

Academic Editor: Enrique Gutiérrez Rubio

Received: 15 November 2022

Accepted: 9 October 2024

PROPUESTA DE ESTRUCTURACIÓN DE LOCUCIONES VERBALES POR CAMPOS SEMÁNTICOS COMO HERRAMIENTA DE CONSULTA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Tatiana Denisenko
ORCID: 0000-0002-5135-7312

Universidad de Cádiz, Instituto de Lingüística Aplicada, Avda. Duque de Nájera, 16
(Gta. de Simón Bolívar), 2ª planta, 11002 Cádiz, España
tatiana.denisenko@uca.es

A proposal for structuring verbal idioms by semantic fields as a reference tool in teaching Spanish as a foreign language

Abstract: This paper aims to analyse, on the one hand, how the theory of semantic fields can be applied to the teaching of idioms in the Spanish as a Foreign Language classroom (TSFL). On the other hand, an approach towards the organisation of Spanish idioms by semantic fields is suggested in order to create a consultation tool for both teachers and learners. Through the systematic tracking and extraction of idioms that express tastes, desires, and feelings, 27 semantic fields were identified for this purpose. Likewise, each semantic field was subdivided according to the syntagmatic combinatorics of the idioms. As a result, the compilation of each semantic field that was obtained facilitated the analysis of the paradigmatic relations of hyponymy-hyperonymy, synonymy, and antonymy that the idioms have between them. Taking into account the importance of understanding and proper usage of these phraseological units, it is essential to rely on real contextualised examples in the corpus of Spanish. All this suggests a new perspective on the teaching of phraseological units, although it is clear that we need to continue delving into the issue and investigate the semantic relations between idioms. Finally, the applicability of this consultation tool in the teaching of idioms in the TSFL classroom is evidenced, and the importance of continuing with improvements of this proposal is also underlined.

Key words: idioms; semantic fields; paradigmatic relations; syntagmatic combinatorics; phraseodidactics; teaching SFL

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo analizar, por un lado, de qué manera se puede aplicar la teoría de campos semánticos a la enseñanza de las locuciones verbales en

el aula de español como lengua extranjera (ELE). Por otro lado, se presenta una propuesta de estructuración de locuciones verbales del español por campos semánticos con el fin de crear una herramienta de consulta tanto para docentes, como aprendientes de ELE. Para ello, mediante el vaciado y el rastreo sistemático de locuciones verbales que expresan gustos, deseos y sentimientos, se definieron 27 campos semánticos. Asimismo, se procedió a subdividir cada campo semántico según la combinatoria sintagmática de las locuciones. Como resultado, la estructuración obtenida de cada campo semántico facilitó el análisis de relaciones paradigmáticas de hiponimia-hiperonimia, sinonimia y antonimia que guardan las locuciones verbales entre sí. Teniendo en cuenta la importancia de comprender y usar adecuadamente estas unidades fraseológicas, resulta indispensable recurrir a ejemplos reales contextualizados en corpus del español. Todo ello sugiere un nuevo enfoque en la enseñanza de unidades fraseológicas, aunque queda claro que necesitamos seguir profundizando en la materia e investigar en torno a las relaciones semánticas entre las locuciones. Finalmente, se evidencia la aplicabilidad de esta herramienta de consulta en la enseñanza de locuciones verbales en el aula ELE y se subraya la importancia de seguir con mejoras de dicha propuesta.

Palabras clave: locuciones verbales; campo semántico; relaciones paradigmáticas; relaciones sintagmáticas; fraseodidáctica; enseñanza ELE

1. Introducción¹

La teoría del campo semántico y su aplicación en la enseñanza de lenguas constituyen un enfoque de gran utilidad tanto para docentes como para aprendientes en el marco de la adquisición de un nuevo vocabulario, particularmente en el ámbito de la fraseología. Las unidades fraseológicas, concebidas como una totalidad semántica en cuyo interior cada unidad puede estar bajo la dependencia de otras, poseen la capacidad de formar campos semánticos organizados por significado en subsistemas de diferente extensión y complejidad. Dada sus características de fijación formal y fijación semántica, estas unidades plantean desafíos significativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este contexto, la estructuración de unidades fraseológicas, en concreto de locuciones verbales, por campos semánticos, emerge como una estrategia pedagógica de gran utilidad, además de constituir un recurso de consulta en el aula de español como lengua extranjera (ELE), contribuyendo así al desarrollo de la competencia fraseológica² (López Vázquez 2011) de los aprendientes.

2. Estructuración de unidades fraseológicas por campos semánticos

La decisión de atribuir la pertenencia de una locución verbal a un campo semántico específico se fundamenta en el concepto general o la idea específica que cada locución encapsula. Si bien puede resultar dificultoso trazar los límites entre los significados de las locuciones que se comparan, Coseriu (1981: 102-103) ofrece una

¹ Este trabajo está parcialmente basado en el trabajo de fin de máster de la autora (Denisenko 2021).

² *Competencia fraseológica*, término usado principalmente en la didáctica de lenguas extranjeras, puede definirse como un conjunto de conocimientos, destrezas y conciencia metalingüística, gracias al cual los aprendientes son capaces de reconocer, reproducir en el habla, manipular e interpretar el uso de las unidades fraseológicas de una lengua (Martí Sánchez 2014: 2), contribuyendo así al desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística global de un hablante.

perspectiva esclarecedora al afirmar que «los valores lingüísticos son valores conceptuales que se definen por sus oposiciones y por su funcionamiento, y no por criterios “reales” y por los límites, precisos o imprecisos, entre los fenómenos de la realidad». Esta noción subraya la importancia de interpretar las estructuraciones lingüísticas no desde una óptica de realidad objetiva, sino como configuraciones conceptuales. El autor (1981:103) profundiza en esta idea, señalando que no se trata de examinar la realidad en sí misma, «sino de estructuraciones *impuestas a la realidad* por la interpretación humana» (Coseriu 1981: 103).

Por consiguiente, y aplicando la definición del campo semántico de Coseriu (1981: 146 y 210) a nuestro trabajo, consideramos que un campo semántico representa una estructura paradigmática constituida por unidades fraseológicas, que resulta de la distribución por el contenido semántico y de la oposición por medio de rasgos distintivos. En cada campo semántico, las locuciones se agrupan en torno a conceptos o significados compartidos, exhibiendo rasgos distintivos comunes que se manifiestan en los enunciados tanto en su comportamiento gramatical como en sus características léxicas. De ahí, se destaca la propiedad de coherencia interna y similitud funcional de un campo semántico al afirmar que las unidades fraseológicas «pueden asumir funciones gramaticales análogas y aparecen en combinaciones gramaticales y/o léxicas análogas» (Coseriu 1981: 146-147). Esta observación subraya la importancia de considerar no solo el significado individual de cada locución verbal, sino también su comportamiento como parte de un sistema lingüístico más amplio. Al tratar estas unidades como componentes de un campo semántico, se revela que su sentido depende en gran medida de las relaciones que establecen entre sí y de su capacidad de ocupar funciones estructurales dentro del discurso, si bien la marcación discursiva de locuciones verbales dentro de cada campo semántico formará parte de una futura línea de investigación.

