

## Érase una vez... las locuciones en la clase de ELE

### Once upon a time... locutions in Spanish class as a Foreign Language

Anallely Verónica Santillán López\*  
 Centro de Enseñanza para Extranjeros  
 Universidad Nacional Autónoma de México

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo ofrecer una nueva alternativa para la enseñanza y aprendizaje de las locuciones mexicanas en la clase de español como lengua extranjera (ELE). La mayoría de las locuciones encierran un significado metafórico vinculado en forma estrecha a los referentes socioculturales de una comunidad idiomática. Estas construcciones aparecen cotidianamente en el discurso, razón por la cual deben ser introducidas en el aula. Para ello, es necesario delimitar las propiedades sintácticas y semánticas, así como los usos pragmáticos de las mismas. La propuesta consiste en presentar las locuciones en textos literarios adaptados y confeccionar, con base en ellos, actividades que refuercen su aprendizaje.

**Palabras clave:** unidades fraseológicas, comunidad idiomática, locución, metáfora, adaptaciones.

**Abstract:** This article presents a new alternative on learning and teaching, specifically, Mexican locutions in a Spanish class as a foreign language. Most of these expressions are part of the everyday life speech and involve a metaphoric meaning strongly associated with sociocultural references in a determined speech community; therefore, their introduction is considered to be necessary in the Spanish class program. In order to do so, it is necessary to limit the syntactic and semantics properties, and pragmatic uses of the locutions. This article thus aims to present locutions in adaptations, and to create activities to improve and strengthen their learning process.

\* Profesora titular de español e inglés de tiempo completo en la Secretaría de Educación Pública. Egresada de la carrera Lengua y Literaturas Hispánicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es estudiante de la Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM.

**Keywords:** phraseological units, idiomatic community, locution, metaphor, adaptations.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) puntualiza que la enseñanza de las unidades fraseológicas (UFS)<sup>1</sup> –propiamente colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos– desempeña un papel importante dentro de la competencia léxica,<sup>2</sup> esto es, el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizarlo. Esta competencia se asocia a otras, como la sociolingüística, la discursiva, la estratégica y la destreza gramatical, que apoyan las cuatro habilidades lingüísticas en el dominio de una segunda lengua. El MCER define los fraseologismos como:

Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen fórmulas fijas [...]; refranes, proverbios, etc. [...]; modismos [...]; metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas [...], estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido (2002: 106, citado por Timofeeva, 2013: 324).

El significado de estas combinatorias pluriverbales alude a referentes culturales, políticos, económicos o sociales propios de una comunidad

<sup>1</sup> Corpas (1996) desarrolla su tipología de UFS retomando el concepto de enunciado y habla combinado con la fijación dentro del sistema, norma o habla. Corpas define el enunciado como la “unidad mínima, producto de un acto de habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero también puede constar de un sintagma o palabra” (1996: 51). Con base en estos criterios, establece su tipología en dos grandes grupos: a) los que no pertenecen a los actos del habla (colocaciones/locuciones) y b) los que pertenecen a los actos del habla (paremias, proverbios, refranes, dichos, etcétera). En este sentido será interpretado el término para las UFS en este trabajo; esto es, las UFS son una forma general para referirse a las colocaciones, locuciones, refranes, etcétera, y *locución* se refiere a una subclase de estas con características propias que definiremos en este trabajo.

<sup>2</sup> De acuerdo con Marconi (2000), la competencia léxica o competencia semántica comprende dos aspectos, uno inferencial y otro referencial. La competencia referencial es la capacidad de nombrar los objetos del mundo real, responder preguntas en una determinada situación, obedecer órdenes, seguir instrucciones, etcétera. En este sentido, la competencia referencial es el manejo de las relaciones mundo-mundo para crear una imagen, y la destreza entendida como el acto de nombrar la cosas que va de la imagen al mundo. La competencia inferencial consiste en la capacidad de definir palabras y describir el referente; a menudo el hablante recurre a la paráfrasis. Ambas habilidades conforman un sistema dual que encuentra un nombre para un objeto, lo recupera en una representación semántica, hace la relación imagen-objeto y finalmente a ese referente se le asignan determinadas cualidades.

idiomática, o sea, un grupo de hablantes de una región geográfica específica que comparte una misma lengua y un mismo pasado histórico.

La frecuencia de aparición de las UFS en la vida cotidiana es alta y su uso en la comunicación verbal depende de ciertas circunstancias, como la relación con el interlocutor (cercana o lejana), las normas sociales y los propósitos en la interacción (Timofeeva, 2013; Solano, 2004). La configuración sintáctica de estas unidades se caracteriza por manifestar un grado alto de fijación; es decir, el orden de sus constituyentes no es permutable, ni tampoco permite la sustitución de estos elementos por otros; además, posee ciertas categorías gramaticales como tiempo, persona, número y género.

