Las unidades léxicas en español[1]

JOSÉ RAMÓN GÓMEZ MOLINA
Universidad de Valencia

Resumen

Este artículo pretende familiarizar a los profesores de ELE con las diferentes unidades que conforman el léxico del español y ofrecer una serie de actividades que puedan orientar su intervención pedagógica en el aula. Para ello, tras desarrollar brevemente los planteamientos de diferentes autores e instituciones acerca de los elementos que integran la competencia léxica, se presenta una propuesta razonada desde las perspectivas lingüística y metodológica, que comprende las unidades léxicas simples y las compuestas: palabras, fórmulas rutinarias, colocaciones (léxicas y gramaticales), compuestos sintagmáticos, locuciones y otras expresiones idiomáticas.

En cuanto a las actividades, se ha procurado diseñar tareas relacionadas tanto con los diferentes estadios por los que pasa el aprendizaje: exposición a la lengua, comprensión o interpretación, práctica contextualizada, retención, uso y mejora, como con los diferentes significados de las unidades léxicas, con su estructura, con las relaciones paradigmáticas, con las relaciones sintagmáticas y con el valor discursivo que implica el contenido que se comunica. Todo ello procurando siempre la idoneidad de las actividades con la madurez de los alumnos, que respondan a objetivos específicos de la programación y que integren el uso de diversas estrategias de aprendizaje y de comunicación.

[1] Asumimos que existen diferencias entre el subsistema léxico (palabras) y el subsistema fraseológico (colocaciones, locuciones, etc.), pero ambos configuran unidades de vocabulario que ha de adquirir y usar el aprendiz de ELE. Por ello, en este trabajo se han considerado unidades léxicas, desde el punto de vista metodológico, tanto las unidades léxicas simples, las cuales funcionan como una palabra con unidad gráfica, acentual, sintáctica y de significado, como las unidades léxicas compuestas o complejas, catalogadas como unidades fraseológicas.

1. Introducción

Cuando el profesor de ELE se plantea cómo desarrollar la competencia léxico-semántica de sus alumnos, le surgen, por lo general, dos problemas: uno hace referencia al contenido, qué léxico enseñar; y el otro está relacionado con las actividades que deben realizar los estudiantes para aprender, organizar y retener el vocabulario adquirido[2]. Dadas las limitaciones lógicas del presente artículo, vamos a tratar solo un aspecto del contenido léxico, las unidades léxicas del español, y presentaremos un conjunto de actividades que facilitan el desarrollo de diferentes estrategias de aprendizaje.

Las unidades léxicas constituyen los elementos mínimos para la comunicación interpersonal, puesto que los hablantes de cualquier lengua, cuando procesamos la información obtenida por cualquier vía, categorizamos y organizamos los signos lingüísticos en diferentes unidades o segmentos léxicos (palabras simples y compuestas, colocaciones, locuciones idiomáticas, fórmulas sociales, etc.), y así los almacenamos en nuestro lexicón mental.

Es opinión mayoritaria que al igual que se desarrollan actividades comunicativas, gramaticales o culturales en el aula de lenguas, debe ponerse especial énfasis en el tratamiento del léxico como un objetivo específico del programa de ELE. También nuestra experiencia profesional corrobora la utilidad y eficacia que representa trabajar de forma sistemática los distintos tipos de unidades léxicas, pues así los alumnos ejercitan diversas estrategias y avanzan en su nivel de vocabulario.

De igual modo, si aceptamos que la dicotomía gramática/vocabulario no es válida, como apunta Lewis (1993: 90), o que el léxico, la morfología y la sintaxis son un *continuum* de aspectos interrelacionados, como señala la Lingüística cognitiva, estaremos de acuerdo en que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de posibilitar actividades relacionadas con las diferentes acepciones de las unidades léxicas (semántica), con su estructura (lexicogénesis), con las relaciones paradigmáticas (hiperonimia, sinonimia, antonimia, polisemia...), con las relaciones sintagmáticas (combinaciones, colocaciones, expresiones fijas...) y con el valor discursivo que implica el contenido que se comunica; todo ello procurando siempre que queden integradas en la unidad, lección o tarea final, de acuerdo con los objetivos específicos de la programación y la madurez de los alumnos.

Todo lo anterior justifica que el objetivo principal de este artículo sea familiarizar a los profesores con las diferentes unidades que conforman el léxico del español y ofrecer una serie de actividades que pueda orientar la intervención pedagógica en el aula.

---

[2] Estas cuestiones aparecen desarrolladas en Gómez Molina (2004a, 2004b).

2. ¿Qué elementos integran la competencia léxico-semántica? Propuesta para su tratamiento en el aula

El creciente interés por el tratamiento sistemático del léxico en el aula de lenguas ha contribuido a establecer un repertorio de unidades léxicas. Esta clasificación, aunque diferente según autores, parte de una premisa común: la actuación lingüística de los hablantes muestra que el vocabulario no se almacena únicamente como lexemas individuales o aislados, sino que nuestro cerebro también almacena segmentos de frases o partes largas de enunciados como un todo. Y a ese repertorio de combinaciones, más o menos fijas, que poseemos, recurrimos siempre que la situación comunicativa lo requiere.

Veamos, en primer lugar, qué se entiende por 'unidad léxica'. Para nosotros es la unidad de significado en el lexicón mental, la cual sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una palabra, simple o compuesta (*coche, agridulce, camposanto...*) o por varias, denominada unidad léxica pluriverbal (*buenos días, encantado de conocerte, llover torrencialmente, odio mortal, hora punta, pedir la mano, por la boca muere el pez...*). Es evidente que entre los ejemplos citados no todos presentan un significado unitario, pero es la perspectiva pedagógica, no lingüística, la que nos permite considerarlos como unidades léxicas.

A continuación se enumeran, de forma sucinta, diversas propuestas que ponen de relieve el amplio elenco de unidades que integran la competencia léxica. Así, Lewis (1993, 1997, 2000), al desarrollar el Enfoque Léxico[3], delimita qué clase de palabras debe comprender el 'vocabulario mínimo adecuado' y propone diferentes clases de elementos léxicos (*lexical items*): palabras, multipalabras, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semifijas. Este autor opina que las colocaciones ya deben trabajarse desde el nivel inicial, mientras que las expresiones son una parte importante para la fluidez de los estudiantes de niveles intermedio y avanzado.

Por su parte, McCarthy (1999: 238-247) señala que el vocabulario esencial o básico (*core vocabulary*) está formado por diez tipos de unidades léxicas, todas ellas igualmente importantes como componentes básicos de la comunicación; éstas son: modalizadores, verbos de régimen, palabras interactivas, marcadores del discurso, sustantivos básicos, deícticos, adjetivos básicos, adverbios básicos, verbos básicos de acción y sucesos, y por último, indica que la lista debe completarse con otras unidades léxicas y fraseológicas.

Posteriormente, el mismo autor (2001: 149-163) establece el contenido léxico para los niveles superiores (*advanced level vocabulary*) y señala como tareas: el desarrollo de redes asociativas (semánticas o psicológicas) que pueden establecer las palabras ya conocidas en los niveles inferiores; la ampliación de nuevos significados de un mismo vocablo (connotaciones en sus contextos típicos de uso); las

---

[3] Propuesta metodológica para la enseñanza-aprendizaje del léxico, tratada en otro artículo de esta revista.

expresiones fijas, especialmente, las semánticamente opacas; y el conocimiento fraseológico, principalmente, las colocaciones, las cuales considera, junto con las expresiones idiomáticas, como el componente principal de la enseñanza del léxico en este nivel. Y concluye destacando que estas unidades deben trabajarse usando el contexto y el cotexto, así como la necesidad de propiciar actividades sobre conocimientos y destrezas léxicos que permitan al alumno convertirse en un aprendiz autónomo de vocabulario.

