

Fundamentos de lingüística para la enseñanza-aprendizaje de las locuciones verbales en español lengua extranjera

Fundamental linguistic principles for the teaching and learning of verbal idioms in Spanish as a foreign language

Resumen

Se presenta brevemente la situación de la enseñanza de las locuciones en los manuales de ELE; su tratamiento en dos obras de referencia: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*; y los aspectos que deberían ser revisados en materiales didácticos. Centrándose en las locuciones verbales, se propone un método de enseñanza-aprendizaje basado en su morfología, en su función sintáctica y en las relaciones semánticas de antonimia e hiponimia-hiperonimia. Se plantea, además, la necesidad de reflexionar sobre su significado y su significado para el estudio de la variación marcada y no marcada, y de los mecanismos de la metáfora y la metonimia en que se basan. El objetivo principal es mostrar un conjunto de reflexiones teóricas, fundadas en la lingüística, útiles para que los profesores de español lengua extranjera enseñen las locuciones verbales en relación con sus características. Se concluye que 1) el conocimiento de la morfología, la sintaxis y la semántica de las locuciones verbales es un apoyo fundamental para alcanzar una competencia fraseológica; 2) la clasificación morfológica y el análisis sintáctico y semántico de las locuciones verbales, por una parte, le permite al profesor presentarlas y trabajarlas de manera organizada y en relación con los contenidos del currículo y, por otra parte, facilita a los alumnos que las aprendan a partir del conocimiento previo de la lengua extranjera y de fenómenos psicológicos universales; y 3) la observación de la variación, de la imagen mental y de los mecanismos de formación de las locuciones verbales, unidades que existen también en la lengua materna del estudiante, es un medio fundamental para adquirir su competencia.

Palabras clave:

fraseología; enseñanza-aprendizaje de la L2; español lengua extranjera; locuciones verbales; morfología; sintaxis; semántica.

Autoría

INMACULADA PENADÉS MARTÍNEZ
Universidad de Alcalá, España
inmaculada.penades@uah.es
<https://orcid.org/0000-0002-3396-811X>

Para citar este artículo:

Penadés Martínez, I. (2023). Fundamentos de lingüística para la enseñanza-aprendizaje de las locuciones verbales en español lengua extranjera, *ELUA*, 40, 423-444.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.24353>

Recibido: 16/01/2023
Aceptado: 24/04/2023

© 2023 Inmaculada Penadés Martínez



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Abstract

We first give a brief introduction to the current state of the teaching of idioms in ELE manuals; how they are dealt with in two reference works: the *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* and the *Plan curricular del Instituto Cervantes*; and the aspects that need to be revised in didactic materials. Focusing on verbal idioms, we propose a teaching-learning method based on their morphology, their syntactic function, and the semantic relationships of antonymy and hyponymy-hyperonymy. Besides, we point out the need to consider their signifiers and signifieds for the study of marked and unmarked variation, and the mechanisms of metaphor and metonymy on which they are based. The main aim is to show a set of linguistics-based theoretical considerations which will be useful for teachers of Spanish as a foreign language in the teaching of verbal idioms in relation to their characteristics. We conclude that 1) a knowledge of the morphology, syntax and semantics of verbal idioms forms an essential base from which to attain phraseological competence; 2) the morphological classification and syntactical and semantic analysis of verbal idioms allows the teacher to introduce and work on them in an organised manner that is related to curricular content, as well as enabling students to learn starting from a previous knowledge of the foreign language and of universal psychological phenomena; and 3) the observation of the variation, mental image and formation mechanisms of verbal idioms, units also existing in the student's mother tongue, is an essential tool for the acquisition of competence.

Keywords:

phraseology; L2 teaching-learning process; Spanish as a foreign language; verbal idioms; morphology; syntax; semantics.

1. INTRODUCCIÓN

Sobre el tema en que se enmarca este artículo, la enseñanza-aprendizaje de las locuciones en español lengua extranjera (ELE), ya contamos con diversos estudios que han delineado el estado de la cuestión. Olímpio de Oliveira Silva (2006) llevó a cabo un exhaustivo análisis de manuales que le condujo a detectar los problemas que presentan estas obras en relación con la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas, incluidas las locuciones. Así comprobó (Olímpio de Oliveira Silva 2006: 140-143) que, a pesar de que los manuales de corte tradicional se ocupaban del estudio de las unidades fraseológicas, no lo apoyaban en una aplicación didáctica adecuada, pues no utilizaban estrategias de presentación y práctica, no llevaban a cabo una selección cuidadosa del material fraseológico ni planificaban su enseñanza. Por su parte, los primeros manuales dirigidos a la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera, si bien contribuyeron sobremanera a la inclusión de las unidades fraseológicas entre los contenidos enseñados, no las recogían en un apartado fijo, sino que las ubicaban de manera dispersa a lo largo de las obras. Por último, la autora demostró que un gran número de

manuales no se hacían eco de los avances en la investigación fraseológica, dado que existían imprecisiones terminológicas al referirse a las unidades fraseológicas, problemas relativos a su clasificación y escasa atención a su funcionamiento en el discurso. Se dan, no obstante, una serie de aspectos positivos en estas obras: la existencia de un repertorio considerable de unidades fraseológicas, si bien deberían revisarse para comprobar su vigencia actual; la presentación de algunas unidades, especialmente las fórmulas, en relación con su función lingüística; la inclusión de glosarios que recopilan las unidades incluidas en el manual; y la consideración de aspectos novedosos en relación con ellas: el valor pragmático-discursivo, la variación, la práctica mediante actividades que reúnen características comunicativas y estructurales, y a través de las cuatro destrezas: expresión y comprensión oral, y expresión y comprensión escrita.

El paso del tiempo no ha solucionado de manera definitiva el panorama trazado, puesto que revisiones de los manuales de ELE posteriores a la de Olímpio de Oliveira Silva (2006) siguen constatando la existencia de cuestiones problemáticas. En efecto, los

analizados por López Vázquez (2011) se centran en la competencia fraseológica receptiva y no atienden a la habilidad para producir las unidades fraseológicas, ya que son muy escasos los ejercicios en que los aprendientes deben reutilizarlas. Por otra parte, sigue ausente su uso contextualizado, de manera que se obvian aspectos básicos para su adquisición como la información contextual o la pertenencia de la unidad fraseológica al registro oral o al escrito. Junto a ello, esta autora observa que los manuales analizados divergen en la selección de las unidades fraseológicas, en los tipos de textos que las incluyen –pocos son representativos del uso oral de la lengua– y en los procedimientos didácticos para reforzar su aprendizaje. Por su parte, Velázquez Puerto (2018: 25 y 32) también se refiere a las muestras de lengua recogidas en manuales de ELE de los primeros niveles de referencia (A1-B1), las características de las cuales impiden el aprendizaje de las unidades fraseológicas y obligan a esperar a los niveles avanzados para abordarlo.

Desde los inicios del siglo XXI, los docentes y los autores de manuales y materiales de ELE cuentan con dos obras de referencia fundamentales para organizar la enseñanza: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa 2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006)¹. Ambas han sido analizadas en relación con el tratamiento de las unidades fraseológicas. La valoración de la primera la ha llevado a cabo González Rey (2006: 134-137), quien, aunque reconoce el lugar destacado de la fraseología en este documento, califica el tratamiento de aquellas de tímido en razón de los siguientes aspectos negativos: 1) la reducción de las unidades fraseológicas a una cuestión de vocabulario; 2) la inclusión de su didáctica en la interacción oral; 3) la limitación de su enseñanza al nivel superior (C2); 4) la ausencia en los descriptores de refranes y colocaciones; y 5) la falta de criterios claros para la integración de las unidades fraseológicas en las distintas competencias.

¹ De aquí en adelante *Marco* y *Plan curricular*, respectivamente.

Por su parte, según Ruiz Martínez (2007), en el *Plan curricular* las menciones explícitas a la fraseología son escasas y están vinculadas a los niveles superiores: B2, C1 y C2, postura que coincidiría prácticamente con la mantenida por el *Marco*. No obstante, esta autora (Ruiz Martínez 2007: 13) ha constatado que desde el nivel A1 el *Plan curricular* recoge, en los exponentes de algunos inventarios y en los ejemplos, los siguientes tipos de fraseologismos: colocaciones, locuciones y fórmulas oracionales. Junto a ello, como reflexión final, apunta que, desde el punto de vista didáctico, al profesor de ELE no se le facilita de una manera clara todo el enorme caudal fraseológico que contiene el *Plan curricular*, pues se utilizan diferentes denominaciones para un mismo tipo de unidad fraseológica y no siempre, en un mismo inventario, las combinaciones que tienen el estatus de unidad fraseológica son presentadas como tales (Ruiz Martínez 2007: 14). Velázquez Puerto (2018: 21-24) también se ha ocupado de esta cuestión y califica el tratamiento de las unidades fraseológicas, por parte del *Plan curricular*, de superficial y asistemático, basado en el principio cuantitativo-acumulativo, en detrimento del criterio de la frecuencia de uso y de la funcionalidad comunicativa². Según esta autora, el 99 % de las unidades fraseológicas recogidas en el *Plan curricular* corresponden a los niveles dominio y maestría, pero paradójicamente, ya desde el nivel A2, se le exige al alumno que sea capaz de comprender y reproducir conversaciones cara a cara informales, sobre actividades cotidianas o sobre temas de interés personal. Además, las unidades fraseológicas no se presentan de manera sistemática con indicaciones claras sobre su composición interna, su combinatoria y su pertenencia a un registro determinado.

² En defensa del *Plan curricular*, cabe apuntar que, cuando se llevó a cabo su elaboración, no se contaba con datos relevantes y fehacientemente documentados sobre la frecuencia de uso de las unidades fraseológicas, tampoco ahora existen para amplios conjuntos de todas las clases de fraseologismos ni está suficientemente probada de manera estadística su alta frecuencia de aparición en el registro informal en contra de una opinión formulada *a priori* y muy extendida entre muchos estudiosos de la fraseología.



Independientemente de los manuales y de las obras de referencia para la organización curricular, ya se cuenta con abundantes materiales complementarios en que apoyar la enseñanza de las unidades fraseológicas, si bien, tomados en conjunto, se detecta una notable dispersión, pues las aplicaciones didácticas se multiplican en distintos foros, especialmente como artículos de revistas, capítulos de libros y contribuciones a congresos, y con diversas orientaciones metodológicas. La amplitud de la oferta no es problemática, sí puede serlo la disparidad de procedimientos pedagógicos a los que se enfrenta el profesor de ELE, al que puede resultarle dificultoso discriminar los materiales más adecuados entre la amplia gama que presenta el mercado editorial. Junto a ello, no son pocos los que adolecen de varios aspectos negativos: utilización de una terminología dispar para referirse a las unidades fraseológicas; escasez de obras dedicadas a determinadas clases de locuciones, como las nominales, las adjetivas, las pronominales, las prepositivas y las conjuntivas; selección no justificada de las unidades incluidas; diseño de actividades sin especificación del nivel de referencia; carencia de una organización didáctica; recurso a ejemplos inventados insertados en contextos forzados y poco naturales³.

