

Acercamiento a la comprensión de locuciones verbales y adverbiales en los años escolares

Approach to the understanding of verbal and adverbial idioms during the school years

GABRIELA LUNA PATIÑO
El Colegio de México
gabriela.luna@colmex.mx

■ **RESUMEN:** Durante los años escolares, un punto clave lo encontramos en el desarrollo de la comprensión del lenguaje figurado, que es cuando los niños comienzan a entender expresiones cuyo significado no es composicional, como el de las locuciones, las cuales conforman el objeto de interés del presente trabajo. Se trata de un estudio de caso en etapas tardías en el que muestro un acercamiento a la comprensión de las locuciones. Con el objetivo de identificar cómo comprenden los adolescentes el significado de ocho locuciones —cuatro verbales y cuatro adverbiales—, se les pidió que llevaran a cabo dos actividades. A partir de los resultados, sugiero que los colaboradores comprenden el significado de las locuciones como una unidad completa de significado y que su comprensión está sujeta a factores de diversa índole.

Palabras clave:
estudio de caso,
lenguaje figurado,
reflexión
metalingüística.

■ **ABSTRACT:** During the school years, a key point is the development of understanding of figurative language, because children begin to understand expressions, whose meaning is not compositional, such as that of idioms, which are the object of interest of this paper: a case study during the school years, in which I show an approach to the understanding of the idioms. With the purpose of identifying how adolescents understand the meaning of eight idioms –four verbal and four adverbial–, they realized two activities. From the results, I suggest that the collaborators understand the meaning of the idioms as a complete unit of meaning, and that their understanding is subject to factors of various kinds.

KEYWORDS:
case study, figurative
language,
metalinguistic
reflection.

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2022
Fecha de aceptación: 7 de septiembre de 2023

INTRODUCCIÓN

en el desarrollo del lenguaje infantil, la comprensión del lenguaje figurado es un punto clave: el niño es capaz de descifrar los distintos significados que poseen las palabras, o una combinación de éstas, pues, de acuerdo con Barriga Villanueva (2002), “no se trata sólo de empatar las palabras con sus referentes inmediatos, sino de descubrir significados subyacentes” (p. 46)*. Lo anterior es la base para que el niño sea capaz de entender expresiones no literales o figuradas, como los chistes, el sarcasmo, la ironía, entre otras (Nippold 2000; Barriga Villanueva 2002; Hess Zimmermann 2013; Meneses Hernández 2018).

En ese grupo de expresiones no literales o figuradas se encuentran las unidades fraseológicas (en adelante, UFS), y, dentro de ellas, las *locuciones*, cuyo estudio ha sido abordado en investigaciones recientes en el español de México (Reyes, Fascinnetto y Palacios 2022; Hernández 2022). Este tipo de UFS conforman el objeto de análisis del presente trabajo. Se trata de un estudio de caso en etapas tardías, en el que muestro una aproximación a la comprensión de ocho locuciones: cuatro verbales (*hacerse de la boca chiquita*, *cruzarse de brazos*, *verle la cara a alguien* y *morderse la lengua*) y cuatro adverbiales (*de repente*, *a veces*, *en cuanto* y *a continuación*), con el objetivo de identificar cómo comprenden los adolescentes el significado de tales locuciones. Para cumplir dicho objetivo, las preguntas de investigación planteadas son las siguientes: 1) ¿los jóvenes comprenden el significado de las locuciones como un conjunto, o lo entienden palabra por palabra?; 2) ¿los jóvenes son capaces de explicar el significado de ambos tipos de locuciones —verbales y adverbiales—?; 3) ¿es posible que los jóvenes expliquen el significado de las locuciones sin aludir a un contexto particular?, y 4) en caso de pre-

* Agradezco a las doctoras Karina Fascinnetto, Karina Hess, Niktelol Palacios y Clara Ramos los comentarios realizados en la presentación de este trabajo en el XVI Congreso Nacional de Lingüística de la AMLA. A la doctora Rebeca Barriga Villanueva agradezco las asesorías brindadas durante la elaboración de esta investigación en el curso de Adquisición y desarrollo del lenguaje.

sentar dificultades al explicar las locuciones, ¿éstas se derivan del hecho de que tienen problemas con la lectura, o por la complejidad de la locución?

Por último, parto de la hipótesis de que los colaboradores comprenderán el significado de las ocho locuciones; sin embargo, su explicación se dificultará dependiendo de la categoría gramatical: serán capaces de explicar el significado de las locuciones verbales, pero el de las adverbiales implicará un mayor grado de complejidad, ya que se ha argumentado que los niños comprenden mejor las locuciones cuyo grado de transparencia es elevado (Levorato y Cacciari 1995; Nippold y Rudzinski 1993 *apud* Merino 2018). En el significado idiomático de las locuciones verbales que analizo, existe cierta similitud entre él y el significado literal de los elementos que las integran; en contraste, en las locuciones adverbiales, no existe tal similitud.

MARCO TEÓRICO

El léxico impone una serie de dificultades para su estudio, que surge de su propia naturaleza estructural: es un sistema abierto que se renueva de manera constante al perder y recibir unidades léxicas o significados. En el terreno de la adquisición y desarrollo del lenguaje, estos aspectos se reflejan en distintas preguntas, tales como: 1) ¿qué es primero, la comprensión o la producción de palabras en el desarrollo de los niños?, 2) aproximadamente, ¿a qué edad se completa el desarrollo de la adquisición de palabras o frases? y 3) ¿qué factores contribuyen a la forma en que los niños comprenden las palabras o frases? Cada una de estas interrogantes, así como la relación entre ellas, alude a cuestiones significativas, cuya breve explicación permitirá comentar las nociones teóricas que sustentan el presente trabajo.

La primera pregunta trata dos conceptos medulares: *producción* y *comprensión*; ambos procesos se incluyen dentro del paradigma para el estudio del lenguaje infantil (Karmiloff y Karmiloff 2001). El primer proceso, la *producción*, no sólo es lo que dicen los niños, sino el “uso activo de la lengua. [...] Se relaciona con las estrategias que el niño tiene para planear y ejecutar su habla” (Barriga Villanueva 2002: 289). El segundo, la *comprensión*, puede definirse como “the mental processes by which listeners take in the sounds uttered by a speaker and use them to construct an interpretation of what they think the speaker intended to convey” (Clark y Clark 1977: 43 *apud* Mene-ses Hernández 2018: 27-28), de modo que, a través de dicho proceso mental, el niño puede entender e interpretar los significados de su lengua materna. Estos procesos, de naturaleza cognitiva, son de vital importancia en la transición de las etapas tempranas a las etapas tardías de la adquisición y el desarrollo del lenguaje, puesto que, al inicio

el niño comprende más de lo que produce y la velocidad de la adquisición es mucho mayor para comprender que para producir. Después la producción aumenta, pero la comprensión atraviesa por fases de interpretación variadas hasta que, luego de situaciones intermedias de acomodo [...] con el desarrollo cognoscitivo y lingüístico entreverados, el niño alcanza el significado total de conceptos, relaciones y formas (Barriga Villanueva 2002: 45).