En el área de la enseñanza de español como LE, pocos son los manuales y materiales que incluyen las UFS y los enfoques metodológicos adecuados para su exposición en el aula. Esto ha sido señalado por autores como Forment, 1997; Penadés, 1999; Ruiz-Gurillo, 2000; e Higuera, 2006:

[...] hay muy pocos instrumentos disponibles a la hora de abordar el tratamiento de estas unidades, y los que existen, pretendidos siempre más para el aprendizaje que para la enseñanza, se revelan poco útiles y carentes de sentido en el marco del aula, desde el momento en que su base metodológica no da cuenta cabal de la naturaleza y complejidad propias de estas ignoradas unidades léxicas [...] (Ruiz Campillo y Roldán Vendrell, 1993: 157, citado por Detry, 2008: 2).

La dificultad de presentar estas expresiones pluriverbales a los alumnos reside en el poco conocimiento de sus propiedades sintácticas, semánticas y pragmáticas (Pisot, 2003). Para Gómez (2004: 45) es conveniente “reflexionar sobre aspectos morfo-sintácticos, léxico-semánticos, discursivos, pragmáticos y sociolingüísticos”, postura que resulta muy similar a la sostenida por Cervero y Pichardo (2000). Para García Muruais (1997), los fraseologismos pueden transmitir tanto estados de ánimo como prejuicios del hablante, y su función referencial se une a la expresiva; asimismo, en ciertas circunstancias, facilitan la interacción comunicativa con otros, y su empleo en el discurso oral ofrece una mayor espontaneidad y cierto conocimiento cultural.

#### HACIA UNA DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA DE LOCUCIÓN

Para Corpas (1996) las locuciones son formas pluriverbales que no forman enunciados completos en el acto del habla y cuyo significado es institucional (comprendido por los hablantes de una determinada comunidad). Su clasificación se basa en la función que desempeñan dentro de la oración (nominal, adjetival, adverbial, prepositiva, verbal, conjuntiva, clausal).

Por su parte, García-Page advierte que las locuciones no siempre presentan dicho comportamiento, ya que unas sí constituyen verdaderos enunciados. Tal es el caso de *Haber moros en la costa* o *No estar el horno para bollos* (2008: 82). También pueden ser policategoriales; es decir, cumplir dos o más funciones, dependiendo del contexto dado. Ejemplos:

- a) Tu novia es una *mosca muerta*. (Locución adjetiva)
- b) La *mosca muerta* de nuevo cometió una canallada. (Locución sustantiva)

Ambos autores proponen su tipología de locuciones basada en sus propiedades gramaticales, pero no analizan su complejidad semántica, el significado metafórico dado y de qué manera el hablante lo configura en su mente.

En este apartado propongo y desarrollo mi propia definición de locución, según su interpretación conceptual (imagen-signo), retomando los postulados teóricos anteriores para el aspecto gramatical, y la teoría de Lakoff y Johnson (1980) para la propuesta de una nueva tipología, todo con la finalidad de facilitar la presentación de locuciones en la clase de ELE.

Una locución es una unidad léxica integrada por varias palabras que no siempre constituyen enunciados completos. Su significado es motivado principalmente por la metáfora que proyecta una imagen. Entonces, advertimos que no en todos los actos lingüísticos se vuelve parte del sistema, pues no todas penetran en la tradición de la comunidad. Si con el paso del tiempo las locuciones pierden su valor inicial de imagen, se convierten en meros signos convencionales y propios. Respecto al valor metafórico que encierra la locución, este no siempre coincidirá en cada realidad histórica ni tampoco con el origen de la misma locución, pues el sentimiento de expresividad de un término no es idéntico en todos los hablantes.

Así, tenemos locuciones que hacen referencia a conceptos abstractos o complejos (emociones, sucesos socioculturales, ideas, costumbres, tabúes), que pueden concretarse en objetos / entes tangibles o visibles. Por ejemplo, 'Cuando lo vi, mi corazón *iba a mil por hora*'.<sup>3</sup> No podemos ver los latidos del corazón, pero sí sentirlos, y pueden semejarse a la velocidad de algún medio de transporte. En este caso, *ir a mil por hora* ofrece la idea de un ritmo cardíaco acelerado, provocado por la alegría de ver a alguien. A este gran bloque llamaré *locuciones conceptuales* o *locuciones no gramaticales*, porque constituyen inventarios más abiertos generados de manera continua por los hablantes, debido a la necesidad de nombrar / asignar etiquetas distintas a cada una de las nuevas realidades que enfrentan (objetos o cosas; especies animales; nuevas

<sup>3</sup> En otro contexto, la locución adquiere otro sentido, relacionado con la velocidad. Ejemplo: 'Ese coche va a mil por hora; espero no atropelle a alguien'.

tecnologías; avances científicos en las distintas áreas del conocimiento; hechos sociales, políticos, culturales, etcétera). En este grupo están las locuciones nominales, adjetivas, verbales y adverbiales, cuya función será similar a la de un sustantivo, adjetivo o adverbio, respectivamente, dentro de la oración.