Cabe precisar, además, que un campo puede estar incluido en otro campo y de esta manera constituir una sección de un campo de orden superior. En un microcampo, las oposiciones se establecen entre unidades fraseológicas simplemente; en un macrocampo, un microcampo entero puede oponerse, como «archilexema», a un lexema o a otros «archilexemas» (Coseriu 1981: 210). Como ejemplo de diferentes niveles entre campos semánticos, a nivel de macrocampo «Expresar gustos, deseos y sentimientos» –que veremos con más detalle en el apartado 2. *Metodología* en la Tabla 1–, el archilexema que abarca la expresión de sentimientos, permite englobar y organizar los siguientes microcampos: «Expresar alegría y satisfacción», «Expresar enfado e indignación», «Expresar nerviosismo», «Expresar placer y diversión», «Expresar sufrimiento», «Expresar aburrimiento», «Expresar alivio», entre otros, que se oponen entre sí por los diferentes matices semánticos –o lexemas más específicos–, que implican cada emoción o estado afectivo.

Para comprender mejor la organización de las unidades fraseológicas y las dificultades inherentes a su delimitación semántica, sería necesario considerar las contribuciones de otros autores que han reflexionado sobre el tema. En ese sentido, conviene mencionar la perspectiva de Gutiérrez Ordóñez (1981: 177), quien

destaca la idea, basada en la propuesta de G. Ipsen (Ipsen 1924, citado en Gutiérrez Ordóñez 1981), de que las unidades léxicas nunca existen de manera aislada en la lengua, sino que se organizan en grupos semánticos. Esta agrupación no responde a cuestiones etimológicas ni a la presencia de raíces comunes, sino a la relación objetiva entre sus contenidos semánticos. En esta misma línea, Trujillo (1979: 119) señala que la delimitación de las unidades semánticas solo puede establecerse mediante la confrontación con otras que comparten ciertas características, pero también se distinguen en otros aspectos. Estas observaciones son claves para entender el modo en que se pueden organizar las unidades fraseológicas, como las locuciones verbales, de acuerdo con relaciones paradigmáticas, es decir, según las similitudes y diferencias que mantienen entre sí.

No obstante, como indica Casas Gómez (2002: 129), describir estas relaciones semánticas no es tarea sencilla, puesto que el conocimiento extralingüístico juega un papel importante en la forma en que los hablantes interpretan los significados. Los hechos de la realidad, aunque a veces pueden exceder los límites semánticos, influyen en la actividad de hablar, complicando aún más la descripción de las relaciones entre los signos. Este problema surge precisamente de la diversidad de interacciones que mantienen los signos entre sí, lo que hace que las fronteras entre las unidades semánticas sean complejas y a menudo difusas.

Ambas perspectivas, la de Gutiérrez Ordóñez y la de Trujillo, que destacan la organización paradigmática y la confrontación entre unidades léxicas, junto con la advertencia de Casas Gómez sobre las dificultades extralingüísticas, nos ofrecen una visión más completa de la complejidad inherente a la estructuración y delimitación de los campos semánticos. Las relaciones entre los signos no solo dependen de factores internos al sistema lingüístico, sino también de las interpretaciones que los hablantes hacen en función de su conocimiento del mundo.

3. Campos semánticos en la fraseodidáctica

En este apartado, es importante destacar la relevancia que tiene la distribución de las unidades fraseológicas por campos semánticos –propuesta desarrollada en este estudio– en relación con la fraseodidáctica. Esta disciplina, centrada en la enseñanza y aprendizaje de unidades fraseológicas en el contexto de lenguas extranjeras, reconoce su papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz (López Vázquez 2011; González Rey 2012).

En este marco, la estructuración de locuciones verbales por campos semánticos emerge como una estrategia pedagógica que pueda tener gran relevancia tanto en el aula como para el aprendizaje autónomo de ELE. Este enfoque ofrece múltiples ventajas para la enseñanza y el aprendizaje del componente fraseológico, proporcionando una organización más clara y funcional del contenido.

En relación con el tratamiento de las unidades fraseológicas en recursos didácticos, el estudio de Mejía (2011) revela un hallazgo importante al evaluar diferentes tipos de diccionarios. Así, se observa que el diccionario monolingüe resulta útil por

sus definiciones completas y marcas de uso; por su parte, el diccionario bilingüe en línea se destaca por ofrecer ejemplos pertinentes de uso contextualizado.

Trasladando estos hallazgos a las ventajas de disponer de fichas o glosarios con unidades fraseológicas organizadas por campos semánticos –o, incluso, temáticamente–, y como futuro desarrollo y aplicación para la fraseodidáctica de este estudio, resultaría interesante llegar a crear un recurso en línea hipertextualizado que, aparte de los significados globales de macrocampos y microcampos, proporcionara también la información acerca del nivel de referencia, registro de uso, locuciones polisémicas o polivalentes, además del uso discursivo de diferentes variantes. Para ello, cada locución verbal estaría acompañada de un ejemplo contextualizado y una explicación de su uso. Esto permitiría observar con mayor claridad cómo se actualiza en el discurso una determinada unidad o series de unidades relacionadas, ya sean sinónimas, antónimas o vinculadas de alguna otra manera. Un buen ejemplo de un recurso lexicográfico en línea y que contiene fichas detalladas para locuciones idiomáticas con ejemplos de uso en diferentes contextos, información sobre la frecuencia, marcación y definición, es el *Diccionario de locuciones idiomáticas del español* de Penadés Martínez (2019). En este diccionario cada entrada incluye el lema de la locución, su categoría gramatical, marcación diafásica, frecuencia de uso, combinatoria sintáctica, definición y ejemplos de uso extraídos de corpus, constituyendo así una valiosa herramienta tanto para estudiantes y profesores de español como para lexicógrafos e investigadores interesados en la fraseología del español actual.

En otro trabajo más reciente de Cano Ginés y Arroyo Martínez (2023) acerca de la tipología de actividades en la fraseodidáctica, basada en las estrategias que deben desarrollar los estudiantes, se acentúa que actualmente se hace necesario implementar ciertos criterios de selección de diferentes unidades fraseológicas, para poder facilitar la elaboración de programas curriculares en ELE, así como para facilitar elaboración de materiales específicos que contribuyan al desarrollo de la competencia fraseológica (Cano Ginés y Arroyo Martínez 2023: 372-375). Así, este estudio destaca la importancia de seleccionar cuidadosamente qué unidades fraseológicas enseñar y, en lo referente a ello, menciona el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) como obra de referencia, aunque se señala su ambigüedad en el tratamiento didáctico de las unidades fraseológicas y la escasa aparición de estas unidades en el repertorio temático y funcional.

Si bien su estudio trata sobre todo la tipología de actividades y pautas para la adquisición de unidades fraseológicas en general, hay algunos puntos que podrían relacionarse con la idea de estructurar locuciones verbales por campos semánticos. De esta manera, se menciona la importancia de los campos nocionales en el *Plan Curricular*, como «individuo, ocio, vivienda, servicios, salud e higiene, etc.» que podrían servir como base para relacionar fraseologismos semánticamente. Además, se enfatiza la importancia del enfoque pragmático, sugiriendo que las unidades fraseológicas deben estar asociadas a situaciones comunicativas reales. Esto podría llevar a una organización de locuciones verbales basada en contextos de uso, que a menudo se alinean con campos semánticos.

