicos del país”. De hecho, Chan Vargas (2009, p. 108) afirma que la carreta, los bueyes y el boyero adquirieron significado simbólico en el imaginario costarricense. De acuerdo con Campos López (2013, p. 15), dicha triada se incorporó del diario devenir durante el periodo colonial, posterior a 1561; estuvo en plena vigencia en el siglo XIX; y su declive ocurrió en el siglo XX, producto de las nuevas tecnologías. Evidentemente, ninguno de estos elementos es exclusivo de Costa Rica, sino que han estado presentes en todas aquellas sociedades con economía agrícola. No obstante, en Costa Rica pasan a ser parte del patrimonio cultural, pues representan tanto el trabajo en la tierra como la fortaleza.

La carreta se utilizaba principalmente como un medio de transporte, ya sea para paseos dominicales o para llevar diferentes productos: uno de los más comunes era el café. También se usó como carroza fúnebre. Es un símbolo por excelencia del ámbito rural, lo que permite construir la imagen costumbrista (Campos López, 2013, p. 16) que se presenta en manifestaciones lingüísticas como leyendas, expresiones y obras literarias, y se convirtió en símbolo nacional en 1988. Agüero Chaves (1996) también registra la construcción *parecer o ser una carreta* cuyo significado es *ser muy lento, muy lerdo*. Esto muestra la productividad idiomática y la vitalidad del lexema dentro de esta comunidad lingüística.

METODOLOGÍA

En el año 2017 hubo una solicitud expresa recibida en el Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Costa Rica de impartir un taller de cultura costarricense. Este debía ser de 10 horas y estaba dirigido a un grupo conformado por 10 estudiantes de Estados Unidos de nivel B2 de edades de 18 a 22 años. A raíz de estas restricciones en cuanto al tiempo y los contenidos, la coordinación decidió realizar el abordaje a través de UF que se utilizaran con frecuencia

en el país. Debido a la franja reducida de contacto con el estudiantado, al objetivo de desarrollar cada sesión a partir de una sola UF y a la intención de disponer de un espacio de diálogo, se decidió estructurar la propuesta a partir de tres UF: *pura vida, al suave y montarse en la carreta*.

En el MCER (Consejo de Europa, 2020) se hace especial énfasis en la necesidad de desarrollar distintas competencias en cada estudiante. A través de las unidades pluriverbales seleccionadas, se pretende fortalecer la lingüística, en el ámbito del léxico; la sociolingüística, en cuanto a manifestaciones del conocimiento popular asociadas a situaciones coloquiales; y la pragmática, en términos de cómo interpretar una situación comunicativa en la que se empleen estas expresiones y su función discursiva.

Durante las lecciones interesaba, por un lado, mostrar el uso de cada UF en textos cortos contextualizados que posibilitaran la identificación de las propiedades estructurales de la unidad pluriverbal y la variante diafásica a la que pertenece. Por otro lado, ya sea a partir del significado global de la UF o recurriendo a sus partes constitutivas, se orientó la actividad en clase hacia algún aspecto cultural costarricense. Lo anterior es relevante, pues, según se indica en el MCER (Consejo de Europa, 2002, pp. 100-101), parte del aprendizaje de un segundo idioma es familiarizarse con la sociedad y la cultura dentro de la cual se habla. Así, las construcciones seleccionadas se relacionaban con algunas de las características distintivas de la cultura incluidas en el MCER (Consejo de Europa, 2002, pp. 100-101), como vida diaria, valores, relaciones interpersonales y convenciones sociales.

En la sección vinculada con cultura, se buscó establecer un nexo entre un aspecto constitutivo de la comunicación intercultural, una UF y las actividades asignadas. Cabe destacar que en cada taller se incorporaba el fortalecimiento de las cuatro habilidades, las de recepción (lectura y escucha) y las de producción (habla y escritura), para vincular su aprendizaje cultural con el de lengua.

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS UF

En este apartado se explican las principales actividades efectuadas en cada lección para integrar las UF dentro del aprendizaje de ELE. El trabajo con cada una de las UF se desglosa a partir de los siguientes pasos: 1) lectura de diálogos, 2) comentario sobre aspectos morfosintácticos, socioculturales y pragmáticos, 3) actividad didáctica motivada por la forma o por el significado de la UF, 4) actividad extraclase.

