

Instituto de Estudios de Posgrado
Programa de Doctorado en Lenguas y Culturas



Tesis Doctoral

**Las locuciones verbales en ELE: hacia la
sistematización del proceso de enseñanza-
aprendizaje**

Les locutions verbales en ELE : vers la systématisation du
processus d'enseignement-apprentissage

Ana Martín Ríder

Directora
María Martínez-Atienza de Dios

Noviembre 2023

TITULO: *Las locuciones verbales en ELE: hacia la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje*

AUTOR: *Ana Martín Ríder*

© Edita: UCOPress. 2024
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/>
ucopress@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS:

Las locuciones verbales en ELE: hacia la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje

DOCTORANDA: Ana Martín Ríder

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

A lo largo de estos años de desarrollo de la tesis doctoral, Ana Martín Ríder ha demostrado su excelente capacidad investigadora. Desde el primer año ha combinado la realización de las actividades formativas obligatorias con la lectura y análisis de las principales referencias bibliográficas sobre su tema de estudio. Disfrutó entre febrero y noviembre de 2021 de una beca predoctoral concedida, gracias a su expediente académico, por la Universidad de Córdoba. Asimismo, desde el 1 de diciembre de 2021 hasta el 31 de enero de 2022 disfrutó de la beca FPU, concedida por el Ministerio de Universidades, y a la que renunció voluntariamente tras conseguir una plaza como profesora sustituta interina en el Departamento de Ciencias del Lenguaje, Área de Lingüística general, plaza que ocupa actualmente.

Durante este tiempo de desarrollo de la tesis, la doctoranda ha demostrado su elevado espíritu crítico, así como su capacidad organizativa, su constancia y perseverancia. Ha cumplido escrupulosamente todos los plazos internos que hemos ido estableciendo para el desarrollo de la investigación. Asimismo, puedo afirmar que ha sabido incorporar con brillantez las correcciones en su trabajo de investigación que como directora le he ido realizando durante todo este tiempo. El resultado de ello ha sido, pues, una tesis de calidad que aporta un avance científico sobre las locuciones

verbales en ELE y, en particular, una sistematización novedosa para el proceso de su enseñanza-aprendizaje.

Como manifestación de este excelente desarrollo investigador por parte de la doctoranda, figuran sus aportaciones a distintos congresos de carácter internacional, así como sus publicaciones en revistas indexadas con alto nivel de impacto y en libros con una elevada posición en SPI. Entre los trabajos derivados de la tesis, cabe citar los siguientes: 1) el artículo publicado en 2022 en la prestigiosa revista *Tonos Digital* (posicionada en cuartil 3 en el índice *Scimago Journal and Country Rank*, SJR), titulado “El tratamiento de las unidades fraseológicas en el aula de ELE: análisis de manuales y propuesta didáctica”; 2) el artículo publicado en 2023 en la también prestigiosa revista *ELUA. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* (sello de calidad de la FECYT, donde figura en cuartil 2), titulado “Las locuciones verbales en el *MCERL*, el *PCIC* y los manuales de ELE de nivel intermedio”; 3) el capítulo de libro titulado “Los corpus lingüísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de locuciones verbales en ELE”, publicado en 2022 en R. A. Martín Villegas *et al.* (eds.): *La enseñanza del léxico*, Ediciones de la Universidad de Salamanca (cuartil 2 en SPI), pp. 129 – 150. Asimismo, ha publicado dos reseñas en revistas indexadas, como la *Revista de investigación lingüística* o *Linred*.

Entre los destacados congresos a los que ha asistido para presentar los avances de su tesis doctoral, figuran el *IV Congreso de la Sociedad Española de Lingüística*, celebrado en 2022 en Madrid; el *32.º Congreso Internacional de ASELE*, en la Universidad de Verona (Italia) en 2022; el *33.º Congreso Internacional de ASELE*, celebrado en la Universidad de Burgos en 2023; el *LVII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, en la Universidad de Vigo en 2023; las *Jornadas de Lingüística Andaluza*, en la Universidad de Sevilla en 2023; el *Congreso Internacional Teoría lingüística y enseñanza-aprendizaje de ELE*, en la Universidad de Córdoba en 2022; el *X Congreso Científico de Investigadores en Formación*, en la Universidad de Córdoba en 2022; el *III Congreso Internacional de didáctica de la lengua. La enseñanza del léxico*, en la Universidad de Salamanca en 2021; el *I Congreso internacional sobre investigaciones léxicas. InLÉXICO2021*, celebrado en la Universidad de Jaén en 2021.

Asimismo, ha participado como Secretaria académica o miembro del comité organizador de diversos congresos internacionales y seminarios formativos organizados por el Departamento de Ciencias del Lenguaje.

Por otro lado, desde mayo hasta agosto de 2022 realizó una estancia en la Universidad de Montpellier, que contribuyó a su formación como investigadora y que le permitirá optar a la mención internacional de doctorado.

Así pues, mi valoración de la capacidad investigadora de Ana Martín Ríder y de su tesis doctoral solo puede ser excelente.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, _24_ de ___octubre___ de _2023___

Firma del/de los director/es

Fdo.: _____ Fdo.: _____

AGRADECIMIENTOS

A lo largo del tiempo dedicado a este proyecto, tan apasionante como agotador, me he cruzado con personas extraordinarias que, de una forma u otra, han hecho posible su desarrollo.

En primer lugar, estos agradecimientos van especialmente dirigidos a María Martínez-Atienza, mi directora de tesis, quien creyó en mí desde el principio. Nunca olvidaré aquella reunión de 2019 en la que me alentó a emprender este camino juntas. Gracias por los ánimos, la paciencia, la empatía, la ayuda y la supervisión constante.

Gracias también a Alfonso Zamorano, quien apostó por mí sin dudarlo. Le agradezco, sobre todo, su lealtad, sentimiento que compartimos toda el área de Lingüística General. Gracias a mis compañeros Sergio, Adela y Juanmi, por brindarme su tiempo y sus recursos; estos años han sido más fáciles gracias a ellos. Gracias a mis compañeros de Ciencias del Lenguaje por esa generosidad que hacen de este un magnífico departamento. Especialmente, gracias a Salvador López, quien ha luchado incansablemente para que siga formando parte de esta familia.

Le agradezco a la profesora Sophie Sarrazin que me abriera las puertas de la Universidad de Paul-Valéry, en Montpellier (Francia), pues ha hecho posible la mención internacional de esta tesis.

A Nerea, mi amiga filóloga que, aunque apasionada de las perífrasis, ha aprendido mucho sobre locuciones a lo largo de estos años. Gracias por haberme acompañado en este camino lleno de altibajos. No dudo que tú alcanzarás este mismo logro pronto. A mis amigas: Lorena, Amaya, Faly, Noelia y Trini. Os devolveré todo el tiempo que os debo.

También le quiero dar las gracias a mi familia. A mis padres por preocuparse y alegrarse conmigo y por apoyarme en mi vocación. A mi hermana, porque sin ella este proyecto no habría visto la luz. A mi abuela, a mis tíos y a mis primos. Gracias, especialmente, a mi tito Manolo, por la difusión de los cuestionarios, por interesarse tanto por este proyecto, por leer mis publicaciones y por las discusiones lingüísticas durante las vacaciones.

Finalmente, gracias a Joaquín, quien no solo me comprende a la perfección en el ámbito académico, sino también en el personal. Gracias por las horas de escucha, los consejos, la paciencia, la empatía y, sobre todo, por enseñarme que, a veces, es necesario parar para poder continuar.

RESUMEN

La fraseología, desde su surgimiento a principios del siglo XIX, ha ido ocupando un lugar cada vez más prominente entre las investigaciones lingüísticas. Los fraseologismos suscitan, hoy en día, un gran interés, el cual ha resultado en la publicación de numerosos trabajos que tratan de comprender, desde distintas perspectivas, los rasgos lingüísticos de estas complejas unidades.

La presente tesis contribuye al avance de este entendimiento desde el prisma de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, específicamente abordando el estudio de las locuciones verbales. Así, se persiguen dos objetivos principales. Por un lado, se trata de ofrecer un panorama general sobre el estado de la enseñanza de las locuciones verbales en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) de los niveles intermedios. Por otro lado, se pretende aportar una selección de las locuciones verbales que pueden ser introducidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niveles B, de manera que se mitiguen algunos problemas que aún se presentan en el ámbito de la fraseodidáctica.

La consecución del primer objetivo se logra tras el desarrollo de los cuatro primeros capítulos. Para ello, en primer lugar, se proporciona una revisión bibliográfica de las dos disciplinas con las que se relaciona este trabajo: la fraseología y la fraseodidáctica. De esta manera, se ofrece una visión panorámica de los avances que se han logrado en ambos campos de investigación desde sus inicios hasta la actualidad. Asimismo, se ponen de relieve cuestiones que aún no han sido resueltas desde el punto de vista teórico (como la definición de *unidad fraseológica*) y aplicado (por ejemplo, el nivel de competencia en el que se debe comenzar a enseñar los fraseologismos). Como consecuencia de la observación de numerosos desacuerdos teóricos y metodológicos, se realiza una serie de estudios con los que se pretende mostrar la realidad actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de las locuciones verbales en ELE. Así pues, en el tercer capítulo, se evidencia, por un lado, la falta de consenso en el tratamiento de estas unidades por parte de los recursos didácticos; y, por otro, el desfase entre los avances que se aportan en las publicaciones científicas y la metodología que aplican los docentes en sus aulas. A continuación, en el capítulo 4, se muestra, a través del análisis de producciones de discentes de nivel intermedio, que el alumnado necesita reforzar el trabajo de estas

unidades, puesto que comente errores al emplearlas, usualmente como consecuencia de la modificación de uno de sus elementos componentes. De igual modo, a través de la realización de cuestionarios, los aprendientes evidencian no comprender locuciones verbales de uso frecuente en español y que el *PCIC* recomienda para sus niveles.

Tras advertir las carencias metodológicas que arroja el análisis del panorama actual relativo a la didáctica de las locuciones verbales en ELE, se elabora el quinto capítulo. En diversos estudios fraseológicos se ha señalado la necesidad de la creación de un criterio cuantitativo y, por tanto, objetivo, para proponer un inventario locucional adecuado a cada nivel de competencia comunicativa. Consecuentemente, se ha realizado un estudio de frecuencia de uso de las locuciones verbales en el español de España a partir de los datos extraídos de dos corpus lingüísticos que incluyen textos producidos exclusivamente a lo largo del siglo XXI. Gracias a los resultados de esta investigación y a las recomendaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se ha establecido un repertorio de 485 locuciones que pueden ser enseñadas en los niveles B.