Finalmente, el *Marco común europeo de referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas* (Consejo de Europa, 2001: 126-128) señala que la competencia léxica se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales, y la competencia semántica se ocupa de asuntos relativos al significado de las unidades léxicas, tanto en relación con el contexto general (referencia, connotación, nociones específicas), como las relaciones semánticas entre ellas.

Al delimitar los elementos gramaticales, los agrupa en lo que se denomina 'vocabulario cerrado', ya que suponen un léxico limitado: los artículos, cuantificadores, demostrativos, posesivos, pronombres personales, pronombres relativos, adverbios interrogativos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones. Y cuando especifica los elementos léxicos, señala dos bloques:

a) Polisemia. Es el 'vocabulario abierto': sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, así como los diversos sentidos que pueden adquirir. También integra aquí los conjuntos léxicos cerrados (días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.); y
b) Fórmulas fijas, que comprenden: fórmulas de interacción social y de cortesía, refranes, proverbios y arcaísmos; modismos (agrupan clichés, locuciones idiomáticas y metáforas lexicalizadas); estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados (entre ellas, las iniciadoras de frase); otras frases hechas (combinaciones formadas por palabras que se utilizan juntas frecuentemente); y combinaciones de régimen semántico o colocaciones.

Tomando como referencia las propuestas anteriores, presentamos en los apartados siguientes una clasificación de unidades léxicas que intenta adaptar los criterios lingüísticos de delimitación léxica (y fraseológica) a la práctica pedagógica, procurando que su aplicación resulte operativa para el profesor de ELE. La premisa fundamental es que el conocimiento y la práctica de distintos tipos de unidades léxicas supone una ayuda importante para la fluidez de cualquier aprendiz de lenguas; de ahí que la finalidad última sea que los alumnos las utilicen de la misma manera que lo haría un hablante nativo que está aprendiendo a usarlas por primera vez, es decir, experimentando cómo funcionan y deducir las reglas por las que se rigen.

Pero junto a los comentarios sobre los elementos de la competencia léxica, consideramos oportuno presentar algunas consideraciones básicas respecto de las actividades que posibilitan el conocimiento y uso de las unidades léxicas:

Primera. El aprendizaje de dichas unidades pasa por diferentes estadios: exposición a la lengua, comprensión o interpretación, práctica contextualizada, retención (memoria a corto plazo), uso y mejora (fijación, memoria a largo plazo, reutilización)[4].

Segunda. Teniendo en cuenta que un factor determinante en el éxito de la adquisición del léxico es el uso de diversas estrategias de aprendizaje y de comunicación, lo idóneo será una variedad de actividades que faciliten el desarrollo de dichas estrategias[5].

Tercera. Para centrar la atención del alumno en el léxico objeto de estudio, el profesor debe conocer diversas técnicas, opciones o alternativas para utilizar en el aula de ELE, sin olvidar que el proceso de adquisición léxica puede beneficiarse de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)[6].

Cuarta. Como planteamiento general, puede indicarse que el incremento del lexicón se favorece más en los primeros niveles con procedimientos lúdicos (sopas de letras, crucigramas, letras desordenadas de una palabra, describir imágenes...) y técnicas asociativas (mapas mentales, pares asociados imagen-palabra, asociaciones contextuales, tarjetas, parrillas, etc.), mientras que en los niveles avanzado y superior, parece que el procesamiento verbal (asociaciones lingüísticas y gramaticales, buscar o interpretar los significados mediante claves lingüísticas y no solo contextuales, etc.) es la técnica que mejor facilita la incorporación y la retención.

3. Palabras

Atendiendo a la naturaleza del léxico, clasificamos como tales las palabras simples (*lunes, mano, fácil, leer, bien*) y las compuestas (*termómetro, polideportivo, coche-cama, parachoques*). Las palabras compuestas, también denominadas compuestos léxicos, son una combinación estable de lexemas que pueden considerarse como palabras individuales, en el sentido de que funcionan dentro de la oración como miembros de una categoría gramatical específica.

Como señalan Piera y Varela (1999: 4371), a través de la combinación de estos constituyentes subléxicos se produce en el interior del compuesto una verdadera relación sintáctica. Estos autores analizan distintos tipos de compuestos léxicos: nominales (N+N → *bonobús*; V+N → *pintalabios*; V+V → *correveidile*; Adj.+N → *altavoz*;

---

[4] Gómez Molina (2004b: 804-807) desarrolla una tipología de actividades atendiendo a este criterio.

[5] Varios autores han estudiado la correspondencia entre tipos de estrategias y las actividades que las potencian; entre ellos: Oxford (1990) y Cervero y Pichardo (2000: 131-168).

[6] Un buen desarrollo en la enseñanza de la lengua española asistida por ordenador es posible gracias a la página electrónica del Instituto Cervantes (http://cvc.cervantes.es/aula). Para actividades de contenido léxico en diversas áreas temáticas, de modo lúdico e interactivo, véase *Pasatiempos de Rayuela*.

N+Adj. → *pelirrojo*); adjetivos (Adj.+Adj. → *agridulce*; N+Adj. → *cabizbajo*); verbales (N+V → *fotografiar*; Adv.+V → *malcriar*). Estos compuestos léxicos son prototípicos y se caracterizan por la amalgama fonológica de sus constituyentes, así como la unidad morfológica del conjunto.

En nuestra opinión, junto a los elementos léxicos citados, pertenecientes al vocabulario abierto, también deben incluirse aquí los elementos gramaticales[7] (artículos, demostrativos, preposiciones...) pues, aunque desarrollan muchas más funciones gramaticales que léxicas, su importancia para la combinación de elementos léxicos en la cadena hablada es indiscutible. Las actividades, tanto léxicas como gramaticales, que pueden ejercitarse en el aula con este tipo de unidades léxicas son diversas y variadas en cualquiera de los niveles de aprendizaje.

Del mismo modo, se integra en este bloque el estudio de las formas abreviadas, las cuales comprenden las abreviaturas, basadas en el principio de economía lingüística (piso: *hab., wc., terr.*; diccionarios: *pl., coloq., conj., rúst.*) y las siglas[8], formadas por una o varias letras iniciales del lexema o sintagma (*ATS, INE, NIF*).

Si para presentar los significados de los nuevos vocablos, el profesor dispone de diferentes procedimientos: técnicas visuales (fotografías, carteles, objetos, asociogramas...), técnicas verbales (lluvia de ideas, paráfrasis, definiciones, contextualización en textos, sinónimos...) e incluso, de forma moderada, la traducción si es preciso, el alumno puede ejercitarse en la adquisición y uso de estas unidades léxicas mediante diferentes actividades.

En los niveles Inicial e Intermedio, junto a las más frecuentes: establecer correspondencias imagen (dibujos, fotografías, mímica) con palabra; actividades de carácter lúdico; explicar las diferencias significativas de acuerdo con el contexto; establecer correspondencias entre columnas; etc., pueden diseñarse:

a) ejercicios de transferencia de su lengua materna que facilitan la comprensión; por ejemplo, en el área temática 'Salud y estado físico': Subraya las palabras que te recuerden a otras de tu idioma: salud, enfermedad, gripe, accidente, fiebre, farmacia, médico, clínica, hospital, termómetro, inyección, jarabe, alergia. ¿Qué significan? Otro ejemplo para el vocabulario procedimental: ¿Cómo son en tu idioma estas palabras o expresiones?: escucha, completa, lee, escribe, observa, repite, pregunta, relaciona, practica, trabajo en parejas... Recuérdalas.
b) realizar mapas mentales o asociogramas para establecer la categorización y clasificar en diferentes conjuntos las unidades léxicas. Se pueden realizar de forma gráfica (icónica) o redactados. Por ejemplo, en 'Salud y estado físico' agrupar en

---

[7] McCarthy (1999: 237) considera que estas palabras deben estudiarse dentro de la gramática en los niveles principiante y elemental, ya que se trata de elementos que desempeñan una función relacional, no semántica, y por ello deben ser enseñados como sistemas cerrados dentro de la gramática.