Otras locuciones poseen un significado indescifrable; es decir, no pueden reinterpretarse en términos más sencillos ni tampoco proyectar una imagen. A estas las denominaré *locuciones gramaticales*, las cuales integran un inventario más o menos cerrado, difícilmente renovado, pues para los hablantes es más difícil crear partículas gramaticales / palabras funcionales que enlacen unidades gramaticales a otras. Aquí ubicamos las locuciones prepositivas y conjuntivas, que tendrán un comportamiento similar a una preposición o a una conjunción en la oración.

En el esquema que se presenta a continuación, las locuciones no gramaticales o conceptuales tienen la capacidad de proyectar una imagen por la vía de las asociaciones metafóricas, que configura el hablante internamente con base en sus experiencias con el mundo. El engrane con la flecha hacia dentro indica que el individuo recordará esa estructura fácilmente y podrá apropiarse de ese nuevo conocimiento para después aplicarlo.

Por otra parte, sería difícil que el hablante vincule las locuciones gramaticales con su propio conocimiento enciclopédico, por lo que optará por no emplearlas tan a menudo. El engrane con la flecha hacia afuera representa dichas construcciones e indica la posibilidad de ser olvidadas.

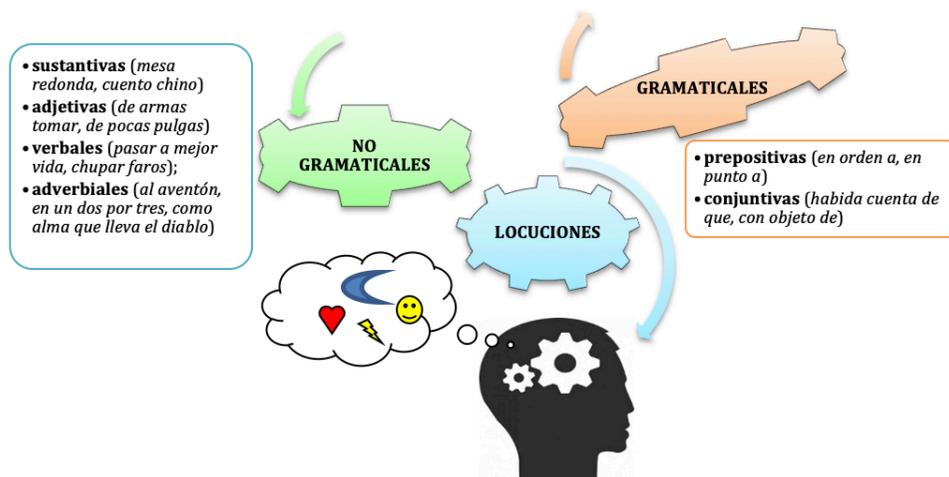


Fig. 1. Tipología de las locuciones. Elaboración propia.

## RELACIÓN DE SINONIMIA Y ANTONIMIA

Al igual que sucede con las voces simples (*día, gato, carro, niño*), las locuciones también presentan relaciones de sinonimia<sup>4</sup> y antonimia. Se entiende por locuciones sinonímicas aquellas que conforman verdaderos equivalentes semánticos en todos los contextos posibles; por ejemplo, *hacerse güey* y *hacerse que la virgen le habla*; y las locuciones que aun teniendo el mismo significado manifiestan algún tipo de variación en su estructura, ya sea gráfica (*hacerse güey* y *hacerse wey*), morfológica (*lucir como trapo viejo* y *lucir como un trapo viejo*) o bien léxica (*sentir un nudo en la garganta* y *tener un nudo en la garganta*) (Rodríguez-Piñero, 2011: 6). Algunos autores no consideran locuciones sinonímicas a las que presentan una combinatoria sintagmática distinta y una identidad diferente (*pasar a mejor vida / colgar los tenis* = muerte), aunque manifiesten una semejanza de significado. Para Penadés (2007) estos ejemplos sí representarían sinonimia.

En las locuciones la antonimia se considera tanto en su configuración sintáctica y semántica interna como en la relación externa que mantienen con otras construcciones de la lengua. Algunos ejemplos son *a la buena* contra *a la mala*; *comer como niño de hospicio* contra *comer como pichón*; *jugar limpio* contra *jugar sucio*; *colgar los tenis* contra *estar vivito y coleando*.

## CONSIDERACIONES PRAGMÁTICO-SOCIALES

La aparición de las locuciones en el discurso depende de la relación que tengamos con nuestro interlocutor, que puede ser cercana, cuando hablamos con nuestros amigos y familiares, o lejana, cuando se trata de nuestro jefe o profesor. El uso de las locuciones es independiente de la clase social de los hablantes, pero sí depende de factores como la edad y, en algunas ocasiones, del género.

<sup>4</sup> Para Lara (2006: 200), "la relación de sinonimia entre dos o más palabras que se nos hace más evidente es la que toma como base de significación una referencia a la experiencia de la vida; es decir, no revela una *igualdad de los significados* de las palabras consideradas sinónimas, sino una *equivalencia de esos signos respecto de lo referido*" (cursivas en el original). Tal es el caso de *gis* (origen griego) / *tiza* (origen náhuatl), que para los mexicanos refieren al mismo objeto que sirve para escribir en el pizarrón.