Empleo de *pura vida* en el aula ELE

Como actividad inicial, se le preguntó al estudiantado qué significados conocía de *pura vida*, para activar conocimientos previos. Posteriormente, se procedió a leer los cinco minidiálogos que se presentan a continuación:

- a. —*Diay mae, ¿pura vida?*
—*Pura vida. Y vos, ¿qué te hiciste, que hacía rato que no te veía?*
—*Breteando allá por Turrialba, en un proyectillo agrícola muy tuanis.*
(Adaptado de Sánchez Corrales, 2009, p. 33)
- b. —*¿Te vas a comer ese limón? Yo creo que está malo.*
—*Diay, voy a cortarle una partecita y la boto, el resto está pura vida.*
- c. —*¿Y al fin qué?, ¿te dieron las vacaciones?*
—*Estaba difícil, pero hablé con la jefa y, como ella es pura vida, sí me las dio.*
—*¡Qué bueno!*
- d. —*Mae, no tenés dos rojos que me prestés. Es que no aceptan tarjeta y me estoy muriendo de hambre.*
—*Claro, tomá.*
—*Pura vida. Yo te los pago mañana sin falta.*
—*Ok, pura vida.*
- e. —*No puede ser, ¿Raquel va a cantar en ese karaoke?*
—*Sí, pero tranqui, ella canta pura vida. Incluso la gente le pide otra.*
—*¿En serio?*

A partir de estos minidiálogos, se elaboró un listado de acepciones y se verificaron los usos adjetivales, adverbiales y como fórmula de saludo y despedida. En este punto, la docente explicó las definiciones con ayuda del *Nuevo diccionario de costarrriqueñismos* de Quesada Pacheco (2018). También se dedicaron unos minutos para rastrear el tipo de palabras que aparecen en el cotexto, en particular aquellas que se vinculan más con el registro coloquial. En este caso, se tienen las siguientes: *diay*, *breteando*, *tuanis*, *mae*, *morirse de hambre*, *tranqui*. Así, se mostró el énfasis oral de camaradería y cercanía que implica la expresión, el cual se intensificó con el uso del pronombre personal de segunda persona singular *vos*.

La vinculación con la característica cultural de disfrutar cada momento de la vida se logró por medio de la explicación de la división de las culturas según su

“orientación hacia la actividad” de Kluckhohn y Strodtbeck (1960) y se dirigió la atención hacia el dato de que, a partir de 2012, Costa Rica ha sido incluida en la lista de países más felices del mundo en el Informe Mundial de la Felicidad, publicado por la Organización de las Naciones Unidas (CNN Español, 2017).

Se le solicitó al grupo de discentes elaborar un listado con al menos cinco razones por las cuales Costa Rica podría aparecer dentro de esta lista. A continuación, se trabajó con material auténtico, específicamente un video (CNN Español, 2021) y un artículo con opiniones sobre el concepto de felicidad en el país (CNN Español, 2017), incluyendo la del expresidente Luis Guillermo Solís. Por último, se compararon las razones expuestas por cada estudiante, por la gente entrevistada, así como por el exmandatario, y se trataron de extraer las conclusiones más significativas. Como trabajo extraclase, se les solicitó entrevistar a, por lo menos, cinco costarricenses con seis preguntas relacionadas con alguno de los aspectos discutidos en clase para indagar más sobre el tema expuesto.

Empleo de *al suave* en el aula ELE

La unidad se introdujo con estas preguntas:

¿Qué objetos relacionaría usted con el adjetivo suave? ¿Ha escuchado usted alguna vez la expresión al suave? ¿Dónde?

Después, se procedió con la lectura de dos mini diálogos. En el primero de ellos *al suave* significa ‘poco a poco’ o ‘tranquilo’, y, en el segundo, se empleaba como locución adverbial y como fórmula para responder un saludo:

a. —*¿Ya estudiaste para el examen?*

—*Ahí voy, al suave.*

b. —*¿Díay, qué? ¿Todo bien?*

—*Aquí, al suave.*

Posteriormente, se le solicitó al estudiantado elaborar un listado con otras UF relacionadas con el tiempo y explicar su significado (debía incluir un mínimo de seis y podía buscarlas en internet).