[8] Para algunos autores, la denominación de sigla recubre los tres tipos de lexías abreviadas: la abreviatura, la sigla o aliteración y el acrónimo; la abreviatura representaría el primer estadio de lexicalización, la sigla, un estadio más avanzado, y el acrónimo ya se ha adaptado por completo a la forma canónica de la lengua.

síntomas, enfermedades, medicamentos...; o en 'Deportes', agrupar en lugares, objetos, acciones, personas... También se pueden agrupar desde un punto de vista funcional (según categorías gramaticales, según el sentido o valor pragmático-discursivo, etc.):

síntomas	**enfermedades (diagnóstico)**	**medicamentos**
fiebre, tos, dolor de cabeza	gripe	jarabe, pastilla,
.....	.....	.....

c) completar parrillas con varias columnas; ejemplo:

profesión	**acción**	**objeto**
bombero	serrar	árbol
médico	cepillar	incendio
leñador	operar	madera
carpintero	apagar	enfermo

d) ejercicios con tarjetas o cartones. Las tarjetas pueden elaborarse por tópicos, categorías, definiciones, etc. y, principalmente, han de ser preparadas por los alumnos;
e) la técnica 'cloze' permite comprobar cómo el alumno procesa el discurso — codificación y descodificación— y cómo cohesiona el texto. Los ejercicios consisten en la elección de la unidad léxica correcta o adecuada (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones...) para completar frases;
f) establecer relaciones asociativas por el significado y el sentido mediante actividades que implican establecer correspondencias: descubrir el intruso en un conjunto de elementos; clasificar series de adjetivos según connotaciones positivas y negativas; ejercicios de sinónimos, antónimos, hiperónimos e hipónimos; etc.;
g) establecer relaciones asociativas por el significante mediante ejercicios de composición (lexemas), derivación (afijos, sust. → verbos, sust. → adjetivos, adj. → adverbios, etc.), flexión regular e irregular de sustantivos, adjetivos y verbos;
h) la producción de historias breves en las que no se puede repetir una palabra simple o compuesta más de una vez favorece la práctica y evalúa la retención. Una variante es formar frases combinando palabras (y añadiendo otras que ya conozca);
i) realizar definiciones de términos que pertenecen al mismo campo léxico-semántico:
   - casa de socorro, ambulatorio, consulta del médico, hospital, centro de especialidades
   - bar, restaurante, cafetería, cervecería, mesón

j) la búsqueda en el diccionario es una actividad individual que favorece el aprendizaje autónomo en todos los niveles. Aprender a usar un diccionario es imprescindible; comprende tareas relacionadas con el conocimiento de la estructura del diccionario (ordenar alfabéticamente palabras, búsqueda del lema de ciertas palabras o unidades léxicas), de cómo los diccionarios codifican de distinto modo los tipos de información (diversas acepciones en un diccionario monolingüe, etc.);
k) establecer correspondencias para practicar relaciones asociativas estructurales o funcionales:

Columna A	**Columna B**
celebrar	deporte
montar en	un partido
practicar	una competición
jugar	caballo
montar a	bicicleta

l) seleccionar el verbo más apropiado en cada frase[9]: empuñar, coger, pegar, adherir, prender (todos significan 'sujetar'):

- Ayer, la policía ..... a un atracador.
- Hay que ..... con cola esas dos maderas.
- Este sello no se ha ..... bien al sobre.
- El capitán ..... la espada y se lanzó contra el enemigo.
- Lo ..... entre sus familiares porque quería tirarse por la ventana.

Y para los niveles Avanzado y Superior, además de algunas actividades ya señaladas en los niveles anteriores, pero incrementando el grado de dificultad, pueden realizarse otros muchos ejercicios, sin olvidar que es el momento adecuado para tratar de forma sistemática los procedimientos de formación de palabras en español[10]:

a) Desarrollar la relación asociativa por el significante (lexicogénesis) de acuerdo con el grado de productividad de los afijos y de las raíces prefijas y sufijas, dis-

[9] Estas dos últimas actividades (relaciones asociativas estructurales y seleccionar el verbo), así como otras similares, son útiles también para trabajar las colocaciones.

[10] Puede ser útil la consulta, entre otros, de M. Alvar Ezquerra (1993), *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco Libros; A. Miranda (1994), *La formación de palabras en español*, Salamanca, Ediciones Colegio de España; G. Jover (1999), *Formación de palabras en español*, Barcelona, Octaedro; y R. Almela Pérez (1999), *Procedimientos de formación de palabras en español*, Barcelona, Ariel.

tinguiendo la composición de la derivación. Por ejemplo, obtener palabras derivadas:

susto	catarro	nervios	venda
pinchar	circular	alimento	infectar
nutrir	curar	articular	dolor

a / ado azo ismo ción aje oso

b) tras la lectura de un determinado texto, establecer relaciones asociativas de cualquier tipo (nocionales o semánticas, estructurales —composición/derivación— y sintagmáticas —funcionales—);
c) sustituir las proformas o formas léxicas coloquiales, denominadas *verba omnibus*, presentes en el texto (cosa, bicho, bocata, mogollón, etc.) por el término equivalente más elaborado (estándar);
d) actividades para contextualizar oposiciones graduales (completar textos orales y escritos; seleccionar el vocablo apropiado, etc.). Ejemplo:

congelado		tórrido
helado		ardiente
glacial	→ frío → fresco → tibio → caliente →	hirviente
gélido		candente
.....		.....

e) buscar las voces equivalentes en otras áreas de español[11]:

el autobús (España) – la guagua (Cuba) – el camión (México) – el colectivo (Argentina)

la nevera, el frigorífico (España) – la heladera (Argentina) – el refrigerador (México)

f) actividades que requieran el uso de diccionarios (monolingües, de sinónimos y antónimos, fraseológicos...).

[11] Véase A. Encinar (2000), *Uso interactivo del vocabulario*, Madrid, Edelsa.

4. Fórmulas rutinarias

Hemos agrupado en este bloque las unidades léxicas correspondientes a expresiones prefabricadas, convencionales e institucionalizadas, que los hablantes emplean con un propósito social determinado: fórmulas de interacción social (*Encantado de conocerte*), palabras interactivas (*De acuerdo. ¡Un momento!*), marcadores de relaciones sociales (*Usted. Muy señor mío. Besos. Atentamente*) y estructuras iniciadoras de frase (*¿Podría decirme...?*).

Esencialmente, se trata de fórmulas sociales que están fijadas por el contexto y que los aprendices pueden reconocer como actos de habla similares en sus respectivas lenguas maternas; es decir, son expresiones a las que pueden acceder de manera intuitiva. Este grupo de unidades léxicas pluriverbales es de gran utilidad para la enseñanza de ELE, pues abarca las distintas funciones lingüísticas que los interlocutores desarrollan en cualquier situación comunicativa: expresar opiniones, sentimientos, usos sociales de la lengua, etc.