Entre las propuestas de actividades destacadas para el desarrollo de la conciencia fraseológica de los alumnos (Cano Ginés y Arroyo Martínez 2023: 376), se sugiere una tarea particularmente efectiva: definir las relaciones semánticas entre una unidad fraseológica específica y una palabra simple, o entre diferentes unidades fraseológicas. Esta estrategia permite consolidar el nuevo vocabulario sobre el conocimiento previo del estudiante. Por ejemplo, se podría presentar de manera agrupada una unidad fraseológica como *írsele {a alguien} el santo al cielo*, junto con palabras simples ya conocidas por el estudiante, tales como «olvidarse» o «despistarse».

Este enfoque facilita la comprensión y retención de las nuevas expresiones idiomáticas al establecer conexiones claras con el vocabulario familiar. Además, ayuda a los estudiantes a percibir los matices semánticos entre las expresiones coloquiales y sus equivalentes más formales o literales, enriqueciendo así su dominio del lenguaje.

La organización de locuciones verbales por campos semánticos presenta múltiples beneficios pedagógicos. En primer lugar, permite una presentación sistemática y coherente del contenido fraseológico, facilitando su asimilación por parte de los estudiantes. Ruiz Gurillo (2001) señala que las locuciones pueden agruparse en campos semánticos como «posesión de conocimiento intelectual» o «estado de ánimo», proporcionando un marco lógico para su estudio y comprensión. A saber, el campo semántico «estado de ánimo» estaría formado por unidades léxicas como *eufórico*, *deprimido*, *triste*, *alicaído*, *alegre*, *feliz*, *harto* y por locuciones como *tener la moral por las nubes/por los suelos*, *estar {alguien} que se sale*, *estar hasta la coronilla/pirri/coño/polla/más arriba* (Ruiz Gurillo 2001: 61-62).

Corpas Pastor (1996: 113) también muestra una posibilidad de estructuración de locuciones por campos semánticos. La autora utiliza el término «el archisemema, o la fórmula archisemémica» para referirse a la coincidencia entre esta y los componentes de un mismo campo. Así pues, la fórmula archisemémica «hablar mal de alguien/algo» incluye locuciones como *cortar a alguien un sayo* ('murmurar de él en su ausencia'); *poner a alguien a partir* ('reñir, reprender o criticar ásperamente a alguien'); *poner a alguien como un trapo* ('insultarlo o desacreditarlo'); *poner de vuelta y media a alguien* ('tratarle mal de palabras; decirle ofensas').

Por su parte, Penadés Martínez recalca (2012) que una distribución de este tipo debe basarse en el significado global de las locuciones, distinguiendo entre aquellas que describen cualidades morales, estados de ánimo, sentimientos y emociones, intenciones, gustos, comportamientos o interacciones sociales, más allá de una simple agrupación por similitudes léxicas.

Como se desprende de las evidencias anteriores, la organización de locuciones verbales por campos semánticos se presenta como una herramienta valiosa en la enseñanza de ELE. De tal manera, y siguiendo la investigación de Gómez Molina (2004) acerca del tratamiento sistemático del léxico en el aula de ELE para el desarrollo de la competencia léxico-semántica, el criterio basado en el contenido semántico para la agrupación de las locuciones verbales no solo ayuda a enriquecer cuantitativamente el vocabulario de los estudiantes, sino que también contribuye

a profundizar su comprensión de las relaciones semánticas entre diferentes tipos de unidades y expresiones.

Por lo tanto, la distribución de locuciones verbales por diferentes campos semánticos jerárquicos, basada en su contenido semántico y relaciones distintivas paradigmáticas de sinonimia, antonimia e hiperonimia-hiponimia, no solo facilita al docente el diseño de actividades, sino que también constituye una herramienta que puede contribuir significativamente al desarrollo de la competencia comunicativa global del estudiante (Olimpio de Oliveira Silva 2006). Asimismo, cabe destacar la relevancia de la competencia fraseológica (López Vázquez 2011) en las interacciones comunicativas dentro de cualquier comunidad cultural y lingüística, subrayando así su papel fundamental en la adquisición de lenguas extranjeras.

4. Metodología aplicada

Con el objetivo de elaborar una propuesta de estructuración de locuciones verbales por campos semánticos, procedimos a establecer un macrocampo denominado «Expresar gustos, deseos y sentimientos», a partir del cual iban formándose campos semánticos, o microcampos, supeditados al macrocampo elegido, cada uno de los cuales engloba locuciones con ciertos rasgos semánticos distintivos. En total, se establecieron 27 campos semánticos, tomando como referencia las nociones del inventario *Funciones*³ del *Plan Curricular* (2006) en su versión en línea. Estas funciones se conciben como «funciones de la lengua», entendidas como las diferentes acciones que las personas pueden realizar a través del lenguaje, y también pueden interpretarse como estrategias pragmáticas. Asimismo, estos campos semánticos que podrían considerarse como microcampos, se agruparon a su vez en cuatro categorías más amplias o bloques (Tabla 1).

El Bloque I contiene tres campos semánticos; el Bloque II abarca dos; el Bloque III, titulado «Sentimientos y emociones», es el más extenso y complejo, comprendiendo veinte campos semánticos diferentes; y el Bloque IV se compone de un único campo semántico. Además, el tercer bloque tiene una subdivisión en sentimientos y emociones positivos y negativos que refleja un primer acercamiento a asignar a cada locución o grupo de locuciones la característica más específica de uso.⁴

El corpus de este estudio comprende un total de 443 locuciones verbales a partir del análisis del significado de las cuales se han ido estableciendo y delimitando los campos semánticos vistos anteriormente en la Tabla 1. En cuanto a la metodología de vaciado de locuciones, se procedió a un exhaustivo análisis, identificación y extracción de manera manual de las locuciones verbales, basándose en su significado vinculado al significado global del macrocampo, a saber, aquellas locuciones que expresan algún tipo de sentimiento, emoción, gustos e intereses, planes e intenciones

³ Centro Virtual Cervantes. Plan Curricular: Funciones. Introducción. PCIC [disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm>, 20/09/2024].

⁴ Como se menciona anteriormente en el texto del presente estudio, la labor de la marcación de uso discursivo y particularidades pragmáticas, la asignación del nivel de referencia y otras marcas específicas se contempla en una próxima línea de actuación en referencia a la mejora y la ampliación de esta herramienta.

o sensaciones físicas. Mediante un proceso de rastreo sistemático, se han determinado y evaluado la pertenencia de locuciones verbales al macrocampo establecido. Este procedimiento ha permitido *a posteriori* examinar y validar la adscripción de cada locución a un microcampo específico.