## LA ENSEÑANZA DE LOCUCIONES MEXICANAS

Por lo general, cuando los docentes deciden incluir las locuciones dentro del programa de ELE se enfrentan a dos retos: el primero es con qué criterios (semánticos o por funciones comunicativas) seleccionarán las expresiones idiomáticas, y el segundo es qué cuadernillos de trabajo usarán para reforzar su aprendizaje. Entre los manuales que podemos destacar están *¡Ni da igual, ni da lo mismo! Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español* (Penadés, Olimpo y Ruiz, 2008), *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas* (Dante, 2008) y *Hablando en plata. Modismos y metáforas* (Prieto, 2011). Desafortunadamente, estos materiales resultan poco útiles para los profesores que enseñan español como ELE en México, debido a las variantes fonético-fonológicas, léxico-semánticas y morfosintácticas respecto al español peninsular. En la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana se preparó una serie de actividades para enseñar fraseologismos en una sección denominada *El baúl*.<sup>5</sup> A continuación se ofrece un ejemplo:

**a) Lee lo siguiente tratando de entender el sentido de las frases idiomáticas y comprueba si acertaste:**

Hoy es día de tianguis. Voy a ir temprano, no sea que (1) *me coman el mandado* y me quede sin lugar para mi puesto. La verdad es que me ha (2) *ido de pelos* con las ventas, pero, eso sí, las (3) *mordidas* están (4) *al por mayor* con los inspectores, porque luego quieren (5) *hacerla de tos* con los permisos y demás. No falta el que dice que no tienes bien tus papeles y que hay que (6) *mocharse con una lana*. ¡Qué barbaridad! Así no se puede trabajar bien, (7) *a gusto*, con esos (8) *coyotes* que (9) *lo traen a uno asoleado*, eso que se dicen tus (10) *cuates*, ¡qué tal si no lo fueran! ¡Ya me imagino!

<sup>5</sup> Altamirano (2006: 228) señala que el objetivo principal “es mostrar al estudiante los elementos que integran el español coloquial, como las expresiones idiomáticas, refranes, los dichos, el doble sentido, el argot en común, etc., a través de ejemplos y ejercicios que ponen en práctica su aplicación”. También indica la necesidad de actualizar continuamente estos ejercicios, pues la vigencia y uso de estas frases no son muy largas, pero fomenta la enseñanza del español coloquial y fraseologismos en la clase de ELE. Evidentemente, este factor está ligado con la variante social de la edad.

**b) Ahora elige la opción que corresponda al significado****1. Comerle a uno el mandado**

- a) Robarle a uno lo que compró.
- b) Que otro se coma la comida de otro.
- c) Quitarle a uno la oportunidad.

**2. Ir de pelos**

- a) Ir mal en un asunto o negocio.
- b) Ir bien en un asunto o negocio.
- c) Ir muy bien en un asunto o negocio.

**3. Mordida**

- a) Parte de las ganancias.
- b) Pedazo de comida.
- c) Soborno.

**4. Al por mayor**

- a) Con frecuencia.
- b) Disponible.
- c) En gran cantidad.

**5. Hacerla de tos**

- a) Reclamar algo.
- b) Estar enfermo.
- c) Multar a alguien.

**6. Mocharse con una lana**

- a) Dar un golpe a alguien.
- b) Dar una parte de las ganancias a alguien.
- c) Cortar la lana de un borrego.

**7. A gusto**

- a) Con responsabilidad.
- b) Con un buen sabor.
- c) Cómodamente.

**8. Coyotes**

- a) Policías.
- b) Inspectores corruptos.
- c) Narcotraficantes.

**9. Traerlo a uno asoleado**

- a) Tomar mucho sol.
- b) Molestar a alguien continuamente.
- c) Quitarle la sombra.

**10. Cuate**

- a) Amigo.
- b) Vecino.
- c) Colega.

En el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM, anteriormente se usaban las series *Estoy listo*, de tres volúmenes, y *Pido la palabra*, de cinco volúmenes. La serie *Pido la palabra* integra las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral). Lo que llama la atención es que las unidades de los tomos 2 y 3 llevan por título refranes, a partir de cuyo significado se configura el eje temático de cada unidad, con sus respectivas actividades.

En 2007 apareció la serie *Así hablamos*, con un total de ocho volúmenes. El programa curricular de estos materiales se corresponde de cerca con el del MCER. Cuatro libros son para nivel básico, tres para nivel intermedio y uno para nivel superior. En los libros de Intermedio 2 y 3 se trata de integrar locuciones

en algunas unidades, que son una pequeña muestra del español coloquial.<sup>6</sup> A continuación, un ejemplo:

**3a. El texto de la viajera mexicana tiene varias expresiones idiomáticas de México. ¿Sabes qué significan? Escoge el significado que se relacione mejor con la expresión.**

**1. [...] sencillamente me quedé con la boca abierta**

- a) Me quedé con hambre.
- b) Me quedé con asombro.
- c) Me quedé con temor.
- d) Me quedé con susto.