RESUMEE

La phraséologie, depuis son apparition au début du XIXe siècle, occupe une place de plus en plus importante parmi les recherches linguistiques. Les phraséologismes suscitent aujourd'hui un grand intérêt, qui a abouti à la publication de nombreux travaux qui tentent de comprendre, sous des angles différents, les traits linguistiques de ces unités complexes.

La présente thèse contribue à faire progresser cette compréhension du point de vue de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, notamment en abordant l'étude des locutions verbales. Ainsi, deux objectifs principaux sont poursuivis. D'une part, il s'agit de donner un aperçu de l'état de l'enseignement des locutions verbales dans le processus d'apprentissage de l'espagnol langue étrangère (ELE) des niveaux intermédiaires. Par ailleurs, il s'implique à apporter une sélection des locutions verbales pouvant être introduites dans le processus d'enseignement-apprentissage des niveaux B, de manière à atténuer certains problèmes qui se posent encore dans le domaine de la phraséodidactique.

L'achèvement du premier objectif est accompli après la présentation des quatre premiers chapitres. Pour ce faire, on fournit tout d'abord une revue bibliographique des deux disciplines auxquelles se rapporte ce travail : la phraséologie et la phraséodidactique. On donne ainsi un aperçu des progrès achevés dans ces deux domaines de recherche depuis leur création jusqu'à l'actualité. On met également en évidence des questions qui n'ont pas encore été résolues du point de vue théorique (comme la définition d'*unité phraséologique*) et appliquées (par exemple, le niveau de compétence auquel il faut commencer à enseigner les phraséologismes). À la suite de l'observation de nombreux désaccords théoriques et méthodologiques, une série d'études est réalisée afin de montrer la réalité actuelle du processus d'enseignement-apprentissage des locutions verbales en ELE. Ainsi, au troisième chapitre, on constate, d'une part, l'absence de consensus dans le traitement de ces unités par les ressources didactiques ; et, d'autre part, l'écart entre les progrès réalisés dans les publications scientifiques et la méthodologie appliquée par les enseignants dans leurs cours. Ensuite, le chapitre 4 montre, à travers l'analyse des productions d'apprenants de niveau intermédiaire, que les élèves ont besoin de renforcer le travail de ces unités, puisqu'ils commettent des erreurs en les employant, habituellement à cause de la modification d'un de ses éléments constitutifs. De même, à

travers la réalisation de questionnaires, on met en évidence qu'ils ne comprennent pas les locutions verbales fréquemment utilisées en espagnol et que le *PCIC* recommande pour leurs niveaux.

Après avoir relevé les lacunes méthodologiques de l'analyse du panorama actuel concernant la didactique des locutions verbales en ELE, le cinquième chapitre est élaboré. De nombreuses études phraséologiques ont mis en évidence la nécessité de créer un critère quantitatif et donc objectif pour établir un inventaire locutionnel adapté à chaque niveau de compétence communicative. En conséquence, une étude de fréquence d'utilisation des locutions verbales en espagnol de l'Espagne a été réalisée à partir des données extraites de deux corpus linguistiques comprenant des textes produits exclusivement au cours du XXI^{ème} siècle. Les résultats de cette recherche et les recommandations du *Plan Curricular de l'Institut Cervantes* ont permis d'établir un répertoire de 485 locutions pouvant être enseignées aux niveaux B.

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	I
RESUMEN	III
RÉSUMÉE	V
ÍNDICE DE CONTENIDO	VII
ÍNDICE DE TABLAS.....	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XV
INTRODUCCIÓN.....	1
1. JUSTIFICACIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	3
3. METODOLOGÍA	4
4. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	6
CAPÍTULO 1. LAS LOCUCIONES VERBALES: DELIMITACIÓN, CARACTERIZACIÓN Y	
DEFINICIÓN.....	9
1. INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS DEL CAPÍTULO	9
2. EL ÁMBITO DE LA FRASEOLOGÍA.....	10
2.1. Origen y evolución de la fraseología	10
2.2. Definición y límites de la fraseología	15
2.3. Definición y características de las unidades fraseológicas	17
3. DEFINICIONES, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIONES DE LAS LOCUCIONES EN	
ESPAÑOL.....	20
3.1. Definiciones de locución	21
3.2. Principales clasificaciones de las locuciones.....	25
3.2.1. J. Casares Sánchez (1992 [1950]).....	25

3.2.2. A. Zuluaga Ospina (1980)	26
3.2.3. Z. Carneado Moré (1983)	29
3.2.4. G. Corpas Pastor (1996).....	31
3.2.5. L. Ruiz Gurillo (2001)	33
3.2.6. M. García-Page (2004 y 2008)	35
3.2.7. I. Penadés Martínez (1999 y 2012).....	36
3.2.8. M. A. Solano Rodríguez (2012).....	40
3.2.9. RAE y ASALE (2019).....	43
4. LAS LOCUCIONES VERBALES EN ESPAÑOL: DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN.....	44
4.1. Definición	45
4.2. Características inherentes a las locuciones verbales.....	49
4.2.1. Pluriverbalidad.....	49
4.2.2. Fijación	50
4.2.3. Idiomaticidad	53
4.3. Estructura de las locuciones verbales	55
5. RECAPITULACIÓN	57

CAPÍTULO 2. LA FRASEODIDÁCTICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE

ELE	59
1. INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS DEL CAPÍTULO	59
2. FRASEODIDÁCTICA: UNA NUEVA PERSPECTIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	60
3. LA ENSEÑANZA DE LAS LOCUCIONES VERBALES EN ELE.....	63
3.1. Importancia de la enseñanza de las locuciones verbales en ELE	63
3.2. Dificultades de enseñanza y aprendizaje de las locuciones verbales en ELE.....	67
3.2.1. Dificultades para los discentes.....	67
3.2.2. Dificultades para los docentes	69
3.3. Recorrido por los métodos fraseodidácticos en ELE: algunos desafíos	70

3.4. Materiales complementarios para la enseñanza de unidades fraseológicas en ELE	77
4. LAS LOCUCIONES VERBALES EN EL <i>MCERL</i> Y EL <i>PCIC</i>	87
5. RECAPITULACIÓN	92

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LOCUCIONES VERBALES EN ELE 95

1. INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS DEL CAPÍTULO	95
2. ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS LOCUCIONES VERBALES EN LOS MANUALES DE ELE	96
2.1. Descripción del corpus.....	96
2.2. Análisis de manuales de ELE	104
3. LAS LOCUCIONES VERBALES EN EL <i>PCIC</i> Y EL <i>DICLOVER</i> : ANÁLISIS COMPARATIVO..	122
3.1. Comparación de las recomendaciones del PCIC y del DICLOVER	123
3.2. Comparación del análisis de manuales con las recomendaciones del PCIC	126
3.3. Comparación del análisis de manuales con las recomendaciones del DICLOVER	136
4. NOCIONES SOBRE FRASEOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LOS ACTUALES DOCENTES DE ELE.....	139
4.1. Metodología.....	139
4.2. Análisis e interpretación de resultados	142
5. RECAPITULACIÓN	158

CAPÍTULO 4. LA COMPETENCIA FRASEOLÓGICA DEL ALUMNADO DE ELE DE NIVEL INTERMEDIO: APRENDIZAJE Y USO DE LAS LOCUCIONES VERBALES 161

1. INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS DEL CAPÍTULO	161
2. EMPLEO DE LOCUCIONES VERBALES EN LAS PRODUCCIONES DE LOS DISCENTES DE ELE	162
2.1. Metodología.....	163
2.2. Análisis e interpretación de resultados	165

3.	CUESTIONARIOS A DISCENTES DE ELE	178
3.1.	Discentes de nivel B1	179
3.1.1.	Metodología.....	179
3.1.2.	Análisis e interpretación de resultados	180
3.2.	Discentes de nivel B2	198
3.2.1.	Metodología.....	198
3.2.2.	Análisis e interpretación de resultados	199
3.3.	Conclusiones sobre la adquisición de los actuales discentes de ELE.....	217
4.	RECAPITULACIÓN	219
CAPÍTULO 5. SELECCIÓN DE LOCUCIONES VERBALES PARA LOS NIVELES B1 Y B2 EN		
	ELE	221
1.	INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS DEL CAPÍTULO	221
2.	FRECUENCIA DE USO DE LAS LOCUCIONES VERBALES DEL ESPAÑOL.....	222
2.1.	Metodología.....	223
2.2.	Análisis e interpretación de resultados	225
3.	PROPUESTA DE SELECCIÓN DE LOCUCIONES VERBALES PARA LOS NIVELES	
	INTERMEDIOS (B1-B2).....	228
3.1.	Selección de criterios	228
3.1.1.	Frecuencia de uso.....	229
3.1.2.	Nociones generales y específicas del <i>PCIC</i>	232
3.2.	Selección de locuciones verbales para los niveles intermedios (B1-B2).....	233
4.	RECAPITULACIÓN	257
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES		259
CHAPITRE 6. CONCLUSIONS		267

CAPÍTULO 7. TRABAJO FUTURO	275
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	277
Referencias de manuales de ELE	296
Manuales de nivel B1	296
Manuales de nivel B2	298
ANEXOS	301
Anexo 1: Locuciones incluidas en el corpus de manuales de ELE	301
1. Locuciones recogidas por los manuales de B1 y por el <i>PCIC</i>	301
2. Locuciones recogidas por los manuales de B1 que no aparecen en el <i>PCIC</i>	311
3. Locuciones recogidas por los manuales de B2 y por el <i>PCIC</i>	316
4. Locuciones recogidas por los manuales de B2 que no aparecen en el <i>PCIC</i>	326
Anexo 2: Locuciones verbales coincidentes entre el <i>DICLOVER</i> y el <i>PCIC</i>	335
Anexo 3: Locuciones verbales recogidas por los manuales de ELE (de forma explícita e implícita)	340
1. Locuciones verbales recogidas por los manuales de ELE (de forma explícita e implícita) y que se incluyen en el <i>PCIC</i>	340
2. Locuciones verbales recogidas por los manuales (de forma explícita e implícita), pero que no se incluyen en el <i>PCIC</i>	346
Anexo 4: Datos de frecuencia de uso de las locuciones verbales.....	351