Con base en lo anterior, y retomando la segunda pregunta, Hess Zimmermann (2013) indica que “durante los años escolares y la adolescencia se da un desarrollo importante en términos del léxico” (p. 114). Esta afirmación conduce a otro concepto medular: *etapas tardías*, o *años escolares*. Esta etapa es difícil de delimitar, pues, “aunque no hay una definición precisa [...], hay un acuerdo más o menos tácito entre los psicolingüistas de relacionarla con su complejidad estructural, y de fijarla entre los seis y los doce años, edades polares en las que, en la mayoría de las sociedades occidentales, se inicia y finaliza la educación primaria” (Barriga Villanueva 2002: 36-37). Otros autores extienden el periodo de las *etapas tardías*; así, Nippold (2000) refiere que el desarrollo del lenguaje presenta un crecimiento sustancial durante la adolescencia y entrada la edad adulta (p. 15).

Más allá de las diferencias en torno a cuándo concluyen las *etapas tardías*, es importante comentar algunas características del desarrollo lingüístico durante las mismas. Hess Zimmermann (2003) apunta que “el niño en edad escolar muestra cambios en todos los niveles del lenguaje” (p. 11). En el nivel léxico-semántico, los niños aumentan su vocabulario y son capaces de entender y de emplear los significados de las palabras en función del contexto.

De igual manera, como mencioné, el desarrollo de la comprensión de expresiones no literales, como las locuciones, sucede en esta etapa, pues en ella se pone en marcha una serie de habilidades también desarrolladas en los años escolares; por ejemplo, hay un “aumento en la complejidad evolutiva de todo el sistema de la lengua que se manifiesta en una mayor cantidad y variedad de estructuras de todos los niveles lingüísticos” (Rebeca 2021)¹. Así, para comprender las locuciones, los niños están en un proceso de especialización de las formas lingüísticas (Ramos Garín 2022) —entre ellas, las que rebasan la *palabra gráfica*², cuyo significado es idiomático y no composicional, como el de las locuciones—, en el que tales formas surgen con distintas funciones a nivel sintáctico, semántico y pragmático. La definición de *unidad fraseológica* seguida en este trabajo es la propuesta por Corpas Pastor (1996), quien define las UFS de la siguiente forma:

Unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variaciones potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en distintos tipos (p. 20).

Por las características de las UFS, su estudio involucra la interacción entre distintos niveles de la lengua. En cuanto a su comprensión, “el hecho de que el niño posea conocimientos semánticos, léxicos, sintácticos y morfológicos no [la] garantiza” (Merino

¹ La cita forma parte del curso de Adquisición y desarrollo del lenguaje, impartido por la doctora. Rebeca Barriga Villanueva en el Doctorado en Lingüística de El Colegio de México, en 2021.

² Por *palabra gráfica* entiendo “un conjunto de letras delimitado por dos espacios consecutivos en blanco” (Porto Dapena 2002: 141).

2018: 92-93), o bien, puede comprender únicamente el significado literal de la unidad fraseológica o una de las partes que la constituye. Cabe recalcar, además, que algunas UFS conllevan un valor expresivo cuyo entendimiento y uso también atienden a factores extralingüísticos.

Los niños en años escolares comprenden y producen estructuras sintácticas de mayor complejidad, “[lo] que implica, a su vez, un dominio semántico más fino” (Barriga Villanueva 2002: 40); si bien las locuciones no son complejas en cuanto al número de elementos que las forman, para comprender su significado no basta con conocer el de cada una de sus partes, ya que “hay que prestar atención a aquello que no está de manera explícita. De este modo, tanto la habilidad pragmática como la cognitiva juegan un papel crucial en la localización e incorporación de información implícita” (Merino 2018: 93). Durante los años escolares, el niño desarrolla un conjunto de habilidades conversacionales y aprende a usar el lenguaje de forma óptima según la situación comunicativa (Hess Zimermann 2013); dado que la comprensión y el uso de las locuciones están condicionados por el contexto, el niño comienza a reflexionar sus posibles significados en función de los intercambios comunicativos en los que aparecen.

Siguiendo a Corpas Pastor (1996), las locuciones son UFS del sistema de la lengua que funcionan como equivalentes a una palabra simple y cuyos rasgos distintivos son “fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática”³ (p. 88), así como la institucionalización, estabilidad sintáctico-semántica e idiomática. La caracterización de la locución como unidad idiomática, es decir, cuyo significado no puede “establecerse a partir de los significados de los elementos que la componen, ni de la combinación de éstos” (Fajardo 2019: 28), conduce a abordar la última pregunta relacionada con los factores que inciden en su comprensión.

En principio, durante los años escolares, se desarrolla “la habilidad para reconocer o asignar significados a partir de análisis no literales de la información que reciben. Esto se expresa más concretamente en tareas que incluyen lenguaje figurado” (Barrera 2005: 20) o lenguaje no literal. Es preciso aclarar que no existe un acuerdo al definir *lenguaje no literal* y *lenguaje figurado*, pues la línea divisoria entre ambos es muy sutil. El primero hace referencia al significado de una palabra o de una frase que no coincide con su significado composicional; sin embargo, también, puede abarcar otros ámbitos, como los actos de habla indirectos (Crespo, Benítez y Cáceres 2007). Por su parte, el lenguaje figurado, del mismo modo que el no literal, remite al significado no composicional o idiomático, pero a éste también se le suele vincular con figuras retóricas, como la metáfora y la metonimia. Así, autoras como Levorato y Cacciari (1995) optan por hablar de *competencia figurativa* en lugar de *comprensión idiomática*, ya que “we posit that the same kind of mechanisms are at work in understanding and acquiring various forms of figurative language (metaphor, proverbs and so forth)” (p. 263).

³ La fijación pasemática, de acuerdo con Harald Thun (1978), es “un tipo de fijación externa que consiste en que determinadas unidades lingüísticas se emplean según el papel del hablante en el acto comunicativo” (*apud* Zuluaga Gómez 2005: 253).