Cómo delimitar diferentes clases de expresiones institucionalizadas o semiinstitucionalizadas puede resultar complicado, nos ha parecido más importante agruparlas globalmente como un conjunto de gran rentabilidad comunicativa. Por ello, junto a las fórmulas rutinarias enumeradas por Corpas (1997: 170-212)[12], caracterizadas todas ellas por constituir actos de habla dependientes de una situación específica o circunstancia concreta, se incluyen aquí tanto los enunciados o fórmulas relativos a las funciones comunicativas (saludar, felicitar, agradecer, ordenar, dar el pésame...), como aquellas expresiones que muestran las actitudes del hablante para mantener las relaciones sociales apropiadas: cortesía (*Disculpe, por favor...*), iniciadoras de frase (*¿Le importaría...? Siento molestar, pero...*), despedida (*Hasta la vista. Le saluda atentamente*), palabras interactivas (*Oiga. Vale...*), etc.

Dado que se trata de fórmulas que cumplen funciones específicas en la interacción social, su tratamiento en el aula debe ser sistemático en todos los niveles de aprendizaje[13]. Desde la perspectiva didáctica, el tratamiento de estas unidades léxicas requiere presentarlas siempre contextualizadas y su planificación ofrece diversas alternativas, aunque no debe olvidarse la necesidad de que exista un eje o criterio vertebrador a la hora de trabajarlas con objeto de favorecer su memorización. Señalamos tres posibilidades:

- respetar y aplicar la secuenciación establecida en el manual de ELE que estemos utilizando;
- graduar los mismos contenidos funcionales en diferentes niveles de forma pro-

---

[12] Las fórmulas rutinarias o fórmulas de la vida social presentan, en general, menor fijación que las locuciones idiomáticas y los refranes. Corpas (1997: 271) las clasifica en fórmulas discursivas (*¿Qué hay? Hasta luego. A eso voy*) y psico-sociales (*Lo siento. Ni hablar. ¡A mí, plin! ¿Qué es de tu vida?*).

[13] El Plan Curricular del Instituto Cervantes organiza los nueve contenidos funcionales (1994: 49-56): información general; opiniones; conocimiento y grado de certeza; obligación, permiso y posibilidad; sentimientos, deseos y preferencias; sugerencias, invitaciones e instrucciones; usos sociales de la lengua; organización del discurso; y control de la comunicación oral, en los cuatro niveles: inicial, intermedio, avanzado y superior, con un desarrollo progresivo.

gresiva, tal como programa el Instituto Cervantes (1994). Un planteamiento similar es el de Gelabert y otros (1996), quienes agrupan los actos comunicativos en cuatro grandes apartados: relación social; información y comunicación; acciones comunicativas; sentimientos, gustos y opiniones; y los secuencian en tres niveles: Elemental, Intermedio y Avanzado;

- planificar su enseñanza-aprendizaje a partir de las relaciones semánticas (sinonimia, antonimia) y pragmáticas (registro, ámbito de aplicación) existentes entre ellas, tal como señala Penadés (2001), buscando textos (o dibujos) donde aparezcan las fórmulas con las que se quiere trabajar para que el alumno comprenda su significado y las retenga para su futura utilización.

Y en cuanto a las actividades que potencian el aprendizaje de estas unidades léxicas, pueden señalarse:

a) realizar transferencias de fórmulas rutinarias de la lengua materna del alumno que se correspondan con otras españolas;
b) relacionar imágenes (dibujos, fotografías...) con fórmulas comunicativas;
c) completar bocadillos gráficos, diálogos, historias, etc.;
d) establecer agrupamientos según contenidos funcionales u otras funciones comunicativas.

5. Colocaciones (léxicas y gramaticales)

Una estrategia frecuente de aprendizaje que utiliza el alumno en la adquisición de una L2 es la transferencia conceptual, sintagmática y pragmática, desde su L1 como conocimiento previo. Pues bien, el conjunto de expresiones pluriverbales que vamos a desarrollar en los apartados siguientes puede crear serias dificultades, dada la especificidad de la 'norma' y del 'sistema' de cada lengua, ya que no se trata solo de conocimientos lingüísticos, sino también de conocimientos enciclopédicos.

En la estructuración léxica del español se admite la existencia de una escala que va desde las combinaciones libres de palabras hasta las propiamente fijas. Las dos propiedades fundamentales que se utilizan para delimitar estas expresiones pluriverbales, una de índole semántica y otra de índole sintáctica, son: la idiomaticidad (grado de composicionalidad semántica[14]) y la fijación (grado de libertad estructural y de transformación). Sin embargo, en dicho *continuum* hay tramos conflictivos, resbaladizos, pues hay expresiones o unidades sintagmáticas cuya composicionalidad semántica es discutible.

---

[14] Decimos que una unidad léxica pluriverbal es composicional semánticamente si el significado global de dicha unidad se deduce de la suma de los significados de cada uno de los miembros que la constituyen (*carta urgente, falso testimonio, celebrar una reunión*). Una expresión no es composicional semánticamente cuando el significado es unitario (*lista negra, hora punta, salir el tiro por la culata*).

Hemos integrado en este bloque aquellas combinaciones que responden a los patrones de coocurrencia sintácticos y léxico-semánticos más significativos; se trata de las colocaciones léxicas, tanto si implican selección (*esfuerzo ímprobo, concertar una cita, odio mortal*), como restricción (*maullar – gato; relinchar – caballo*), y de las combinaciones compuestas por un lexema y una palabra de índole gramatical (*confiar en, estar seguro de, deseo de*), también llamadas colocaciones gramaticales.

El concepto originario inglés de 'colocación'[15] se refería a cualquier sintagma formado por dos o más palabras que coaparecen con cierta frecuencia en el discurso y que se empleaban como acoplamientos estandarizados. Koike (2001: 25-29), refiriéndose al español actual, señala que las características formales de las colocaciones son:

- la coocurrencia frecuente (*situación límite, árbitro casero*), aunque no siempre aparecen seguidas una tras otra en el texto (*ha desempeñado desde hace dos años un papel ...; tomarse cinco minutos de descanso*);
- las restricciones combinatorias impuestas por el uso tradicional (*altas horas de la noche / *bajas horas de la noche*); y
- la composicionalidad, que permite ciertas flexibilidades formales, tales como la sustitución de un elemento (*establecer, aplicar, aprobar, derogar → una ley*), la pronominalización y la nominalización (*repicar las campanas → repique de campanas; rescindir un contrato → rescisión de un contrato*).

Y como características semánticas destacan el vínculo establecido entre los lexemas (*discusión acalorada, oportunidad de oro*), la tipicidad de la relación entre sus componentes (*transplantar un órgano; tocar la guitarra*) y la precisión semántica, pues transmiten un concepto inconfundible y transparente (*correr un rumor, buena presencia, fruta madura, llover torrencialmente, disponibilidad inmediata*).

No es ahora lugar ni momento para debatir si las colocaciones pertenecen al plano gramatical o al plano léxico, pues hay autores que defienden ambas posiciones[16]. Lo interesante es resaltar que el estudio de estas combinaciones es fundamental en el proceso de adquisición de una segunda lengua, y no solo desde el punto de vista sintáctico como defiende Lewis, sino también porque la especialización semántica de uno de los elementos de la colocación —la base o colocado principal— representa cierto grado de dificultad a los hablantes no nativos para la elección del otro elemento —el colocativo—, hecho que deriva en la producción de frecuentes errores (**hacer una decisión; *un problema flaco*). Ello es así porque el fenómeno colocacional funciona unidireccionalmente, es decir, manifiesta una relación o selección léxica orientada: la base implica al colocativo pero no a la inversa (*arresto domiciliario/*arresto casero*, pero *árbitro casero,*

---

[15] Las colocaciones deben su descubrimiento a la preocupación por el análisis del sentido (significado discursivo) que tuvo la escuela sistémica inglesa, y en la actualidad, deben su sistematización a la lingüística del corpus (lingüística computacional).