**3. [...] y para cerrar con broche de oro**

- a) Concluir algo planeado.
- b) Cumplir un plan.
- c) Concluir con lo mejor.
- d) Cumplir y concluir.

**2. hizo que se me erizara la piel**

- a) Me estremeciera.
- b) Me alegrara.
- c) Me desconcertara.
- d) Me enojara.

**4. “México lindo y querido, si muero lejos de ti, que digan que estoy dormido y que me traigan a ti”**

- a) Quiero vivir en mi patria.
- b) Quiero que piensen que morí en mi patria.
- c) Quiero que me entierren en mi patria.

**3b. De acuerdo con el significado de las expresiones, completa las siguientes oraciones según tus experiencias de viaje.**

1. Me quedé con la boca abierta cuando...

---

2. Se me erizó la piel cuando...

---

3. Cerré con broche de oro cuando....

---

<sup>6</sup> El ejemplo es tomado del libro del nivel Intermedio 3 de la serie *Así hablamos*, correspondiente a la página 19. Sin embargo, el enunciado *México lindo y querido, si muero lejos de ti, que digan que estoy dormido y que me traigan a ti* no es una UFS, sino parte de la estrofa de una canción.

Actualmente, en el CEPE se trabaja con la serie *Dicho y hecho* (ocho volúmenes en total) y se ha tratado de incorporar en la enseñanza fraseologismos (no solo locuciones) dentro de los contenidos de los tomos 6 y 7, que corresponden a los niveles intermedios avanzados de acuerdo con el MCER, pero aún hace falta material de apoyo.

#### PROPUESTA DIDÁCTICA

Introducir locuciones en el aula resultará más sencillo si se toman en cuenta sus interpretaciones conceptuales, es decir, si el significado de esas unidades pluriverbales remitiera a una imagen mental en los alumnos y si logran asociarlo a su propio conocimiento de mundo. Por tanto, las locuciones a presentar serán las conceptuales y no las gramaticales.

Dichas locuciones deberán ser expuestas en un contexto debido a su carga cultural y uso socio-pragmático. Penadés (1999) recomienda introducirlas en niveles intermedios y avanzados, mientras que Escobar (2002) sugiere su introducción desde los niveles iniciales. Su aprendizaje contribuye a aumentar las competencias lingüísticas y culturales de los nuevos usuarios de la lengua y, por ende, comunicativa; esto se ve reflejado en sus producciones orales y escritas.

#### ADAPTACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS LITERARIOS

La propuesta consiste en mostrar las locuciones en adaptaciones de textos narrativos literarios, pues se cuenta una anécdota y/o evento (que será nuestro contexto) y reflejan rasgos socioculturales de una época, tales como gastronomía, leyendas y mitos; tradiciones milenarias, música popular, lugares emblemáticos dentro de la historia de una sociedad, formas de vestir, comportamiento social, clases sociales, ideología y lenguaje de la época.

Cabe señalar que para emplear obras literarias en la clase de ELE es conveniente hacer modificaciones pertinentes a los textos en cuanto al vocabulario y sintaxis de las oraciones; es decir, transcribir el texto que se utilizará a un lenguaje más sencillo, sin trasgredir la historia original del autor. Su extensión no debe ser mayor a una cuartilla y media. Las locuciones conceptuales se incrustarán *ad libitum* en los textos, utilizando un registro neutro, debido a las variantes regionales en México.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Después de tener nuestras locuciones, lo ideal es aplicar un cuestionario a un determinado número de hablantes nativos que sean representativos, tomando en cuenta su sexo y edad, para conocer la vigencia y el uso pragmático actual de las mismas. En caso de ser un modismo en desuso, debe cambiarse la locución por otra. Esto se sugiere porque en algunos manuales

El objetivo no es formar críticos literarios o lectores expertos, sino que los aprendices comprendan la historia, accedan a la cultura de esa nueva sociedad y manifiesten un sentimiento de pertenencia. En nuestro caso, sugerimos trabajar con cuentos, porque son más fáciles de manipular en comparación con otros textos narrativos.

#### EJERCICIOS DE REFORZAMIENTO Y PRÁCTICA

Para el diseño de ejercicios, se sugiere implementar el modelo teórico de Woodward (2001), propuesto por Higuera (2006: 34-35) para la enseñanza de colocaciones, que se adoptará también para las locuciones, y consiste en: 1) exposición a la lengua, presentación del *input* (listas, textos cortos, diálogos orales o escritos, la radio, la televisión, etcétera); 2) percepción de la forma y significado, reforzar en clase lo que está pasando a nivel inconsciente con la exposición del *input* (hacer listas, fichas, tablas, mapas mentales, carteles, escalas); 3) memoria o almacenamiento mental, actividades que permitan la retención de ese *input* (agrupar, ordenar, repetir oralmente o por escrito, consultar obras de referencia, ejercicios de relación, adivinanzas, rellenar huecos, redacciones); y 4) uso y práctica: emplear ese nuevo *input* adquirido en un contexto comunicativo y promoverlo dentro y fuera del salón de clases (reconstruir textos, presentar otros tipos de textos, promover la reflexión sobre su lengua y la lengua meta, etcétera). El objetivo de la actividad o secuencia de actividades sugeridas corresponderá a alguna de estas fases.