Para intentar subsanar esta cuestión problemática, en Penadés Martínez (2015b) se proponía un método de enseñanza de las locuciones vinculado a los contenidos que ofrecen los manuales de ELE: funciones comunicativas, contenidos gramaticales, contenidos léxicos y contenidos culturales, de manera que su enseñanza obedezca a la organización que subyace a los otros contenidos

objeto de estudio en ELE, y estas unidades no queden aisladas ni sean ajenas al tratamiento de cualquier otra unidad lingüística⁴.

En este artículo el punto de vista adoptado es otro: la naturaleza de las locuciones, concretamente de las verbales, lo que no significa que sea incompatible con vincular su enseñanza a los contenidos del currículo de ELE. La nueva perspectiva determina la posibilidad de basarse en su morfología, en su función sintáctica y en sus relaciones semánticas para abordar su enseñanza-aprendizaje, además de apoyarse en su significado y en su significado en tanto en cuanto son unidades de la lengua. El objetivo principal que ha determinado la elección de este enfoque es mostrar un conjunto de reflexiones teóricas, fundadas en la ciencia de la lingüística, útiles para que los profesores de ELE puedan presentar las locuciones verbales a los aprendices de esta lengua para trabajar con ellas en relación con sus características. Como objetivo secundario, se pretende que el docente sea consciente de los beneficios de consultar un buen diccionario fraseológico por la cantidad de datos que puede obtener sobre las locuciones verbales con el fin de diseñar tareas y ejercicios que faciliten su aprendizaje a los estudiantes. Ahora bien, hay que tener en cuenta que los límites de este artículo se sitúan en la explicación lingüística y la ejemplificación de los aspectos apuntados. Tarea posterior de los docentes será materializar el contenido de este trabajo en la práctica diaria del aula⁵.

Antes de desarrollar el contenido de este trabajo, conviene indicar qué se entiende por *locución*, una de las clases de unidades fraseológicas, cuáles son las características de

3 Los materiales didácticos más antiguos son una clara muestra de ello: Beltrán y Yáñez Tortosa (1996), Cascón Martín (2000), Dante (2003), Domínguez González, Morera Pérez y Ortega Ojeda (1988), Prieto (2006) y Vranic (2004); además, estos problemas siguen presentes en buena parte de los más recientes. No obstante, algunos materiales, elaborados la mayor parte de ellos por especialistas en fraseología, salvan tales inconvenientes y resultan verdaderamente útiles: Abad Asín y Albert Gandía (2016), Gómez González y Ureña Tormo (2017), Leal Riol (2011), Losada Aldrey (2011), Muñoz-Basols, Pérez Sinusía y David (2014) o Ruiz Gurillo (2002).

4 El método en cuestión constituye el fundamento de la obra de Gómez González y Ureña Tormo (2014), dedicada al aprendizaje de las locuciones y los refranes, de la de Abad Asín y Albert Gandía (2016), que se ocupa de las colocaciones complejas y de las fórmulas oracionales, y del artículo de Gómez González y Ureña Tormo (2017) sobre locuciones relacionadas con la expresión de opiniones y valoraciones. Se abordan, pues, las cuatro clases de unidades fraseológicas habitualmente establecidas.

5 Constituye ya una muestra y una buena ayuda el material ofrecido en Olímpio de Oliveira Silva, Penadés Martínez y Ruiz Martínez (2006).

las locuciones verbales y cuál debería ser el fundamento de su enseñanza-aprendizaje en ELE. Se parte aquí de la definición del término *locución* como «combinación fija de palabras⁶ que funciona como elemento de la oración y cuyo significado no se corresponde con la suma de los significados de sus componentes» (Penadés Martínez 2012: 23). Por ejemplo la locución adjetiva *duro de mollera* con el significado de ‘Torpe’⁷, la cual, como muchos adjetivos, presenta variación de género y número, en el fragmento (1) funciona como predicado nominal y no permite acceder al significado ‘Torpe’ a partir de los significados de las palabras *duro* y *mollera*:

(1) Hay algunos críos que son *duros de mollera*, y hay que repetirles las cosas hasta dárselas mascadas⁸.

Por su parte, las locuciones verbales, de manera análoga a los verbos⁹, se caracterizan por tener capacidad flexiva en función del criterio morfológico que permite distinguir en ellas las formas personales de las no personales; por constituir, junto con sus modificadores y complementos, grupos verbales en los que les corresponde la función de predicado; y por designar estados, acciones, propiedades o procesos en los que intervienen uno o varios participantes. Así, en (2),

(2) La reina Sofía *se ha metido en el bolsillo* a los mozambiqueños bailando la *chingomana*, baile típico del país.

6 Precisamente, *combinación fija de palabras* es la manera más adecuada para referirse a las locuciones en el aula de ELE, dada su simplicidad y accesibilidad conceptual. No obstante, no es infrecuente, en manuales de ELE y en materiales didácticos específicos, encontrar el término *expresión* para referirse a las locuciones, pero su amplitud y vaguedad desaconsejan su utilización frente al de *combinación fija de palabras*, mucho más claro para un estudiante, y más si no tiene conocimientos metalingüísticos sobre la lengua española o la propia lengua materna.

7 Las locuciones utilizadas para ilustrar el contenido de este trabajo, así como sus definiciones y los ejemplos en que se insertan, están tomadas del *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)*, elaborado a partir de un amplio conjunto de fuentes documentales de distinto tipo: escritas, orales y metalingüísticas, así como mediante la consulta del CREA y del CORDE (limitado este al periodo 1900-1974), y por medio de búsquedas de Google, restringido a las páginas de España y del español. El *DiLEA* no ha sido elaborado con una orientación didáctica, no obstante, para saber el nivel de referencia que correspondería a las locuciones en ELE pueden consultarse el *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español (DICLOCADV)*, el *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español (DICLOCNAP)* y el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español (DICLOCVER)*, si bien hay que tener en cuenta que el *DiLEA* registra un número de locuciones mayor que los diccionarios elaborados desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua, que unas pocas de las citadas no figuran en los diccionarios didácticos, que algunas definiciones del *DiLEA* difieren de las existentes en estas otras obras lexicográficas por haberse examinado para su redacción un mayor número de ocurrencias y que el *DiLEA* incluye más informaciones sobre las locuciones registradas que los diccionarios orientados a su enseñanza.

meterse en el bolsillo ‘Captar la voluntad de una persona’ es una locución verbal en 3.^a persona del singular del pretérito perfecto compuesto de indicativo; funciona como predicado en el grupo verbal formado, asimismo, por el objeto directo *a los mozambiqueños* y el complemento circunstancial de modo *bailando la chingomana*; y designa una acción en la que intervienen dos participantes: los actantes sujeto, *La reina Sofía*, y objeto directo, *a los mozambiqueños*, además del adjunto *bailando la chingomana*.

Como se desprende de los ejemplos anteriores, las locuciones conllevan unas dificultades intrínsecas para su enseñanza-aprendizaje, básicamente por las características de la fijación formal (no son posibles las variaciones formales **resistente de mollera* ni **introducirse en los bolsillos*) y la *idiomaticidad*,

8 A menos que se especifique el autor del que se ha tomado un ejemplo, todos los aportados están extraídos del *DiLEA*, como se ha indicado anteriormente, o de las fuentes en que se basa.

9 La Academia no da una definición de la clase de las locuciones verbales y tampoco define la clase verbo. A pesar de ello, como se irá comprobando a lo largo del artículo, las particularidades morfológicas, sintácticas y semánticas que la gramática académica asigna a los verbos (RAE y ASALE 2009: 44-64) son aplicables, asimismo, a las locuciones verbales, en síntesis: capacidad de flexión, de constituir grupos verbales y de designar estados, acciones, propiedades y procesos.

término con el que se designa el hecho de que no puede establecerse su significado a partir del significado de los elementos que las constituyen (Penadés Martínez 2015a: 38). Los obstáculos no se manifiestan solo en el ámbito de ELE, también en la lengua materna. En relación con estas unidades, el niño pasa por una fase de incompreensión lingüística como atestigua el siguiente texto, que reproduce parte de una conversación con el famoso escritor Antonio Muñoz Molina:

«Y eso era el paraíso, sentado allí en tu silleta y con la ventana delante, viendo la calle por donde pasaba la gente. Una cosa que me llamaba mucho la atención era cómo hablaban los mayores. Me acuerdo de oírles decir: «Ese ha tirado la casa por la ventana». El niño tiene una mente muy literal, entonces yo, cada vez que oía aquello, me imaginaba mi ventana, la casa y decía: ¿pero esto cómo puede ser? Aquello te creaba una especie de cortocircuito mental. Esos recuerdos sí los tengo muy claros, el misterio de esas cosas que decían los mayores» (Ruiz Mantilla 2022: 10).

Y ya para finalizar esta Introducción, el artículo está organizado en los siguientes apartados: 2. La flexión verbal como base para incrementar el conocimiento sobre las locuciones verbales; 3. La función sintáctica y la combinatoria sintagmática de las locuciones verbales como medio para construir oraciones; 4. Las relaciones semánticas entre las locuciones verbales como procedimiento de memorización; 5. La utilidad de la reflexión sobre el significante y el significado de las locuciones verbales; 6. Conclusiones, seguidas de las referencias bibliográficas.

2. LA FLEXIÓN VERBAL COMO BASE PARA INCREMENTAR EL CONOCIMIENTO DE LAS LOCUCIONES VERBALES

El elemento nuclear de una locución verbal es el verbo, que ocupa la primera posición en el fraseologismo y determina su paráfrasis definitoria en los diccionarios, elaborada siempre mediante un verbo o un sintagma

en el que el verbo es el elemento principal, así *regalar el oído* se define como ‘Adular’ y *pisar fuerte* como ‘Actuar con seguridad y resolución’. Desde el punto de vista morfológico, las locuciones verbales, como los verbos, se conjugan, es decir, presentan distintas formas flexivas en relación con el modo, el tiempo, el aspecto, la persona y el número que se quiera expresar. De este modo, los estudiantes de ELE, una vez aprendida la conjugación verbal, no encontrarán dificultades en conjugar las locuciones verbales, si se insiste en que su naturaleza morfológica es idéntica a la de los verbos.