Para Levorato y Cacciari (1995), la adquisición del lenguaje figurado requiere de la competencia figurativa, la cual engloba un conjunto de habilidades, entre ellas, la de comprender los significados dominantes periféricos y relacionados adicionalmente de una palabra, y su posición en un dominio semántico dado. Esta habilidad supone la adquisición semántica y la adquisición léxica porque el niño requiere previamente un acceso a estos niveles de la lengua para la adquisición del lenguaje figurado. En este punto, cabe comentar que se presentan discrepancias en cuanto a la adquisición de las locuciones, en específico, en relación con si los menores construyen significados complejos al interior de la locución o si adquieren estas unidades como un conjunto.

De acuerdo con Levorato y Cacciari (1995), una primera fase en el desarrollo de la competencia figurativa se caracteriza por la elaboración del significado basada en el uso de una estrategia literal pieza por pieza, esto es, palabra por palabra, y esta fase prevalece aproximadamente hasta los siete años (p. 264). Sin embargo, esta estrategia también depende de la transparencia u opacidad de las locuciones, debido a que lo primero “[estaría ligado] a un procesamiento más analítico, el cual toma como punto de partida la estructura sintáctica [...] de la frase, que la relacionaría con la primera fase del desarrollo figurativo. Una locución opaca obligaría a un análisis más holístico, donde la expresión debería tomarse como un todo y contrastarse con su contexto” (Crespo, Alfaro y Pérez 2008: 102).

En continuidad con los factores que intervienen en la comprensión de las locuciones, y aunado con su transparencia u opacidad, Crespo, Alfaro y Pérez (2008) argumentan que existen dos factores que influyen en dicho proceso: “uno de ellos, inherente a las propias unidades fraseológicas, tiene que ver con su *mayor o menor transparencia u opacidad semántica*. El otro se relaciona con la *familiaridad* que los niños tengan con estas expresiones en cuestión, pues se encuentran en la variedad lingüística a la que están expuestos todos los días” (p. 97)⁴. Tales factores también son advertidos por Levorato, Roch y Nesi (2007), quienes agregan que la *transparencia* “refers to the similarity between the literal meaning of the constituents and their figurative meaning” (p. 2). Asimismo, el contexto es un elemento significativo para que los niños comprendan las locuciones, pues éstas, además, necesitan de él “para funcionar como tales y la mayoría es sensible a ser interpretada de manera literal y de forma figurada” (Crespo, Alfaro y Pérez 2008: 98).

En adición a estos factores, en el desarrollo de la comprensión de las locuciones intervienen ciertas habilidades, las cuales son de diferente naturaleza y complejidad, e involucran la competencia lingüística, cognitiva y pragmática (Levorato, Roch y Nesi 2007). La primera se refiere al “conocimiento o posesión intuitiva [...] de las reglas gramaticales de la lengua materna. Permite al niño reconocer y producir oraciones a las que no había estado expuesto [...] [con anterioridad]” (Barriga Villanueva 2002: 284).

Como cité en párrafos previos, no es suficiente con que el niño cuente con conocimientos de los distintos niveles de la lengua para comprender las locuciones; ahí radica la importan-

⁴ Las cursivas son mías.

cia de la competencia pragmática y cognitiva. La primera tiene que ver con las inferencias y el contexto en que aparecen las locuciones, mientras que la segunda permite incorporar y recuperar información almacenada en la memoria a largo plazo (Merino 2018: 93).

Tomando en cuenta que la comprensión de las locuciones implica distintos componentes —el cognitivo, el lingüístico y el social—, mi trabajo se adscribe al enfoque interaccionista, en el que se asume que muchos factores afectan el curso del desarrollo del lenguaje, los cuales son mutuamente dependientes, interactúan y se modifican entre sí (Bohannon III y Bonvillian 2013).

Para concluir este apartado, retomo uno de los procesos más importantes que sucede en el paso de las etapas tempranas a las tardías: el *desarrollo de la reflexión metalingüística*, definido, a grandes rasgos, como el proceso de reflexión sobre la propia lengua. La reflexión metalingüística se potencia con el aprendizaje de la *lengua escrita*. A su vez, uno de los factores que incide en el desarrollo del metalenguaje es la escuela, en donde se ubica la adquisición de la lengua escrita.

El papel de este espacio social, la escuela, es muy importante, pues en él se desencadena una ampliación de contextos del uso del lenguaje y abre mundos de interacción entre el niño y sus compañeros, profesores y otros adultos, lo que repercute en su desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito. Sin embargo, “más allá del impacto que la escuela tiene en el lenguaje, [...], el niño entra en una etapa distinta en la que se entrama lo lingüístico con lo cognoscitivo y lo social, que le permite poner en juego reflexiones, usos, expresión de deseos y pensamientos y nuevas estrategias para acomodarlas a su propia realidad” (Barriga Villanueva 2002: 37-38). La reflexión metalingüística posibilita que el niño reflexione y analice su lengua, a la que toma “como objeto de pensamiento y análisis, y es capaz de hacer juicios y de dar explicaciones de algunos de sus mecanismos internos (Barriga Villanueva 2002: 286). Por tanto, el desarrollo de la reflexión metalingüística constituye otro factor vinculado con la comprensión de las locuciones, pues posibilita, entre otras cosas, que el menor tome “conciencia de que existe una serie de convenciones de uso, de acuerdo a las cuales no siempre lo dicho y lo significado intencionalmente coinciden” (Crespo, Alfaro y Pérez 2008: 101).

MÉTODO DE TRABAJO

En este apartado muestro el método seguido para la recolección y el análisis de los datos del presente estudio de caso. Comparé las respuestas de los colaboradores: una adolescente de 13 años y un adolescente de 14 años, ambos cursan el tercer grado de secundaria en una escuela pública del municipio Huehuetoca, Estado de México. La recopilación de la información, dada la situación de la pandemia de COVID-19, la hice a través de videollamadas⁵.

⁵ Cabe mencionar que conté con la autorización de los padres de los menores para realizar las actividades.

Instrumento

Para obtener los datos a analizar, conformé un corpus mediante la realización de dos actividades. La primera consistió en el completamiento de un texto narrativo⁶ que redacté, y cuyos espacios en blanco debían ser llenados con las ocho locuciones (*hacerse de la boca chiquita, cruzarse de brazos, verle la cara a alguien, morderse la lengua, de repente, a veces, en cuanto y a continuación*).

La decisión de elaborar un texto narrativo se sustenta en dos puntos. En primer lugar, como parte de su secuencia básica, se halla una *transformación o complicación* (Labastida y Ruiz 2010), la cual puede ser introducida mediante una locución adverbial como *de repente*. A su vez, una de las características de este tipo de texto es la presencia de elementos que permiten introducir oraciones de manera coherente y con un orden temporal y espacial, entre tales elementos podemos ubicar las locuciones adverbiales *a veces, en cuanto y a continuación*.