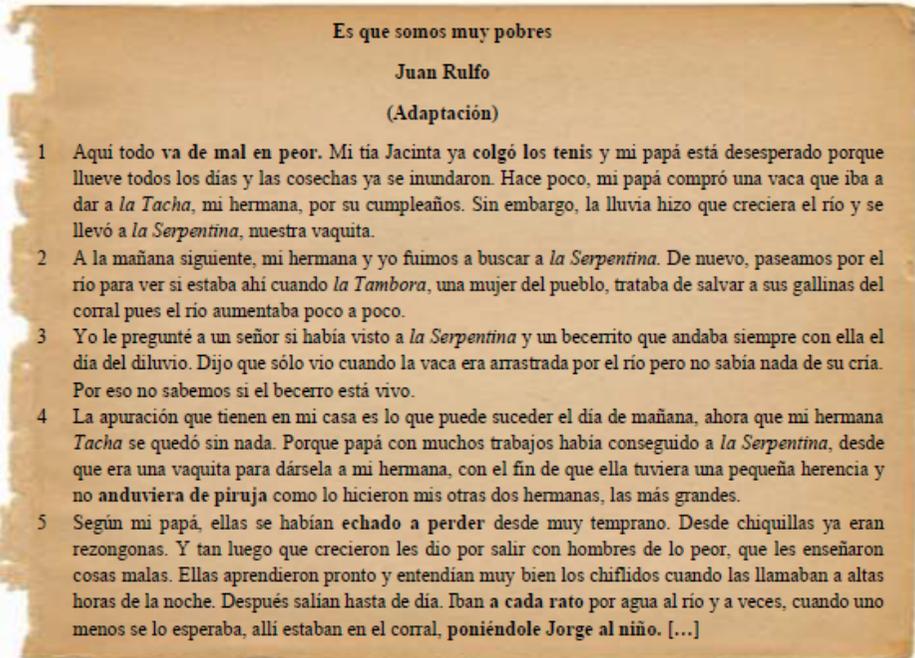
#### MATERIAL DIDÁCTICO

En esta sección se exhiben propuestas de material didáctico que se alinean al modelo de Woodward (2001).

---

de ELE y en diccionarios fraseológicos se incluyen frases que suelen resultar poco familiares para los nativos o bien han caído en desuso, por lo que presentarlas en una clase de ELE no resultaría útil a los estudiantes.

**a) Presentación del *input*:** adaptación del cuento (sólo se presenta un fragmento).<sup>8</sup>



**b) Percepción de forma y significado:** aquí se propone desarrollar un glosario (incorporando uso social y una ilustración), ejercicios de lectura de comprensión donde se ubique la forma y el significado. Su estructura se presenta en forma de operación matemática para entender que su significado no es la suma de sus elementos y, por tanto, su interpretación es cultural.

<sup>8</sup> Adaptación de elaboración propia basada en el cuento "Es que somos muy pobres" (Rulfo, 2004: 43-48).

## MODELO DE GLOSARIO

Locución	Ejemplo
<p><b>A cada rato:</b> loc. adv. Realizar una acción repetidas veces / Frecuentemente</p> <p><b>Uso:</b> no ofensivo</p> 	<p><b>A cada rato</b> come papas y refresco.</p> <p>Juan va a fiestas <b>a cada rato</b>.</p>
<p><b>Andar de piruja:</b> loc. vb. Trabajar de prostituta.</p> <p><b>Uso:</b> ofensivo</p> 	<p>Mi vecina dice que Francisca <b>anda de piruja</b> porque siempre trae hombres distintos a su casa todas las noches.</p>
<p><b>Colgar los tenis:</b> loc. vb. Morir(se).</p> <p><b>Uso:</b> no ofensivo</p> 	<p>Mi vecina ya <b>colgó los tenis</b>. Estaba enferma de cáncer.</p>
<p><b>Echarse a perder:</b> loc. vb. 1. Copiar las malas conductas de alguien.//2. Entrar en proceso de descomposición (relacionado a los alimentos).</p> <p><b>Uso:</b> no ofensivo</p> 	<p><b>Caso 1:</b> Tu hijo <b>se echó a perder</b> desde que conoció a Juan; ahora ya no sale del bar.</p> <p><b>Caso 2:</b> El pescado <b>se echó a perder</b> porque no lo guardaste en el refrigerador.</p>
<p><b>Ponerle Jorge al niño:</b> loc. vb. Tener relaciones sexuales con alguien / Coito / Acto amoroso.</p> <p><b>Uso:</b> ofensivo</p> 	<p>Mi mamá está furiosa porque encontró a Karen y Alberto <b>poniéndole Jorge al niño</b> en su habitación.</p>