No obstante, en algunas unidades de esta clase se dan ciertas restricciones morfológicas de las que conviene que los aprendices sean conscientes para un uso más preciso y adecuado, al menos en los niveles de referencia superiores. En relación con el tiempo verbal, el examen de textos en que aparecen determinadas locuciones indica que se utilizan preferentemente en presente de indicativo, frente a otros tiempos verbales posibles. Es el caso, por ejemplo, de *haber gato encerrado* ‘Haber una causa o una razón oculta o secreta’ y *haber ropa tendida* ‘Estar presente una persona ante la que no conviene hablar sin cautela’:

- (3) Da la sensación de que en el planteamiento del Gobierno *hay gato encerrado*, porque en EE. UU. las subastas se están haciendo de forma transparente y ello no ha perjudicado a ningún banco ni nadie se ha quejado de la publicidad.
- (4) – ¡Antonino! – mi madre era incapaz de reprimir una expresión de escándalo antes de soltar la contraseña que, en teoría, debería advertir a mi padre de que había niños delante sin que nosotros nos enteráramos [...]. Que *hay ropa tendida*...

En otras, en cambio, el tiempo en que se usan más frecuentemente es el pretérito perfecto compuesto o el pretérito perfecto simple:

- (5) usé mis influencias para que echaran a Fraga en venganza contra Romero, que se habrá puesto a temblar en su

magnífico despacho de director. – No lo creas. *Las ha visto más gordas* ('Encontrarse en situaciones más difíciles que la expresada').

- (6) consiguió la entrevista que todo el mundo buscaba ayer. La de Teodoro García Egea. *Le vino Dios a ver* ('Suceder a una persona una cosa buena o inesperada') a Ana Pastor (que estuvo bien): el 12,9 % de cuota de pantalla y 1,7 millones de espectadores.

E incluso existen locuciones para las que la forma más usual es una de las no personales, el infinitivo en las siguientes:

- (7) – Las *kokotxas* para *abrir boca* ('Abrir el apetito con algún alimento o comida ligeros') ¿y después qué? – Bacalao al pilpil y leche frita.
- (8) Carla suspiraba, gemía, jadeaba, por lo bajines, pues tampoco era cosa de *dar un cuarto al pregonero* ('Hacer pública una cosa') para que toda la casa se enterara de lo que entonces, en el cuarto de ella, sucedía.

También en el caso del número en que se conjuga una locución se pueden dar restricciones; *salir los dientes* 'Crecer en un lugar' se conjuga en plural. La explicación reside en que se trata de una locución impersonal, es decir, carece de sujeto como se comentará en el apartado 3. En el ejemplo (9), se comprueba que no exige un actante sujeto, sino uno que funciona como objeto indirecto, *A Dani*, y otro que corresponde a la expresión del lugar, *en la panadería*:

- (9) A Dani le *salieron los dientes* en la panadería. Sus primeras travesuras fueron entre hornos y amasadoras. Y a los 12 años ya se ganaba un dinerito como ayudante de sus padres en la pastelería.

Facilitar datos de este tipo a los aprendices no es una simple cuestión anecdótica, algunos autores han analizado las implicaciones que se derivan de estas posibilidades. Así, Mellado Blanco (2013) establece paralelismos entre ciertas preferencias de uso de personas y

tiempos verbales, por una parte, y valoraciones e implicaturas del hablante, por otra. Las locuciones españolas analizadas por esta fraseóloga pertenecen principalmente a la clase de las adverbiales y las adjetivas¹⁰, y de su estudio se desprenden datos que pueden ser de interés para el tratamiento de cuestiones pragmáticas en el aula de ELE. Afirma que la locución adverbial *entre la vida y la muerte*, usada en una oración con el tiempo en pasado, indica que la persona a la que se refiere el sujeto logra salvarse después de un largo periodo de agonía, mientras que con un tiempo presente señala que el referente del sujeto se encuentra en una situación muy grave con una alta probabilidad de no sobrevivir (Mellado Blanco 2013: 323-324). Se comprueba en estos ejemplos, adicionales a los ofrecidos por la autora:

- (10) El actor norteamericano Christopher Reeve, popular por haber interpretado en el cine la saga de *Superman* y al que un accidente hípico *situó entre la vida y la muerte*, ha confesado [...] que el amor de su esposa y de sus hijos le convenció de seguir viviendo.
- (11) El atentado contra el concejal del PP Gregorio Ordóñez, las amenazas contra periodistas [...] o el estallido de violencia callejera de las juventudes de Jarrai que hirió a varios transeúntes y que hoy *mantiene entre la vida y la muerte* a un ertzaina, abrasado por una bomba incendiaria en Rentería, son síntomas claros de que la violencia no remite.

En relación con las locuciones verbales que analiza, Mellado Blanco (2013: 320-321) apunta que *vender la moto* 'Engañar a una persona' se utiliza predominantemente con el sujeto en tercera o segunda persona, por las connotaciones negativas que presenta la acción de engañar, en cambio en primera persona puede tener connotaciones positivas al aludir al éxito logrado con el engaño:

¹⁰ Son, concretamente, *con el rabo entre las piernas* 'Avergonzado, o humillado', *con tres palmos de narices* 'Sin conseguir lo que se pretendía o esperaba', *de morros* 'Enfadado' y *entre la vida y la muerte* 'En peligro grave de muerte'.



- (12) Felipe Alcaraz, preguntó directamente a su rival del PP en ese debate, Pablo Izquierdo [...] El diputado del PP no llegó a responder a estas preguntas. Alcaraz, en esa misma sesión, le espetó a Izquierdo: “No creo que usted sea tan torpe, simplemente utiliza la idea de que los demás somos idiotas, el pueblo español es idiota y *ustedes le van a vender la moto*”.
- (13) En cuanto a mi hija, como es vegetariana *le vendí la moto* de que la comida era ovo-lácteo-vegetariana.

El ejemplo (13) es el proporcionado por Mellado Blanco (2013: 321), si bien cabe la posibilidad de que la locución no corresponda a la acepción ‘Engañar a una persona’, sino a ‘Tratar de convencer a una persona de una cosa’, registrada también por el *DiLEA* y más patente en la ocurrencia:

- (14) En 1987 *le vendí la moto* al director de la oficina de La Caixa del barrio Fortuny de Reus para que me diera un crédito para hacer unas vacaciones en Estados Unidos.

La situación descrita sería semejante a la de la locución *quitar la palabra de la boca*, en la que Mellado Blanco (2013: 309-310) sí diferencia dos acepciones: ‘Adelantarse a decir lo que iba a decir la persona a la que se hace referencia’, cuando el sujeto está en 2.^a persona y el complemento indirecto se refiere a la 1.^a, frente a ‘Interrumpir a una persona cuando habla’ en otros casos, especialmente con el sujeto en 3.^a persona:

- (15) – ¿María Fitz James Stuart tiene algún tipo de retraso mental? – Ostras, Bosco. *Me has quitado la palabra de la boca*.
- (16) que *me quitó la palabra de la boca*, que ni hablar podía, estaba desquiciada, cariño, tienes que hacerte cargo, solo quiero que me comprendas, ¿oyes?

Por su parte, Montoro del Arco (2020a) se ocupa del tratamiento lexicográfico de determinadas locuciones verbales con el

objetivo de establecer si en los diccionarios, especialmente los fraseológicos, su lema, su forma, debe registrarse como infinitivo simple (tal como se procede con los verbos en los diccionarios generales de lengua) o como infinitivo compuesto, de manera que se refleje el uso exacto de los hablantes. Desde la perspectiva de enseñanza-aprendizaje adoptada en este artículo, el interés de la cuestión examinada por Montoro del Arco (2020a) estriba en aspectos como los siguientes, todos ellos ejemplificados aquí a partir de datos del *DiLEA*.

A) Existen locuciones cuyo significado varía según que su forma canónica corresponda a un infinitivo simple o a uno compuesto. Las locuciones *caerse de un guindo* y *haberse caído de un guindo* significan, respectivamente, ‘Enterarse de una cosa evidente para otros’ / ‘Ser muy inocente o crédulo’, de acuerdo con la distinción infinitivo simple / compuesto:

- (17) Comenzaré diciendo que, desde mi experiencia como *coach* emocional, cada pareja es un mundo... Diréis: “Mira, esta *se cae de un guindo*”, aunque os paso a desarrollar mis teorías.
- (18) Los madrileños supongo que no *se han caído de un guindo* y cuando les zurren no ponen la otra mejilla; contraatacan, como todo quisque.

B) Se documentan locuciones cuyo elemento nuclear en su forma canónica corresponde exclusivamente a un infinitivo compuesto¹¹, por ejemplo *haber comido la lengua el gato* ‘Negarse a hablar’ o *no haber roto un plato* ‘No haber cometido jamás una falta’. Además, la primera se utiliza en pasado con valor de presente y la segunda suele utilizarse en infinitivo:

- (19) la niña le miró interrogante y le preguntó con gran interés: – ¿Te *ha comido la lengua el gato*?¹².

¹¹ Exactamente 30 en el *DiLEA*.

¹² A partir de la paráfrasis definitoria de la locución y situándose en el tiempo del personaje, la oración equivale a «– ¿Te *niegas a hablar*?».

(20) necesitaban a alguien como yo, alguien con aspecto de estudiante de los Maristas y con cara de *no haber roto un plato*.

C) Por último, hay algún caso en que la locución debe ser registrada en los diccionarios bajo la forma de infinitivo compuesto, para que no se confunda con un verbo. La diferencia entre la locución *haber llovido* ‘Haber transcurrido tiempo’ y el verbo *llover* ‘Caer agua de las nubes’ (primera acepción del *DLE*) estriba en el hecho de que aquella se construye con el infinito en forma compuesta, además de utilizarse en pasado:

(21) Transi fue la que me lo dijo, Mario, figúrate antes de hacernos novios, que ya *ha llovido*, que tu padre prestaba dinero a interés.