En segundo lugar, el propósito de redactar un texto narrativo, en específico, la narración de una anécdota de unas vacaciones en el Bosque de Chapultepec, se basó en que el tipo de registro fuera informal, ya que ello me permitiría integrar las locuciones verbales (*hacerse de la boca chiquita, cruzarse de brazos, verle la cara a alguien, morderse la lengua*) a la narración, cuya producción se vincula con este tipo de registro.

Por lo anterior, ciertos rasgos particulares del texto narrativo, como los citados, dieron la pauta para que algunos de los espacios en blanco que coloqué fueran completados con las locuciones adverbiales. La narración de una anécdota familiar facilitó que ésta contuviera las locuciones verbales, pues, como comenté, se emplean en mayor medida en el habla coloquial o informal.

Esta primera actividad también contenía las siguientes instrucciones: solicitaba a los jóvenes leer con atención el texto y las frases, y completar los espacios con aquella que consideraran pertinente. También les advertí que cada espacio debía ser completado con una frase diferente y que, en ciertos casos, debían modificarla; para aclarar esto, les proporcioné ejemplos (véase Anexo).

Una vez hecho el completamiento del texto, la siguiente actividad consistió en que los colaboradores me explicaran, con sus propias palabras y de manera oral, el significado de las ocho locuciones. El modo de proceder fue el siguiente: para las locuciones verbales, le pregunté a cada colaborador ¿qué significa o quiere decir *hacerse de la boca chiquita* o que *alguien se haga de la boca chiquita?*, y, para el caso de las locuciones adverbiales, ¿qué significa o quiere decir *de repente*?

Finalmente, opté por realizar las actividades mencionadas, porque la primera me permitiría distinguir si las explicaciones de los jóvenes en la segunda actividad partían

⁶ Por *texto narrativo* considero “una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sea humanos (reales o personajes literarios), animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos; en él se presenta una concurrencia de sucesos (reales o fantásticos) y personas en un tiempo y espacio determinados” (Labastida y Ruiz 2010: 22).

de los mismos contextos de uso proporcionados en el completamiento del texto, o si recurrirían a otros contextos para descifrar el significado de las locuciones. Por otro lado, para la segunda actividad, seguí la propuesta de Meneses Hernández (2018), quien plantea que la explicación es una vía de acceso a la comprensión, pues “no hay explicación posible sin comprensión que la preceda” (p. 36).

ANÁLISIS Y RESULTADOS

A partir de las tareas realizadas, el análisis es de corte cualitativo, por lo que ofrezco una posible interpretación de las respuestas obtenidas. Primero, presento aquéllas que corresponden al completamiento del texto, y, posteriormente, las explicaciones que dio cada colaborador sobre las ocho locuciones.

En relación con la primera actividad, el orden en el que esperaba que los menores completaran los espacios del texto era el siguiente: 1. *Me hice de la boca chiquita*. 2. *A continuación*. 3. *Cruzarnos de brazos*. 4. *A veces*. 5. *De repente*. 6. *En cuanto*. 7. *Me van a ver la cara*. 8. *Se mordieron la lengua*. Propuse dicho orden, ya que es el que le da coherencia al texto.

Por su parte, las respuestas de la segunda actividad las evalué en función de las definiciones proporcionadas por el *Diccionario del español de México* (en adelante, DEM) de las ocho locuciones, y clasifiqué las respuestas en dos grupos: *aquellas que se aproximaron a la definición del diccionario* y *aquellas que denominé inesperadas*.

En cuanto a los resultados de la primera actividad, los adolescentes completaron el texto con las ocho locuciones; sus respuestas se pueden ver en la tabla 1, en la que, entre paréntesis, coloqué el número del espacio a completar.

Tabla 1. Respuestas obtenidas en la primera actividad

<i>Mujer (13 años)</i>	<i>Hombre (14 años)</i>
(1) Me hice de la boca chiquita	(1) Me crucé de brazos
(2) A continuación	(2) A continuación
(3) Cruzarnos de brazos	(3) Hacernos de la boca chiquita
(4) A veces	(4) A veces
(5) De repente	(5) De repente
(6) En cuanto	(6) En cuanto
(7) Me van a ver la cara	(7) Me van a ver la cara
(8) Se mordieron la lengua	(8) Se mordieron la lengua

Como se puede observar en la tabla 1, todas las respuestas de la mujer coinciden con las esperadas, en tanto que dos del hombre no lo hacen: *cruzarse de brazos* y *hacerse de la boca chiquita*. Este hecho apunta a refutar mi hipótesis, pues estimé que las locuciones verbales serían las más fáciles de comprender, pero, aunque no todas las respuestas del hombre se ajustaron a las propuestas, ello no es indicio de que no las comprenda, ya que sus interpretaciones pueden deberse a diferentes factores, como su familiaridad con este tipo de UFS. Además, las locuciones verbales responden a un mecanismo de formación metafórica o metonímica, lo que conduce a que puedan tener diferentes aproximaciones,

y si bien sus respuestas no correspondieron a las esperadas, tampoco son inadecuadas, sino que tal resultado, como informo más adelante, puede dar pistas de las explicaciones de las locuciones proporcionadas por el adolescente.

La realización de la primera actividad también reveló un punto importante en torno al desarrollo lingüístico de los jóvenes, a saber, su comprensión e interpretación de un texto, ya que la actividad no sólo consistía en rellenar espacios, sino en que fueran capaces de comprenderlo para que, con base en ello, supieran dónde colocar las locuciones. Este hecho coincide, de acuerdo con Melzi y Ely (2008), con que el componente final del proceso de lectura abarca ambas capacidades —comprender e interpretar un texto—, las cuales “depend on a number of developing skills and knowledge, including the automaticity of word recognition, vocabulary size, the capacity of working memory, and world knowledge” (p. 413).

En cuanto a los resultados de la segunda actividad, en las respuestas *aproximadas a la definición de diccionario*, los adolescentes rescataron la parte que parece ser la más significativa de la locución, como se puede observar en los ejemplos (1-6). En ellos, primero muestro la locución en cuestión y, al lado de cada una, la definición del DEM; posteriormente, transcribo las explicaciones de los jóvenes⁷, y, con el fin de evidenciar la semejanza entre éstas y la definición del diccionario, marco con cursivas la(s) palabra(s) que sugiere(n) tal correspondencia.

1)

Hacerse de la boca chiquita: ‘Aparentar que uno no desea algo’.