El aspecto cultural que se analizó a partir de la expresión es la percepción del tiempo. Para activar la discusión al respecto, se comentó una tabla tomada del artículo de Barrantes (2013) que muestra los resultados de una encuesta realizada

por UNIMER sobre los valores que representan más o menos a los costarricenses, de la cual se les solicitó prestar especial atención al valor de la puntualidad.

Se prosiguió leyendo y escuchando el artículo “La famosa impuntualidad latina”, de la revista *Veinte Mundos* (Bode, 2012). Se les instó a extraer tres UF más relacionadas con el tiempo y tres posibles excusas de por qué las personas latinas llegan tarde. Por último, el grupo de discentes llenó una tabla en la que se le solicitaba que calculara a qué hora llegaría una persona costarricense a las siguientes actividades, suponiendo que todas ellas se iniciarían a las 9:00 a. m., y por qué habría variaciones: trabajo/clases, examen, tren/bus de la universidad, entrevista de trabajo, cita médica, cita amorosa, fiesta con amistades. Las respuestas se comentaron en conjunto.

Como tarea extraclase, se les pidió que trabajaran con cuatro costarricenses para responder la misma tabla y que tomaran nota de dos excusas frecuentes que, de acuerdo con esas personas, se escuchan más comúnmente cuando se va a llegar tarde a alguna actividad. De esta forma, se pretendía estimular las habilidades de escucha del estudiantado con hablantes de la variante costarricense como lengua materna.

Empleo de *montarse en la carreta* en el aula ELE

Esta sesión se inició con las siguientes preguntas introductorias sobre la carreta típica, para activar conocimientos previos:

¿Alguna vez ha visto una carreta típica costarricense? ¿Dónde? ¿Qué le llamó la atención? ¿Por qué cree que la carreta ha sido importante para los costarricenses a través de la historia?

Seguidamente, se incentivó al estudiantado a buscar en internet información complementaria al respecto para comentarla.

A continuación, se procedió con la lectura del siguiente mini diálogo:

- ¿No has visto a Juan?*
- Ese hombre es una carreta, todo lo hace tan despacio... Seguro ni ha salido de la casa y nosotros aquí esperándolo.*
- No, yo más bien creo que se montó en la carreta, porque ayer lo vieron bien enfiestado hasta tarde. Para mí que no va a venir.*

En este punto se comentó el significado de *ser una carreta* y *montarse en la carreta*. Sobre la segunda locución, se destacó que, curiosamente, en inglés existen dos expresiones idiomáticas informales equivalentes, pero se construyen al revés: *get off the wagon*, que significa empezar a ingerir alcohol después de un periodo en el que la persona ha estado abstemia; y *get on the wagon*, que se utiliza cuando se decidió dejar de tomar alcohol (Cambridge, s. f.). Además, se le solicitó al grupo de discentes inventar una historia en parejas sobre el posible origen de la segunda de estas UF y exponerla ante la clase.

A continuación, para profundizar en conocimientos culturales, se trabajó en equipos de dos integrantes: una persona leía el artículo “La tradición del boyeo y las carretas” (Murillo, 2017) y la otra “Montados en la carreta” (*La Nación*, 2006), en el que se explica el posible origen de la locución. Terminadas las lecturas, intercambiaron oralmente la información para proceder a elaborar un listado que resumiera la relevancia de la carreta, los bueyes y el boyero.

Para cerrar la clase, se escuchó la canción *Caña dulce* (versión disponible en Zúñiga y Salas, 2011), con la cual se comentó el vocabulario y las imágenes relacionadas con la vida en el campo. De tarea, el alumnado buscó imágenes e información sobre otro símbolo nacional. Específicamente, en parejas debían seleccionar uno y comentar el nombre, año en que fue declarado símbolo nacional, su importancia, así como hacer un comentario de valoración general sobre este.