Es muy probable que algún lector se esté preguntando cómo saber si se dan estas preferencias de uso u otras semejantes en las locuciones verbales. La respuesta está en la consulta de los diccionarios, aunque no todos están atentos a proporcionar la correspondiente información. Se ha procurado que no ocurra así en el *DILEA*, que ofrece el lema de la locución bajo la forma que le corresponde y la define en función de los ejemplos de uso examinados; además, en el campo «Otras informaciones» indica y ejemplifica la mayor parte de las posibilidades expuestas en los párrafos anteriores. En cualquier caso, como afirma Montoro del Arco (2020b: 52), «parece recomendable que los diccionarios, especialmente aquellos destinados al aprendizaje, aporten marcas de uso que orienten mejor su actualización real [de las locuciones] en el contexto discursivo». Claro está que proceder de tal modo exige estudios profundos, llevados a cabo mediante la consulta de extensos corpus de datos, para analizar así amplios conjuntos de locuciones, si bien trabajos como los de Mellado Blanco (2013) y Montoro del Arco (2020a; 2020b) son pasos previos para facilitar tal práctica lexicográfica.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que estas cuestiones, que rebasan el aprendizaje de

la conjugación de las locuciones verbales, son más apropiadas para los niveles de referencia superiores. De hecho, las locuciones utilizadas en los ejemplos anteriores y que están incluidas en el *DICLOCVER* corresponden bien al nivel B2 bien al C1¹³, y así están marcadas en este diccionario. No obstante, hay que tener en cuenta que, en el momento de su publicación, 2002, todavía no se manejaba la terminología usada actualmente: A1, A2, B1, B2, C1, C2, sino la de *elemental, intermedio, avanzado y superior*, lo cual explica que el diccionario citado asigne a las locuciones el signo (**i**) para las propias del nivel intermedio, (**a**) para las del avanzado y (**s**) para las del superior, si bien los tres signos pueden hacerse corresponder, respectivamente, con los niveles B1, B2 y C1.

3. EL CONOCIMIENTO DE LA FUNCIÓN SINTÁCTICA Y LA COMBINATORIA SINTAGMÁTICA DE LAS LOCUCIONES VERBALES COMO MEDIO PARA CONSTRUIR ORACIONES

Una vez que los aprendices de ELE han interiorizado que la oración, como combinación fundamental de palabras para comunicarse, está formada por un sujeto y un predicado, y que el papel o la función de predicado corresponde a un verbo, no resulta difícil hacerles ver que una locución verbal puede desempeñar, asimismo, tal función. Por otra parte, para la expresión o comunicación de un evento, de algo que ocurre o pasa, dicho de otro modo, para la construcción de una oración en la que el predicado es un verbo o una locución verbal, es muy probable que las unidades lingüísticas de estas dos clases exijan uno o varios participantes: sujeto, objeto

13 Pertenecerían al nivel B2 *abrir boca, dar un cuarto al pregonero, haber gato encerrado y haber ropa tendida*; en cambio, corresponderían al C1 *haberlas visto más gordas y venir Dios a ver*. Para una explicación de la distribución de las locuciones verbales en los distintos niveles véase Penadés Martínez (2005: 6-7 y 13-14). Aunque en esta referencia bibliográfica se da cuenta de los criterios seguidos para adjudicar un nivel de enseñanza-aprendizaje a las locuciones adverbiales del *DICLOCADV*, los mismos criterios han sido la base para asignar niveles de referencia a las verbales del *DICLOCVER* y a las nominales, adjetivas y pronominales del *DICLOCNAP*.

directo, objeto indirecto u otros, incluso que no exijan ninguno, lo que da lugar, en el punto que aquí interesa desarrollar, a la existencia de locuciones verbales intransitivas, transitivas y, asimismo, impersonales¹⁴.

Desde el análisis de la valencia verbal llevado a cabo por Tesnière (1959: 105-107), es común diferenciar entre verbos avalentes, monovalentes, bivalentes y trivalentes según el número de actantes atraídos por cada verbo concreto: ninguno, uno, dos o tres. Esta clasificación, relativa a la combinatoria de los verbos, a su sintaxis, tiene su correlato en las locuciones verbales.

A) Existen locuciones verbales que, para constituirse en predicado de una oración, no exigen ningún actante, son locuciones avalentes, además de impersonales, como *haber gato encerrado*, citada anteriormente, o *dar la vuelta la tortilla* ‘Cambiar la situación radicalmente o invertirse las circunstancias’:

(22) Ahorro por si *da la vuelta la tortilla*.

B) Forman otro grupo las locuciones monovalentes, las que rigen un solo actante, ya funcione como sujeto, en cuyo caso la locución es intransitiva (*romperse los codos* ‘Esforzarse mucho’); objeto directo (*haber que buscar con un candil* ‘Ser muy raro o difícil de encontrar una persona o una cosa’), lo que da lugar a una locución impersonal transitiva; objeto indirecto (*caerse la casa encima* ‘Resultar insoportable a una persona estar en casa’), con lo que se está ante una impersonal intransitiva; o complemento de régimen (*bastar y sobrar* ‘Haber más que suficiente con una cosa’), locución, asimismo, impersonal intransitiva:

(23) *Tú te habrás roto los codos* estudiando.
Los trabajadores nos ganamos nuestro puesto de trabajo, nadie nos lo regala [...], y yo me lo he ganado a fuerza de partirme los riñones.

14 Para una presentación de estas cuestiones gramaticales orientada al ámbito de ELE, véase, por ejemplo, Martí Sánchez, Penadés Martínez y Ruiz Martínez (2008) capítulo 1, así como Moreno-Fernández, Penadés-Martínez y Ureña-Tormo (2020), capítulos 2 y 3.

(24) Para resumir: No hay partidos de izquierda. *Habrá que buscarlos con un candil*.

(25) Claro que hay soledad entre los jubilados. *La casa se les cae encima*.

(26) para el buen cristiano *bastar y sobra con la palabra* del Evangelio, mucho más segura que no esas demostraciones externas de religión.

C) Existen, asimismo, locuciones verbales bivalentes, es decir, exigen dos actantes correspondientes a distintas funciones sintácticas y cuya condición semántica puede referirse a un “alguien”, a una persona, o a un “algo”, una cosa. En este grupo se plantean otras cuestiones que los aprendices deben tener en cuenta y que los profesores pueden vincular a contenidos gramaticales como la subordinación sustantiva o los enunciados negativos. Por ejemplo, la locución *dar en la nariz* ‘Sospechar una cosa’ se combina con un “algo” sujeto y un “a alguien” objeto indirecto, por lo que es intransitiva; además, el sujeto es una oración subordinada introducida por la conjunción *que*:

(27) – *Me da en la nariz que estás preñada*.

Algo semejante ocurre con la locución *no haber en la cabeza* ‘Resultar incomprensible a una persona’, solo que en este caso el sujeto suele ser una oración subordinada, o sea, no lo es necesariamente (como muestra el fragmento (29)); además, como el otro actante es un objeto indirecto, la locución es intransitiva; junto a ello, como manifiesta su forma, uno de sus elementos constitutivos es el adverbio de negación *no*, por lo que da lugar a enunciados negativos, si bien puede aparecer en contextos implícitamente negativos en los que no existe ningún elemento explícito de negación¹⁵:

15 Las locuciones con el adverbio de negación *no* se han clasificado, en gramática (Costa 2007, Sánchez López 2000) y en fraseología, como de polaridad negativa por exigir entornos negativos, pues, como se observa, se forman con el operador sintáctico de negación *no*, que afecta directamente al constituyente verbo de la locución: *no haber*. No obstante, es posible encontrar ejemplos en los que la locución aparece sin el *no*, lo que no significa que este elemento no tenga que formar parte de ella. La explicación de esos casos se encuentra en la existencia de otras unidades, los

- (28) el coronel del Ejército y exmiembro del CESID indicó también que *no le cabe en la cabeza que se haya espiado al jefe del Estado*.
- (29) *Una injusticia monstruosa que no le cabía en la cabeza* y que, a su entender, de ninguna manera ayudaba a que la gente tuviera confianza en las instituciones democráticas.
- (30) La pregunta básica es si *te cabe en la cabeza que alguien pueda ofenderse* porque escribas Cataluña con ñ.

D) Por último, las locuciones trivalentes, las que necesitan combinarse con tres actantes para constituir una oración, cuentan, generalmente, con un sujeto, un objeto directo y un objeto indirecto, y dan lugar, en consecuencia, a locuciones transitivas como *echar en cara* ‘Reprochar o reconvenir una cosa a una persona’:

- (31) *Y vosotros dos* (sujeto) siempre *me* (objeto indirecto) *estáis echando en cara que yo no piso la cocina* (oración subordinada sustantiva en función de objeto directo).

Conocer el funcionamiento sintáctico de estas unidades favorecerá la expresión y la comprensión oral y escrita de los estudiantes de ELE por disponer de los datos necesarios para la construcción de oraciones en las que una locución funciona como predicado. Ahora bien, no es habitual que los diccionarios proporcionen datos acerca de la naturaleza intransitiva, transitiva o impersonal de las locuciones verbales, más allá de su marcación gramatical como pertenecientes a esta clase. En cambio, el *DiLEA*, además de indicar, en cada entrada, la subcategoría gramatical de todas las locuciones verbales registradas: impersonal, impersonal intransitiva, impersonal transitiva, intransitiva o transitiva, incluye un campo para especificar los actantes

inductores negativos, que crean el entorno sintáctico negativo que permite la interpretación de la locución como de polaridad negativa, aunque vaya sin el adverbio de negación. En (30) el inductor negativo es la combinación del sintagma *La pregunta con la conjunción si*, lo que permite la disyunción implícita *si te cabe en la cabeza o si no te cabe en la cabeza*.

que se combinan con ellas. Este dato es recogido mediante elementos como “alguien” (referido a personas), “algo” (referido a un animal o una cosa), “en un lugar” o “de algún modo”, situados entre corchetes y separados por comas, cuando la combinatoria corresponde a más de un elemento: [alguien, a alguien, algo] en *echar en cara* ‘Reprochar o reconvenir una cosa a una persona’, o mediante una barra cuando existen dos posibilidades para un mismo elemento: [alguien/algo, a alguien] en *dar cien patadas en la barriga* ‘Desagradar o disgustar mucho a una persona’; además, si alguno de estos elementos debe ir introducido por una preposición, esta también se indica como se observa en estas dos locuciones.

4. LAS RELACIONES SEMÁNTICAS ENTRE LAS LOCUCIONES VERBALES COMO PROCEDIMIENTO DE MEMORIZACIÓN

De la misma manera que las unidades léxicas establecen relaciones semánticas en función de su significado, las locuciones que equivalen a unidades léxicas: las nominales, las adjetivas, las verbales y las adverbiales, muestran también las relaciones semánticas de oposición (Penadés Martínez 2004) y de hiponimia (Penadés Martínez 2000), las cuales pueden ser fundamento teórico y apoyo didáctico para su enseñanza. Partiendo de la caracterización de los opuestos léxicos de Lyons (1993: 270-290), en la clase de las locuciones verbales se documentan los siguientes tipos de opuestos.