## MODELO DE EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

I. Después de leer "Es que somos muy pobres", subraya la respuesta correcta:

1. ¿Qué tipo de texto es?	a) artículo de revista b) cuento c) receta de cocina
2. Es una historia...	a) sobre una niña que se pierde en el pueblo b) sobre la inundación de un pueblo c) sobre la pérdida de una vaca y las consecuencias en la vida de una niña
3. ¿Quién narra la historia?	a) la Tacha b) la mamá de la Tacha c) el hermano de la Tacha
4. ¿Dónde ocurrieron los hechos?	a) pueblo b) ciudad c) vecindad

II. A continuación te presentamos los elementos internos de las locuciones vistas. Anota el resultado y su significado en el recuadro.

**a + cada + rato** →  

 +  →  

 + **Jorge** +  →  

 + **a** +  →  

 + **de** +  →  

III. Encuentra el significado de las palabras en **negritas** de las siguientes oraciones. Elige la opción más adecuada.

1. Mi tía Jacinta ya **colgó los tenis**

- a) ya murió                      b) ya se fue de viaje                      c) ya compró la comida

2. Mi papá le dio una vaca a mi hermana, Tacha, para que no **anduviera de piruja** como mis hermanas.

- a) fuera amiga del pueblo              b) fuera prostituta              c) fuera cocinera

3. Según mi papá mis hermanas **se habían echado a perder**

- a) habían copiado bien su tarea      b) habían copiado malas formas de conducta  
c) habían terminado su quehacer

4. Ellas iban **a cada rato** por agua al río.

- a) rápidamente                      b) lentamente                      c) frecuentemente

5. Mi papá encontró a mis hermanas **poniéndole Jorge al niño** en el granero.

- a) teniendo relaciones sexuales      b) platicando                      c) durmiendo

**c) Memoria o almacenamiento mental:** se sugieren juegos lúdicos como la lotería, donde podrían incluirse otras locuciones conceptuales (según el criterio del profesor). Las tarjetas a leer en voz alta son los significados de las UFS, y el alumno deberá marcar la opción correcta en el tablero.

 <p>No quitar los ojos de encima a alguien</p>	<p><b>A cada rato</b></p>	 <p>Ponerle Jorge al niño</p>
 <p>Mirar a diestra y siniestra</p>	 <p>Echarse a perder</p>	 <p>Estar con los pelos de punta</p>
 <p>Pasar a mejor vida</p>	 <p>Andar de piruja</p>	<p><b>En un dos por tres</b></p>

También se sugiere completar textos empleando las locuciones vistas. A continuación, un ejemplo:

**Sustituye las palabras en cursivas por algunas de las expresiones dadas a continuación y reescribe cada una de las oraciones.**

**a cada rato   anda de piruja   colgó los tenis  
se echó a perder   poniéndole Jorge al niño**

1. Me molesta que mi vecina **frecuentemente** me pida dinero prestado y me lo pague hasta que ella quiera.

---

2. Doña Licha dice que Juana **se murió** la semana pasada por fumar mucho; por eso no se le ha visto en el vecindario.

---

3. Mi hijo ya no es el mismo de siempre. Es grosero y ya no avisa cuando llega tarde. Pienso que **copió ese mal comportamiento** desde que se juntó con su amigo alias “el cavernas”.

---

4. **Frecuentemente** voy con mis amigos a las fiestas.

---

5. Mi madre está muy enojada con mi hermana y su novio porque los encontró **teniendo relaciones sexuales** en su cuarto.

---

d) **Uso y práctica:** presentar ejercicios que promuevan la reflexión sobre sus propiedades lingüísticas y culturales. En esta fase podemos incorporar relaciones de sinonimia y antonimia, para que puedan familiarizarse con otras expresiones y comprender que un grupo de palabras es equivalente a otros en la lengua meta o inclusive indagar si en su lengua materna hay modismos parecidos. También pueden incluirse diálogos para reforzar su uso y comprensión. Enseguida, un ejemplo:

I. Por parejas, lean la siguiente historieta de la colección *Buscando al culpable*. ¿Recuerdan las palabras en negritas? Completen la historia y después compártanla con su profesor y la clase.

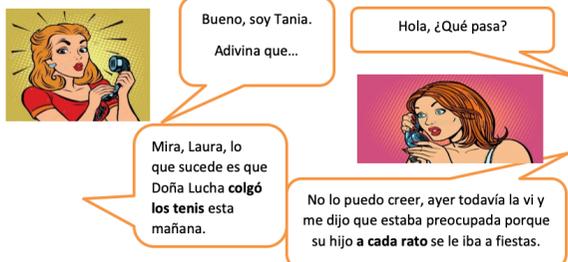


Figura 2. Diseño de actividad. Elaboración propia.

II. Completa la siguiente tabla. Para ello, entrevista a un amigo o conocido mexicano (en persona o por internet) y pregúntale si conoce las siguientes expresiones. Después pídele que te explique en qué situaciones se pueden emplear. Compara tus resultados con los de tus compañeros de clase y tu profesor.