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Riqueza de vocabulario en los niveles C1 y C2 según el <i>MCERL</i> (2002, p. 31).	90
Tabla 2. Relación de manuales de nivel B1 que constituyen el corpus.	97
Tabla 3. Relación de manuales de nivel B2 que constituyen el corpus.	98
Tabla 4. Agrupación de manuales según las características de su diseño metodológico.	103
Tabla 5. Recuento de locuciones verbales totales (teniendo en cuenta repeticiones) de enseñanza explícita e implícita detectadas en el corpus de manuales de ELE de nivel B1 y B2.	106
Tabla 6. Recuento de locuciones verbales distintas (sin tener en cuenta repeticiones) de enseñanza explícita e implícita detectadas en el corpus de manuales de ELE de nivel B1 y B2.	106
Tabla 7. Recuento de locuciones verbales recogidas en los manuales de B1 y B2 según hayan sido clasificadas como explícitas, implícitas o de ambas formas.	110
Tabla 8. Número de manuales de nivel B1 y B2 que enseñan explícitamente la misma locución verbal.	113
Tabla 9. Locuciones verbales más frecuentes en el corpus de nivel B1 tanto de enseñanza explícita como de enseñanza implícita.	114
Tabla 10. Locuciones verbales más frecuentes en el corpus de nivel B2 tanto de enseñanza explícita como de enseñanza implícita.	114
Tabla 11. Comparación del <i>DICLOVER</i> y el <i>PCIC</i> según el nivel al que asignan las locuciones verbales que recogen.	125
Tabla 12. Recuento de locuciones verbales distintas detectadas tanto en el <i>PCIC</i> como en los manuales de B1 y B2 incluidos en el corpus en función del nivel al que se asignan según la obra del Instituto Cervantes.	127
Tabla 13. Número de locuciones verbales explícitas e implícitas de los manuales de B1 y B2 en relación con los niveles establecidos por el <i>PCIC</i>	129
Tabla 14. Número de locuciones verbales coincidentes entre el <i>DICLOVER</i> y los manuales de B1 y B2.	137
Tabla 15. Número de locuciones verbales explícitas e implícitas de los manuales de B1 y B2 en relación con los niveles establecidos por el <i>DICLOVER</i>	138

Tabla 16. Estadísticas generales de unidades lingüísticas y de lemas, sin tener en cuenta signos de puntuación, cifras, fechas, símbolos ni nombres propios. Información extraída del <i>CAES</i> (versión 2.1): https://galvan.usc.es/caes/datos	166
Tabla 17. Recuento general de locuciones verbales y de contextos en los que se insertan en las producciones de los discentes de nivel B1 y B2 del <i>CAES</i>	166
Tabla 18. Relación de locuciones verbales empleadas en las muestras de los discentes del <i>CAES</i> de nivel B1 y B2.....	169
Tabla 19. Locuciones verbales más frecuentes en las producciones de los discentes de los niveles B1 y B2 recogidas por el <i>CAES</i>	169
Tabla 20. Locuciones verbales más frecuentes en el <i>CORPES XXI</i> y en el corpus oral.	225
Tabla 21. Propuesta de locuciones verbales para introducir en los niveles intermedios de <i>ELE</i>	256

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Clasificación de Casares Sánchez (1992 [1950]).	26
Figura 2. Clasificación de Zuluaga Ospina (1980).	28
Figura 3. Clasificación de Carneado Moré y Tristá Pérez (1983).	30
Figura 4. Clasificación de Corpas Pastor (1996).	32
Figura 5. Clasificación de Ruiz Gurillo (2001).	34
Figura 6. Clasificación de García-Page (2004 y 2008).	35
Figura 7. Clasificación de Penadés Martínez (1999 y 2012).	39
Figura 8. Clasificación de Solano Rodríguez (2012).	42
Figura 9. Clasificación de la RAE (2019).	44
Figura 10. Captura del <i>Diccionario de Locuciones Idiomáticas del Español (DiLEA)</i> de Penadés Martínez.	79
Figura 11. Captura del <i>Diccionario de colocaciones del español (DiCE)</i> , donde se ha realizado una búsqueda con la opción “¿Qué significa?”	80
Figura 12. Captura del <i>Diccionario de colocaciones del español (DiCE)</i> , donde se ha realizado una búsqueda con la opción “¿Cómo se dice?”	81
Figura 13. Captura del <i>Diccionario de colocaciones del español (DiCE)</i> , donde se ha realizado una búsqueda con la opción “Búsqueda por colocativo”	81
Figura 14. Captura del <i>Refranero Multilingüe</i> del Centro Virtual Cervantes, donde se muestra una entrada de la paremia española “A lo hecho, pecho”	83
Figura 15. Captura del <i>Refranero Multilingüe</i> del Centro Virtual Cervantes, donde se muestra la equivalencia en francés de la paremia española “A lo hecho, pecho”	83
Figura 16. Capturas de la unidad didáctica “Cuando marzo mayea, mayo marcea”, elaborada por Patricia Fernández Martín y ofrecida por el <i>Refranero Multilingüe</i> del Centro Virtual Cervantes.	84
Figura 17. Ejemplo de locución verbal clasificada como explícita extraído del manual <i>Tema a tema B2</i> (2011, p. 118).	105
Figura 18. Ejemplo de locución verbal clasificada como implícita extraído del manual <i>Nuevo prisma: curso de español para extranjeros B1</i> (2015, p. 73).	105
Figura 19. Comparación del número de locuciones verbales de enseñanza explícita e implícita detectadas en los manuales del corpus de nivel B1.	108

Figura 20. Comparación del número de locuciones verbales de enseñanza explícita e implícita detectadas en los manuales del corpus de nivel B2.....	109
Figura 21. Cuantificación (sin repeticiones) de las locuciones verbales que aparecen recogidas tanto en la categoría de enseñanza explícita como implícita en el corpus de manuales de nivel B1.....	111
Figura 22. Cuantificación (sin repeticiones) de las locuciones verbales que aparecen recogidas tanto en la categoría explícita como de enseñanza implícita en el corpus de manuales de nivel B2.....	112
Figura 23. Cantidad de ocurrencias de las locuciones verbales de enseñanza explícita de los manuales de nivel B1.....	116
Figura 24. Cantidad de ocurrencias de las locuciones verbales de enseñanza explícita de los manuales de nivel B2.....	117
Figura 25. Comparación entre los manuales de niveles B1 y B2 del recuento de actividades dedicadas a la enseñanza de locuciones verbales.....	118
Figura 26. Recuento de actividades dedicadas a la enseñanza de locuciones verbales en función de su clasificación.....	121
Figura 27. Comparación de las locuciones verbales incluidas en los manuales de B1 con los inventarios del <i>PCIC</i>	128
Figura 28. Comparación de las locuciones verbales incluidas en los manuales de B2 con los inventarios del <i>PCIC</i>	129
Figura 29. Comparación de las locuciones verbales de enseñanza explícita incluidas en los manuales de B1 con los inventarios del <i>PCIC</i>	130
Figura 30. Comparación de las locuciones verbales de enseñanza implícita incluidas en los manuales de B1 con los inventarios del <i>PCIC</i>	132
Figura 31. Comparación de las locuciones verbales de enseñanza explícita incluidas en los manuales de B2 con los inventarios del <i>PCIC</i>	133
Figura 32. Comparación de las locuciones verbales de enseñanza implícita incluidas en los manuales de B2 con los inventarios del <i>PCIC</i>	135
Figura 33. Datos sobre (a) el género, (b) la edad, (c) el país de residencia y (d) la lengua materna de los docentes que han participado en la encuesta.....	143
Figura 34. Información sobre (a) la cantidad de LE y (b) las lenguas extranjeras que conocen.....	144

Figura 35. Datos relacionados con las cuestiones docentes de los encuestados: (a) años de docencia general, (b) años de docencia en ELE, (c) ámbitos donde han llevado a cabo su enseñanza y (d) materias impartidas.....	145
Figura 36. Datos relacionados con la formación de los docentes encuestados: (a) nivel de estudios y (b) formación como docente de ELE.....	146
Figura 37. Razones de los encuestados para dedicarse a la docencia de ELE.	147
Figura 38. Datos sobre (a) el tiempo de preparación de las sesiones y (b) criterios para el establecimiento del currículo.....	148
Figura 39. Datos sobre la metodología empleada por los encuestados para el trabajo de la producción oral de sus discentes.	149
Figura 40. Datos sobre la metodología empleada por los encuestados para el trabajo de la producción escrita de sus discentes: (a) cantidad de métodos para trabajar la producción escrita y (b) métodos para trabajar la producción escrita.	150
Figura 41. Datos sobre la metodología empleada por los encuestados para el trabajo de la comprensión oral de sus discentes: (a) cantidad de métodos para trabajar la comprensión oral y (b) tipos de métodos empleados.	150
Figura 42. Datos sobre la metodología empleada por los encuestados para el trabajo de la comprensión escrita de sus discentes: (a) cantidad de métodos para trabajar la comprensión oral y (b) tipos de métodos empleados.	151
Figura 43. Datos relacionados con (a) la diversidad de materiales empleados en el aula y (b) el tipo de recurso utilizado.....	152
Figura 44. Datos sobre el conocimiento de los términos <i>fraseología</i> y <i>locución verbal</i> por parte de los discentes de ELE encuestados.....	153
Figura 45. Datos sobre la frecuencia de enseñanza de las locuciones verbales españolas por parte de los docentes encuestados en sus aulas de ELE.....	154
Figura 46. Datos relacionados con la enseñanza de locuciones verbales en función de si los docentes encuestados las integran o no junto a otras unidades léxicas.....	155
Figura 47. Datos relacionados con las actividades empleadas por los docentes de ELE encuestados para enseñar las locuciones verbales en sus aulas.....	156
Figura 48. Datos relacionados con los criterios de selección de las locuciones verbales que serán insertadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes de ELE encuestados.....	157
Figura 49. Proporción de usos locucionales idiosincrásicos y normativos en las muestras de los discentes de B1 y B2 en el CAES.....	171