A) Opuestos graduables como *hacer buenas migas* ‘Concordar o armonizar bien con una cosa’ / *hacer malas migas* ‘Concordar o armonizar mal con una cosa’, *poner buena cara* ‘Acoger bien a una persona o una cosa’ / *poner mala cara* ‘Acoger mal a una persona o una cosa’, *salir bien parado* ‘Resultar beneficiado o favorecido’ / *salir mal parado* ‘Resultar perjudicado’. Obsérvese que en su definición lexicográfica aparece el que podríamos considerar sema diferenciador de cada par (‘bien’, ‘mal’, ‘beneficiado’, ‘perjudicado’), además admiten la característica de la gradación, requisito para ser consideradas opuestos graduables:



- (32) es fácil de comprobar que la mujer *ha hecho* siempre *muy buenas migas* con la moda.
- (33) Sedentarismo, tabaco y obesidad son tres elementos que *hacen muy malas migas* con el ejercicio de la sexualidad masculina.
- (34) en una de sus primeras obras, *Nido ajeno*, en la que critica la situación de la mujer burguesa, *no sale muy bien parado*.
- (35) es verdad que el organismo *sale muy mal parado* de este asunto y que los servicios secretos van a tener que ser reestructurados a fondo.

B) En las locuciones verbales se registran también opuestos no graduables, aquellos que, según la caracterización de Lyons (1993: 271-272) para las palabras, dividen el universo de discurso, es decir, los objetos de los que son predicables, en dos subconjuntos complementarios, como *poner la mesa* ‘Poner en la mesa todo lo necesario para comer’ / *quitar la mesa* ‘Retirar de la mesa todo lo que se ha puesto para comer’, o *tener el santo de cara* ‘Tener buena suerte’ / *tener el santo de espaldas* ‘Tener mala suerte’.

C) Más amplio es el conjunto de las locuciones verbales que constituyen opuestos inversos. Lyons (1993: 279-280) los identifica con aquellos a los que se puede aplicar la relación lógica de la inversión¹⁶. En la clase de las locuciones verbales corresponden a este tipo *dar más palos que a una estera* ‘Criticar duramente a una persona’ / *recibir más palos que una estera* ‘Ser duramente criticado’¹⁷,

16 Si R es una relación de dos lugares y R' su inversa, se puede sustituir R por R' y trasponer los términos de la relación para obtener una equivalencia $R(x, y) = R'(y, x)$.

17 Obsérvese que la diferencia de significado entre este par de opuestos se corresponde con la distinción entre verbo en voz activa / verbo en voz pasiva. Según Lyons (1993: 273 y 280), las formas activas y pasivas de los verbos transitivos también operan en las oraciones igual que los inversos léxicos. Por otra parte, esta circunstancia puede aprovecharse para vincular la enseñanza de las locuciones verbales en oposición inversa con el contenido gramatical de activa y pasiva, incluso con la enseñanza del morfema *se*, puesto que la misma oposición inversa se da, por ejemplo, entre *sentar en el banquillo* ‘Hacer que una persona sea procesada judicialmente’, locución

ganar terreno ‘Sacar ventaja a una persona o una cosa’ / *perder terreno* ‘Perder ventaja’, *arrojar el guante* ‘Desafiar a una persona’ / *recoger el guante* ‘Aceptar un desafío’. Incluso se dan opuestos inversos entre dos acepciones de un mismo significante, como *hacer efectivo*, con una primera acepción: ‘Pagar un dinero o un documento de crédito’, y una segunda: ‘Cobrar un dinero o un documento de crédito’¹⁸:

- (36) El director general de RTVE *hizo efectivo* (‘pagó’) ayer, en papel de pagos al Estado, el importe de la multa que le impuso el Tribunal de Cuentas por no haber presentado en plazo el balance correspondiente al ejercicio de 1978.
- (37) Los jugadores del Recreativo reciben cheques por las cantidades que se les debe. La plantilla contempla con sorpresa la forma de pago y espera *hacer efectivos* (‘cobrar’) los talones la semana próxima.

D) Lyons (1993: 281-282) diferencia otro tipo de opuestos, aquellos que implican un movimiento opuesto con respecto a un lugar dado. En la versión española de *Semantics*, son ejemplo de los opuestos direccionales de movimiento *encima* / *debajo* y *delante* / *detrás* (Lyons 1980: 263). En este tipo incluye también los que se oponen por relaciones de consecuencia, basados ya sea en el movimiento desde un lugar L que da lugar a estar en no- L (o a no estar en L), ya sea en el movimiento hasta L , que determina estar en L . Los opuestos léxicos *aprender* / *saber* se relacionan de este modo: «X ha aprendido Y» → «X (ahora) sabe Y», es decir, X ha pasado de no saber Y a saber Y. Puede considerarse que se da esta misma relación de oposición entre *alterar los nervios* ‘Poner muy nerviosa o excitar a una persona’ / *alterarse los nervios* ‘Ponerse muy nervioso

de diátesis causativa / *sentarse en el banquillo* ‘Ser procesado judicialmente’, de diátesis pasiva. Por supuesto, es necesario sopesar el nivel de referencia en el que deben presentarse estos contenidos, el cual, en principio, debería ser uno alto.

18 Este caso constituye un ejemplo de lo que podría denominarse *sincretismo fraseológico*, pues a una misma forma de expresión, *hacer efectivo*, le corresponden dos funciones semánticas opuestas.

o excitarse', o entre *alterar la sangre* 'Enfadar mucho o irritar a una persona' / *alterarse la sangre* 'Enfadarse mucho o irritarse', puesto que X (el actante "a alguien" exigido por ambas locuciones) pasa de no estar en una situación a encontrarse en ella. Aplicada esta caracterización a las locuciones anteriores, la persona a la que alguien pone muy nerviosa, se ha puesto muy nerviosa, o la persona a la que algo enfada o irrita mucho, se ha enfadado o irritado mucho:

- (38) Me salté la sección de política nacional, *los casos de corrupción* (sujeto) *me* (objeto indirecto) *alteraban la sangre*. Me centré en otras noticias. / *a la gente* (objeto indirecto) *se le altera la sangre por el tema de los toros* (complemento circunstancial de causa) y después aprueban el aborto.

Existe, por lo tanto, una relación de consecuencia entre cada una de las locuciones de los dos pares anteriores.

E) Lyons (1993: 287-290) establece también un grupo para los opuestos escalares, entendidos como los miembros extremos de una escala ordenada por series, como *óptimo* y *pésimo* en la escala *óptimo, bueno, regular, deficiente, malo* y *pésimo*. Esa misma relación de oposición se da, por ejemplo, entre *llevarse la mejor parte* 'Resultar el más favorecido' / *llevarse la peor parte* 'Resultar el más perjudicado'. Recuérdense las locuciones *salir bien parado* / *salir mal parado* citadas anteriormente, junto con las que se acaban de mencionar constituirían una escala ordenada: *llevarse la mejor parte* / *salir bien parado* / *salir mal parado* / *llevarse la peor parte*, entre la primera locución y la última se establece la relación de oposición escalar.

F) Un último tipo, en los opuestos diferenciados por Lyons, que se da también en las locuciones verbales, corresponde a los opuestos privativos (Lyons 1993: 279), establecidos por los semantistas estructurales siguiendo las oposiciones fonológicas de Trubetzkoy. Para el lingüista anglosajón la oposición privativa consiste en una relación de contraste entre dos lexemas, uno denota una propiedad positiva y el otro la ausencia de esa misma propiedad,

como, por ejemplo, *animado* / *inanimado*. En la clase de las locuciones verbales se encuentran ejemplos como *perder el sueño* 'Preocuparse por una persona o por una cosa' / *dejar estar* 'Despreocuparse de una persona o de una cosa', *meter mano* 'Intervenir en una cosa' / *no tener arte ni parte* 'No intervenir en un asunto' o *hacer caso* 'Dedicar atención a lo que dice una persona' / *hacer oídos sordos* 'No prestar atención a lo que dice una persona'.

Las asociaciones de oposición entre locuciones verbales se limitan a relacionar unidades por pares, lo que puede conducir a la creencia de que no es muy rentable su utilización para su enseñanza-aprendizaje. No obstante, la vinculación que se crea entre dos locuciones verbales opuestas puede incrementarse si se tiene en cuenta la relación de hiperonimia-hiponimia, explicada a continuación, y también aumenta a partir de la variación que afecta a las locuciones, tal como se comprobará en el apartado 5. Por otra parte, la facilidad para aprender locuciones verbales opuestas es indudable si se tiene en cuenta que, para que los aprendices de ELE lleguen a memorizarlas, es un buen procedimiento la reflexión sobre sus propios elementos constitutivos, ya que algunos muestran también la relación semántica de oposición, y sobre el mismo significado de las locuciones, puesto que las definiciones redactadas para los diccionarios, si están correctamente elaboradas, ponen de manifiesto la oposición existente mediante algunos de sus definidores¹⁹. Por último, hay que tener en cuenta la ayuda que supone, en principio para el profesor, disponer de listados de locuciones verbales entre las que existe la relación de oposición, como el apéndice que se ofrece en el *DICLOCVER*.

En las locuciones verbales se manifiesta también la relación semántica de hiponimia. Antes de mostrarla con ejemplos, es necesario aclarar que, partiendo de Lyons (1971: 453-458; 1993: 291-301), por *hiponimia* se entiende una relación paradigmática fundamental de sentido por la cual se estructura el vocabulario de las lenguas. El concepto recubierto por el término *hiponimia* corresponde al que

¹⁹ Obsérvense para comprobar que es así las formas y las definiciones de las locuciones verbales utilizadas en este apartado.

tradicionalmente se ha denominado *inclusión*, referido a la organización del vocabulario del modo que ilustran *scarlet* y *red* o *tulip* y *flower*, los primeros elementos de cada uno de estos pares están incluidos en los segundos. Así pues, para Lyons la hiponimia se define como una implicación unilateral: *X is scarlet* implica *X is red*, pero la implicación inversa no se mantiene en ningún caso. *Scarlet* y *tulip* son hipónimos de *red* y *flower*, respectivamente, y estas dos últimas unidades son hiperónimas de las anteriores. Junto a ello, en el caso de los verbos, para el lingüista británico la hiponimia se manifiesta mediante el verbo hiperónimo modificado por un adverbio, por ejemplo, el hipónimo *comprar* corresponde a *obtener* algo de una cierta manera. Se establece, pues, entre las unidades presentadas una relación de hiperonimia-hiponimia que también se da en las locuciones verbales.