Macrocampo: «Expresar gustos, deseos y sentimientos»				
Bloque I: Gustos e intereses	Bloque II: Deseos, planes e intenciones	Bloque III: Sentimientos y emociones positivos	Bloque III: Sentimientos y emociones negativos	Bloque IV: Sensaciones físicas
Expresar gustos e intereses Expresar aversión Expresar indiferencia o ausencia de preferencia	Expresar deseos Expresar planes e intenciones	Expresar alegría y satisfacción Expresar afecto Expresar empatía Expresar esperanza Expresar placer y diversión Expresar alivio Expresar admiración y orgullo Expresar sorpresa y extrañeza	Expresar enfado e indignación Expresar hartazgo Expresar tristeza y aflicción Expresar nerviosismo Expresar miedo, ansiedad y preocupación Expresar arrepentimiento Expresar decepción Expresar resignación Expresar vergüenza Expresar sufrimiento Expresar molestia, disgusto y desagrado Expresar fuertes emociones y sentimientos	Expresar sensaciones físicas

Tabla 1. Campos semánticos organizados en bloques

Las fuentes principales a las que recurrimos para la búsqueda y extracción de las locuciones son el *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DILEA)* de 2019 y el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español (DICLOCVER)* de 2002, ambas obras compiladas por Penadés Martínez; y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes para niveles de referencia para el español (PCIC)* de 2006. Esas fuentes han sido elegidas principalmente por estar ya orientadas a la enseñanza del español como lengua extranjera y por presentar obras de referencia para este mismo objetivo.

Una de las dificultades que se presentaba a la hora de relacionar ciertas locuciones con un campo semántico residía en la relación de las locuciones con un sujeto que fuera una persona y que, por tanto, realizara la acción expresada por locuciones verbales; o que la acción se produjera sobre alguien o algo y, por tanto, su realización presentara un sujeto inanimado u otra persona. Dicho esto, no hemos prescindido de ningún tipo de locución, considerando que todas ellas forman parte de un mismo campo semántico. Por ello, para su mejor diferenciación, cada campo semántico presenta una subdivisión dependiendo de la combinatoria sintagmática de las locuciones (Penadés Martínez 2003: 118), es decir, se señalan los elementos con los que se combina cada locución: el sujeto (*alguien* o *algo*), los complementos y las preposiciones que introducen estos complementos, si es el caso (Tabla 2).

Campo semántico «Expresar alegría y satisfacción»	
[alguien]	• <i>dar saltos de alegría</i> • <i>darse con un canto en los dientes</i> • <i>echar las campanas al vuelo</i> • <i>estar como una(s) pascua(s) / unas castañuelas /un niño con zapatos nuevos</i>
[a alguien]	• <i>hacerse la boca agua</i>
[alguien, de algo]	• <i>no caber en sí</i>
[algo, a alguien]	• <i>dar gusto</i> • <i>hacer ilusión</i>

Tabla 2. Ejemplo de ficha de consulta de un microcampo semántico, su repertorio y la combinación sintagmática

Se procedió, además, a agrupar en un mismo campo semántico las locuciones que se diferencian según su registro de uso. A modo de ilustración, el campo semántico «Expresar hartazgo» abarca locuciones como *no poder más* y *tocar fondo* frente a *estar hasta el moño* y *estar hasta las narices*, que se usarían en distintos contextos, cada uno con una determinada expresión estilística.

5. Resultados y discusión

En este apartado se exponen en contextos de uso algunas relaciones paradigmáticas que guardan entre sí las locuciones, vistas desde el enfoque didáctico y que, por tanto, podrían ser de mayor interés para su incorporación y más amplia adaptación en la enseñanza de unidades fraseológicas en el aula de ELE. Por ello, nos centramos exclusivamente en las relaciones de hiperonimia-hiponimia, sinonimia y antonimia, puesto que son aquellas que más se utilizan en manuales y obras de referencia de la enseñanza de ELE.

5.1. Relaciones paradigmáticas de hiperonimia-hiponimia

Las relaciones semánticas de hiperonimia-hiponimia entre locuciones verbales pueden ser establecidas siguiendo los estudios que se han hecho en torno al tema en el

ámbito de las unidades léxicas simples. La hiponimia es una relación que se establece entre una unidad léxica simple de carácter más específico y otra de carácter más general. Esta relación se da no solo entre las unidades léxicas simples, sino también entre las unidades fraseológicas, y en concreto, entre las locuciones, ya que cada locución hipónima añadiría un rasgo distintivo a la base común, o locución hiperónima.

La relación semántica de hiperonimia-hiponimia se manifiesta ampliamente en las locuciones verbales, así como en otras unidades fraseológicas (Penadés Martínez 2000: 92-101; 2012: 251-252). Esto se evidencia en determinados campos semánticos compuestos por los verbos de comunicación *hablar* o *decir*, en los que un conjunto de locuciones se organiza como cohipónimas entre sí, mientras que otras funcionan como hiperónimas de esos conjuntos. Cabe destacar que esta organización jerárquica se mantiene vigente incluso en los casos donde ciertas locuciones podrían interpretarse como variantes o como sinónimas.

En ese sentido, las locuciones *abrir la boca*, *abrir el pico*, *darle a la lengua*, *decir esta boca es mía*, *desatarse la lengua*, *sacar la lengua a pasear* (tomadas de Penadés Martínez 2012: 251-252), cuyo significado amplio es «hablar», funcionan como hiperónimas indistintamente para las locuciones hipónimas, que añaden un rasgo distintivo, aunque en ocasiones parecido, a la base común. Así, la unidad *alzar la voz* significa ‘hablar con insolencia’; *cantar las verdades*, ‘hablar claramente a una persona haciéndole los reproches que se merece’; *dar cuatro gritos*, ‘hablar en tono enérgico’; *decir cuatro verdades*, ‘hablar francamente y sin rebozo’; *guardar buenas ausencias*, ‘hablar bien’; *hablar por hablar*, ‘hablar sin fundamento o sin sentido’; *hacerse lenguas*, ‘hablar mucho’ y muchas otras. En otras palabras, una locución hipónima presenta un rasgo («con insolencia», «francamente», «bien», etc.) del que carece la hiperónima *abrir la boca*, por ejemplo.

En los ejemplos citados, se muestra la relación entre las locuciones verbales a partir de su significado, que corresponde a la definición lexicográfica de estas unidades (Penadés Martínez 2000: 94-95). Este procedimiento se justifica por la necesidad de contar con un acuerdo más o menos objetivo respecto al significado de las locuciones verbales examinadas, puesto que en esta etapa del presente estudio no disponemos de un análisis del significado de cada locución actualizado en el discurso y en contextos concretos.

A continuación, veremos algunos ejemplos de la relación de hiponimia-hiperonimia entre las locuciones verbales del repertorio seleccionado para nuestro trabajo.

Así, al igual que en los ejemplos anteriores, podrían relacionarse las locuciones que por su significado amplio se refieren al campo semántico «Expresar indiferencia o ausencia de preferencia». La locución *cruzarse de brazos*, que significa ‘no hacer nada o no intervenir en un asunto’, funcionaría como hiperónimo para las locuciones hipónimas *alzarse de hombros*, *encoger los hombros*, *encogerse de hombros*, *hacer la vista gorda*, *ni/no quitar no poner rey*, *pasarse por el arco de triunfo*, *ponerse por montera*, *saltar a la torera*, *hacer tabla rasa*, *pasarse por el forro*, etc.

En la Tabla 3 puede observarse el uso y el significado de algunas de estas locuciones hipónimas e hiperónima en los contextos correspondientes.