Figura 50. Clasificación según el criterio lingüístico de los errores presentes en los ejemplos de los usos de las locuciones para los niveles B1 y B2, recuperados del CAES.	172
Figura 51. Número de errores de selección falsa de los estudiantes de B1 y B2 clasificados según el criterio etiológico.	173
Figura 52. Número de errores de omisión de los estudiantes de B1 y B2 clasificados según el criterio etiológico.....	174
Figura 53. Número de errores de adición de los estudiantes de B1 y B2 clasificados según el criterio etiológico.....	175
Figura 54. Número de errores de colocación falsa de los estudiantes de B1 y B2 clasificados según el criterio etiológico.....	176
Figura 55. Clasificación según el criterio etiológico de los errores presentes en los ejemplos de usos de las locuciones en los niveles B1 y B2 recuperados del CAES.....	177
Figura 56. Datos sobre (a) la edad, (b) el género, (c) el país de nacimiento y (d) el país actual de residencia de los discentes de B1 encuestados.....	181
Figura 57. Datos sobre la(s) lengua(s) materna(s) de los discentes encuestados de nivel B1.....	182
Figura 58. Datos sobre las lenguas extranjeras que poseen los discentes encuestados de nivel B1.....	183
Figura 59. Datos sobre el nivel de estudios de los discentes encuestados de nivel B1.	184
Figura 60. Datos sobre la cantidad de años que llevan estudiando español como LE los discentes encuestados de nivel B1.....	185
Figura 61. Datos sobre la cantidad de años que llevan en contacto con el español los discentes encuestados de nivel B1.....	185
Figura 62. Datos sobre los ámbitos en los que emplean el español los discentes encuestados de nivel B1.	186
Figura 63. Datos sobre la experiencia que poseen con el español los discentes encuestados de nivel B1.....	186
Figura 64. Datos sobre las razones para aprender español como LE que refieren los discentes encuestados de nivel B1.....	187
Figura 65. Datos sobre los motivos de aprender una LE actualmente indicados por los discentes encuestados de nivel B1.....	187
Figura 66. Datos sobre (a) las similitudes y (b) las diferencias culturales observadas por los discentes encuestados de nivel B1 entre su cultura materna y la española.....	188

Figura 67. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i>tener lugar</i> por parte de los encuestados de nivel B1.....	190
Figura 68. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i>quitar la mesa</i> por parte de los encuestados de nivel B1.....	191
Figura 69. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i>hacer el amor</i> por parte de los encuestados de nivel B1.	192
Figura 70. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i>poner la mesa</i> por parte de los encuestados de nivel B1.	194
Figura 71. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i>saber de memoria</i> por parte de los encuestados de nivel B1.....	195
Figura 72. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i>dar igual</i> por parte de los encuestados de nivel B1.....	197
Figura 73. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i>darse cuenta</i> por parte de los encuestados de nivel B1.	198
Figura 74. Datos sobre (a) la edad, (b) el género, (c) el país de nacimiento y (d) el país actual de residencia de los discentes encuestados de nivel B2.....	200
Figura 75. Datos sobre la(s) lengua(s) materna(s) de los discentes encuestados de nivel B2.....	201
Figura 76. Datos sobre las lenguas extranjeras que poseen los discentes encuestados de nivel B2.....	201
Figura 77. Datos sobre el nivel de estudios de los discentes encuestados de nivel B2.	202
Figura 78. Datos sobre la cantidad de años que llevan estudiando español como LE los discentes encuestados de nivel B2.....	204
Figura 79. Datos sobre la cantidad de años que llevan estudiando español como LE los discentes encuestados de nivel B2.....	205
Figura 80. Datos sobre los ámbitos en los que emplean el español los discentes encuestados de nivel B2.	205
Figura 81. Datos sobre la experiencia que poseen con el español los discentes encuestados de nivel B2.....	206
Figura 82. Datos sobre las razones para aprender español como LE que refieren los discentes encuestados de nivel B2.....	206
Figura 83. Datos sobre los motivos de aprender una LE actualmente indicados por los discentes encuestados de nivel B2.....	207

Figura 84. Datos sobre (a) las similitudes y (b) las diferencias culturales observadas por los discentes encuestados de nivel B1 entre su cultura materna y la española.....	208
Figura 85. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i>valer la pena</i> por parte de los encuestados de nivel B2.....	209
Figura 86. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i>darle vueltas [a algo]</i> por parte de los encuestados de nivel B2.....	210
Figura 87. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i> echar un vistazo</i> por parte de los encuestados de nivel B2.	211
Figura 88. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i>ponerse rojo</i> por parte de los encuestados de nivel B2.	213
Figura 89. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i>dar lo mismo</i> por parte de los encuestados de nivel B2.....	214
Figura 90. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i>tener en cuenta</i> por parte de los encuestados de nivel B2.	215
Figura 91. Resultados de las respuestas a la actividad donde se trabaja la locución verbal <i> echar una mano</i> por parte de los encuestados de nivel B2.....	216
Figura 92. Resultados unificados de las tres actividades evaluadas en los cuestionarios.	218
Figura 93. Representación de la frecuencia de uso de las locuciones verbales en función del número de ocurrencias en los corpus y su relación con los niveles de enseñanza.	231

INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN

La planificación de la enseñanza de cualquier lengua entraña la resolución de cuestiones complejas que necesitan de reflexión y de un profundo conocimiento lingüístico. Muchas de estas preguntas se relacionan con la selección del léxico y su metodología de enseñanza: ¿qué unidades léxicas deben ser mostradas a los discentes?, ¿en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿de qué modo? Las unidades fraseológicas, como objeto de estudio de la fraseología, han sido tratadas en la enseñanza de lenguas de manera similar a las unidades léxicas monoverbales. Esto ha provocado, por un lado, que los aprendientes, por desconocimiento de sus particulares características, desconozcan sus limitaciones formales o los contextos en los que pueden ser empleadas. Por otro lado, los docentes no disponen de una metodología adecuada, que se adapte a las necesidades del aula. Asimismo, se ha desaprovechado el valioso carácter transversal de los fraseologismos, pues, a partir de su estudio, pueden ser abordados aspectos léxicos, sintácticos, morfológicos, pragmáticos y culturales.

Se debe tener en cuenta que, para llegar a crear una metodología fraseodidáctica que ofrezca un aprendizaje provechoso y efectivo para los discentes de lenguas extranjeras (LE), es necesaria la realización de un minucioso trabajo teórico previo. Considerando que, desde el campo de la fraseología, aún se debaten los límites de su objeto de estudio, la investigación en fraseodidáctica presenta numerosos desafíos. Consecuentemente, desde el primer momento, el investigador se debe decantar por una posición teórica coherente que respalde sus decisiones metodológicas. Efectivamente, la esta permitirá al fraseólogo determinar si categoriza, por ejemplo, *estar como una cabra* como locución verbal o como locución adjetival (*como una cabra*). Así, en esta tesis doctoral, se ha cuidado, especialmente, la definición de nuestro objeto de estudio, la *locución verbal*, pues va a ser determinante para establecer las unidades con las que se trabajará en los capítulos 3, 4 y 5, que parten de un enfoque aplicado.

Antes de aportar soluciones a los problemas fraseodidácticos, se ha creído conveniente analizar la forma en que se enseñan y se aprenden actualmente las locuciones verbales en las aulas de español como lengua extranjera (ELE) de nivel intermedio. Para ello, se han examinado recursos de referencia (el *Marco Común Europeo de Referencia*

para las Lenguas, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, manuales y un diccionario específico), se han realizado cuestionarios a docentes y discentes y se han estudiado los usos locucionales de aprendientes de ELE en producciones libres.

Una vez conocida la situación fraseodidáctica, especialmente la relacionada con las locuciones verbales, se han detectado las carencias que impiden un adecuado tratamiento de estas unidades en las aulas. Una de las principales deficiencias es la falta de un criterio que determine la selección locucional en los distintos niveles lingüísticos. Durante la lectura de las publicaciones dedicadas a la enseñanza de la fraseología, se observó que numerosos investigadores reclamaban la necesidad de llevar a cabo un estudio de frecuencia de uso, pues, de esta manera, se puede establecer que las unidades que se emplean con mayor asiduidad deben ser mostradas en niveles de competencia más bajos que aquellas que se usan en menos ocasiones o en contextos muy específicos. Por ello, se realiza en esta tesis un estudio de frecuencia de uso de más de 4 000 locuciones verbales pertenecientes a la variedad del español de España.

Una vez obtenidos estos resultados, se aborda la compleja tarea de establecer el listado de locuciones verbales que pueden ser tratadas en los niveles intermedios, desde una concepción no prescriptiva. En este momento, se observa que, generalmente, para la elaboración de este tipo de propuestas, se toman como referencia las unidades incluidas en diccionarios (didácticos y no didácticos) y manuales de ELE. Al haber detectado las lagunas metodológicas que rigen la selección de unidades en estos recursos, se ha decidido emplear otros criterios. En primer lugar, se ha tenido en cuenta la frecuencia de uso obtenida anteriormente. En segundo lugar, se han consultado los inventarios del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) para atender a las nociones lingüísticas que poseen los discentes de los niveles B, de manera que no se introduzcan locuciones que no puedan emplear por carecer de los conocimientos necesarios.

Finalmente, cabe justificar el objeto de estudio de esta tesis: las locuciones verbales, por un lado, y los niveles intermedios, por otro. Las locuciones verbales han sido, tradicionalmente, reconocidas en las clasificaciones locucionales elaboradas por los fraseólogos desde los inicios de la disciplina. Raramente se ha discutido su existencia, aunque, sí se han debatido sus límites y sus características, al igual que los del resto de unidades fraseológicas. Además, en comparación con otros tipos de locuciones, como las nominales o las conjuntivas, las verbales (junto con las adverbiales) son las más

numerosas de la lengua española. Se consideran, por tanto, unidades esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes de ELE.

La elección de estudiar los niveles intermedios se justifica, fundamentalmente, porque el *PCIC* recomienda la enseñanza explícita de las unidades fraseológicas a partir del nivel B2. Por tanto, se ha pretendido comprobar si, como consecuencia de ello, existe una diferencia notable en la competencia fraseológica de los discentes de nivel B1 respecto a los de nivel B2. Asimismo, se buscaba advertir si esta recomendación se reflejaba en el inventario locucional y en la metodología fraseodidáctica de los manuales de ambos niveles. Se descartaron, por tanto, los niveles iniciales, puesto que existe una gran controversia en torno a si se deben mostrar o no explícitamente los fraseologismos a los estudiantes de nivel A. Tampoco se consideró estudiar los niveles superiores, ya que se espera que los aprendientes de estas etapas de aprendizaje posean un elevado nivel de competencia lingüística y, por tanto, una considerable riqueza léxica.

2. OBJETIVOS

La presente tesis doctoral persigue, principalmente, dos objetivos principales: (1) ofrecer un panorama general sobre el estado de la enseñanza de las locuciones verbales en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) de los niveles intermedios; y (2) aportar una selección de las locuciones verbales que se pueden introducir en los niveles B, de manera que se mitiguen algunos problemas que aún se presentan en el ámbito de la fraseodidáctica.