En efecto, si el significado de *gastar saliva* es ‘Hablar inútilmente’ (‘Hablar de una cierta manera’), puede afirmarse que la locución verbal es un hipónimo del hiperónimo *hablar*. El examen de las locuciones verbales que se definen como ‘hablar’ más una circunstancia de distinto tipo, análoga a la de modo en *gastar saliva* y, además, expresada no solo por un adverbio sino por sintagmas de función análoga a la adverbial, permite establecer un conjunto de locuciones verbales todas ellas hipónimas del hiperónimo *hablar* y cohipónimas entre sí. Obsérvese el siguiente listado:

- *decir cuántas son cinco* ‘Hablar claramente a una persona haciéndole los reproches que se merece’
- *decir cuatro verdades* ‘Hablar claramente, aunque moleste lo que se dice’
- *hablar a la pared* ‘Hablar sin ser escuchado’
- *hablar para el cuello de la camisa* ‘Hablar en voz muy baja’
- *hablar por boca* ‘Hablar a través de otra persona’
- *hablar por hablar* ‘Hablar sin fundamento o sin sentido’
- *irse la fuerza por la boca* ‘Hablar mucho y no actuar en consecuencia’

- *levantar la voz* ‘Hablar a una persona con insolencia, sin respeto’
- *llenarse la boca* ‘Hablar refiriéndose mucho a una cosa’
- *mencionar la soga en casa del ahorcado* ‘Hablar de una cosa que disgusta o molesta’
- *tirar con bala* ‘Hablar con mala intención’

Estas unidades no solo son hipónimas de la unidad léxica *hablar*, que funciona como hiperónimo, también lo son de las locuciones verbales *darle a la lengua* y *sacar la lengua a pasear*, ambas con el significado de ‘Hablar’, estas últimas, por lo tanto, son, asimismo, hiperónimas del conjunto anterior²⁰. Por otra parte, *darle a la lengua* y *sacar la lengua a pasear* están en oposición privativa a *no abrir el pico* y *no decir esta boca es mía*, las dos con el significado de ‘No hablar’. En este caso, la relación de hiperonimia-hiponimia se vincula a la de antonimia, con lo que entre las locuciones verbales se crea una red de relaciones de significado que puede ser utilizada para su enseñanza y aprendizaje en ELE.

Tanto desde el ámbito de la lingüística teórica (Saussure 1984: 170-175; Jakobson y Halle 1973: 109-111) como desde el de la psicolingüística (Clark 1975) se ha comprobado que los signos

²⁰ Otros conjuntos de locuciones verbales en relación de hiperonimia-hiponimia son: *comer como un pajarito* ‘Comer muy poco’, *comer como una lima* ‘Comer mucho’, *comer de lata* ‘Comer conservas’ y *ser de buen comer* ‘Comer mucho y con gran apetito’, todas ellas hipónimas del hiperónimo *comer*. Por su parte, *dar un portazo* ‘Marcharse mostrando enfado’, *dejar con la palabra en la boca* ‘Marcharse sin escuchar lo que una persona va a decir o está diciendo’ y *tomar soleta* ‘Marcharse rápidamente’ son hipónimas del hiperónimo *marcharse* y, además, del amplio conjunto de locuciones verbales que significan ‘Marcharse’, el DiLEA registra 38. Distinto es el caso de *mearse de risa*, *partirse el culo*, *reírse las muelas* y *tirarse al suelo de risa*, significan ‘Reírse mucho’, por lo que son hipónimas del hiperónimo *reírse*; además, son sinónimas, es decir, tienen el mismo significado, si bien no puede considerarse que entre ellas se establece una relación semántica, porque no se trata de unidades con significados distintos que se relacionan de algún modo, sino de unidades en las que existe identidad de significado. La cuestión de la sinonimia en las locuciones está ampliamente tratada en Penadés Martínez (2012: 257-267).

lingüísticos pueden asociarse a otros signos lingüísticos *in absentia* por estar ligados entre sí por diversos grados de similitud que fluctúan entre la equivalencia de los sinónimos y el núcleo común de los antónimos. Incluso se han llegado a establecer reglas de asociación de palabras, como la regla del contraste mínimo, según la cual, si un estímulo (una palabra dada) tiene un opuesto, un antónimo, siempre el estímulo, *bueno*, por ejemplo, producirá el opuesto, *malo* en este caso, más frecuentemente que cualquier otra palabra, es decir, en un juego de asociación de palabras, los antónimos serán las respuestas más frecuentes a la palabra dada como estímulo. También las reglas de supresión y adición de rasgos explican que asociamos una palabra a otra ofrecida como estímulo por suprimir de esta algún rasgo de significado, así el estímulo *manzana*, por supresión de algún rasgo semántico, provoca la emisión del hiperónimo asociado *fruta* y, al revés, el estímulo *fruta* produce el hipónimo asociado *manzana* por adición de algún rasgo semántico.

En consecuencia, los signos lingüísticos, incluidas las locuciones, se asocian y constituyen, por ello, series mnemotécnicas virtuales que pueden ser de gran utilidad para memorizar y, al final, aprender unidades lingüísticas con rasgos particulares como la fijación formal y la idiomatidad que caracterizan a las unidades fraseológicas. Y, en este sentido, en este apartado se ha mostrado la posibilidad de presentar locuciones que mantienen entre sí relaciones de antonimia y de hiponimia respecto de un hiperónimo, con la finalidad de que los alumnos de ELE las comprendan, las memoricen y las utilicen en sus producciones escritas u orales. Por eso es necesario que los profesores de ELE conozcan esta particularidad a la hora de trabajar con ellas, dado que debe ser utilizado cualquier recurso que sirva para aprenderlas.

5. LA UTILIDAD DE LA REFLEXIÓN SOBRE EL SIGNIFICANTE Y EL SIGNIFICADO DE LAS LOCUCIONES VERBALES

5.1. La variación del significante de las locuciones verbales

Se ha indicado en la introducción que las locuciones tienen la característica de la fijación

formal, lo que significa que, en principio, no admiten variaciones en su significante, en su forma. No obstante, la particularidad de la fijación formal se presenta de manera gradual, relativa, no absoluta. Es decir, junto a la imposibilidad de **resistente de mollera* e **introducirse en los bolsillos*, en relación con *duro de mollera* y *meterse en el bolsillo*, se registran locuciones que sí muestran la posibilidad de variación: *estar en la mano* y *estar en su mano* constituyen dos variantes de la invariante de contenido 'Depender de una persona'²¹. Entendiendo, pues, por variación los cambios que afectan a la forma, al significante de las locuciones, y que dan lugar a variantes de una unidad, a variantes de una invariante de contenido, en la clase de las locuciones verbales se dan distintos tipos de variación²², algunos de los cuales se ejemplifican a continuación.

A) Variación formal fonética: se dan casos en los que la variación de la locución atañe a diferencias en los sonidos de sus elementos constituyentes, que, en consecuencia, se representan gráficamente de forma distinta: *no decir oste ni moste* ~ *no decir oxte ni moxte* 'No decir nada'.

B) Variación formal morfológica, manifestada en la morfología de los elementos que constituyen una locución, como en el

21 Hjelmslev (1972: 134) afirma en relación con los términos *variante* e *invariante*: «Llamaremos conmutables (o invariantes) a dos miembros de un paradigma pertenecientes al plano de la expresión (o al significante), si el reemplazo de uno de dichos miembros por el otro puede comportar un reemplazo análogo en el plano del contenido (o en el significado); e inversamente, dos miembros de un paradigma del contenido son conmutables si el reemplazo de uno por otro puede comportar un reemplazo análogo en la expresión. Dos miembros de un paradigma que no son conmutables pueden ser llamados sustituibles (o variantes)». Así, por ejemplo, *echar mano* 'Capturar o prender a una persona' y *echar una mano* 'Ayudar a una persona' son dos invariantes porque la sustitución de una por otra conlleva un reemplazo en el plano del contenido. Por el contrario, *echar una mano*, *echar un cable* y *echar una manita*, sustituibles la una por la otra sin que se produzca un cambio de significado, son tres variantes, tres formas, a las que les corresponde una invariante de contenido: 'Ayudar a una persona'.

22 Véase Penadés Martínez (2022), donde se desarrolla ampliamente esta cuestión en relación con las distintas clases de locuciones.

caso anterior: *estar en la mano* (con artículo determinado) ~ *estar en su mano* (con adjetivo posesivo), como en *alegrar la pajarilla* (con el artículo y el nombre en singular) ~ *alegrar las pajarillas* (con el artículo y el nombre en plural) ‘Poner animada o contenta a una persona’ o como en *caerse del guindo* (con artículo determinado) ~ *caerse de un guindo* (con artículo indeterminado) ‘Enterarse de una cosa evidente para otros’.

C) Variación formal léxica. Son muy numerosas las locuciones que admiten la variación formal de alguna de sus unidades léxicas constitutivas. Aunque con distintos grados de frecuencia, para la invariante ‘Actuar de manera inoportuna o equivocada’, el español dispone, al menos, de las variantes *meter la pata* ~ *meter la gamba* ~ *meter el remo* ~ *meter la pezuña*. Recuérdense ahora los opuestos por relaciones de consecuencia vistos en el apartado 4: *alterar los nervios* / *alterarse los nervios* y *alterar la sangre* / *alterarse la sangre*. Para ambas parejas de opuestos existen variaciones formales léxicas, en el primer par: *alterar los nervios* ~ *crispar los nervios* ~ *atacar los nervios* / *alterarse los nervios* ~ *crisparse los nervios*; en el segundo par la variación formal léxica es más amplia: *alterar la sangre* ~ *calentar la sangre* ~ *encender la sangre* ~ *freír la sangre* ~ *puerir la sangre* ~ *quemar la sangre* / *alterarse la sangre* ~ *quemarse la sangre* ~ *calentarse la sangre* ~ *encenderse la sangre* ~ *puerirse la sangre*²³. Se extiende, de este modo, la red de relaciones semánticas que pueden establecerse en las locuciones verbales.

D) Variación formal en la combinación de los elementos que constituyen la locución: *estar como un pan* ~ *estar de toma pan y moja* ~ *estar más bueno que el pan* ~ *estar para mojar el pan* ‘Ser muy guapo o atractivo’.

23 A este tipo de opuestos pertenecerían también *quitar de la cabeza* ‘Disuadir a una persona de una cosa’ / *meter en la cabeza* ‘Convencer a una persona de una cosa’, dado que, cuando se disuade a una persona de una cosa, se la convence de esa cosa. Pues bien, esta relación de oposición entre dos locuciones se amplía igualmente si se tiene en cuenta la variación formal léxica de los dos opuestos: *quitar de la cabeza* ~ *sacar de la cabeza* / *meter en la cabeza* ~ *meter en el coco* ~ *meter en la mollera*.

En los ejemplos anteriores la variación formal que experimentan las locuciones verbales puede calificarse de no marcada en el sentido de que el uso de una u otra variante es neutro; es decir, las diferentes variantes fraseológicas de una invariante de contenido pueden aparecer indistintamente, sin expresar ningún valor, en una gran diversidad de contextos. Frente a esta variación, la marcada surge porque las locuciones, como la lengua, varían, cambian, se modifican en función de los factores especificados seguidamente. Con el término *variación marcada* se indica que una variante de una locución es propia, específica, de alguna sincronía o estado de lengua, de una diatopía, de hablantes caracterizados por algún factor social, de alguna situación comunicativa o de alguna modalidad de lengua.