[16] Véase I. Bosque (2001), "Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites", *L.E.A.*, XXIII/1, pp. 9-40.

comida casera; maullar → gato, pero *gato → maullar, correr, saltar, siamés*); además, no es solo una combinación de palabras sino de lexemas, puesto que cada constituyente léxico es también un constituyente semántico; de ahí que se trate de combinaciones semánticamente transparentes cuyo resultado unitario es la suma de los significados.

Por nuestra parte, y al igual que otros autores, opinamos que se trata de una categoría intermedia entre las combinaciones libres y las fijas. Para Corpas (1997: 53-83)[17], las colocaciones son unidades fraseológicas fijadas solo en la 'norma', dado que son sintagmas completamente libres desde el punto de vista del 'sistema' de la lengua; es decir, reflejan tendencia de uso colectivo.

La tipología de colocaciones en español es desarrollada de forma exhaustiva por Koike (2001: 41-60). Comentamos aquí los dos tipos más frecuentes y productivos:

a) 'Verbo + sustantivo'. Pueden distinguirse: 'sustantivo (sujeto) + verbo': *zarpar un barco*; 'verbo + sustantivo (objeto)': *promulgar → una ley, un decreto, una disposición, una norma*; o 'verbo + frase preposicional'*: ingresar en, condenar a, acabar en, fugarse de → prisión.*
   Resulta muy útil diferenciar, de un lado, los casos en que varias unidades léxicas no sinonímicas llegan a indicar un valor sinonímico, lo cual produce una neutralización semántica; así, por ejemplo, los verbos 'dar, pegar, emitir o soltar' no son sinónimos, pero *'dar un grito', 'pegar un grito', 'emitir un grito', 'soltar un grito'* actúan como sinónimos. Y de otro, aquellas combinaciones con sustantivos o verbos polisémicos, donde las colocaciones sirven para seleccionar uno de los valores; por ejemplo, en *'tomar nota - tomar una decisión - tomar parte- tomar en consideración'* o *'levantar la voz - levantar la mirada - levantar sospechas'*, el significado del verbo se interpreta según el significado del sustantivo con el que se acompaña.
b) 'Sustantivo + adjetivo' o 'adjetivo + sustantivo'. En estas construcciones el orden de los colocados está fijado por el uso, aunque con distinto grado de estabilidad; veamos algunos ejemplos: *fuente fidedigna; crédito hipotecario; error garrafal; importancia capital* y *capital importancia; falso testimonio; buena presencia, craso error*. En muchos casos, la colocación sirve para magnificar o intensificar al sustantivo, como: *batalla encarnizada, deseo ardiente*, etc. Asimismo, conviene recordar que el significado del sustantivo polisémico queda determinado por el adjetivo que lo acompaña (*voz culta - voz alta - voz pasiva - voz autorizada*) y lo mismo sucede con el adjetivo polisémico, cuyo significado queda establecido por el sustantivo (*ciudad fantasma - viaje fantasma*).

Varios autores (Higueras, 1997; Koike, 2001; McCarthy, 2001) destacan las múltiples ventajas que representa enseñar colocaciones, frente a palabras aisladas, y

[17] Es interesante consultar la propuesta de Corpas (1997), quien establece tres tipos de unidades fraseológicas: las colocaciones, las locuciones y los enunciados fraseológicos. En la actualidad, la denominación 'unidad fraseológica' es un término genérico que goza de gran aceptación.

apuntan la conveniencia de trabajarlas en los niveles Intermedio y Superior cuando los alumnos ya han adquirido los conocimientos gramaticales básicos.

Como ya se ha señalado, también se incluyen en este bloque las combinaciones gramaticales, denominadas combinaciones sintagmáticas por unos y colocaciones gramaticales por otros. Hacen referencia a las construcciones de régimen y agrupan tanto a los verbos con régimen preposicional (*atreverse a, asustarse de, avergonzarse de, confiar en, brindar por...*), como a todos aquellos adjetivos y sustantivos que rigen determinadas preposiciones (*fiel a, capaz de, falta de, intención de...*).

¿Y cómo pueden tratarse las colocaciones en el aula de ELE? En primer lugar, conviene tener presente que el elenco colocacional de una palabra es inversamente proporcional a su contenido informativo; es decir, las palabras con bajo contenido léxico (o genéricas) y las polisémicas permiten más colocaciones que las palabras con un significado casi monovalente; de ahí que el tratamiento de estas unidades léxicas en el aula requiere procedimientos distintos. Además, como señalan Moreno y Buyse (2003), el profesor ha de prever las posibles dificultades gramaticales, semánticas, sociolingüísticas y contrastivas que encierra la enseñanza de las colocaciones para los aprendices; entre ellas: el número, la mayoría admiten singular y plural, otras, solo singular y otras, solo plural (*error garrafal – errores garrafales, pedir la palabra; malas lenguas*); la presencia de determinantes (*dar el cambiazo*, dar cambiazo); la variación diatópica, diastrática y diafásica; los falsos amigos; y los dobletes fraseológicos (*hacer la(s) maleta(s)* → *preparar el equipaje, cambiar de domicilio*).

En nuestra opinión, es importante que el profesor, al diseñar las actividades sobre estas unidades léxicas, no olvide preparar tareas para las diferentes fases en cotextos auténticos: percepción (presentar y destacar las colocaciones léxicas y gramaticales en un texto, mostrar asociogramas, reflexionar sobre la estructura gramatical, clasificar, etc.), práctica y memorización (subrayar en textos, identificar colocaciones, seleccionar o descubrir el elemento base de la colocación, etc.), y uso y consolidación (producir textos orales y escritos, corregir colocaciones incorrectas, etc.). Asimismo, el profesor debe planificar y decidir cuáles va a trabajar y en función de qué criterio (área temática, estructura formal...) o según vayan apareciendo (unidad didáctica, tarea). A continuación se enumeran algunas actividades[18]:

a) señalar las correspondencias entre los elementos de cada columna:

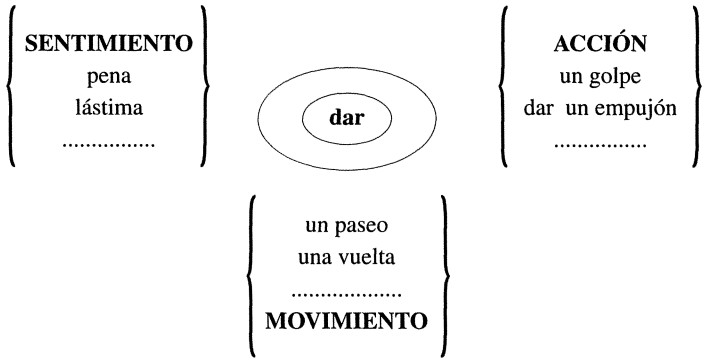
conjugar	esquemas
leer	canciones
escuchar	textos
responder	verbos
hablar	al profesor
hacer	con el compañero

[18] Hay varios ejercicios en Ruiz (2002a), Higueras (2004) y en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired; también pueden aprovecharse ejemplos del inglés en Lewis (1997, 2000).