Para ello, se han elaborado cinco capítulos cuyos objetivos específicos se enuncian a continuación:

- 1) Presentar las bases teóricas que fundamentan la fraseología y la fraseodidáctica, disciplinas en las que se inserta este proyecto. Estas cuestiones son tratadas en los capítulos 1 y 2, respectivamente.
- 2) Conocer la selección locucional para los niveles B en los recursos que guían la planificación de la enseñanza en ELE, así como la metodología propuesta para su trabajo en el aula. Este objetivo es abordado en el capítulo 3.
- 3) Indagar en la competencia fraseológica de los discentes de ELE de nivel intermedio. Para ello, se ha elaborado el capítulo 4.

- 4) Realizar un estudio de frecuencia de uso de las locuciones verbales del español de España a partir de la consulta de corpus lingüísticos. Esta investigación se presenta en el capítulo 5.
- 5) Crear una propuesta de selección de las locuciones verbales que deben ser introducidas en los niveles intermedios (B1 y B2) del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Este objetivo, junto con el anterior, es abordado en el capítulo 5.

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración de esta tesis se han empleado diversos métodos de investigación en función de los propósitos que se busca alcanzar en cada uno de los capítulos. Por ello, se expone a continuación la metodología empleada en relación con los objetivos enunciados en el anterior apartado.

- 1) Para alcanzar el primer objetivo específico, en relación con el estudio de la fraseología, se han consultado numerosas referencias bibliográficas. Así, en el capítulo 1, se encontrarán mencionadas, entre otras obras, algunas recopilaciones paremiológicas que dan comienzo a los estudios fraseológicos, las investigaciones de los primeros fraseólogos tanto del ámbito internacional (entre las que destacan los trabajos de Bally, 1905, 1909 y 1932), como del español (Casares Sánchez, 1992 [1950]; Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996). Asimismo, se discuten cuestiones que aún presentan cierta controversia, como el lugar que ocupa la fraseología respecto al resto de disciplinas lingüísticas o la definición de *unidad fraseológica*. Se aborda también el concepto *locución verbal*, en un apartado donde se recogen los estudios centrados en estas unidades, como el de García-Page (2008) o la tesis doctoral de De Bobes Soler (2016).
- 2) La revisión bibliográfica rige también la elaboración del segundo capítulo. Aquí se introducen los principales trabajos fraseodidácticos en su doble vertiente: teórica (entre los que sobresale González Rey, 2004, 2006 y 2012) y aplicada (Penadés Martínez, 1999; Ettinger, 2008; Ureña Tormo, 2021; entre otros). Se consultan, además, los recursos fraseodidácticos que gozan actualmente de mayor reconocimiento.

- 3) Con la finalidad de abordar el segundo objetivo, se han realizado dos estudios. Por un lado, para conocer el tratamiento de las locuciones verbales por parte de los materiales de ELE, se ha llevado a cabo un análisis de 50 manuales de ELE (25 de nivel B1 y 25 de nivel B2), a través del cual se ha observado tanto la selección locucional para cada uno de los niveles como la metodología aplicada para su enseñanza. Los resultados de dicho análisis de selección locucional fueron contrastados con otras dos propuestas de referencia: la del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) y la del *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español (DICLOVER)* (2002), de Penadés Martínez. Por otro lado, se han realizado cuestionarios a docentes de ELE para comprobar, en primer lugar, si poseen nociones sobre fraseología; en segundo lugar, si incluyen las locuciones verbales en sus aulas; y, por último, en caso afirmativo, qué tipo de actividades emplean para su trabajo con los discentes.
- 4) Para alcanzar el tercer objetivo se han desarrollado, de nuevo, dos estudios. Por un lado, se han analizado las producciones del *Corpus de Aprendices del Español (CAES)* de los discentes de nivel B1 y B2, mediante el que se han determinado las locuciones verbales que estos aprendientes emplean con mayor frecuencia. Asimismo, se ha llevado a cabo un análisis de errores (de acuerdo con las bases metodológicas propuestas por Corder, 2009 [1967], 1981, 1992; y la tipología de error de Vázquez, 1991) de los usos locucionales detectados, con el fin de descubrir sus principales dificultades de aprendizaje. Por otro lado, se han creado dos cuestionarios (uno para cada nivel de competencia) mediante los que se ha comprobado si los discentes comprenden las locuciones verbales propuestas por el *PCIC* para sus respectivos niveles.
- 5) El estudio de frecuencia de uso de las locuciones verbales del español se ha llevado a cabo mediante la extracción de las unidades incluidas en dos diccionarios elaborados por Penadés Martínez: el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español (DICLOVER)* (2002) y el *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)* (2019). Para registrar el empleo de las más de 4 000 unidades recogidas, se consultaron dos corpus: un corpus oral de creación propia (confeccionado a partir de,

aproximadamente, 100 horas de discurso pertenecientes a documentos audiovisuales disponibles en internet) y el *Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI)*, de la Real Academia Española.

- 6) Finalmente, gracias a la conjunción de todos los datos obtenidos en los estudios que conforman esta tesis, se ha creado una propuesta de selección de locuciones verbales para los niveles B. Se han tenido en cuenta, principalmente, dos criterios: uno cuantitativo, basado en la frecuencia de uso de las unidades, y otro cualitativo, dado que se considera el conocimiento lingüístico que posee el discente de acuerdo con las recomendaciones expuestas en el *PCIC*.

4. ESTRUCTURA DE LA TESIS

La presente tesis doctoral se estructura en siete capítulos, de manera que los cinco primeros se corresponden con los objetivos expuestos en el segundo apartado de esta introducción. Así, en el primer capítulo, se realiza un estudio teórico acerca del estado de la cuestión del campo fraseológico. Para lograrlo, se hace un recorrido histórico que abarca desde los primeros estudios que propiciaron la aparición de esta nueva disciplina lingüística hasta la actualidad. De igual modo, se aborda el concepto *unidad fraseológica*, del que depende directamente el objeto central de estudio de esta investigación: las locuciones verbales. Así pues, se muestran los difusos límites de las taxonomías fraseológicas y, consecuentemente, locucionales, al mismo tiempo que se exponen sus rasgos característicos.

El segundo capítulo se relaciona con la presentación de la fraseodidáctica. Por consiguiente, se establece una definición de esta reciente disciplina lingüística y se presentan los distintos trabajos que tratan de integrar los fraseologismos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en concreto las locuciones. Asimismo, se discuten cuestiones básicas, como las razones que argumentan la presencia de las unidades fraseológicas en las aulas, sus dificultades de enseñanza y aprendizaje, el nivel en el que deben ser explicitadas o los criterios que se deben tener en cuenta para su selección. Se presentan, además, los principales recursos de consulta (diccionarios, corpus lingüísticos...) que se encuentran enfocados al estudio de las unidades fraseológicas del

español, así como los distintos proyectos desarrollados en relación con este campo, como resultado del auge que está logrando la fraseodidáctica dentro de los estudios lingüísticos.

Para poder abordar directamente el tratamiento actual de las locuciones verbales en ELE, se realizan diversos análisis, que serán expuestos en los capítulos tres y cuatro. En el capítulo tres, se trata de determinar las locuciones verbales que se enseñan en las aulas de ELE, así como la metodología empleada. Para ello, se han extraído y examinado datos de dos fuentes: un análisis de recursos y una encuesta a actuales docentes.

Así pues, se analizan, en primer lugar, las obras de referencia que guían, generalmente, la planificación de los recursos y de la docencia de ELE: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006). Los resultados obtenidos tras la recuperación de las locuciones verbales incluidas en los inventarios del *PCIC* son comparados con la relación de unidades recogidas en el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español (DICLOVER)* (2002), de Penadés Martínez, puesto que es una obra reconocida y especializada en locuciones verbales, las cuales, además, clasifica según el nivel de competencia comunicativa (intermedio, avanzado y superior) en el que deben ser aprendidas. En segundo lugar, al observar que el Instituto Cervantes recomienda la enseñanza explícita de las unidades fraseológicas a partir del nivel B2, se comprueba la atención que reciben las locuciones verbales tanto en el *PCIC* como en los manuales de nivel intermedio (B1 y B2), así como la metodología que siguen las actividades dedicadas a su enseñanza. Del mismo modo, como consecuencia de haber construido un corpus de manuales publicados tras la aparición del *PCIC* y que, en general, confirman seguir esta obra para la configuración de su currículo, se compara el análisis de manuales con las recomendaciones del Instituto Cervantes. Asimismo, al igual que con el *PCIC*, los resultados obtenidos del análisis de manuales también se comparan con el *DICLOVER*, de manera que se determina si su grado de coincidencia es mayor o menor que el observado respecto con la obra del Instituto Cervantes.

Posteriormente, con la finalidad de conocer la realidad de la enseñanza de las locuciones verbales a través del profesorado actual de ELE, se le realiza un cuestionario para comprobar, teniendo en cuenta su formación, si conoce los conceptos *fraseología* y *locución verbal*, si enseña estas últimas unidades en sus clases y, en el caso de que así sea, la metodología que emplea.

El cuarto capítulo se dedica a constatar la adquisición de las locuciones verbales por parte de los discentes de ELE de nivel intermedio (B1 y B2). Con la finalidad de ofrecer un panorama general sobre este aspecto, se analiza el empleo de estas unidades en el *Corpus de aprendices de español (CAES)*, tomando como referencia las locuciones verbales detectadas tanto en los inventarios del *PCIC* como en los manuales de ELE. De este modo, se comprueba la frecuencia de uso de las locuciones verbales en español y su adecuación comunicativa. Además, se lleva a cabo un análisis de errores que arroja valiosos resultados sobre las principales causas que propician el uso incorrecto de este tipo de unidades. Finalmente, se realizan cuestionarios para determinar si los aprendientes de los niveles B1 y B2, que se encontraban en un curso de ELE, han adquirido las locuciones verbales propuestas por el *PCIC*.

Ante la falta de consenso en la selección de las locuciones verbales enseñadas en los niveles B1 y B2, observada a través de los análisis expuestos en los capítulos tres y cuatro, se cree necesario el establecimiento de un criterio objetivo para la selección de estas unidades y su inserción en los distintos niveles lingüísticos. Por consiguiente, se ha elaborado un estudio sobre la frecuencia de uso de las locuciones verbales del español. Teniendo en cuenta tanto los resultados de dicha investigación como los conocimientos lingüísticos de los aprendientes, se ha creado un listado de unidades que, desde nuestro punto de vista, podrían ser insertas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE de los niveles intermedios.