Expresión mexicana	Expresión similar en mi país	Expresiones sinónimas (frases que significan lo mismo)	Expresiones antónimas (frases que significan lo contrario)
<i>Ponerle Jorge al niño</i>		<i>Mover el chaca chaca</i> <i>Cuchiplanchar</i>	
<i>A cada rato</i>			
<i>echarse a perder</i>			
<i>Colgar los tenis</i>			<i>Estar vivito y coleando</i>

## CONCLUSIONES

En este trabajo he pretendido señalar la importancia lingüística, cultural y social de las ufs dentro de la clase de ele. Para el caso de las locuciones, en específico propongo concebirlas como metáforas que proyectan imágenes, y a partir de estas crear una nueva tipología; además de delimitar sus propiedades semánticas (relaciones de sinonimia y antonimia) y pragmáticas (relación con el interlocutor) que se deben considerar para el diseño de materiales.

El tratamiento de las locuciones debe ser presentado en contexto, por lo que se sigue utilizando adaptaciones de textos literarios narrativos (cuentos), en vista de que facilitan la apropiación de las expresiones idiomáticas y generan un mayor interés por aprenderlas. Este tipo de textos también son herramientas útiles para graduar las locuciones en el discurso, puesto que primero se presentan en contextos sumamente controlados para después pasar a contextos libres.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALTAMIRANO, N. (2006). El español coloquial en los materiales didácticos. Una propuesta para la enseñanza de ELE en México. En E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 225-234). ASELE. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0225.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0225.pdf)
- CERVERO, M. J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa.
- CORPAS, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- COSERIU, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Gredos.
- DANTE, A. B. (2008). *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*. Edinuman.
- DETRY, F. (2008). Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE). *Lingüística en la red*, (VI), pp. 2-25. [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_246042008.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_246042008.pdf)
- ERDELY, E., Acevedo, E., Mendoza, A., Pérez, F. y Sánchez, M. (2008). *Así hablamos. Español como lengua extranjera. Intermedio 3*. Editorial Santillana / Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM.
- ESCOBAR, J. C. (2002). *Manual del español coloquial de México*. Trillas.
- FORMENT, M. M. (1997). La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas. En K. Alonso, F. Moreno y M. Gil Bürmann (Dirs.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 339-348). Universidad de Alcalá / ASELE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891938>
- GARCÍA Muruais, M. T. (1997). Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE. En K. Alonso, F. Moreno y M. Gil Bürmann (Dirs.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (363-370). Universidad de Alcalá / ASELE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891948>
- GARCÍA-PAGE, M. (2008). *Introducción a la fraseología española*. Anthropos.
- GÓMEZ, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, (56), pp. 27-50.
- HIGUERAS, M. (2006). Las colocaciones y la enseñanza del léxico. En M. Higuera, *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE* (pp. 29-84). Arco/Libros.

- LAKOFF, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- LARA, L. F. (2006). *Curso de lexicología*. Colmex.
- MARCONI, D. (2000). *La competencia léxica*. C. Piera y L. M. de Vicente (Trads.). A. Machado Libros.
- PENADÉS, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Arco / Libros.
- PENADÉS, I. (2007). Sinonimia y locuciones. En P. Cano López (Coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General (Santiago de Compostela, 3-7 mayo de 2004)* (vol. II, tomo IIb. Las lenguas y su estructura, pp. 2217-2228). Arco/Libros.
- PENADÉS, I., Olimpo de Oliveira, M. E. y Ruiz, A. M. (2008). *Ni da igual, ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español*. Edinumen.
- PISOT, R. E. (2003). Fraseología en el aula de español. Aplicación didáctica de un glosario. En M. Rodríguez Rodríguez (Coord.), *Forma. Formación de formadores. Léxico, fraseología y falsos amigos* (pp. 29-64). Sociedad General Española de Librería.
- PRIETO, M. (2011). *Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales*. Edinuman.
- RODRÍGUEZ-PIÑERO, A. I. (2011). La sinonimia y antonimia en el marco de un diccionario de locuciones. *Lingüística en la red*, (IX), pp. 1-27. [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_17092011.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_17092011.pdf)
- RULFO, J. (2004). Es que somos muy pobres. En J. Rulfo, *El llano en llamas* (pp. 43-48). Plaza Janés.
- RUIZ-GURILLO, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Universidad de Valencia.
- RUIZ-GURILLO, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros, *Quaderns de filología. Estudis Lingüistics*, (5), pp. 259-276.
- SOLANO, M. Á. (2004). *Unidades fraseológicas francesas. Estudio en un corpus: la Pentalogía de Belleville de Daniel Pennac. Planteamiento didáctico*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Cervantes Virtual. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmckh0x8>
- TIMOFEEVA, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? *Onomázein*, (28), pp. 320-336. doi 10.7764/onomazein.28.20
- WOODWARD, T. (2001). *Planificación de clases y cursos*. Cambridge University Press.