- a. *Finges* no tener hambre o no querer algo, entonces, te haces de la boca chiquita porque piensas qué va a decir la gente de que como mucho, o quiero algo, para que no crean que eres abusivo y te puedan juzgar (M)⁸
- b. Es decir algo que es *mentira* (H)

2)

Cruzarse de brazos: ‘Permanecer inactivo y sin reaccionar ante algo’.

- a. *No hacer nada* (M)

3)

Verle la cara a alguien: ‘Engañarlo, aprovechándose de su bondad o sencillez’.

- a. Cuando te van a *estafar*, te van a *mentir*, *engañar*, y dices a mí no me vas a ver la cara, porque yo ya sé esto (M)

⁷ La transcripción es únicamente ortográfica, puesto que el objetivo de mi trabajo se deslinda del ámbito fónico.

⁸ Las abreviaturas M y H, que incluyo en las respuestas, corresponden al sexo del hablante: mujer y hombre, respectivamente.

4)

Morderse la lengua: ‘Callarse lo que desearía decir o hacer público’.

- a. Quieres decir algo, pero no puedes porque está mal, entonces, *no lo dices, te callas*, y te muerdes la lengua para no hacerlo, pero no es que te muerdas la lengua en realidad (M)

5)

A continuación: ‘En seguida, *después*, detrás de algo’.

- a. Das inicio algo, a *lo que sigue*. Usas la frase cuando escribes para introducir algo más (M)
- b. Se usa la frase en textos literarios, o como formales, para escribir que *viene algo más* (H)

6)

De repente: ‘De manera repentina, *inesperadamente*, de pronto’.

- a. Usas la frase para decir que *algo que no se espera* sucede (M)
- b. Es una expresión que usas para decir *algo que no se espera* (H)

Como se puede observar, en (1), ambos colaboradores recuperaron la noción de *aparentar*; en (2), la adolescente rescató la idea de *inactividad*; en (3), de *engañar*, y en (4), la acción de *callar*. Por último, en (5) y en (6), los jóvenes refirieron la noción de *posterioridad* y de lo *inesperado*, respectivamente.

Con base en los datos de (1) a (6), planteo que los colaboradores comprenden el significado de las locuciones como una unidad, es decir, dan cuenta del significado no composicional, ya que sus explicaciones no se basan en el significado de cada una de las palabras que integra las locuciones, excepto en (4a), en el que la adolescente hizo una aclaración: *pero no es que te muerdas la lengua en realidad*, la cual corresponde al significado literal de la locución *morderse la lengua*.

Otro aspecto detectado en las respuestas corresponde al hecho de que las explicaciones están formuladas a partir de la descontextualización, en el sentido de que éstas no se derivan del contexto del escrito de la primera actividad, sino que emana de la explicación de cada menor. Debido a esta descontextualización, es plausible que un niño a inicio de las etapas tardías no comprenda el significado de las locuciones a cabalidad, dado que carece de un marco de referencia. Además, de acuerdo con Nippold (1998), los niños menores de siete años tienden a interpretar las locuciones literalmente, en tanto que los adolescentes, como mencioné, advierten que son frases con un significado no composicional, aunque, como puntalicé, sólo en una respuesta, (4a), también se dio cuenta del significado literal de la locución *morderse la lengua*. En consecuencia, sus interpretaciones dependen de su edad y de su conocimiento enciclopédico, es decir, de la información que poseemos acerca del mundo, a partir de lo que hemos vivido, de nuestras experiencias y del conocimiento escolarizado.

La noción de *conocimiento del mundo* contribuye a entender las respuestas obtenidas, en particular, las *inesperadas*, que, si bien no se aproximan a las definiciones del diccionario, tampoco son erróneas, sino que tienen una lógica, la cual parece basarse en los contextos de uso de las locuciones. Así, el adolescente propone que *morderse la lengua* se usa para mostrar enojo o ira, (7), y esto puede vincularse con el hecho de callar lo que se desearía decir o hacer público (DEM) provoca molestia en la persona. La explicación de la locución *verle la cara a alguien* es, a primera vista, la que menos coincide con la definición del diccionario, dado que no hace alusión al engaño (8). Sin embargo, se da cuenta de por qué se usa la locución: *para retar a una persona*, y es posible que, cuando se emplea, el hablante, en efecto, está desafiando o provocando a la persona que está tramando el engaño.

7)

Morderse la lengua. Es una expresión que se usa *para mostrar enojo o ira* (H)

8)

Verle la cara a alguien. Se usa la expresión *para retar a una persona* (H)

Aunque las respuestas sobre las locuciones verbales de la adolescente coinciden con las del diccionario, una parte de dos de sus explicaciones, como se puede ver en (1a) y en (4a), también remite al porqué de su uso. En (1a), dice lo siguiente de *te haces de la boca chiquita*: “porque piensas qué va a decir la gente de que como mucho, o quiero algo, para que no crean que eres abusivo y te puedan juzgar”. En cuanto a *morderse la lengua*, (4a), indica que “quieres decir algo, pero no puedes porque está mal”. En ambas explicaciones, es posible notar un desarrollo social, ya que las expresiones *te puedan juzgar* y *está mal* aluden a una cuestión moral.

Por lo anterior, las respuestas de las locuciones verbales manifiestan que su uso implica un valor o una carga social, cuya interpretación depende de la conjunción de distintos factores. Los colaboradores apelan a su conocimiento del mundo; así, el uso del lenguaje y de la interacción entre el menor y sus padres, adultos y pares tiene un papel significativo, lo que influye para que expliquen de diversas maneras los intercambios comunicativos en los que aparecen tales locuciones.

En el caso de las *respuestas inesperadas* de las locuciones adverbiales *a veces* (9) y *en cuanto* (10), los jóvenes también comprenden su significado, ya que, por un lado, para (9), ambos tratan la frecuencia con que se lleva a cabo una acción, mientras que, en (10), hablan de un *momento*, como en la definición del DEM. Por otro lado, distinguieron su contexto de uso en la primera actividad; de ahí que, aunque sus explicaciones no coinciden por completo con las definiciones del DEM, propongo que sí las comprenden y que la dificultad radica en no saber explicarlas.

Dicha dificultad puede derivarse de la familiaridad que los adolescentes tienen con las locuciones adverbiales, así que cabe la posibilidad de que en la escuela aún no se

hayan estudiado este tipo de locuciones o que los jóvenes aún no las empleen en sus intercambios comunicativos orales o en su lengua escrita. Entonces, la frecuencia de uso, en consonancia con la familiaridad, constituye otro factor que interviene en la comprensión de las locuciones. Aunado a ello, es plausible que los menores estén expuestos a otro tipo de locuciones desde etapas tempranas, por lo que disponen de más herramientas o estrategias para interpretarlas. En el caso de la locución *en cuanto*, desde mi punto de vista, su uso corresponde, en mayor medida, al lenguaje académico, por lo que tendríamos que averiguar si los adolescentes de secundaria ya lo emplean en la oralidad o en la escritura.