Por último, los capítulos cinco y seis se dedican, respectivamente, a la exposición de las conclusiones de la tesis y a la presentación de los futuros estudios que podrían derivarse de esta investigación, así como de la relación de la fraseología y la fraseodidáctica con otras disciplinas.

CAPÍTULO 1. LAS LOCUCIONES VERBALES: DELIMITACIÓN, CARACTERIZACIÓN Y DEFINICIÓN

1. INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS DEL CAPÍTULO

Las locuciones verbales del español constituyen el objeto de estudio de esta investigación. Por ello, en este primer capítulo, se expone la información que se ha considerado pertinente para delimitar la concepción de este tipo de unidad fraseológica (UF). De esta manera, se construye la fundamentación teórica que contextualiza esta investigación sobre las locuciones verbales en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Se comienza, por tanto, presentando la *fraseología* como la disciplina lingüística encargada del estudio de las unidades fraseológicas, y se realiza un breve resumen de la evolución de este campo de estudio. A continuación, se presentan las distintas concepciones de *locución*, mostrando las diferentes definiciones que se han propuesto del término, las características que se le atribuyen y sus diversas clasificaciones.

Posteriormente, se aborda de forma específica el concepto de *locución verbal*. De manera general, existe consenso al afirmar que las locuciones verbales son unidades fraseológicas equiparables a unidades verbales (léxicas o sintagmáticas), compuestas por un núcleo verbal al que se unen uno o varios elementos. Asimismo, se le atribuyen tres características inherentes: la pluriverbalidad, la idiomática y la fijación. No obstante, no siempre es sencillo delimitar a partir de qué nivel de idiomática y fijación una unidad es considerada locución, pues se han desarrollado estudios que defienden que ambos aspectos son graduables. Por último, se señalan cuáles son las estructuras que puede presentar una locución verbal.

Por consiguiente, los objetivos principales de este capítulo son los siguientes:

- 1) Determinar con precisión qué es una locución verbal, haciendo un recorrido por las caracterizaciones más relevantes de los estudios fraseológicos españoles.
- 2) Acuñar una definición de locución verbal acorde a los supuestos teóricos y a los objetivos de la presente investigación.

2. EL ÁMBITO DE LA FRASEOLOGÍA

2.1. Origen y evolución de la fraseología

Las investigaciones dentro del campo de la fraseología han aumentado notablemente durante las últimas décadas. Sin embargo, su origen tiene lugar entre los estudios paremiológicos dedicados a recopilar, principalmente, los refranes del español y que gozan de un gran valor cultural, social y antropológico. Como se mostrará resumidamente a continuación, estos se desarrollan, especialmente, entre los siglos XV y XIX. Para la elaboración de este resumen sobre la evolución histórica de los primeros refraneros españoles, se han tomado como referencia los trabajos de Scandola (2003) y Castillo Carballo (2017).

Se suele establecer la obra de Diego García de Castro, *Refranes que dizen los viejos* (ca. 1480), como el inicio de estas obras paremiológicas, pues es la primera vez que se presenta de forma escrita un corpus de refranes, es decir, una colección organizada de este tipo de unidades (Castillo Carballo, 2017, p. 89). Ya en el siglo XVI, comienza el auge de estos repertorios con los conocidos *Adagia* de Erasmo de Rotterdam. En esta época, teniendo dicha obra como referencia, se buscaba establecer la equivalencia entre las expresiones latinas y las paremias del español, con el fin de otorgar así prestigio a la lengua vulgar (Scandola, 2003).

No obstante, también surgieron obras centradas exclusivamente en la lengua española, como los conocidos *Refranes que dicen las viejas tras el fuego* (1508) de Íñigo López de Mendoza, Marqués de Santillana, que dieron lugar al surgimiento de otros trabajos, como *Refranes e proverbios en romance, que nuevamente coligió y glosó el Comendador Hernán Núñez* (1555) o *Philosophia Vulgar* (1568) de Juan de Mal Lara. En este siglo, concretamente en 1549, aparece la que se considera la colección más importante de refranes españoles: el *Libro de refranes copilado por el orden del a.b.c. en el que se contiene quatro mil y trescientos refranes. El mas copioso que hasta oy ha salido impresso* del sacerdote aragonés Pedro Vallés, donde se reúnen más de 4 300 refranes siguiendo una ordenación alfabética. Este trabajo manifiesta la elaboración de una precisa y sistemática metodología de selección, compilación y organización de los refranes del español de la época. A finales de siglo, en 1587, aparece, además, el primer diccionario de refranes latín-español, el *Diccionario de vocablos castellanos aplicados a la propiedad latina. En el cual se declara gran copia de refranes vulgares, reducidos a Latinos, y*

muchas frases castellanas, con las que en Latin le responden, sacadas de Cicerón y Terencio... de Alonso Sánchez de la Ballesta.

Este interés lexicográfico continúa durante el siglo XVII, como se observa, especialmente, tras la aparición del *Vocabulario de Refranes y Frases proverbiales y otras formulas comunes de la Lengua Kastellana*, y prosigue durante el siglo XVIII. En esta época, se desarrollan estudios fraseológicos fundamentados en una metodología científica caracterizada por su rigurosidad, como es el caso del *Diccionario fraseológico español-francés y francés-español* de Antonio Redondo, publicado en Madrid en 1841, o del *Diccionario de refranes, adagios y locuciones proverbiales, con su exacta o más aproximada correspondencia en francés y viceversa*, editado por José María Sbarbi en 1851. Este momento es, por tanto, cuando se comienza a observar diferencias entre los meros trabajos de recopilación de refranes y un trabajo más sistemático, orientado al desarrollo de una nueva disciplina a través de la creación de nuevos recursos lexicográficos dedicados al estudio de las unidades fraseológicas de una lengua.

Todos estos avances derivaron en el surgimiento de la fraseología como disciplina, así como en el avance del estudio de las unidades fraseológicas, pues se empezaron a proponer distintas clasificaciones y definiciones que pretendían explicar su organización y funcionamiento. De esta manera, como se señalará en los siguientes párrafos, los primeros estudios de la fraseología como disciplina científica ven la luz a comienzos del siglo XX, aunque, concretamente, despegan durante los años 60.

A partir de esta década, el desarrollo de las investigaciones fraseológicas a nivel internacional se ha producido de forma irregular. Según Thun (1978) y Corpas Pastor (1996), podemos distinguir tres zonas geográficas ligadas a tres posturas lingüísticas diferentes: los estudios angloamericanos, ligados a la corriente generativista transformacional, los trabajos occidentales y centroeuropeos, vinculados al estructuralismo, y los trabajos de Rusia y Europa del Este, que siguen el modelo propuesto por la Escuela Soviética. Podemos destacar a A. J. Greimas (1960), B. Pottier (1976 [1974] y 1975), H. Thun (1978), A. Zuluaga Ospina (1980), W. Fleischer (1982), G. Wotjak (1983, 1984 y 1985), E. Coseriu (1986 [1977]) y Corpas Pastor (1996), dentro del panorama occidental; a Katz y Postal (1963), Fraser (1970), Katz (1973) y Newmeyer (1973), dentro del estadounidense; y a V. Vladimirovich (citado por Ruiz Gurillo, 1997, p. 20), dentro de la corriente soviética, entre otros.

De acuerdo con García Rodríguez (2019), la mayoría de los autores centrados en la investigación sobre cuestiones fraseológicas coinciden al considerar que el padre de esta disciplina es Bally (1905, 1909 y 1932), perteneciente a la corriente estructuralista de la Europa Occidental. Fue el primero en acercarse a la disciplina tal como se conoce en la actualidad, y acuñó términos que se siguen manteniendo en la definición y la clasificación de las unidades fraseológicas. Fue pionero en el establecimiento de algunas características de las unidades fraseológicas, como el grado de fijación, la idiomática, la polilexicalidad y la variabilidad. También introdujo las *locutions phraséologiques* ('locuciones fraseológicas'), dentro de las que diferenciaba dos tipos: las expresiones de fijación más elevada (*unités phraséologiques* 'unidades fraseológicas') y las de fijación parcial (*series phraséologiques* 'series fraseológicas'). De igual forma, con el fin de explicar e ilustrar las estructuras fraseológicas, presenta la oposición entre las 'unidades no descomponibles' (*unités indécomposables*) y 'agrupaciones cambiantes' (*groupement passagers*).

Por su parte, Corpas Pastor (1996) afirma que la fraseología tiene su origen como disciplina científica en la antigua URSS, durante las décadas de los 40 y los 50 del siglo XX, a través de los trabajos de V. V. Vinogradov, basados también en los estudios de Bally. El autor propone la primera clasificación de las unidades fraseológicas de la lengua rusa a partir de criterios semánticos. Así, diferencia entre *adherencias fraseológicas* (expresiones de significado unitario e inmotivado), *unidades fraseológicas* (expresiones con significado unitario y motivado) y *combinaciones fraseológicas* (expresiones cuyo significado se extrae del significado del conjunto de elementos que las conforman). Los estudios del lingüista ruso supusieron un antes y un después en la concepción de la disciplina en la Europa oriental del momento, pues tuvieron un gran impacto, principalmente en las investigaciones desarrolladas en la antigua República Democrática Alemana.

A pesar de la existencia de este desacuerdo en la determinación del origen de las investigaciones fraseológicas, no cabe duda de que ambos autores constituyen los inicios de esta disciplina, ya que, gracias a ellos, se impulsaron los estudios fraseológicos a nivel internacional. Como consecuencia de los estudios de estos autores surgen otros, entre los que destacan, por ejemplo, los trabajos de Albert Sechehaye (1921), C. de Boer (1922), Otto Jespersen (1968 [1924]) o A. V. Isačenko (1948; citado por Zuluaga Ospina, 1980).

En la década de los 70, destaca el trabajo de Coseriu (1986 [1977]), quien introdujo un concepto esencial para el desarrollo de la fraseología: las *solidaridades léxicas*. Estas solidaridades establecen relaciones de tipo sintagmático entre determinadas unidades; por tanto, el concepto implica que la combinatoria de las unidades léxicas no es totalmente libre, sino que se encuentra, al menos parcialmente, restringida. A partir de dicha idea, presenta la distinción entre la técnica del discurso y el discurso repetido. La primera “abarca las unidades léxicas y gramaticales (lexemas, categoremas, morfemas) y las reglas para su modificación y combinación en la oración”. El segundo “abarca todo lo que tradicionalmente está fijado como ‘expresión’, ‘giro’, ‘modismo’, ‘frase’ o ‘locución’, y cuyos elementos constitutivos no son reemplazados o re-combinables según las reglas actuales de la lengua” (1986 [1977], p. 113). Las unidades del discurso repetido se dividen en tres tipos según el nivel estructural en el que se combinen:

- 1) Textemas: unidades equivalentes a oraciones, es decir, se pueden conmutar en el plano oracional y textual. Ejemplo: *Cada palo aguante su vela*.
- 2) Sintagmas estereotipados: unidades equivalentes a sintagmas, es decir, son combinables en una oración. De este tipo solo se proporcionan ejemplos en francés, como *sans coup férir* (‘sin esfuerzo alguno, sin combate’), pero en español también se pueden encontrar algunos como *sin ton ni son* o *a trancas y barrancas*.
- 3) Perífrasis léxicas: unidades equivalentes a palabras. Por ejemplo, *hacer hincapié*.