Campo semántico «Expresar indiferencia o ausencia de preferencia»		
Locución hiperónima	Significado	Combinatoria sintagmática
<i>cruzarse de brazos</i>	‘no hacer nada o no intervenir en un asunto’ (DiLEA)	[alguien]
Contexto de uso «Eso ha ocasionado que las autoridades se encuentren en una situación muy embarazosa por no poder aclarar satisfactoriamente ante la sociedad el crimen del cardenal. Pero eso no quiere decir que se hayan cruzado de brazos , y como vulgarmente decimos, le hayan dado “carpetazo” al asunto» (Rafael Hernández Rodríguez, <i>La muerte de un cardenal</i> , 2001, México, CORPES).		
Locuciones hipónimas		
1. <i>encogerse de hombros</i>	‘mostrarse indiferente, generalmente realizando el gesto de levantar los hombros’ (DiLEA)	[alguien]
Contexto de uso «Alfredo me dice que vaya a casa, que no me vendría mal ver las cosas con cierta distancia. No sé bien a qué se refiere y cuando le he preguntado se ha encogido de hombros y me ha dejado plantada con la comida en la bandeja» (Edurne Portela, <i>Formas de estar lejos</i> , 2019, España, CORPES).		
2. <i>pasarse por el arco del triunfo</i>	‘no dar ninguna importancia a una cosa o despreciarla totalmente’ (DiLEA)	[alguien, algo]
Contexto de uso «...los médicos residentes, quienes realmente hacen el trabajo duro y pesado salvando vidas en los nosocomios, no reciben el pago de su sueldo y se pretende que sigan echando reata por puro apego al juramento hipocrático, ese mismo que sus colegas mayores se pasan por el arco del triunfo cuando estafan a sus pacientes recibiendo comisiones inmorales» («Incoherencias», <i>la Hora</i> , 2016, Guatemala, CORPES).		

Tabla 3. Locuciones verbales hiperónima e hipónimas dentro de un mismo campo

Las tres locuciones verbales utilizadas en los ejemplos reflejan actitudes de inacción, indiferencia e, incluso, desprecio. Curiosamente, si bien *cruzarse de brazos* tiene el significado genérico de no hacer nada, se emplea en el texto concreto para negar la inactividad de las autoridades. En cuanto a las locuciones hipónimas, *encogerse de hombros* expresa desinterés ante una pregunta y *pasarse por el arco del triunfo* critica la falta de ética en los médicos experimentados. De tal manera, el uso de estas locuciones añade al contexto matices emocionales y connotaciones sociales, además del empleo de enunciados en diferentes registros, que seguramente serían difíciles de expresar con palabras literales.

5.2. Relaciones paradigmáticas de sinonimia

En cuanto a la relación paradigmática de sinonimia, existe cierta polémica en torno a su existencia. Algunos incluso la desestiman para la enseñanza, argumentando

que sería necesario explicar el significado de cada unidad léxica y fraseológica en su contexto específico, lo cual podría dificultar el aprendizaje.

Sin embargo, la sinonimia como recurso siempre ha estado presente en la enseñanza de lenguas, ayudando al enriquecimiento del léxico y contribuyendo al desarrollo de la competencia léxico-semántica de los estudiantes tanto de lenguas maternas como de lenguas extranjeras. Por estas razones, es importante considerar brevemente algunos aspectos sobre el tratamiento de la sinonimia en la lingüística y en la semántica.

La sinonimia ha sido definida como la semejanza de significados o la relación semántica entre dos o más palabras con significado idéntico o similar. El problema reside en que generalmente, durante mucho tiempo, se ha cuestionado el estatus de esta como relación semántica, además de su existencia como tal. El semantista Casas Gómez (1999) considera que dos conceptos son sinónimos cuando su capacidad de sustitución es ilimitada en todos los contextos y coinciden tanto en el significado denotativo como en el connotativo.

Sin embargo, no todos los autores consideran así la sinonimia; unos admiten grados de semejanza e identidad, mientras que otros argumentan que, cuando se habla de identidad de significados, no se comparan dos significados asociados a dos expresiones fónicas distintas, sino que estaríamos ante un solo significado representado por dos formas lingüísticas diferentes.

Desde esta perspectiva, Rodríguez-Piñero Alcalá afirma (2011: 6) que la noción de sinonimia se basa en la identidad de significado entre unidades léxicas fraseológicas, que podrían ser intercambiadas en todos los contextos, sin que se produzca ninguna alternancia en el significado. Las locuciones podrán considerarse sinónimas en el caso que constituyan «verdaderos equivalentes semánticos en todos los contextos posibles», por ejemplo, *hacer buenas migas* y *llevarse bien*. Además, se considerarían sinónimas aquellas locuciones que, teniendo el mismo significado, manifiestan algún tipo de variación en su estructura: variación gráfica como en *a troche* (*y*) *moche* y *a trochemoche*, morfológica como en *tener las horas contadas* y *tener sus horas contadas* o variación léxica, por ejemplo, en las locuciones *clamar en el desierto* y *predicar en el desierto*.

Sin embargo, locuciones como *clamar en el desierto* y *predicar en el desierto*, para algunos autores (García-Page Sánchez 2008: 242-246), no deberían considerarse auténticos sinónimos, sino que deberían corresponder a variantes léxicas de una misma locución. Desde el punto de vista paradigmático, muchas locuciones tienen variantes, como *partir / cortar el bacalao*, *morirse / mearse / partirse de risa*, *dar la lata / tabarra / coñazo / paliza / vara*, (no) *importar un pimiento / bleto / comino / pepino / huevo*, etc., variantes que no son libres, sino que están predeterminadas por el uso (Ruiz Gurillo 2001: 36). Como resultado, se presenta un determinado nivel de la lexicalización de una locución que admite variantes en su forma.

A este respecto, Corpas Pastor (1996: 112) ofrece una perspectiva alternativa sobre este fenómeno, considerando estas variaciones en las locuciones como ejemplos de sinonimia fraseológica: *colgar/ahorcar los hábitos*, *andarse/irse de/a picos pardos*, *poner*

a alguien las peras a cuarto/ochoveinte. Según este enfoque, las distintas variantes de una misma locución, aunque mantienen una equivalencia semántica, se considerarían sinónimas.

Profundizando aún más en esta cuestión, Penadés Martínez (2012: 258) entiende la sinonimia como un tipo de variación libre o de distribución complementaria: «la sinonimia se concibe como variación o alternancia libre», pero esta no se produce en el plano de los significados, sino en el de los significantes, «pues si el significado de dos signos sinónimos es idéntico, no es este el que varía o alterna, sino sus respectivos significantes». Las locuciones sinónimas, que tienen el mismo significado y que, por tanto, son variantes libres de otras locuciones sinónimas, constituyen ejemplos de distribución complementaria basada en su comportamiento en enunciados que las contienen, teniendo en cuenta que muchas locuciones sinónimas no se puede utilizar en el mismo contexto (Penadés Martínez 2012: 258-261).