9)

A veces: ‘En algunas ocasiones’.

- a. Qué tanto haces tal cosa. Con qué frecuencia realizas algo (M)
- b. Se usa para decir cada cuánto haces o dices cierta cosa (H)

10)

En cuanto: ‘Tan pronto como, en el momento en que’.

- a. Para introducir un momento antes de que se lleve a cabo una acción (M)
- b. Se usa en textos o conversaciones formales para señalar un momento (H)

Ahora bien, aunque el objetivo del trabajo no estribó en evaluar la capacidad o habilidad de los adolescentes para elaborar una definición, por medio de sus explicaciones es posible notar las posibles estrategias empleadas para comprender las locuciones. De manera general, el recurso más empleado fue la paráfrasis, lo cual se ejemplifica con las primeras respuestas mostradas —las que se aproximan a la definición del DEM—, en las que los jóvenes recuperaron una o varias palabras cuyo significado remite a una parte esencial de las definiciones de dicho diccionario y en las que se introduce una mayor explicación sobre el significado de las locuciones.

En el caso de las locuciones adverbiales, las equivalencias⁹ fueron usuales, como en los ejemplos ya vistos, (5) y (6), donde parte de la definición del DEM incluye las palabras *después* e *inesperadamente*, en tanto que las respuestas contienen las equivalencias *lo que sigue* y *viene algo más*, para el caso de (5), y *algo que no se espera*, para (6).

Además de la paráfrasis, de las equivalencias y de proporcionar las razones por las que se emplea una locución, la adolescente también recurrió a ejemplos para dar cuenta del significado de las locuciones *verle la cara a alguien* y *hacerse de la boca chiquita*, como se puede ver en (11) y (12):

⁹ Opté por no denominar *sinónimos* algunas respuestas de los jóvenes, debido a que “la sinonimia siempre es parcial; podría hablarse más bien de un fenómeno que hace evidente la «equivalencia» de significados de dos o más expresiones lingüísticas” (Meneses Hernández 2018: 136).

11)

Verle la cara a alguien

- a. [...] Por ejemplo: cuando te quieren vender algo a un precio más caro de lo que en realidad cuesta, te quieren engañar, entonces tú piensas: “No, ya sé cuánto cuesta, no me la vas a aplicar” (M)

12)

Hacerse de la boca chiquita

- a. [...] Por ejemplo, cuando no quieres comer tanto o comer demasiado, como normalmente lo harías, porque piensas: “¡Ay no!, qué va a decir la gente de que como mucho o hago, digo algo” (M)

Los casos de (11) y (12) llaman la atención, ya que, en el primero, la adolescente proporcionó el ejemplo después de su explicación, prueba de que comprende el significado de la locución al grado de ofrecer un contexto diferente al dado en el texto de la primera actividad y en el que la locución conserva su significado. En cuanto a (12), el ejemplo se corresponde con la situación presentada en el texto a completar de la primera actividad, en la que se alude a la acción de comer; sin embargo, la explicación de la colaboradora fue más allá de dicho contexto, pues, como se vio en (1a), agregó más información extrapolando la situación de comer.

En las respuestas, también se evidenciaron dos cuestiones de suma importancia: 1) el papel de la lengua escrita, y 2) la reflexión metalingüística. Sobre la primera, Barriga Villanueva (2002) menciona que “no sólo es el medio de plasmar con letras el habla ni es un simple sistema de transcripción: adquirir la escritura para un niño supone aprender un código completo e independiente, un medio de comunicación con convenciones propias insertas en el entorno cultural” (p. 289). En la explicación de la locución adverbial *a continuación*, como se puede observar en (5), los jóvenes incluyeron información del soporte de lengua en el que se usa: *cuando escribes, en textos literarios, formales, para escribir*. De igual manera, el adolescente mencionó que *en cuanto “se usa en textos o conversaciones formales”* (10). El soporte de lengua, además de relacionarse con la adquisición y desarrollo de la lengua escrita, también se vincula con el uso de la metarreflexión que ya tienen los jóvenes en la secundaria.

En (5) y (10), también se puede notar que los colaboradores hacen uso del lenguaje para reflexionar sobre el lenguaje mismo, de ahí que en sus explicaciones se refieran a la locución como *frase* o *expresión*, es decir, no la catalogan como una palabra, sino que reconocen que son unidades que rebasan la palabra gráfica. A su vez, las explicaciones mostradas de (1) a (12) también dan cuenta del desarrollo de su capacidad para reflexionar sobre el lenguaje como objeto de análisis, lo que revela la importancia de la escolarización y cómo interactúa con el desarrollo lingüístico.

Por último, tras la revisión de las respuestas de los colaboradores se pudo notar que, aunque la diferencia de edad entre ambos es de poco menos de un año, al parecer, se

sitúan en la misma etapa de desarrollo, pues comprenden el significado de las locuciones —la realización de las actividades da cuenta de ello—. Sin embargo, sí fue posible notar algunas diferencias.

Como indiqué, las respuestas de la adolescente se aproximaron más a las esperadas, las cuales también fueron más extensas. En contraste, algunas respuestas del adolescente correspondieron a las *inesperadas*; sin embargo, éstas guardan una lógica. Al respecto, resultó interesante que ambos colaboradores recurrieron a distintas estrategias para explicar el significado de las locuciones, ya fuera mediante una paráfrasis, los contextos de uso de las locuciones o ejemplos. Estas discrepancias pueden deberse a que, entre otras cosas, en las etapas tardías, los menores acceden a diferentes contextos de uso, de modo que no necesariamente están expuestos a las mismas locuciones.

CONCLUSIONES

A partir del breve análisis llevado a cabo, sugiero algunas conclusiones tentativas en torno a la comprensión de las locuciones verbales y adverbiales que manifestaron los colaboradores. Para tal propósito, retomo las preguntas de investigación planteadas en la introducción. Asimismo, ahondo en las virtudes y en las limitaciones del método empleado, tanto para la obtención de datos como para su análisis.