De esta manera, las categorías establecidas pueden parecer compartimentos estancos bien definidos. No obstante, al analizar los ejemplos dados por el autor, observamos que incluye como sintagmas estereotipados *se moquer du tiers come du Quart* (‘importar un bleo’), *avoir maille à partir* (‘andar en dimes y diretes’), *avoir voix au chapitre* (‘tener voz’) o *entrer en lice* (‘saltar a la palestra’); mientras que, para ilustrar las perífrasis léxicas, menciona *hacer alarde*, *echar en cara*, *hacer hincapié* o *sacar de quicio*. Es decir, en ambas categorías se incluyen locuciones verbales. Coseriu, percibiendo dicha ambigüedad, aclara:

puede resultar difícil distinguir las «perífrasis léxicas» de los «sintagmas estereotipados». La conmutación por sí sola no es suficiente, puesto que en la oración muchos sintagmas son a menudo conmutables con palabras simples, y al revés. Personalmente, nos

inclinamos a considerar como «perífrasis léxica» todo sintagma capaz de funcionar en un «campo léxico» como unidad opuesta a palabras simples. [...] Provisionalmente se podrían hasta reunir en un solo tipo nuestros dos tipos b) y c): lo importante, por el momento, es que se reconozca la no estructurabilidad léxica de los *elementos* del «discurso repetido» y de las unidades del primer tipo de discurso (1986 [1977], p. 117-118)¹.

En el ámbito del español, la eclosión de la fraseología ocurre tras la publicación de *Introducción a la lexicografía moderna* del lingüista español Julio Casares Sánchez, en 1950. Aunque su obra no es propiamente fraseológica, sino lexicológica, es pionero en el estudio de las unidades fraseológicas en esta lengua, pues es el primero en proponer una clasificación de las unidades fraseológicas del español. A partir del surgimiento de los estudios soviéticos y de este trabajo de Casares Sánchez, sobre todo de su traducción al ruso en 1958, surgen por todo el mundo numerosas investigaciones dentro de este campo con nuevas propuestas teóricas, dando lugar, asimismo, a congresos como la *Conferencia entre Repúblicas sobre los Problemas de Fraseología* (1959) en Samarcanda (Uzbekistán), o la *Conferencia entre Repúblicas sobre Problemas de Fraseología y de Compilación de un Diccionario Fraseológico Ruso* (1961) en Leningrado.

En occidente, uno de los hitos más relevantes para esta disciplina es la creación de la EUROPHRAS (*European Society of Phraseology*) en Bielefeld, Alemania, en 1999. Este es uno de los acontecimientos que ha dado lugar a que, actualmente, el centro neurálgico de la fraseología lo constituyan, principalmente, investigadores alemanes y eslavos (Corpas Pastor, 2003). No obstante, su desarrollo se ha ido extendiendo por todo el mundo, haciendo que la fraseología sea un campo en expansión que ha suscitado mucho interés en los últimos años. En efecto, los estudios lingüísticos más recientes han prestado mucha más atención a la fraseología, y no solo a las unidades que se han estudiado tradicionalmente, como las paremias o los proverbios, sino también a otro tipo de estructuras que se encuentran incluso en el límite de este campo de estudio, como es el caso de los esquemas sintácticos. Asimismo, la fraseología se ha puesto en relación con

¹ Corpas Pastor (1996, p. 37) califica la clasificación de Coseriu como “rudimentaria y poco rigurosa” por tres motivos: (1) no se establecen unos criterios de clasificación; (2) dentro de los textemas se incluyen unidades no pertenecientes a la fraseología; y (3) “la distinción entre sintagmas estereotipados y perífrasis léxicas es [...] artificial, subjetiva y poco clara”. Sin embargo, a pesar de las carencias detectadas, no podemos obviar la relevancia y los aportes que esta obra ha ofrecido a la fraseología en general y a los estudios locucionales en particular, pues brinda un punto de vista taxonómico diferente al que se venía planteando desde el trabajo de Casares (1950).

otros ámbitos de investigación actualmente en auge: por ejemplo, con la Psicolingüística (Saludador Olivas, 2009; Crespo y Góngora, 2012; Aguinaga Echeverría, 2021) o con la Lingüística Computacional (De Lucca, 2009; Koza y Rivas Folch, 2020; EUROPHRAS 2022, cuyo tema central es “Computational and Corpus-based Phraseology”), lo que ha provocado un mayor reconocimiento de la disciplina.

A pesar de los numerosos estudios fraseológicos realizados y de los avances que se están logrando, hoy en día se siguen debatiendo cuestiones básicas acerca de la disciplina, a saber: ¿constituye la fraseología una disciplina autónoma o depende de otras como la lexicología?; ¿se pueden equiparar las unidades fraseológicas a otro tipo de unidades como los lexemas, los sintagmas o las oraciones?; ¿qué elementos de la lengua se pueden reunir bajo la denominación de unidad fraseológica y cuáles son sus características comunes? En los próximos apartados presentaremos las diversas respuestas que se han ido proporcionando a este respecto.

2.2. Definición y límites de la fraseología

El término *fraseología* comenzó a ser empleado a principios del siglo XX, cuando empezó a surgir este ámbito de estudio. Sin embargo, no es hasta 1967 (año en el que se celebró el Congreso Internacional de Lingüística) cuando se establece por primera vez como disciplina independiente de otras pertenecientes al campo de la lingüística. Fue acuñado en español en los años 80 por Carneado Moré y Tristán Pérez (1986, p. 5), quienes la definieron como el “estudio multiaspectual de las combinaciones estables de palabras que por sus rasgos categoriales propios se distinguen de las palabras como unidades lingüísticas”. No obstante, como se ha mencionado, actualmente no existe acuerdo entre los investigadores sobre cuáles son los límites de la fraseología ni, por tanto, sobre su definición.

Según el *Diccionario de la lengua española* (DLE; versión electrónica 23.6), teniendo en cuenta que la denominación *fraseología* proviene del griego φράσις (*phrasis*) y λόγος (*lógos*), la define como la “parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija”. Sin embargo, parece que esta caracterización, más que informar acerca de los rasgos definitorios de la fraseología, se limita a enumerar las unidades que abarca su objeto de estudio. Además, esta enumeración no es exhaustiva, ya que queda abierta a la inclusión de otro tipo de unidades léxicas.

En general, los lingüistas dedicados a la fraseología coinciden en que esta disciplina se centra en estudiar las que se suelen denominar *unidades fraseológicas*, combinaciones de palabras más o menos fijas e idiomáticas que son identificadas por los hablantes nativos como una única unidad significativa dependiente del contexto de uso (Casares Sánchez, 1950; Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1997; García-Page, 2008, entre otros). Así, Corpas Pastor (1996, p. 16) define la disciplina como “estudio de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo”.

Son dos aspectos los que realmente provocan desacuerdo entre los investigadores: (1) la delimitación precisa de las unidades que son estudiadas por la fraseología; y (2) el lugar que ocupa la fraseología dentro de la lingüística, es decir, si constituye una disciplina autónoma, si depende de otra (lexicología, estilística, morfología, sintaxis, pragmática...) o si es interdisciplinar.

El primer punto será abordado con mayor detalle en los apartados 2.3. y 3.2. de este capítulo, donde se expondrán, por un lado, las distintas definiciones de *unidad fraseológica* y, por otro, las principales clasificaciones fraseológicas del español (prestando especial atención al lugar que en ellas ocupan las locuciones). En cuanto a la segunda cuestión, Ruiz Gurillo (1997, p. 33-44) hace un repaso de las distintas posiciones que adoptan los fraseólogos, según conciban la disciplina como autónoma, dependiente o interdisciplinar.

En primer lugar, el desarrollo de una metodología propia de trabajo y, sobre todo, la reducción y, por tanto, concreción de su objeto de estudio son algunos argumentos fundamentales entre los defensores de la fraseología como disciplina autónoma. Esta postura es adoptada por investigadores como Cernyseva (1981 [1973]), quien establece una diferencia clara entre las *palabras* (que son formalmente compactas y poseen un significado léxico) y los *fraseologismos* (cuyos elementos componentes aparecen divididos y presentan un significado metafórico). Asimismo, Isačenko (1948) defiende que la fraseología solo se encarga de estudiar *clichés-phrases* (‘clichés frásticos’), combinaciones fijas equivalentes a frases, mientras que la lexicología se encarga de las unidades equivalentes a palabras y la sintaxis de las combinaciones libres. También Nagy (1973) diferencia la fraseología de la paremiología al afirmar que esta última se encarga del estudio del contenido folclórico, mientras que la primera muestra interés por lo

propiamente lingüístico. También defienden la autonomía de esta disciplina autores como Telija (1975), Wotjak (1983) o Čemark (1988).

Otros lingüistas, sin embargo, comprenden la fraseología como una rama dependiente de otras disciplinas. Así, Bally (1909) o Glässer (1986) la asocian directamente a la estilística, mientras que Casares Sánchez (1992 [1950]) la incluye como parte de la lexicografía. No obstante, el gran debate se sitúa en su relación con la lexicología, dado que, en numerosas ocasiones, las unidades fraseológicas pueden equipararse a las palabras como consecuencia de su unidad semántica. Reconocidos lingüistas como Fleischer (1982), Coseriu (1986 [1977]) o Pottier (1975) se decantan por esta opción.