Siguiendo esta explicación, Penadés Martínez (2012: 261-263) determina un amplio grupo de locuciones que significan «morir» y que, desde el punto de vista de su constitución, se organizan en dos grupos: el primero incluye aquellas que están formadas por un verbo más el pronombre personal femenino de complemento directo en singular o plural: *cascarla, diñarla, espicharla – espicharlas, hincarla, palmarla*, etc.; mientras el segundo abarca las locuciones que carecen de esta forma pronominal y se forman incluyendo palabras como *alma, espíritu, Dios, Señor, paz: dar el alma a Dios – dar su alma a Dios, descansar en la paz del Señor, entregar el espíritu – entregar su espíritu, llamar el señor a su presencia*, etc. Está claro que las locuciones del primer grupo están marcadas como coloquiales y las del segundo, como literarias; por eso sería difícil sustituir una locución del segundo grupo por una del primero sin llegar a una ruptura de estilo. De esto se deduce que las unidades del primer y del segundo grupo están en distribución complementaria porque su distinta marcación de estilo conduciría a utilizarlas en textos de naturaleza diferente. Sin embargo, si se toman en consideración solo locuciones de uno u otro grupo, estamos ante locuciones sinónimas que son variantes en distribución libre porque sería factible su sustitución, aunque hay casos en que no es posible la sustitución de una locución de un grupo por cualquier otra del mismo grupo. En este sentido, estaríamos de nuevo ante la distribución complementaria.⁵

Desde otra perspectiva y orientada a la didáctica, Regueiro Rodríguez (2013) concibe la sinonimia lingüística mediante su riqueza tipológica, a saber, como sinónimos estilísticos, situacionales, acepcionales, solidarios, geosinónimos, etc., y afirma que la sinonimia facilita el acceso léxico y la comprensión de las redes semánticas en la enseñanza de lenguas. De esta manera, la autora presenta la sinonimia como recurso para el acceso léxico del nuevo concepto, lo que facilita su incorporación al léxico en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

⁵ Podrían considerarse sinónimas las locuciones verbales *cortar el bacalao, tener la sartén por el mango, llevar las riendas y llevar la voz cantante*, pues las cuatro significan ‘mandar o dirigir un asunto’ (Ruiz Gurillo 2001: 60). Sin embargo, estas locuciones no podrán sustituirse o intercambiarse libremente sin producir cambios discursivos y estilísticos, por lo que se trata de las locuciones verbales sinónimas en distribución complementaria.

Por ello, para la estructuración de las locuciones en campos semánticos, que tendría por objetivo la aplicación práctica en la enseñanza de las unidades fraseológicas en el aula ELE, nos ceñimos a las aceptaciones de las relaciones sinonímicas propuestas por Penadés Martínez (2012) y Regueiro Rodríguez (2013).

Como ejemplo de la relación sinonímica, seleccionaríamos aquellas locuciones que se agrupan en el microcampo «Expresar alegría y satisfacción» y comparten de algún modo el significado ‘sentir alegría’: *dar saltos de alegría* ‘sentir o manifestar una gran alegría’; *echar las campanas al vuelo* ‘manifestar mucha alegría’; *estar como unas castañuelas* ‘estar muy alegre’; *no haber en su pellejo* ‘estar muy contento’; *frotarse las manos* ‘sentir gran satisfacción o alegría’.

Estas locuciones presentan la combinatoria sintagmática con el sujeto *alguien*: *alguien da saltos de alegría*, *alguien echa las campanas al vuelo*, *alguien está como unas castañuelas*, *alguien no cabe en su pellejo*, *alguien se frota las manos*. Las cinco locuciones se considerarían sinónimas en distribución complementaria, puesto que no presentan la equivalencia semántica absoluta, sino una semejanza en significado.

En la Tabla 4 podemos observar ejemplos concretos el uso y el significado de algunas de estas locuciones sinónimas.

Campo semántico «Expresar alegría y satisfacción»		
Locuciones sinónimas	Significado	Combinatoria sintagmática
1. <i>dar saltos de alegría</i>	‘sentir o manifestar una gran alegría’ (DiLEA)	[alguien]
Contexto de uso «¿Sabes lo que hubiera hecho yo si mi padre me hubiera regalado una moto? Por lo menos salir a la calle dando saltos de alegría . En cambio tú reaccionas como si te hubiera dicho que te iba a comprar un regaliz» (Rafael Mendizábal, <i>De cómo Antoñito López, natural de Játiva, subió a los cielos</i> , 1991, España, CREA).		
2. <i>echar las campanas al vuelo</i>	‘manifestar mucha alegría’ (DiLEA)	[alguien]
Contexto de uso «Fui bastante astuto y logré mezclar mi ADN con el de una mujer atractiva, con lo cual el resultado (de momento, no echamos las campanas al vuelo , que la adolescencia es muy mala) mejora bastante el original paterno» (Berto Romero, <i>Padre, el último mono</i> , 2012, España, CORPES).		
3. <i>frotarse las manos</i>	‘sentir gran satisfacción o alegría’ (DiLEA)	[alguien]
Contexto de uso «El “Pascual Guerrero” estará repleto, vestido de gala para recibir al último verdugo de los “diablos”. La frustración del 87 caló hondo en los caleños y ya se frotan las manos pensando en continuar con la venganza iniciada en el Centenario» («Los responsables somos nosotros», <i>El País</i> , 2001, Uruguay, CORPES).		

Tabla 4. Locuciones verbales sinónimas dentro de un mismo campo semántico

Los tres ejemplos ilustran el uso de locuciones verbales sinónimas que transmiten emociones y expectativas en distintos contextos. En el primer caso, *dar saltos de alegría* contrasta la reacción esperada de entusiasmo ante un regalo con la indiferencia del hijo. En el segundo, «*no echemos las campanas al vuelo*» sugiere cautela ante un resultado positivo, reconociendo que la adolescencia puede complicar las cosas. Finalmente, *frotarse las manos* muestra la emoción y las expectativas de un grupo de aficionados por una posible revancha deportiva ante el próximo partido de fútbol.

De este breve análisis, podemos deducir que, aunque las tres locuciones son consideradas sinónimas en cuanto a la expresión de alegría, no son libremente intercambiables en los ejemplos presentados. Cada una tiene matices específicos que se ajustan mejor a su contexto. Las dos primeras locuciones podrían intercambiarse en ciertos momentos, alterando algunas connotaciones, estas son «reflejar una felicidad visible» y «celebrar prematuramente». Sin embargo, la tercera locución denota una anticipación casi maliciosa, lo cual no se expresaría adecuadamente con las otras dos locuciones sinónimas.

5.3. Relaciones paradigmáticas de antonimia

A continuación, se muestran las características de la relación de antonimia entre las locuciones verbales. La antonimia entre locuciones está presente en relaciones de contrariedad entre las mismas. Por ejemplo, la locución *andarse por las ramas*, que significa ‘detenerse en lo menos sustancial de un asunto, dejando lo más importante’, se antepone a la locución *ir al grano*, con el significado ‘tratar o referir lo fundamental de un asunto, sin entretenerse en lo accesorio’ (Corpas Pastor 1996: 114). Sin embargo, la complejidad sintáctica no permite en muchos casos ver el significado del conjunto y establecer con facilidad que *ir al grano* y *andarse por las ramas* son antónimas (Ruiz Gurillo 2001: 59), el mismo hecho que ocurre con la sinonimia.

Además, la antonimia es la manifestación de la oposición binaria que existe en la estructura de las lenguas; por ese motivo no analizaremos las locuciones que presentan la antonimia en su estructura interior como *en un abrir y cerrar los ojos* o *idas y venidas*, ya que en estos casos se toma en consideración una sola unidad fraseológica con la que no se puede establecer oposición alguna (Penadés Martínez 2012: 238-238).