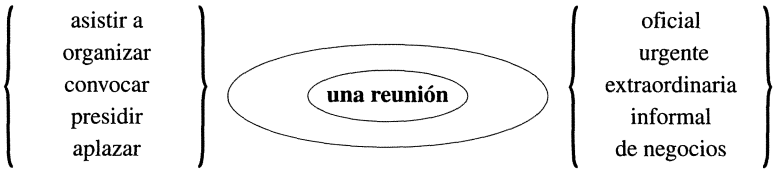
b) obtener el número máximo de expresiones con un elemento de cada columna. Ejemplo:

IR	DE	AIRE LIBRE
HACER	AL	INTERNET
NAVEGAR	EN	FÚTBOL
JUGAR	POR	DEPORTE
PRACTICAR	CON	BICICLETA
MONTAR	0 (cero)	UN AMIGO

c) búsqueda en los textos orales y escritos de colocaciones léxicas (base + colocativo) y gramaticales; subrayar y extraer del texto; practicar y ampliar con nuevas frases; en el caso de las colocaciones, descubrir la clasificación sintáctica (verbo + sustantivo; sustantivo + adjetivo, etc.), tarea que les resultará útil para memorizarlas y poder establecer relaciones paradigmáticas entre ellas; elaborar asociogramas en la pizarra o en el cuaderno, tomando la palabra base como núcleo y señalando diferentes asociaciones semánticas, contextualizándolas en diversas frases. Por ejemplo, categorizar conceptualmente las colocaciones siguientes: dar pena, dar una vuelta, dar permiso, dar las gracias, dar un golpe, dar consejos, dar a entender, dar dinero, dar lástima...



d) preparar cajas de colocaciones a partir de la palabra nuclear de un texto o de una palabra estímulo, etc. Lewis aconseja no presentar más de cinco entradas para no crear confusión. Partiendo de la base o colocado principal, se completan las cajas con verbos, adjetivos, adverbios, etc.



e) utilizar el diccionario de colocaciones o búsqueda de las mismas en la página electrónica (http://www.rae.es) consultando el banco de datos, para mejorar la precisión léxica de los estudiantes;
f) descubrir un elemento de la colocación, completando la base con colocativos o viceversa:
   - ¿qué verbos (acciones) pueden acompañar a 'préstamo'? (pedir, conceder, denegar, solicitar, pagar...);
   - ¿qué términos —colocativos— acompañan al verbo 'hablar'? (hablar claro, en público, sin acento, pausadamente...).

g) corregir errores colocacionales o colocaciones extrañas:
   - hablar la verdad (decir)
   - un edificio gordo (grandioso)

h) búsqueda del intruso, con ejemplos de distina índole:
   - mortal → odio, susto, ventaja, aburrimiento, vida
   - desayuno → abundante, escaso, copioso, suculento, acuciante
   - banco de → peces, datos, órganos, atunes, pájaros

i) dado que la composicionalidad formal permite ciertas transformaciones, pueden realizarse actividades sobre relaciones paradigmáticas; así:
   - deseo ardiente (sustantivo+adjetivo) → desear ardientemente (verbo+adverbio) → arder en deseos (verbo+preposición+verbo)
   - prohibir terminantemente → terminantemente prohibido → prohibición terminante
   - cumplir una promesa → la promesa ha sido cumplida

j) transformar las colocaciones utilizadas en el registro coloquial en colocaciones de registro formal (nivel de lengua estándar):
   - dar miedo → (infundir)
   - decir un secreto → (revelar)
   - echar una película → (proyectar)
   - hacer una pregunta → (formular)
   - tener efecto → (surtir)

Desde la perspectiva didáctica, el tratamiento de estas combinaciones léxicas y gramaticales en el aula puede iniciarse desde el nivel Elemental, como ha podido comprobarse con algunas de las actividades propuestas; sin embargo, el nivel Intermedio es el considerado como momento oportuno y preferente, al tiempo que en los niveles superiores se ampliará y profundizará junto con las demás unidades fraseológicas.

6. Compuestos sintagmáticos

Estos compuestos revelan una de las fronteras más difíciles de trazar entre léxico, morfología y sintaxis; son expresiones que están sintácticamente fijadas, es decir, se comportan como una simple unidad léxica categorial (*lengua de trapo, lágrimas de cocodrilo, merienda cena*)[19], y el factor fundamental que los caracteriza es la ausencia de significado composicional, lo cual les permite ser reinterpretados sintácticamente como nombres complejos (*cortina de humo* → ni cortina ni humo explican el significado de 'asunto con que interesadamente se distrae la atención general respecto de otro'). Asimismo, por ser estructuras sintácticamente fijadas, no están permitidas las modificaciones parciales de sus elementos constitutivos ni permiten la adición de modificadores (*fin de semana, *fines de semanas; huelga de celo, *huelga celosa, *huelgas de celos; caja fuerte, *fuerte caja*).

La delimitación entre algunas colocaciones y los compuestos sintagmáticos no es tan fácil como puede parecer a primera vista, ya que presentan algunos rasgos comunes, tales como estructuras sintácticas similares (sustantivo+adjetivo), poseen cierta fijación en el uso, aunque con diferente grado, y ambas unidades léxicas están prefabricadas en la norma. Sin embargo, son más las diferencias: los compuestos presentan mayor grado de idiomaticidad; son construcciones que funcionan con sentido único y gozan de mayor estabilidad y fijación. En síntesis, las colocaciones no son estructuras tan fijadas ya que permiten transformaciones sintácticas (*fruta madura, frutas maduras; lucha encarnizada – encarnizada lucha*), permiten la adición de modificadores (*fruta madura* de temporada), permiten la modificación de uno de sus elementos (la madurez de la fruta), aceptan el cambio a pasiva (*convocar la reunión* → la reunión fue convocada), con frecuencia uno de sus miembros puede ser sustituido por un sinónimo (*hambre canina* – hambre voraz, pero *caja fuerte* – **caja robusta*) y nunca dan lugar a compuestos léxicos, mientras que los compuestos sintagmáticos sí pueden darlo.

Como se ha demostrado, la consideración de una combinación sintáctica frecuente como colocación o como compuesto sintagmático depende, fundamentalmente, del grado de cohesión de sus elementos y de si constituyen o no una unidad categorial con función designativa. De acuerdo con las consideraciones de varios autores que defienden el *continuum* de las unidades sintagmáticas, los compuestos se encuentran entre las colocaciones y las locuciones, ya que presentan mayor grado de fijación e idiomaticidad que las primeras pero menos que las segundas[20].

---

[19] El compuesto sintagmático presenta una configuración segmental y biacentual (independencia fonológica de sus elementos). Muchos de ellos darán lugar a compuestos léxicos perfectos (palabras compuestas) con unidad ortográfica y acentual. Son el resultado de paradigmas derivativos creados en torno a un mismo núcleo (*sector primario, sector secundario, sector terciario*); por ello son más productivos.

[20] Así, los compuestos y las locuciones constituyen unidades de sentido y actúan como unidades categoriales (sustantivo, adjetivo, etc.), pero las colocaciones, no. Por otra parte, las colocaciones establecen una clara selección o una preferencia de combinación entre sus miembros, mientras que los compuestos y las locuciones no lo hacen.

Desde el punto de vista didáctico, lo relevante es identificar y practicar este tipo de unidades léxicas. Tal como hemos sugerido para las colocaciones léxicas y gramaticales, este grupo de combinaciones sintagmáticas puede trabajarse en cualquiera de los niveles de aprendizaje, aunque, preferentemente, a partir del nivel Intermedio, y con actividades centradas en aspectos idiomáticos (sustitución paradigmática, agrupamientos asociativos, etc.) y de fijación estructural (categorías, transformaciones y construcciones incorrectas, etc.).

7. Locuciones idiomáticas[21]

Desde la perspectiva lingüística, las locuciones, también denominadas modismos, son combinaciones fijas de dos o más palabras y, al mismo tiempo, son expresiones que los hablantes conciben con una cohesión semántica completa entre sus elementos. Las locuciones prototípicas han de cumplir estos requisitos:

- sus componentes léxicos son invariables (*matar dos pájaros de un tiro, *matar pájaros de un tiro; venir a cuento, *venir a un /el cuento*);
- sus componentes léxicos no son conmutables por otros (*estirar la pata, *estirar una pata*);
- no admiten alteración de orden (*dar gato por liebre, *dar liebre por gato*).