A) El paso del tiempo: *cerrarse a la banda* (no actual) / *cerrarse en banda* (actual) ‘Obstinarse en una actitud o mantenerse firme en una idea negándose a aceptar una opinión’.

B) El tránsito de una zona a otra: *mover el esqueleto* (variante del español de España) / *echar un pie* (variante de Cuba, Puerto Rico y Venezuela, según el DA) ‘Bailar’.

C) La utilización en relación con distintos grupos de hablantes (jóvenes, adultos, hombres, mujeres, con estudios, sin estudios, etc.): *quedarse para vestir santos* ~ *quedarse para vestir imágenes* ‘Quedarse soltera una mujer’ tienen un sujeto referido a una mujer; por el contrario, *cambiar el agua a las aceitunas* ~ *cambiar el agua al canario* ‘Orinar’ tienen como referencia del sujeto un hombre.

D) Las diferentes situaciones comunicativas (formal, informal o de uso neutro), como: *exhalar el espíritu* (formal) / *estirar la pata* (informal) / *dejarse la vida* (uso neutro) ‘Morir’.

E) Las distintas modalidades de la lengua (oral, escrita, etc.); por ejemplo, *alzar los hombros* ~ *encoger los hombros* ~ *levantar los hombros* ‘Mostrarse indiferente, generalmente realizando el gesto de levantar los hombros’ se utiliza en obras literarias o en narraciones como indicación del narrador sobre un personaje.

Es indudable que el estudiante de ELE debe ser consciente de la variación formal que presentan las locuciones verbales, manifestada

en su significante. En consecuencia, esta es una cuestión cuya enseñanza debe ser abordada por el profesor, especialmente la variación marcada, por la necesidad de dar a conocer las variantes propias de las distintas zonas en las que se habla español, las correspondientes a características sociales de los hablantes, las adecuadas a distintas situaciones comunicativas y las específicas de diferentes modalidades de lengua. Por supuesto, también la variación no marcada debe ser tenida en cuenta, puesto que su conocimiento facilita una diversidad estilística útil para la producción oral y escrita de los aprendices. Como en las otras particularidades de las locuciones verbales tratadas en este artículo, los diccionarios, con las informaciones que proporcionan en las distintas partes del artículo lexicográfico dedicado a una locución, son el instrumento esencial para facilitarle al profesor la ayuda necesaria para llevar a cabo la tarea de enseñar su variación.

5.2. La formación de las locuciones verbales

Además de los aspectos vinculados a la forma, al significante de las locuciones verbales, es necesario tener en cuenta otros en relación con el significado, aquí se va a tratar especialmente el que se refiere a los mecanismos de la metáfora y la metonimia que intervienen en la formación de muchas de ellas. A raíz del desarrollo de la teoría sobre la metáfora y la metonimia de la lingüística cognitiva, se ha incrementado el número de trabajos que analizan las locuciones metafóricas y metonímicas del español y, asimismo, los que orientan el análisis a su enseñanza²⁴. El interés por este punto viene dado por diversos factores: la aplicación de la teoría cognitiva sobre la metáfora y la metonimia al análisis de las locuciones, el reconocimiento de la conveniencia de que el aprendiz de ELE desarrolle la competencia metafórica y la existencia de estudios que enfocan la enseñanza-aprendizaje de las

locuciones desde una concepción que las entiende no como irregularidades de la lengua, sino como expresiones que participan de las características de otras unidades lingüísticas, como la motivación o la composicionalidad.

En consecuencia, el profesor de ELE debe ser consciente 1) de la necesidad de formarse en lingüística cognitiva por la orientación que plantea de la enseñanza-aprendizaje de esta lengua como L2; 2) de que, aunque el español no ha sido estudiado de manera tan completa y exhaustiva como el inglés, ya existen trabajos en los que se aplican los principios cognitivistas al análisis de metáforas y metonimias del español, incluidas las que se manifiestan en locuciones; y 3) de que ya tiene a su disposición propuestas didácticas en que apoyar su labor pedagógica.

En relación con este último punto, es fundamental la obra de Ureña Tormo (en prensa, 2023, cap. 4), pues se ocupa de las pautas didácticas que permiten integrar el enfoque cognitivo en la enseñanza-aprendizaje de las locuciones y, además, acompaña tales pautas de un amplio conjunto de ejercicios con los que los estudiantes pueden realizar prácticas. Las pautas que se refieren de manera específica al significado de las locuciones verbales inciden en los siguientes aspectos.

A) Los elementos constituyentes de la locución. Es conveniente que el estudiante entienda el significado de cada elemento que constituye una locución, y también el que se deriva de su combinación, para que intente llegar al significado idiomático de la unidad fraseológica. Por ejemplo, en la locución *saber a poco*, el estudiante debe diferenciar el significado ‘Tener un determinado sabor’ de otras acepciones del verbo *saber* para poder llegar al significado de la locución: ‘Desear una mayor cantidad de una cosa por resultar muy agradable’.

B) La imagen mental de la locución. Al centrar el estudiante su atención en los elementos constituyentes de una locución y realizar una primera lectura literal, se activa la imagen mental de la escena descrita, la cual puede ayudar a descubrir el significado de la locución. Desde la imagen mental²⁵ que crea la

24 Para esta cuestión son una buena muestra de la conjunción de las perspectivas teórica y aplicada los trabajos de Ureña Tormo (2019; 2020a; 2020b; 2021; en prensa, 2023).

25 La imagen mental subyacente a una locución corresponde a su significado literal, definido como



locución *atar de pies y manos*: una persona le ata a otra los pies y las manos, es fácil que el estudiante, con la guía del profesor, descubra su significado idiomático: ‘Impedir a una persona actuar’.

C) Las metáforas y las metonimias como mecanismos conceptuales que originan una locución. Aportarle al estudiante el mecanismo conceptual en que se basa una locución, puede ayudarle a que descubra su significado. Proporcionar la metáfora MALO ES ABAJO, la cual relaciona lo negativo con la posición espacial inferior, ayuda a la comprensión de la locución *venirse abajo* ‘Hundirse o desmoronarse’, en contextos como el siguiente:

(39) Si la empresa *se ha venido abajo*, te vienes *abajo* tú. *Me vengo abajo* yo y *se viene abajo* Álvaro. *Nos venimos abajo* todos.

D) El origen etimológico. Si el estudiante reflexiona sobre el origen que subyace a una locución, es muy posible que cree una imagen mental, a partir de los elementos constituyentes, que corresponda a la realidad que, etimológicamente, originó la locución. La locución *cruzar el Rubicón* ‘Dar un paso decisivo y arriesgado’ tiene su origen en la decisión de Julio César de pasar el Rubicón, el río que constituía la frontera entre la Galia Cisalpina e Italia y que no podía vadear con sus tropas sin una orden del Senado. César se decidió, después de grandes vacilaciones, a atravesarlo con su ejército en el año 50 antes de Jesucristo, lo que dio origen a la segunda guerra civil de la República romana. Desde entonces se ha tomado la locución como la expresión de tomar una posición drástica ante una situación comprometida.

E) Los cuatro aspectos anteriores conducen a otro más: el contraste interlingüístico. Si el estudiante examina locuciones equivalentes de la lengua materna y de la lengua meta, puede averiguar si están formadas por elementos

constituyentes equivalentes, si activan la misma imagen mental, si se basan en las mismas metáforas y metonimias conceptuales, o si tienen el mismo origen. De este modo, el aprendiz puede llegar a ser consciente de las semejanzas y las diferencias entre las unidades de las dos lenguas. La locución española *dejar caer* ‘Decir una cosa como sin querer, pero con intención’ y la inglesa *to let sth drop* se relacionan por la equivalencia de los elementos que las constituyen, por activar la misma imagen mental y por basarse en las mismas metáforas, HABLAR ES PRODUCIR UN MOVIMIENTO EN EL ESPACIO Y LAS PALABRAS SON OBJETOS (Ureña Tormo 2019: 259). Por su parte, en el caso del español *tirar la toalla* ‘Abandonar una tarea difícil dándose por vencido’ y el inglés *throw in the towel*, el estudiante puede activar una imagen mental que debe aprovecharse para conducirlo hasta el mundo del boxeo, ámbito originario de estas locuciones en las dos lenguas.

6. CONCLUSIONES

Tradicionalmente se ha considerado que la fijación y la idiomatidad de las unidades fraseológicas, incluidas las locuciones, claro está, obligaban a aprenderlas *de memoria, par coeur, by heart, aus dem Kopf*, sin que ninguna regla gramatical o ninguna particularidad semántica facilitara su aprendizaje sistematizándolas. Puede que sea así desde la perspectiva de una combinación de palabras que, en un momento dado, constituye una unidad fraseológica y determina su existencia con un significado específico. Ahora bien, una vez creada la unidad fraseológica, es posible clasificarla morfológicamente, si se trata de una locución –se ha comprobado en el apartado 2. del artículo– y analizarla sintácticamente, como muestra el apartado 3., y semánticamente en relación con otras unidades de su clase y con lexemas simples de la lengua (los verbos en este caso) (apartado 4.). Al constatar estas posibilidades se deriva una primera conclusión: el conocimiento de la naturaleza de las locuciones verbales, en relación con su morfología, su sintaxis y su semántica, representa un apoyo fundamental para alcanzar su competencia, dada la

la suma del significado literal de sus constituyentes (Dobrovol'skij 1999: 204; 2000a: 180). La imagen evocada por una locución en la conciencia de los hablantes nativos se basa en el significado recto de algunos de sus componentes, en su interpretación literal (Dobrovol'skij 2000b: 69).

complejidad formal y semántica que las caracteriza por ser unidades fijas.

La segunda conclusión se refiere a la utilización, por parte del profesor, de la clasificación morfológica y el análisis sintáctico y semántico de las locuciones verbales para presentarlas a los estudiantes de ELE y trabajarlas organizadas, no como un *totum revolutum*, y vinculadas a los contenidos del currículo. De este modo se pueden evitar los aspectos negativos de que adolecen muchos materiales didácticos. Los alumnos, por su parte, pueden aprenderlas a partir de su agrupación en clases distintas (transitivas, intransitivas, impersonales, etc.), de su diferente comportamiento sintáctico y de las relaciones de significado existentes entre muchas de ellas. Así, el corazón y la cabeza encuentran un apoyo tanto en fenómenos psicológicos universales (la asociación de significados y de significantes por parte de los hablantes), como en los principios de análisis de las lenguas: la clasificación morfológica, la función y la combinatoria sintácticas, y las relaciones semánticas.