Con todo ello, consideramos en nuestro trabajo la antonimia como la relación en sentido amplio que se da entre las locuciones que designan diversos tipos de contrarios y que, por tanto, determinan «el tipo de relación paradigmática que guardan entre sí» (Rodríguez-Piñero Alcalá 2011: 18-21): «se tendrían en consideración locuciones que, como unidades fraseológicas en su totalidad, entablen una relación paradigmática de antonimia», como, por ejemplo, *buena fe* (‘buena intención’) / *mala fe* (‘mala intención’), *dar la murga* (‘fastidiar o molestar’) / *dejar en paz* (‘no molestar o inquietar’).

Las locuciones antónimas pueden ser estructuradas en dos grupos según se trate del contraste de parte de sus elementos o basen su oposición en el significado derivado de la estructura como expresión fija (Rodríguez-Piñero Alcalá 2011: 19). El primer tipo de locuciones antónimas constituye un grupo muy amplio en el sistema de

la lengua, lo cual se puede observar en los siguientes ejemplos: *caer bien* ('causar una impresión favorable') / *caer mal* ('causar una impresión desfavorable'); *dar buen rollo* ('resultar agradable o positivo') / *dar mal rollo* ('resultar no agradable o positivo'); *subir el tono* ('hablar con más energía o altivez') / *bajar el tono* ('hablar con menos energía o altivez'); etc.

A partir de los ejemplos del primer grupo, se observa que el modo de formación de dos locuciones opuestas está reflejado en la oposición que se da a la vez en el sistema de la lengua entre los elementos constitutivos de las unidades fraseológicas: *bien / mal, subir / bajar, ganar / perder, abrir / cerrar, delante / detrás*, etc.

El segundo grupo de locuciones antónimas lo constituyen las locuciones que basan su oposición en toda su expresión formal. Este tipo de antonimia resulta a menudo más difícil de determinar, ya que requiere un análisis profundo de los contenidos transmitidos por las locuciones, independientemente de su estructura lingüística (Rodríguez-Piñero Alcalá 2011: 20). En estos casos, la oposición semántica no se refleja necesariamente en la forma de las locuciones, sino en el significado global que representan. Es el caso de *cantar el gallo* ('amanecer') / *caer la noche* ('anochecer'), *comer como una lima* ('ser voraz o comer mucho, especialmente de manera habitual') / *comer como un pajarito* ('comer muy poco habitualmente, o ser de poco comer'), *dar cien vueltas* – *dar cincuenta vueltas* ('ser muy superior') / *no llegar a la suela de los zapatos/del zapato* ('ser muy inferior'), etc.

En ocasiones, las locuciones que forman series sinonímicas se oponen antónimicamente a otra serie sinonímica de locuciones o a una sola locución antónima (Rodríguez-Piñero Alcalá 2011: 21): *abrir calle* – *abrir camino* – *abrir paso* – *hacer calle* ('abrir paso un grupo de personas apartándose a los lados') / *cerrar el paso* – *cortar el paso* ('quitar la posibilidad de pasar'); *cargar la batería* – *cargar (las) pilas* – *poner las pilas* – *recargar las pilas* ('recuperar fuerzas') / *agotarse las pilas* ('agotarse las fuerzas o energías').

Asimismo, las locuciones antónimas cuyo contraste se basa en alguna parte de sus elementos se observan en el siguiente ejemplo: *llevar la corriente* ('no oponerse a lo que una persona dice o hace') / *llevar la contra* – *llevar la contraria* ('oponerse por sistema a lo que una persona dice o hace').

Según el análisis llevado a cabo en nuestra investigación, es posible establecer relaciones de antonimia en numerosos casos. En concreto, las locuciones analizadas anteriormente, pertenecientes al campo semántico «Expresar alegría y satisfacción», entran en relación antonímica con las locuciones del campo semántico «Expresar tristeza y aflicción». En este caso, la oposición se basará en toda la expresión fija. En otros ejemplos puede observarse la oposición entre series sinonímicas y antonímicas o solo una locución antónima. Para ilustrar mejor estas ideas, consideremos los siguientes ejemplos:

- Campos semánticos «Expresar alegría y satisfacción» y «Expresar tristeza y aflicción»
 - › *dar saltos de alegría* ('sentir o manifestar una gran alegría') – *echar las campanas al vuelo* ('manifestar mucha alegría') / *no estar para fiestas* ('no estar de humor') – *venirse abajo* ('hundirse o desmoronarse').

- Campos semánticos «Expresar afecto» y «Expresar aversión»
 - › *caer bien* ('resultar simpático a una persona') / *caer gordo* – *caer mal* – *no ser santo de la/su devoción* ('resultar antipático a una persona');
 - › *caer en gracia* ('agradar, resultar agradable a una persona') / *cogerla* – *tomarla* ('tener manía a una persona').
- Campo semántico «Expresar gustos e intereses»
 - › *llamar la atención* ('despertar interés, curiosidad o sorpresa') / *no decir nada* – *no decir gran cosa* ('no despertar interés, curiosidad o sorpresa').
- Campo semántico «Expresar molestia»
 - › *dar el coñazo* – *dar guerra* – *dar la/mucha lata* – *dar la murga* – *dar la pelma* – *dar la tabarra* – *dar por el culo* – *dar por el saco* ('molestar') / *dejar en paz* ('no molestar a una persona').

En este punto, es conveniente, igual que en los subapartados anteriores, ver ejemplo de ficha de algunas de estas locuciones antónimas y su uso en respectivos contextos (Tabla 5).

Campos semánticos «Expresar afecto» y «Expresar aversión»		
Locuciones antónimas	Significado	Combinatoria sintagmática
1. <i>caer en gracia</i>	'agradar, resultar agradable {a una persona}' (DICLOCVER) (c.s. «Expresar afecto»)	[alguien, a alguien]
Contexto de uso «Tenía una moto Indian y ella se iba a escondidas a correrla con él por la carretera de Veracruz. Yo la protegía y hasta me hice amiga del muchacho, que me caía en gracia y me libraba de emparentar con los Alatríste» (Angelés Mastretta, <i>Arráncame la vida</i> , 1990, México, CREA).		
2. <i>tomarla</i>	'tener manía a una persona' (DICLOCVER) (c.s. «Expresar aversión»)	[alguien, con alguien]
Contexto de uso «¡Rosa, ve haciendo las maletas! Nos echan de esta casa por orden judicial. (...) ¡Una jueza que la ha tomado conmigo ! ¡Todo lo he perdido!» (Juan José Alonso Millán, <i>Oportunidad: bonito chalet familiar</i> , 1991, España, CREA).		

Tabla 5. Locuciones verbales antónimas pertenecientes a diferentes campos

Las locuciones ejemplificadas pertenecen a campos semánticos opuestos: *caer en gracia* se asocia con «Expresar afecto», mientras que *tomarla* se relaciona con «Expresar aversión». Dado que estos campos ya se oponen entre sí como antónimas, basándose en su propia denominación, la tarea de identificar las locuciones en relación de antonimia se simplifica considerablemente. Esto subraya, en cierto modo, una de las ventajas de disponer de fichas de consulta de locuciones verbales agrupadas por campos semánticos, y acompañadas de ejemplos de uso con un breve análisis.