EVALUACIÓN DEL TALLER POR PARTE DE QUIENES PARTICIPARON

Al final de cada sesión, se repartió un instrumento evaluativo para conocer la opinión del estudiantado sobre la actividad desarrollada. El formulario contenía las siguientes preguntas:

1. ¿Conocía usted todas las acepciones de las locuciones estudiadas en clase?
2. ¿Había notado la relación entre ciertas expresiones y la cultura costarricense?
3. ¿Qué le llamó más la atención del aspecto cultural estudiado hoy?
4. ¿Le gustaría conocer más expresiones que se relacionen con la cultura costarricense?
5. ¿Cómo evaluaría en términos generales la clase?

La mayoría del grupo había escuchado *pura vida*, pero no conocía todos sus usos; *al suave* era familiar para una parte de la comunidad de estudiantes; y *montarse en la carreta* era una locución desconocida por la totalidad de la clase. La primera de estas UF era la que más había llamado la atención, y el alumnado ya se había

percatado de su vínculo con la cultura. Había interpretado esta locución como un aspecto positivo de los costarricenses, pues le parecía que la gente que la expresaba parecía relajada y feliz.

Por otra parte, fueron muchos los aspectos culturales que les llamaron la atención, y, gracias a ello, se cumplió con el objetivo de que reflexionaran y contrastaran visiones de mundo. En el formulario evaluativo, destacó la respuesta de que entender el espacio y el tiempo de forma diferente orienta y estructura la forma de distribuir los quehaceres diarios. Sobre la locución *montarse en la carreta*, lo que más les gustó fue que todavía existan rastros en el lenguaje de un instrumento tan indispensable en otros momentos históricos como lo fue la carreta, la cual, si bien ya no se ve de forma frecuente en concentraciones urbanas, continúa en el imaginario costarricense como símbolo del trabajo. Esto también les ayudó a reflexionar sobre la diferencia entre UF y lexema. La totalidad de participantes mostró interés en aprender otras UF, como locuciones y refranes; y, en relación con la evaluación general, hubo dos respuestas en las que la clase fue valorada como muy buena y ocho como excelente.

CONCLUSIONES

Las UF son una valiosa herramienta en el aprendizaje de español como segunda lengua, tanto por razones lingüísticas como pragmáticas, sociales y culturales. Debido a que se utilizan en la cotidianidad en las conversaciones, es fundamental que la comunidad de discentes de los niveles más altos, como B2, C1 y C2, se familiarice con ellas. En esta propuesta se brinda una muestra de cómo se podrían utilizar tres UF de Costa Rica por ser este el país en donde se impartieron las clases y la cultura específica sobre la cual el estudiantado deseaba aprender. No obstante, lo primordial es evidenciar que en cada país latinoamericano existe una variedad de UF con gran potencial para ser incorporadas en el aula ELE.

El nivel B2 del grupo favoreció la discusión y la participación activa. También contribuyó al buen desarrollo de las lecciones haber iniciado con una de las UF más conocidas del dialecto costarricense, como lo es *pura vida*, hasta llegar a otras desconocidas para el conjunto de aprendices. El principal aporte de este tipo de actividades didácticas es que el estudiantado logre identificar una construcción como UF y que la interprete dentro del contexto de la situación y de la cultura (Ghío y Fernández, 2008).

Si bien la propuesta aquí desglosada fue diseñada para estimular temas culturales, es fundamental incorporar este tipo de contenidos dentro de las clases regulares de aprendizaje de lengua con el fin de ampliar el repertorio lingüístico del

estudiantado, así como su competencia comunicativa. Las UF se pueden incluir en todos los niveles, sobre todo si son de las más utilizadas en el contexto en el que se encuentran inmersos los grupos de aprendices, y conviene ir graduando la complejidad lingüística. Por ejemplo, *pura vida* es una locución que la mayoría de discentes conoce incluso antes de visitar Costa Rica. Por ello, es posible incluirla dentro de niveles iniciales en la unidad de saludos y también comentar otros usos comunes de esa expresión, como para agradecer o describir. La selección de UF pertenecientes al español general o a variantes geográficas depende de la creatividad del cuerpo docente y de los contenidos de la lección.