La tercera conclusión se relaciona con la naturaleza de signo lingüístico de las locuciones verbales: asociación de un significante y un significado. El examen del significante en estas unidades muestra la existencia del fenómeno de la variación, ya sea la marcada y la no marcada. La primera tiene una incidencia fundamental en ELE porque el estudiante debe tomar conciencia de que las lenguas no están formadas por unidades lingüísticas inmutables; al contrario, las unidades sufren modificaciones y cambios, experimentan variaciones, en función del paso del tiempo, de la zona en la que se habla una lengua, de las características sociales de sus hablantes, de la situación comunicativa que se crea al hablar y de las modalidades de lengua que corresponden a las distintas situaciones comunicativas. Por su parte, la observación del significado de las locuciones verbales también ofrece un amplio campo de trabajo en ELE, pues permite abordarlas desde la imagen mental a la que dan lugar y desde los mecanismos de la metáfora y la metonimia en que se basan muchas de ellas, lo que posibilita que los alumnos se interesen por su origen

y por el contraste con las locuciones de su propia lengua.

En resumen, es indudable que la enseñanza-aprendizaje de las locuciones verbales en la actualidad puede librarse del procedimiento simplista de presentarlas descontextualizadas ofreciendo de ellas solo una forma, es decir, un significante, y un significado. Observar su comportamiento morfológico, sintáctico y semántico, así como reflexionar sobre su significante y su significado, le facilitan al estudiante su adquisición, que de ningún modo debe quedar aislada del resto de contenidos del currículo ni del conocimiento de la propia lengua materna. En esta manera de proceder es fundamental que el profesor disponga de los conocimientos de lingüística teórica necesarios para analizar las locuciones verbales, lo que le exige disponer, al menos, de una formación gramatical, semántica y fraseológica. Además, el docente debe ser consciente de los beneficios de consultar un buen diccionario fraseológico por la cantidad de datos que puede obtener sobre las locuciones verbales con el fin de diseñar tareas y ejercicios que faciliten su aprendizaje a los estudiantes.

De este artículo, se desprende una línea de trabajo que, en parte, ya ha sido explorada²⁶, pero que necesita desarrollarse todavía más con la publicación de materiales que abarquen el amplio conjunto de locuciones de las distintas clases que deben ser objeto de enseñanza-aprendizaje en ELE, así como las restantes clases de unidades fraseológicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Asín, C. y Albert Gandía, P. (2016). *Combina palabras y formula ideas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Beltrán, M^a J. y Yáñez Tortosa, E. (1996). *Modismos en su salsa*. Arco/Libros.

²⁶ Concretamente, en Abad Asín y Albert Gandía (2016), Gómez González y Ureña Tormo (2014) y (2017), Olímpio de Oliveira Silva, Penadés Martínez y Ruiz Martínez (2006), Pellitero Llanos (2018), Ureña Tormo (2019), Ureña Tormo (2021) y Ureña Tormo (en prensa, 2023).



- Cascón Martín, E. (2000). *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*. Edinumen.
- Clark, H. H. (1975). Asociaciones de palabras y teoría lingüística. En J. Lyons (ed.). *Nuevos horizontes de la lingüística* (pp. 285-300). Alianza Editorial.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD / Anaya.
- Costa, S. (2007). Negación morfológica y polaridad negativa. En V. Berlotti et alii (eds.). *Estudios de lingüística hispánica* (pp. 71-108). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- DA: Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Diccionario de americanismos*. Santillana. <https://lema.rae.es/damer/>
- Dante, A. (2003). *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*. Edinumen.
- DICLOCADV: Penadés Martínez, I. (2005). *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*. Arco/Libros.
- DICLOCNAP: Penadés Martínez, I. (2008). *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*. Arco/Libros.
- DICLOCVER: Penadés Martínez, I. (2002). *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Arco/Libros.
- DiLEA: Penadés Martínez, I. (2019): *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)*. <http://www.diccionariodilea.es>
- DLE: Real Academia Española (2014, 23.ª ed.). *Diccionario de la lengua española*. Espasa Libros.
- Dobrovolskij, D. (1999). On the cross-linguistic equivalence of idioms. En C. Beedham (ed.). *Langue and Parole in Synchronic and Diachronic Perspective. Selected Proceedings of the 31st Annual Meeting of the Societas Linguistica Europea, St Andrews 1998* (pp. 203-219). Pergamon Press.
- Dobrovolskij, D. (2000a). Contrastive idiom analysis: Russian and German idioms in theory and in the bilingual dictionary. *International Journal of Lexicography*, 13(3), 169-186. <https://doi.org/10.1093/ijl/13.3.169>
- Dobrovolskij, D. (2000b.) La especificidad nacional y cultural en fraseología. En A. Pamies Bertrán y J. de D. Luque Durán (eds.). *Trabajos de lexicografía y fraseología contrastivas* (pp. 63-77). Método Ediciones y Granada Lingvistica.
- Domínguez González, P., Morera Pérez, M. y Ortega Ojeda, G. (1988, 1.ª ed.). *El español idiomático. Frases y modismos del español*. Ariel.
- Gómez González, A. y Ureña Tormo, C. (2014). *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- 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.
- González Rey, M.ª I. (2006). A fraseodidáctica o Marco común de referencia para las lenguas. *Cadernos de Fraseología Galega*, 8, 123-146.
- Hjelmslev, L. (1972, 2.ª ed.). *Ensayos lingüísticos*. Gredos.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Jakobson, R. y Halle, M. (1973, 2.ª ed.). *Fundamentos del lenguaje*. Ayuso.
- Leal Riol, M. J. (2011). *La enseñanza de la fraseología en español lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Universidad de Valladolid.
- López Vázquez, L. (2011). La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Vol. I (pp. 531-542). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

- Losada Aldrey, M. C. (2011). *El español idiomático da juego*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Lyons, J. (1971, 2.^a reimp.). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1980, 1.^a ed.). *Semántica*, Versión castellana Ramón Cerdà. Teide.
- Lyons, J. (1993, 1.^a ed., reimp.). *Semantics*, 1. Cambridge University Press.
- Martí Sánchez, M., Penadés Martínez, I. y Ruiz Martínez, A. M. (2008). *Gramática española por niveles*, Volumen 1. Edinumen.
- Mellado Blanco, C. (2013). La gramaticalización de las restricciones y preferencias de uso de las unidades fraseológicas del español y alemán desde un enfoque cognitivo-pragmático. En I. Olza y E. Manero Richard (eds.). *Fraseopragmática* (pp. 303-331). Frank & Timme.
- Montoro del Arco, E. T. (2020a): ¿Nacer de pie o haber nacido de pie? La lematización de las locuciones verbales con el infinitivo compuesto. En E. dal Maso (ed.). *De aquí a Lima. Estudios fraseológicos del español de España e Hispanoamérica* (pp. 203-223). Edizioni Ca'Foscari.
- Montoro del Arco, E. T. (2020b). La fijación flexiva de los fraseologismos: corpus frente a diccionarios *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 82, 41-54. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.689562>
- Moreno-Fernández, F., Penadés-Martínez, I. y Ureña-Tormo, C. (2020). *Gramática fundamental del español*. Routledge.
- Muñoz-Basols, J., Pérez Sinusía, Y. y David, M. (2014). *Spanish Idioms in Practice*. Routledge.
- Olímpio de Oliveira Silva, M. E. (2006). Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera. *RedELE*, 5, 1-158. http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1_Semestre/OLIMPIO-D.htm
- Olímpio de Oliveira Silva, M. E., Penadés Martínez, I. y Ruiz Martínez, A. M. (2006). *Ni da igual, ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales. Nivel avanzado (B2) / superior (C1)*. Edinumen.
- Pellitero Llanos, S. (2018). *Las locuciones nominales en el aula de ELE. Actividades para alumnos italianos de nivel C*. Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera / Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Penadés Martínez, I. (2000). *La hiponimia en las unidades fraseológicas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Penadés Martínez, I. (2004). Les relations d'opposition dans les locutions espagnoles. *Cahiers de Lexicologie*, 85, 2, 75-99.
- Penadés Martínez, I. (2005). Criterios seguidos en la redacción del «Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español» (DICLOCADV). *Lingüística en la Red*, III, 1-24. http://linred.web.uah.es/articulos_pdf/LR_articulo_20062005.pdf
- Penadés Martínez, I. (2012). *Gramática y semántica de las locuciones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Penadés Martínez, I. (2015a). *Para un diccionario de locuciones. De la Lingüística teórica a la Fraseografía práctica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Penadés Martínez, I. (2015b). La enseñanza de la fraseología vinculada a los contenidos de los manuales de ELE. En P. Mogorrón Huerta y F. Navarro Domínguez (eds.). *Fraseología, Didáctica y Traducción* (pp. 241-260). Peter Lang.
- Penadés Martínez, I. (2022). La variación en las unidades fraseológicas. En V. Sciutto y M.^a D. Asensio Ferreiro (eds.). *Fraseología y Paremiología: diatopía, variación, fraseodidáctica y paremiología*, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 16, 32, 21-39. <https://doi.org/10.26378/rnlael1632472>
- Prieto, M. (2006). *Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales*. Edinumen.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros.
- Ruiz Gurillo, L. (2002). *Ejercicios de fraseología*. Arco/Libros.



- Ruiz Mantilla, J. (2022). *Diez horas con Antonio Muñoz Molina. Una conversación con Jesús Ruiz Mantilla*. La Fábrica.
- Ruiz Martínez, A. M.^a (2007). La fraseología en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, *Frecuencia L*, 34, 7-15.
- Sánchez López, C. (2000, 1.^a ed., 3.^a reimp.). La negación. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, II (pp. 2561-2634). Espasa.
- Saussure, F. de (1984). *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par T. de Mauro. Payot.
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck.
- Ureña Tormo, C. (2019). *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la Lingüística cognitiva* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/42886>
- Ureña Tormo, C. (2020b). Modelos cognitivos en locuciones que expresan 'enfado'. En C. Mellado Blanco, B. López Meirama y M. C. Losada Aldrey (eds.). *Modelos de análisis en la fraseología de las lenguas europeas*, Anexo monográfico de *Lingüística en la Red*, XVII, 1-16. <https://doi.org/10.37536/LINRED.2020.XVII.13>
- Ureña Tormo, C. (2020b). Metáfora y metonimia como mecanismos de creación de locuciones verbales eufemísticas y disfemísticas. *Revista de Filología*, 41, 233-252. <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2020.41.12>
- Ureña Tormo, C. (2021). Perspectiva teórica y aplicada en el análisis de locuciones verbales que expresan emociones. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8, 1, 48-62. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.1914374>
- Ureña Tormo, C. (en prensa, 2023). *Fraseología y lingüística cognitiva en español LE/L2*. Routledge.
- Velázquez Puerto, K. (2018). *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*. Arco/Libros.
- Vranic, G. (2004). *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*. Edelsa Grupo Didascalía.