6. Conclusiones

El presente estudio ha pretendido proponer el diseño de una herramienta que, de una manera considerable, contribuya a la resolución de la compleja tarea de incorporar unidades fraseológicas, específicamente locuciones verbales, en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Esta propuesta metodológica aspira a facilitar la integración sistemática de estas unidades en el aula y en el aprendizaje autónomo, subrayando así una necesidad ampliamente reconocida en el ámbito didáctico.

Esta organización de locuciones verbales por campos semánticos o, en otras palabras, la agrupación de aquellas locuciones verbales en un mismo campo que comparten núcleo significativo porque su definición así lo permite, ofrece múltiples ventajas tanto para docentes y alumnos, como para investigadores e interesados en la materia. En primer lugar, poder acceder a fichas de consulta facilita la labor de búsqueda y establecimiento de relaciones paradigmáticas, como la hiponimia-hiperonimia, sinonimia y antonimia, tanto entre campos como dentro de ellos, y en relación con unidades léxicas no idiomáticas. Además, teniendo en cuenta la importancia para el aprendizaje que supone la asimilación del significado de cada locución y, con ello, el desarrollo de la competencia léxico-semántica, resulta esencial recurrir a contextos reales en los que se emplean estas unidades.

Sin embargo, cabe puntualizar que el repertorio de cada campo semántico presentado en el corpus de nuestro trabajo no debe considerarse como definitivo o con límites bien marcados. Consideramos que sería necesario profundizar en esta tarea, realizando encuestas, comparando el uso de cada locución en los corpus lingüísticos y posiblemente elaborando otros microcampos adherentes a otro de niveles organizados jerárquicamente. Esta reestructuración en microcampos semánticos supeditados a otros de orden superior podría resultar más práctica para los aprendientes, diferenciando los campos con unidades léxicas simples y complejas.

En el ámbito de la fraseodidáctica, esta propuesta podría materializarse en la creación de materiales didácticos en línea y herramientas de aprendizaje interactivas. Puede servir de ejemplo la idea de desarrollar una aplicación móvil que presente las locuciones organizadas por campos semánticos, con ejercicios contextualizados y juegos que refuercen el establecimiento y la comprensión de las relaciones paradigmáticas entre las unidades fraseológicas.

El desarrollo futuro de nuestra investigación se centrará en extender esta estructuración semántica a otras clases de locuciones y en introducir en cada campo la agrupación de locuciones según sus funciones o uso pragmático. Además, se prevé la creación de un fichero más completo que incluya el nivel de referencia, registro de uso, número de acepción en el diccionario –en el caso de unidades polivalentes–, además del análisis de ejemplos contextualizados, entre otros aspectos.

En conclusión, este estudio sienta las bases para una aproximación más sistemática a la búsqueda e identificación del inventario de locuciones verbales, cuya agrupación, basada en su significado global, permite la formación de campos semánticos de diversa extensión. Del mismo modo, esta propuesta enriquece el diseño de

actividades y estrategias pedagógicas que aprovechan las relaciones paradigmáticas entre distintas unidades fraseológicas y léxicas simples. Y, por último, una estructuración similar y la creación de fichas de consulta no solo potencia la comprensión de los vínculos semánticos intra e intercampos, sino que también proporciona a los estudiantes herramientas para asimilar con mayor facilidad el significado actualizado en un contexto de un espectro más amplio de locuciones verbales.

Referencias bibliográficas

- CANO GINÉS, Antonio – ARROYO MARTÍNEZ, Laura (2023), «Fraseología aplicada a la adquisición del español como lengua extranjera», *Revista de Filología* 46, 365-386. <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2023.46.18>.
- CASAS GÓMEZ, Miguel (1999), *Las relaciones léxicas*, Tübingen: Niemeyer.
- CASAS GÓMEZ, Miguel (2002), *Los niveles del significar*, Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de publicaciones.
- CORPAS PASTOR, Gloria (1996), *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- COSERIU, Eugenio (1981), *Principios de semántica estructural*, 2ª edición, dirigida por Dámaso Alonso, Madrid: Editorial Gredos.
- DENISENKO, Tatiana (2021), *La enseñanza de las locuciones en niveles iniciales de ELE*, Trabajo de fin de máster. Universidad de Cádiz [disponible en <<https://rodin.uca.es/handle/10498/27926>>, 30/04/2025].
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, Mario (2008), *Introducción a la fraseología española: Estudio de las locuciones*, Barcelona: Anthropos Editorial.
- GONZÁLES REY, M^a Isabel (2012), «De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica», *Paremia* 21, 67-84.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1981), *Lingüística y Semántica (aproximación funcional)*, Oviedo: Servicio de publicaciones, Universidad de Oviedo.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca nueva [disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>, 21/09/2024].
- LÓPEZ VÁZQUEZ, Lucía (2011), «La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior», en SANTIAGO-GUERVÓS, J. – BONGAERTS, H. – SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. – SESEÑA GÓMEZ, M. (coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, vol. 1, Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 531-542.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2014). «¿Qué es la competencia fraseológica? Preguntas y algunas respuestas». Conferencia *Prime giornate di studio dell'associazione PHRASIS. Paese che vai, usanza che trovi. Riflessioni su fraseologia e paremiologia*, 20-22 de febrero de 2014, Verona (Italia).
- MEJÍA, Eva (2021), «Análisis del tratamiento de unidades fraseológicas en los recursos didácticos para estudiantes de ELE», *Doblele. Revista de lengua y literatura* 7, 117-133. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.95>.
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M^a Eugenia (2006), *Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera*. Biblioteca virtual RedELE 5, Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional [disponible en <<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/ca/dam/jcr:4e530f96-6efd-4562-a070-c1d169089f36/2006-bv-05-06olimpio-pdf.pdf>>, 21/09/2024].

- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2000), *La hiponimia en unidades fraseológicas*, Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2002), *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Editorial Arco Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2003), «La elaboración del Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español», *Revista de Lexicografía* 9, 97-129.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2012), *Gramática y semántica de las locuciones*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Servicio de publicaciones.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2019), «Diccionario de locuciones idiomáticas en español actual (DiLEA)» [disponible en <<http://www.diccionariodilea.es/inicio>>, 21/09/2024].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Banco de datos (CORPES XXI)* [en línea]. Corpus del Español del Siglo XXI, <<https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>> [12/04/2023].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Banco de datos (CREA)* [en línea]. Corpus de referencia del español actual, <<https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>> [12/04/2023].
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M^a Luisa (2013), «La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas», *Revista Nebrija en Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* 13, 1-23 [disponible en <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_532c20dfb14b4.pdf>, 21/09/2024].
- RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, Ana Isabel (2011), «La sinonimia y la antonimia en el marco de un diccionario de locuciones», *LinRed. Lingüística en la Red* IX, 1-27 [disponible en <<http://hdl.handle.net/10017/24240>> 28/09/2023].
- RUIZ GURILLO, Leonor (2001), *Las locuciones en el español actual*, Madrid: Arco Libros.
- TRUJILLO, Ramón (1979), *Elementos de semántica lingüística*, Madrid: Ediciones Cátedra.