En general, las dos propiedades fundamentales de las locuciones son: la idiomaticidad de carácter semántico (presentan un significado unitario y lexicalizado), y la fijación (estructuras estables, si bien algunas presentan ciertas anomalías de concordancia). Poseen un significado opaco que las relaciona con el lenguaje figurado y son una muestra de la creatividad de los hablantes; de ahí que distinguen a los miembros de una comunidad o grupos que las usan de otros grupos sociales. Estas expresiones idiomáticas, que para Corpas (1997: 52) están fijadas en el 'sistema' de la lengua, tienen una configuración sintáctica regular, lo cual permite estructurarlas como los lexemas de la lengua y actuar como elementos oracionales. Por eso, desde el punto de vista categorial, se las clasifica en: nominales (*abogado del diablo, mosquita muerta, coser y cantar*), verbales (*poner los cuernos, echar chispas, lavarse las manos, nadar y guardar la ropa*), adjetivas (*loco de remate, de chicha y nabo, de pelo en pecho, estar sin blanca*), adverbiales (*a la chita callando, de uvas a peras, sin ton ni son, a ciegas, en ayunas*), prepositivas (*por medio de, en lugar de, gracias a*), conjuntivas (*no sea cosa que, de ahí que, aun cuando, como si*) y clausales (*más cornadas da el hambre; salirle a ... el tiro por la culata*).

---

[21] Para un estudio detallado de la forma, la función y el valor pragmático de estas expresiones, véase Corpas (1997), Wotjack (1998), Penadés (1999) y Ruiz (1998, 2001).

Desde el punto de vista metodológico, el tratamiento de las locuciones puede iniciarse en el nivel Intermedio para desarrollarlo de forma sistemática en los niveles Avanzado y Superior, ya que la comprensión de estas unidades idiomáticas requiere un conocimiento sustancial de español. Por otra parte, planificar la enseñanza-aprendizaje de estas unidades léxicas es tarea muy compleja. En nuestra opinión, y atendiendo al carácter pluridimensional de la competencia comunicativa, es necesario reflexionar sobre los aspectos morfosintácticos, léxico-semánticos, discursivos, pragmáticos y sociolingüísticos que caracterizan a las locuciones idiomáticas[22]: La práctica de actividades en el aula requiere que el alumno esté familiarizado con algún diccionario fraseológico (Varela y Kubarth, 1994; Fontanillo, 1997) y que el profesor haya adoptado algún criterio, ya sea semántico, sintáctico (funcional, categorías gramaticales), formal o pragmático, que le permita planificar y establecer cuál va a ser el tratamiento de las locuciones[23]. He aquí una serie de actividades que pueden prepararse:

a) asociar expresiones idiomáticas con dibujos representativos;
b) completar locuciones idiomáticas contextualizadas con una serie de elementos previamente proporcionados o sin información previa. Ejemplo:

   - estar muy ocupado y no disponer de ratos libres
     Mi padre tiene muchas obligaciones y por eso siempre anda de ..... (cabeza).
   - tener mala suerte, actuar con desacierto
     Hoy todo me sale mal; me he levantado con ..... izquierdo (el pie).

c) asociar una expresión idiomática con su significado en un contexto apropiado mediante ejercicios del tipo 'elección múltiple';
d) completar huecos con las locuciones apropiadas;
e) a partir de construcciones formales (estándar) contextualizadas, descubrir su equivalente idiomático entre varias opciones;
f) asociar locuciones idiomáticas españolas con expresiones equivalentes o idénticas en la lengua materna del aprendiz, bien respetando el registro de uso, bien modificándolo;
g) contextualizada la locución, buscar su equivalente elaborado (palabra, sintagma o frase) entre varias opciones:

   - Deberías evitar pleitos con él. Es un hombre de armas tomar y puede hacerte mucho daño. *demostrar firmeza*

[22] Gómez Molina (2000) propone un modelo que combina la valoración semántica, sintáctica y pragmática de estas expresiones; y en Gómez Molina e Ilina (2002) se analiza la aportación del paradigma cognitivo a la planificación léxica de las locuciones idiomáticas.

[23] Existen varios libritos de ejercicios sobre locuciones para la enseñanza de ELE: Domínguez y otros (1988), Beltrán y Yáñez (1996), Penadés (1999), Ruiz Gurillo (2002).

– Cuidado con el jefe; hoy está de mala uva.	*soportar las bromas*
– Prefiero a las personas que tienen buen corazón.	*responder (uno) de sus actos*
– Nuestros vecinos nos miran por encima del hombro porque tenemos un coche muy viejo.	*ser desenvuelto*
– No podrás convencerle; nunca da su brazo a torcer.	*mostrar desprecio*
– Es un gran actor; tiene muchas tablas.	*ser peligroso, atrevido*
– Nunca se enfada con los amigos. Se ve que tiene correa.	*estar de mal humor*
– Mi padre siempre da la cara.	*tener buenos sentimientos*

h) agruparlas en familias semánticas o esferas conceptuales. Por ejemplo: busca locuciones idiomáticas que indiquen persona sin juicio o con poco juicio (elemento prototípico → cabeza) (no tener cabeza, tener la cabeza hueca, estar mal de la cabeza, como una regadera, como una cabra, como una chota, no tener dos dedos de frente, ser un bala perdida...); escribe frases hechas que aludan al campo de los sentimientos (elemento prototototípico → corazón) (tener buen corazón, con el corazón en la mano, encogerse el corazón, partir el corazón...) o que hagan alusión a movimientos de las manos (tender la mano, frotarse las manos, lavarse las manos, meter mano...);

i) parafrasear las locuciones con el fin de asimilar su significado y averiguar su connotación positiva o negativa;

j) buscar expresiones sinónimas o antónimas que sean también idiomáticas, o sustituirlas por palabras simples;

- ser uña y carne / llevarse como el perro y el gato
- ir al grano / andarse por las ramas
- no trabajar, ser un vago → estar mano sobre mano, estar cruzado de brazos, no dar golpe, rascarse la barriga...

k) a partir de determinadas locuciones contextualizadas, descubrir otras con estructura similar bien en el texto, bien en el glosario fraseológico. Ejemplo: Observa los moldes o esquemas sintácticos de las siguientes locuciones adverbiales (estructuras encabezadas por preposición): A+C (a ciegas, a tontas y a locas, a pies juntillas, a hurtadillas...), A+lo+C (a lo bestia, a lo loco, a lo tonto...), A+todo+C (a toda pastilla, a toda caña, a todo tren, a todo gas...);

Ahora completa estas oraciones con locuciones del esquema sintáctico A+C:

- Se marchó de allí ..... sin decir nada a nadie (a la chita callando).
- Al robar el banco, actuó ..... y por eso lo cogió la policía (a la desesperada).

Ejemplos de determinados patrones productivos:

- **sin ... ni ... :** sin ton ni son, sin pies ni cabeza, sin orden ni concierto, sin pena ni gloria, sin comerlo ni beberlo, sin oficio ni beneficio...
- **de ... a ... :** de la noche a la mañana, de cabo a rabo, de pe a pa, de uvas a peras...

l) agrupar varias locuciones según su estructura sintáctica o según su función. Ejemplo de la función adverbial:

- modo (a ciegas, a sabiendas, con pelos y señales, a pedir de boca...);
- tiempo (cada dos por tres, en un santiamén, de vez en cuando, en un abrir y cerrar de ojos...), lugar (al pie del cañón, boca arriba...).

m) contextualizada la locución española, buscar su equivalente en otros registros:

- a ultranza (registro formal)
- poner el dedo en la llaga (registro neutro y formal)
- dar en el blanco (registro coloquial)
- estar a la altura de (modo escrito)
- estar al pie del cañón (modo oral)

n) contextualizadas diversas locuciones, identificar sus connotaciones positivas o negativas;
o) graduar o clasificar los valores connotativos de diversas expresiones idiomáticas: atenuación, intensificación, valores expresivos, etc. Ejemplos: hacer el amor (eufemismo, atenuación), ser un bala perdida (connotación peyorativa)...