Para la primera pregunta, ¿los jóvenes comprenden el significado de las locuciones como un conjunto o lo entienden palabra por palabra?, puedo responder que los colaboradores comprenden el significado de las locuciones como una unidad completa de significado, es decir, como un conjunto; sin embargo, en el caso de la locución *morderse la lengua*, observé que la adolescente también comprende el significado no literal. Este resultado conduce a considerar la pertinencia de elaborar un instrumento en el que se indague si los jóvenes hacen referencia a una interpretación composicional (literal o no idiomática) de las unidades, ya que, si bien hay unidades que permiten dos lecturas (literal y figurada) en contextos muy precisos, en la primera actividad —completamiento de un texto—, las locuciones verbales sólo podían ser interpretadas mediante su significado no composicional.

Para la segunda pregunta, ¿los jóvenes son capaces de explicar el significado de ambos tipos de locuciones —verbales y adverbiales—?, la respuesta es afirmativa, y cabe precisar que los adolescentes tuvieron más dificultad para explicar las locuciones, sobre todo las adverbiales, que identificar sus contextos de uso en el texto proporcionado. No obstante, sus explicaciones dieron cuenta de su desarrollo metalingüístico, mediante la reflexión del posible significado de las locuciones. Aunado a ello, las respuestas de ambos colaboradores reflejaron diferencias entre ellos, pues las proporcionadas por la adolescente apuntan a que cuenta con más estrategias para explicar los significados, mientras que el adolescente, en algunos casos, se limitó a tratar los contextos de uso. Lo anterior reveló que las locuciones tienen un valor social y expresivo, por lo que sus interpretaciones pueden ser variadas.

Así, las explicaciones que proporcionaron los jóvenes reflejaron que la comprensión está sujeta a distintos factores, tanto lingüísticos como socioculturales. El uso del len-

guaje y de la interacción entre el menor y otras personas tiene un papel significativo, ya que influyó para que los jóvenes desentrañaran de diversas maneras los intercambios comunicativos en los que aparecen las locuciones.

La tercera pregunta, ¿es posible que los jóvenes expliquen el significado de las locuciones sin aludir a un contexto particular?, propició considerar la habilidad de los colaboradores para formular definiciones. Aunque mi objetivo no consistía en tratar tal habilidad, la revisión de algunas de las estrategias empleadas para explicar las locuciones mostró indicios de su desarrollo social y de su capacidad para explicar las locuciones en un contexto diferente al proporcionado en la primera actividad. En especial, pudimos notar que el desarrollo se manifiesta de diferentes maneras.

Por último, en cuanto a la pregunta, en caso de presentar dificultades al explicar las locuciones, ¿éstas se derivan del hecho de que tienen problemas con la lectura o por la complejidad de la locución? Como mencioné previamente, la dificultad de los jóvenes se manifestó al explicar particularmente el significado de las locuciones adverbiales. Dado que distinguieron sus contextos de uso en el completamiento del texto, sugiero que, al parecer, esta dificultad no radica en que presenten problemas con la lectura, sino que puede deberse a otras razones, como su familiaridad con este tipo de unidades; por tanto, sus explicaciones también dependen de la complejidad de la locución.

Con respecto a las ventajas y limitaciones del método seguido, cabe comentar que, si bien, una limitante del estudio se deriva de trabajar con datos de dos hablantes, se trata de un primer acercamiento a la comprensión de locuciones verbales y adverbiales durante los años escolares, y el análisis realizado esboza tendencias sobre la adquisición de este tipo de unidades que pueden ser corroboradas en futuros trabajos. En la misma línea, para corroborar que los menores en etapas tardías de desarrollo comprenden el significado de las locuciones, es necesario contar con una muestra más amplia de colaboradores, la cual incluya a menores de otros grados escolares con los que también se pueda detectar si existen diferencias en relación con distintas variables sociales. Igualmente, sería significativo profundizar en la frecuencia y la familiaridad de los adolescentes con las locuciones, así como valorar otros factores, como la transparencia u opacidad de las locuciones verbales. Para ello, se podrían evaluar otras locuciones y crear un instrumento que posibilite considerar ambos factores.

En relación con los instrumentos, la principal utilidad del completamiento de un texto narrativo fue mostrar un primer indicio de que los colaboradores comprenden el significado de los dos tipos de locuciones al identificar sus contextos de uso. Si bien existe la posibilidad de que los jóvenes hayan completado los espacios *por descarte* —por ejemplo, cambiando el orden de cada locución en un determinado espacio hasta que el texto les pareciera coherente; y, además, hay que añadir que les di la pista de que cada espacio debía ser completado con una frase diferente—, los resultados de la segunda actividad mostraron que los jóvenes comprenden el significado de las locuciones, pues sus explicaciones no se basaron en los contextos del texto proporcionado. Dicho esto, conviene precisar, por un lado, que el hecho de que cada locución estuviera dispuesta en un contexto particular pudo ser una guía en las explicaciones de los jóvenes, y, por otro lado, sin la realización de la segunda actividad resultaría impreciso

aseverar a cabalidad que los jóvenes comprenden las locuciones; de ahí la decisión de llevar a cabo ambas actividades.

Con relación a la segunda actividad, la explicación constituyó el medio idóneo para distinguir que los jóvenes comprenden el significado de las locuciones, ya que, con sus propias palabras, consiguieron desentrañar lo que cada una significaba. Pese a que el motivo por el que recurrí a las definiciones del DEM se sustentó en conferirle objetividad a la evaluación de cada explicación de los jóvenes —y no a partir de mis propias explicaciones—, un posible sesgo al momento de evaluar tales explicaciones lo encontramos en que, precisamente, éstas las examiné en función de definiciones en las que es posible dejar fuera aspectos del significado pragmático; por ello, sería pertinente valorar otras opciones, además del uso de definiciones, al momento de evaluar la explicación.