Cabe destacar que existen muchas otras locuciones que podrían emplearse de manera similar. Por ejemplo, *pedir cacao*, que significa ‘pedir perdón’ y cuyo origen, de acuerdo con Agüero Chaves (1996, p. 45), es onomatopéyico, pues representa la voz del gallo asustado. Sería útil para introducir el tema de las relaciones de pareja, o bien para hacer debates sobre las peleas de gallos. Asimismo, *a la buena de Dios* permitiría elaborar una clase en torno a la religión, rasgo estructurante de las sociedades latinoamericanas. Por otra parte, las UF no se limitan a las locuciones, de manera que, si se incorporan, además, fórmulas y refranes, se abren muchas puertas para el estudio de la cultura a través del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Agüero Chaves, A. (1996). *Diccionario de costarrriqueñismos*. Asamblea Legislativa.
- Alvarado Ortega, M. B. (2007). Las fórmulas rutinarias como unidades fraseológicas. *ELUA*, (21), 1-13.
- Argyle, M. (1982). Intercultural Communication. En S. Bochner (Ed.). *Cultures in Contact: Studies in Cross-Cultural Interaction* (pp. 61-80). Pergamon.
- Barrantes, A. (23 de setiembre de 2013). Ahorro y puntualidad quedan en el último lugar de la identidad del costarricense. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/ahorro-y-puntualidad-quedan-en-el-ultimo-lugar-de-la-identidad-del-costarricense/ENGBMXV6KBFJBM3OSTVZ2F5WDI/story/>.
- Bode, J. (2012). La famosa impuntualidad latina. *Veinte mundos*. <https://www.veintemundos.com/magazines/40-fr/>
- Cambridge. (s. f.). *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org>
- Campos López, R. (2013). El buey en el imaginario y la literatura costarricenses. *Káñina. Revista de artes y letras*, 37(1), 15-31.
- Castillo Carballo, M. A. (1997-1998). El concepto de unidad fraseológica. *Revista de Lexicografía*, 4, 67-79.

- Chan Vargas, G. (2009). Costarriqueñismos en el léxico del boyeo. *Káñina. Revista de artes y letras*, 33(4), 107-117.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Visor.
- CNN Español. (2017, 20 de marzo). ¿Por qué Costa Rica sigue siendo el país más feliz de Latinoamérica? CNN. <http://cnnespanol.cnn.com/2017/03/20/por-que-costa-rica-sigue-siendo-el-pais-mas-feliz-de-latinoamerica/>
- CNN Español. (2021, 13 de abril). Costa Rica: ¿Por qué sigue siendo el país más feliz? [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=k27XhvBVom0>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Volumen complementario. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Cordero Monge, S. (2014). Locuciones verbales en tres diccionarios del español de Costa Rica. Algunas cuestiones sobre su tratamiento lexicográfico. *Káñina. Revista de artes y letras*, 38(2), 161-174. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/15650>
- Cordero Monge, S. (2015). *Unidades pluriverbales en los diccionarios del español de Costa Rica: análisis y propuesta de descripción* [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Coseriu, E. (1981). *Principios de semántica estructural*. Gredos.
- Deutscher, G. (2011). *El prisma del lenguaje*. Ariel.
- Everett, D. (2012). *Language: The Cultural Tool*. First Vintage Books Edition.
- Forment, M. (2000). Variación fraseológica y didáctica del español. *Frecuencia L*, 13, 64-67.
- Gamboa Salazar, S. (2018). *Símbolos Nacionales de la República de Costa Rica*. Imprenta Nacional. https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/simbolos_nacionales_2018_edincr.pdf
- García Montes, A., La Hoz Miralles, A., Latorre García, L., y López Martínez, M. (2017). Aplicación de las unidades fraseológicas a la enseñanza de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 13, 109-117. doi: 10.7203/foroele.13. 10823
- García Page, M. (2008). *Introducción a la fraseología española*. Anthropos.
- Ghío, E. y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Waldhuter.
- Gómez González, A. y Ureña Tormo, C. (2017). Una propuesta para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE. *Foro de Profesores de E/LE*, 13, 313-323.

- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Hickson, M., Stacks, D. W. y Moore, N. (2004). *Nonverbal Communication: Studies and Applications*. Roxberry.
- Jara Murillo, C. V. y García Segura, A. (2013). Se' ttö' bribri ie = *Hablemos en bribri*. E-digital ed.
- Kahler, K. (2021, 15 de diciembre). *The Meaning of Pura Vida in Simple English and Real Life*. Special Places of Costa Rica. <https://shorturl.at/6Lgg1>.
- Kluckhohn, F. R. y Strodtbeck, F. L. (1960). *Variations in Value Orientations*. Row and Peterson.
- Lara Ramos, L. F. (1990). *El objeto diccionario. Dimensiones de la lexicografía: A propósito del Diccionario del español de México*. El Colegio de México.
- La Nación. (20 de octubre de 2006). Montados en la carreta. *La Nación*. <https://www.nacion.com/opinion/montados-en-la-carreta/V33GXDIXAFHN-3BZBINWVGARVYJA/story/>
- Merino González, A. (2015). Jugando se entiende la gente. Una propuesta didáctica para la inclusión de las unidades fraseológicas en el aula E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 11, 215-225.
- Minervini, R. (2021). Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (34), 83-110. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.83>
- Murillo, C. (2017). La tradición del boyeo y las carretas. UNESCO. *Patrimonio Cultural Inmaterial*. <https://ich.unesco.org/es/RL/la-tradicion-del-boyeo-y-las-carretas-00103>
- Murillo Medrano, J. (2004). La pragmática y la enseñanza de español como segunda lengua. *Revista de Educación*, 28(2), 255-267.
- Núñez Román, F. (2015). Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español. *Revista de Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 153-166.
- Ortiz Correa, A. (2012). Las locuciones y sus variantes en el diccionario descriptivo del Valle de Aburrá. *Lingüística y Literatura*, (62), 87-104.
- Osorio Olave, G. (2012). Tratamiento de unidades léxicas pluriverbales en el duech: Observaciones en torno a compuestos y locuciones nominales. *Boletín de Filología*, 47(2), 235-251.
- Penadés Martínez, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE. *Cárcel*, 56, 51-67.
- Penadés Martínez, I. (2015). *Para un diccionario de locuciones. De la lingüística teórica a la fraseología práctica*. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

- Penadés Martínez, I. (2023). Fundamentos de lingüística para la enseñanza-aprendizaje de las locuciones verbales en español lengua extranjera. *ELUA: Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, (40), 423-444. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24353>
- Quesada Pacheco, M. A. (2018). *Nuevo diccionario de costarriqueñismos*. Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Ramírez Rodríguez, P. (2022). La fraseología pragmático-cultural: los zoomorfismos en español y ruso. *Revista de Humanidades*, (46), 57-80.
- Rapport, N. y Overing, J. (2000). *Social and Cultural Anthropology: The Key Concepts*. Routledge.
- Real Academia Española. (s. f.). *Diccionario de americanismos*. <https://www.asale.org/damer/>
- Real Academia Española. (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Espasa.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Universidad de Valencia.
- Samovar, L., Porter, R. y McDaniel, E. (2010). *Communication between Cultures*. Wadsworth.
- Sánchez Corrales, V. (2009). Ma(j)e. De la denotación a la apelación. *Káñina. Revista de artes y letras*, 33(especial), 33-43.
- Sánchez Corrales, V. (2010). Comunicación en masas y emigración léxica. Del cine clásico mexicano a la conformación de la costarriqueñidad. *Káñina. Revista de artes y letras*, 34(especial), 173-192.
- Silveira Batista, C. (2016). La cultura en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua española. *Hispanista*, 17(64), 1-7.
- Steward, S. (2005). Associated Language: Pura Vida in Costa Rica. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 30(1), 279-310.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom*. J. Murray.
- Urbina Vargas, S. (2004). Análisis pragmático de dos expresiones de cortesía del español de Costa Rica y su adquisición por parte de estudiantes de español como segunda lengua. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 30(2), 237-245. <https://doi.org/10.15517/rfl.v30i2.4447>
- Vargas Castro, E. (2015). Uso del léxico en textos escritos por estudiantes de nivel B2 de español como segunda lengua. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41(número extraordinario), 80-92.
- Wotjak, G. (Ed.). (1998). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Iberoamericana.

Yule, G. (2007). *El lenguaje*. Akal.

Zuluaga Ospina, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter D. Lang.

Zúñiga, J. D. y Salas, J. J. (2011, 15 de febrero). *Caña dulce pa' moler* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dyj8bqCF4XE>