Dada la necesidad y utilidad de trabajar de forma sistemática todo tipo de unidades léxicas en el aula de ELE, podrían integrarse en este último bloque, siempre desde la perspectiva metodológica, otras expresiones idiomáticas que gozan de estabilidad e idiomaticidad, pero en las que el componente etnográfico o antropológico actúa como elemento idiosincrásico del español. En primer lugar, están las comparaciones fijadas[24] (*ciego como un topo, sordo como una tapia, sano como una manzana*), y que pueden actuar como intensificadores, ponderativos y epítetos. En segundo lugar, también se consideran frases hechas los complejos sintagmáticos con huecos (*hacer algo en un ... —periquete, santiamén, abrir y cerrar de ojos—*), así como las muletillas (*y eso, y tal*) y los juegos de palabras con rima interna, cuyo

[24] Desde una perspectiva contrastiva se observan las diferencias culturales; así: *fuerte como un toro, como un roble* (español) / *fuerte como un reno* (finlandés); *aburrido como una ostra* (español) / *aburrido como la muerte* (holandés); *cobarde como una gallina* (español) / *cobarde como una liebre* (ruso); etc.

sentido se basa en los efectos fonéticos (*de eso nada, monada; una y no más Santo Tomás*). Por último, quedan las paremias[25] o expresiones de sabiduría popular. Para Corpas (1997: 132-33) son enunciados fraseológicos que se caracterizan por constituir actos de habla, presentan fijación interna y externa, poseen significado referencial y gozan de autonomía textual. Desde la perspectiva didáctica, las comparaciones fijadas pueden ya trabajarse en el nivel Inicial; las muletillas y las paremias en los niveles Avanzado y Superior, especialmente las últimas, pues se trata de enunciados que muestran características bastante diferentes con el resto de unidades léxicas. Como ejemplos de actividades están:

a) reconocer expresiones idiomáticas idénticas o equivalentes en su lengua materna;
b) establecer correspondencias entre algunas paremias y sus significados;
c) rellenar huecos con distintas expresiones idiomáticas; etc.

8. Conclusión

Como habrá observado el lector, a pesar de que las unidades léxicas del español están estructuradas en un *continuum* difícil de segmentar, hemos intentado establecer, metodológicamente, una tipología de unidades discretas que presentan diferencias razonables para su tratamiento en el aula. Del subsistema léxico hemos avanzado al subsistema fraseológico y siguiendo el esquema tripartito coseriano sobre grados de abstracción, una vez presentadas las palabras, se han secuenciado las fórmulas rutinarias (habla), las colocaciones (norma) y las locuciones (sistema).

El propósito inicial, familiarizar al profesor de ELE con el amplio elenco de unidades que conforma el contenido léxico del español y ofrecer una serie de actividades que puedan estimular la intervención pedagógica, parece cumplido. Además, el creciente interés que ha adquirido el repertorio de combinaciones sintagmáticas, expresiones idiomáticas y expresiones semifijas en las nuevas propuestas metodológicas, especialmente por su relevancia en el desarrollo de la competencia comunicativa, tiene como consecuencia que un gran número de estas unidades fraseológicas hayan sido incluidas ya en los materiales didácticos, sobre todo en los niveles superiores.

La propuesta presentada se fundamenta en el criterio de menor a mayor complejidad, criterio por lo demás opinable. Y si bien se han apuntado algunas pautas generales para su tratamiento en el aula, cabe resaltar la necesidad de una planificación léxica que, siguiendo un criterio vertebrador, gradúe su enseñanza en los

[25] Las expresiones de sabiduría popular (*folk-wisdom*) son enunciados que se caracterizan por constituir actos de habla y presentan fijación interna y externa; incluyen refranes (*A Dios rogando y con el mazo dando*), creencias (*en abril, aguas mil*), estereotipos (*no hay mal que por bien no venga*), valores (*eso no es trigo limpio*) y lemas, eslóganes o graffiti (*haz el amor, no la guerra*).

diferentes niveles de aprendizaje y diseñe diversas actividades relacionadas con la observación, experimentación, retención y fijación de las unidades léxicas en la comunicación diaria.

Evidentemente, se trata de una tarea compleja, dada la cantidad de combinaciones y expresiones existentes en la lengua española, pero son varias las razones que la justifican. Entre ellas destacan dos: de un lado, centran la atención del aprendiz en estructuras más amplias del discurso y en los aspectos sociales de la interacción, y de otro, el empleo correcto y adecuado de las mismas permite no violar restricciones léxicas ni producir actos de habla inadecuados.

9. Bibliografía

BELTRÁN, M.ª J. y E. YÁÑEZ (1996), *Modismos en su salsa*, Madrid, Arco Libros.

CERVERO, M.ª J. y F. PICHARDO (2000), *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.

CORPAS, G. (1997), *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.

COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Refrence for Languages: Learning, teaching, assesment*. Trad. Esp., *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, Council for Cultural Co-operation, Education committee, Strasbourg.

DOMÍNGUEZ, P. y otros (1988), *El español idiomático. Frases y modismos del español*, Barcelona, Ariel.

FONTANILLO, E. (1997), *Diccionario práctico de locuciones*, Barcelona, Larousse Planeta.

GELABERT, M.ª J. y otros (1996), *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles Umbral, Intermedio y Avanzado*, Madrid, SGEL.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2000), "Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE", *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüistics*, V, pp. 111-134.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004a), "La subcompetencia léxico-semántica", en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS (Dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 491-510.

GÓMEZ MOLINA , J. R. (2004b), "Los contenidos léxico-semánticos", en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 789-810.

GÓMEZ MOLINA , J. R. y N. ILINA (2002), "La enseñanza-aprendizaje de las locuciones idiomáticas. Un ejemplo de análisis contrastivo ruso-español", *Cuadernos de Filología*, XLIX, pp. 127-144.

HIGUERAS, M. (1997), "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros", *REALE*, 8: 35-49.

HIGUERAS , M. (2004), *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

INSTITUTO CERVANTES (1994), *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

KOIKE, K. (2001), *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Universidad de Alcalá y Takushoku University.

LEWIS, M. (1993), *The Lexical Approach,* Londres, Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (1997), *Implementing the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (2000), *Teaching collocations. Further developments in the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.

MCCARTHY, M. J. (1999), "What constitues a basic vocabulary for spoken communication?, *Studies in English Language and Linguistics*, I, pp. 233-249.

MCCARTHY, M. J. (2001), "What is an advanced level vocabulary?", *Studies in English Language and Linguistics*, 3, pp. 149-163.

MORENO, S. y K. BUYSE (2003), "Colocaciones léxicas: pistas y trampas", *Mosaico*, 10, pp. 11-17.

OXFORD, R. (1990), *Language Learning Strategies*, Nueva York, Newburg House.

PENADÉS, I. (1999), *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco/Libros.

PENADÉS, I. (2001), "Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de ELE", *Carabela*, 50, pp. 83-101.

PIERA, C. y S. VARELA (1999), "Relaciones entre Morfología y Sintaxis", en I. BOSQUE y V. DEMONTE (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 4.367-4.422.

RUIZ, L. (1998), *La fraseología del español coloquial*, Madrid, Arco/Libros.

RUIZ, L. (2001), *Las locuciones en español actual*, Madrid, Arco/Libros.

RUIZ, L. (2002), *Ejercicios de fraseología*, Barcelona, Ariel.

VARELA, F. y H. KUBARTH (1994), *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid, Gredos.

WOTJACK, G. (Ed.) (1998), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Frankfurt, Vervuert.