Finalmente, el método seguido para la obtención y el análisis de los datos es una propuesta para acercarnos al estudio de la comprensión de las locuciones con adolescentes, y, por las razones expuestas, también puede mejorarse tomando en cuenta las limitaciones mencionadas.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRERA JIMÉNEZ, Juana. 2005. “Relación entre comprensión del lenguaje figurado y rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza básica”, *Revista Chilena de Fonoaudiología* 6, núm. 2: 19-35.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2002. *Estudios sobre habla infantil en años escolares. “...un solecito calientote”*. México: El Colegio de México.
- BOHANNON III, Jhon y Jhon BONVILLIAN. 2013. “Theoretical approaches to language acquisition”, en Jean Berko Gleason y Nan Bernstein Ratner (eds.), *The Development of Language*. 9ª ed. Boston: Pearson, pp. 158-195.
- CORPAS PASTOR, Gloria. 1996. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- CRESPO, Nina, Pedro ALFARO y Denisse PÉREZ. 2008. “¿Cómo comprenden los niños las locuciones? Posibles influencias de la transparencia y la familiaridad”, *Onomázein* 17: 95-111.
- CRESPO, Nina, Ricardo BENÍTEZ y Pablo CÁCERES. 2007. “La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares”, *Revista Signos*, 40, núm. 36: pp. 31-50.
- Diccionario del español de México* (DEM), en <<http://dem.colmex.mx>> México: El Colegio de México, A.C. [consultado en mayo de 2022].
- FAJARDO ROJAS, Carmen Teresa. 2019. “Aguantar bala, aguantar mecha o aguantar vara. Variación y vitalidad léxica en locuciones verbales del español de México”, *Lingüística Mexicana. Nueva Época* 1, núm. 2: 27-50.
- HERNÁNDEZ VALENCIA, Abigail. 2022. *¡Agarra la onda! Reflexiones metalingüísticas en torno a las locuciones verbales en niños y adolescentes de 9, 12 y 15 años*, tesis de maestría. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2013. "Desarrollo léxico en la adolescencia: un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas", *Actualidades en Psicología* 27, núm. 115: 113-127.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2003. *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- KARMILOFF Kira y Anette KARMILOFF. 2001. *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- LABASTIDA, Jaime y Rosaura RUIZ (coords.). 2010. *Enciclopedia de conocimientos fundamentales*. México: UNAM-Siglo XXI.
- LEVORATO, Chiara y Cristina CACCIARI. 1995. "The effects of different task on comprehension and production of idioms in children", *Journal of Experimental Child Psychology* 60: 261-283.
- LEVORATO, Chiara, Maja ROCH y Barbara NESI. 2007. "A longitudinal study of idiom and text comprehension", *Journal of Child Language* 34: 473-494.
- MELZI, Gigliana y Richard ELY. 2008. "Language and Literacy in the School Years", en Jean Berko Gleason y Nan Bernstein Ratner (eds.), *The development of language*. 7ª ed. Boston: Pearson, pp. 391-435.
- MENESES HERNÁNDEZ, Luis David. 2018. *La comprensión del chiste lingüístico a partir de su explicación: una ventana al desarrollo léxico-semántico en los años escolares*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- MERINO GONZÁLEZ, Alicia. 2018. "La adquisición de unidades fraseológicas en niños con síndrome de Asperger desde la perspectiva de género", en Ernesto Cutillas Orgilés (coord.), *Convergencia y transversalidad en humanidades: actas de las VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante*. España: Universidad de Alicante, pp. 91-96.
- NIPPOLD, Marilyn. 2000. "Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics", *Topics in Language Disorders* 20, núm. 2: 15-28.
- NIPPOLD, Marilyn. 1998. *Later Language Development. The School-Age and Adolescents Years*. Austin: Pro-Ed.
- PORTO DAPENA, José Álvaro. 2002. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco Libros.
- RAMOS GARÍN, Clara María de Lourdes. 2022. *La especialización lingüística en los años escolares vista a través de las perífrasis aspectuales de fase en dos clases de narraciones*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- REYES SÁNCHEZ, Jusim Valeria, Karina FASCINETTO ZAGO y Niktelol PALACIOS. 21 de septiembre de 2022. "Aproximación al desarrollo de la comprensión de locuciones idiomáticas con estructura regular en niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos poblanos". Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Lingüística de la AMLA. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- THUN, Harald. 1978. *Probleme der Phraseologie*. Tubinga: Max Niemeyer.
- ZULUAGA GÓMEZ, Francisco. 2005. "Locuciones, dichos y refranes sobre el lenguaje: unidades fraseológicas fijas e interacción verbal", *Forma y Función* 18: 250-282.

ANEXO

Primera actividad (completamiento de un texto)

Instrucciones: lee con atención el texto y las frases que se presentan en el cuadro, y completa los espacios con las que consideres pertinente.

Toma en cuenta lo siguiente:

- Cada espacio debe ser completado con una frase diferente.
- En algunos casos, es necesario que modifiques la frase, según el contexto.

Ejemplos:

partir el corazón. Ayer estaba muy cansada, y no quería pasear a mi perro, pero, al verlo, *se me partió el corazón*, así que al final fuimos al parque.

hacer la barba. Benito no terminó de hacer su tarea, y aun así tuvo recreo, yo creo que *le hizo la barba* al maestro.

A continuación

Morderse la lengua

De repente

Cruzarse de brazos

En cuanto

Verle la cara

Hacerse de la boca chiquita

A veces

En las vacaciones de diciembre visité a mis abuelos, y fuimos a Chapultepec. Primero, recorrimos el zoológico. Ahí vendían muchas cosas: algodones de azúcar, paletas, chicharrones, esquites, tamarindos, mazapanes... Todo se me antojó, pero (1) _____, porque no quería que mis abuelos pensarán que sólo me gusta verlos para que me compren dulces. (2) _____, mi abuela quiso ir al Castillo, y para llegar allá, teníamos que atravesar el lago, así que le sugerí que primero rentáramos una lancha, pero ella se negó con la excusa de que no sabe nadar y que le da miedo que la lancha se pueda hundir. Mi abuelo intentó convencerla, pero es muy necia, así que no tuvimos otra opción más que (3) _____.

Cuando llegamos al Castillo, vimos que había una fila muy larga para comprar los boletos, y, sinceramente, me choca esperar tanto tiempo para poder entrar a un lugar. Bueno, (4) _____, tengo que formarme en la tortillería, pero es diferente, porque ahí la fila avanza rápido.

Mientras estábamos formados, mi abuelo nos dijo que había una fila especial para abuelitos, y me emocioné al pensar que ya no tendríamos que estar parados bajo el sol más tiempo. Fuimos a la otra fila, y, efectivamente, sólo había cinco personas delante de nosotros. Pero (5), _____, una señora se metió a la fila, y no estaba sola, iba con todas sus amigas. (6) _____ mi abuela se dio cuenta, fue a reclamarles.

Las señoras le dijeron a mi abuela que habían apartado su lugar, lo cual no era cierto. Ni mi abuelo ni yo supimos qué hacer, pero, por fortuna, ella siempre es muy valiente, así que les dijo, muy furiosa, “(7) ¡A mí no ____!”. En ese momento, la persona que vende los boletos se acercó, y tras explicarle lo que estaba pasando, les dijo a las señoras que respetaran el orden de la fila, y ellas, aunque estaban muy molestas, (8) ____, porque no dijeron nada. Al final, se fueron y pudimos comprar nuestros boletos, y creo que escuchar a mi abuela defenderse fue más divertido que ver a los patos en el lago.