Finalmente, Ruiz Gurillo (1997, p. 43) defiende que la fraseología ocupa una posición interdisciplinar:

[La fraseología] debe concebirse como un punto de síntesis de otros ámbitos. Así, en el estudio de sus unidades es inevitable hablar de sintaxis, ya que se trata, ante todo de combinaciones de palabras (Zuluaga Ospina, 1980, p. 19), en las que a menudo se suspenden las reglas sintácticas. Tampoco cabe olvidar su semejanza léxica con la palabra, porque, como las palabras, se reproducen en bloque (Coseriu, 1986 [1964]) y manifiestan relaciones de antonimia, sinonimia, etc. Igualmente, muestran ciertos vínculos con la morfología, ya que se trata de un proceso de creación léxica, como ocurre con la derivación o la composición (Fleischer, 1992). Sus formantes, además, más que verdaderas palabras deben considerarse morfemas. Por otro lado, su papel pragmático no debe ser pasado por alto, sobre todo por lo que a su riqueza expresiva se refiere.

En definitiva, podemos concluir que la fraseología estaría encargada del estudio de combinaciones frecuentes constituidas por dos o más palabras caracterizadas por ser pluriverbales y por poseer un cierto grado de fijación e idiomatidad. Asimismo, en el presente trabajo, concebimos la fraseología como un campo de estudio interdisciplinar, tal como afirma Ruiz Gurillo (1997), dado que, para estudiar las UF, debemos tener en cuenta numerosos aspectos de otras disciplinas lingüísticas.

2.3. Definición y características de las unidades fraseológicas

Tampoco parece haber acuerdo en la nomenclatura empleada para denominar el conjunto de elementos que constituyen el objeto de estudio de la fraseología. Haddouch (2013, p. 46) señala que se han advertido 68 términos diferentes para hacer referencia a las unidades

fraseológicas. Así, existe una variación terminológica que puede ser observada tras la lectura de las distintas publicaciones a lo largo de la historia de la fraseología. Algunas de las denominaciones detectadas son las siguientes: expresión fija (Zuluaga Ospina, 1980; García-Page, 1990; Martínez Marín, 1996), unidad léxica pluriverbal (Hernández Hernández, 1998 [1989]), expresiones pluriverbales (Casares Sánchez, 1992 [1950]), unidad pluriverbal lexicalizada y habitual (Haensch, Wolf, Ettinger y Werner, 1982; Corpas Pastor, 1995), unidades fraseológicas (Zuluaga Ospina, 1980; Carneado Moré y Tristán Pérez, 1986; Corpas Pastor, 1996; Sancho Cremades, 1999), etc. No obstante, sí parece ser que el término más extendido y aceptado actualmente es unidad fraseológica (UF). Esta es la razón por la que, en el presente trabajo, se ha optado por dicha denominación, aunque, en ocasiones, se emplea *fraseologismo* como sinónimo.

Zuluaga Ospina (1980, p. 16) concibe estas unidades como “construcciones lingüísticas formadas por combinación fija de dos o más palabras”. Así, establece únicamente dos rasgos característicos: (a) la fijación, que remite a la forma, y (b) la idiomática, relacionada con el significado. Como se ha señalado en el párrafo anterior, el autor utiliza tanto el término *expresión fija* como *unidad fraseológica* para referirse a este concepto. A pesar de que el trabajo de Zuluaga Ospina proporciona numerosas claves que hacen avanzar el campo de la fraseología, esta definición que propone es demasiado abarcadora, ya que se podrían incluir aquí otras unidades lingüísticas que posean cierto grado de fijación, como las perífrasis.

Por su parte, Corpas Pastor (1996, p. 20) proporciona una conceptualización más precisa de las *unidades fraseológicas*, indicando sus características para poder diferenciarlas de otras unidades pluriverbales:

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

Como consecuencia de esta definición, la investigadora señala seis rasgos inherentes a estas unidades:

- 1) La *frecuencia* de las unidades fraseológicas en dos sentidos: (1) la frecuencia de coaparición de sus elementos integrantes y (2) la frecuencia de uso del fraseologismo *per se*.
- 2) La *institucionalización* de la unidad gracias a su constante repetición y su alta frecuencia de uso.
- 3) La *estabilidad* de su forma (fijación) y de su significado (especialización semántica o lexicalización).
- 4) La *idiomaticidad* de la unidad como rasgo que opaca el significado del fraseologismo.
- 5) La *variación* de las unidades fraseológicas, bien porque el sistema lingüístico recoja varias versiones de una misma unidad (*Todo queda en casa/familia*), bien porque el hablante realice una modificación creativa.
- 6) La *gradación* de algunas de sus características, como la institucionalización, la fijación o la variación.

Más tarde, Penadés Martínez (1999, p. 11) prefiere hacer una definición menos restrictiva y, por tanto, más abarcadora, de modo que caracteriza las unidades fraseológicas únicamente como un conjunto de palabras morfosintáctica y semánticamente fijas: los fraseologismos son “combinaciones de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y en su significado”.

Por su parte, Velázquez Puerto (2018, p. 19) ofrece una definición mucho más detallada, ya que señala sus particularidades semánticas, morfosintácticas y fonéticas:

Las unidades fraseológicas son combinaciones estables formadas por dos o más palabras [...] se trata de una clase especial de unidades de lengua dado que su composición se rige por las reglas de la sintaxis libre y su significado global generalmente no puede deducirse mediante la suma de los significados lingüísticos individuales de sus componentes. En el plano semántico, estas piezas léxicas no solo recogen un significado lingüístico denotativo sino que ofrecen también información relativa al emisor: su postura frente a un fenómeno, su procedencia geográfica, su estrato social o sus preferencias estilísticas. Además, las unidades fraseológicas presentan recursos fonoestilísticos propios de las figuras retóricas, aportando desautomatización y expresividad al discurso oral y escrito.

Asimismo, los investigadores proponen diferentes rasgos que caracterizan las unidades fraseológicas. Como se puede apreciar al leer estas definiciones, la elevada frecuencia de uso y la institucionalización son dos propiedades bastante extendidas entre la caracterización de los fraseologismos (por ejemplo, Corpas Pastor, 1996; Mellado Blanco, 2004; o Velázquez Puerto, 2018). No obstante, como se ha mencionado anteriormente, las tres características aceptadas entre los investigadores de forma unánime son la pluriverbalidad, la idiomatidad y la fijación.

Es interesante la concepción de Ruiz Gurillo, quien defiende la fraseología como “una categoría no discreta que viene definida por rasgos graduales” (1997, p. 73), es decir, la autora determina las propiedades de las unidades fraseológicas en función de la categoría a la que pertenezcan. Defiende como comunes las propiedades de fijación e idiomatidad, que afectan a todos los niveles lingüísticos de la unidad (fonética, morfología, sintaxis, léxico...) y las concibe como graduales. Teniendo en cuenta la gradación de dichos rasgos, así como las características propias de cada categoría fraseológica, la autora defiende la clasificación de las unidades en función de si se encuentran más o menos cercanas a su prototipo. De esta manera, las unidades que cumplan con dichas propiedades constituirán el núcleo de ese grupo fraseológico, mientras que las que más se alejen de ellas conformarán la periferia.

3. DEFINICIONES, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIONES DE LAS LOCUCIONES EN ESPAÑOL

Las locuciones verbales, como se podrá deducir de la exposición de las taxonomías de las unidades fraseológicas expuestas en el presente apartado, forman parte, indudablemente, del objeto de estudio de la fraseología. Presentamos, por tanto, a continuación, las definiciones más destacables de este término que se han ofrecido dentro del ámbito español. Seguidamente, se especificarán las características que se han señalado como propias de estas unidades, así como las distintas clasificaciones que se han realizado.

Este apartado no pretende ser una revisión exhaustiva de la bibliografía sobre las locuciones del español, sino que se muestran los estudios más reseñables que se han desarrollado al respecto en el ámbito del español, con el fin de obtener un panorama general de las distintas concepciones, así como de la evolución y la diversidad de las propuestas.

3.1. *Definiciones de locución*

Las locuciones son un tipo de unidad fraseológica equivalente a un verbo o a un sintagma verbal. Se caracterizan, como el resto de fraseologismos, por su pluriverbalidad (pues están compuestas por dos o más palabras), su idiomatidad (ya que su significado en bloque no es composicional, es decir, no resulta de la suma de los significados de sus elementos componentes) y su fijación (debido a que la aparición y el orden de dichos componentes son inmutables) (Casares Sánchez, 1992 [1950]; Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1997; etc.). No obstante, estos dos últimos rasgos dificultan el acotamiento del concepto de locución, dado que resulta complicado determinar, en ciertas ocasiones, lo que es o no idiomático y lo que es o no fijo. Así, se han realizado propuestas en las que dichas características se conciben como graduales (Ruiz Gurillo, 1997 y 2001; García-Page, 2008; Penadés Martínez, 2012; entre otros), por lo que podemos encontrar locuciones con un significado más o menos transparente y con una mayor o menor fijación morfosintáctica de sus elementos.

Todos estos rasgos se reflejaron ya en la primera definición que aparece entre los estudios fraseológicos del español, la de Casares Sánchez (1992 [1950], p. 170), quien concibe *locución* como “la combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”.

En esta cita se puede observar la presencia de las tres características básicas de las unidades fraseológicas: la fijación (“combinación estable”), la pluriverbalidad (“de dos o más términos”) y la idiomatidad (“cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”). Asimismo, se señala como característica diferenciadora de las locuciones frente a otros fraseologismos que estas son equivalentes a un sintagma en cuanto a su función sintáctica, pues “funciona como elemento oracional”. Esta definición de Casares Sánchez, a pesar de su antigüedad, sigue siendo aceptada por gran parte de los fraseólogos de habla hispana, por lo que es tomada como punto de partida por numerosos investigadores de gran relevancia en este ámbito como Zuluaga Ospina (1980), Corpas Pastor (1996) o De Bobes Soler (2016).

A continuación, se presentará la concepción de la Real Academia Española (RAE), pues para revisar el significado de cualquier término gramatical del español, no se puede obviar lo enunciado por esta institución. Para ello, se han consultado varias obras

de relevancia: la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)* (2009), el *Glosario de términos gramaticales* (2019) y el *Diccionario de la lengua española (DLE)* (2022, versión electrónica 23.6).

Como indica García-Page (2018, p. 616), no es hasta la decimosegunda edición del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (*DRAE*), publicada en 1884, cuando se incluye el lema *locución* como “conjunto de dos o más palabras que no forman oración perfecta ó cabal; como, por ejemplo, los modos adverbiales”. Esta es una definición ciertamente incompleta, que se va perfeccionando a lo largo de las ediciones de esta obra lexicográfica. Por ejemplo, ya en la decimonovena edición (1970), se define como “combinación estable de dos o más palabras, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario no se justifica, sin más, como suma del significado normal de los componentes”. Es decir, esta última definición se fundamenta en la concepción de Casares Sánchez (1992 [1950]), por lo que se mencionan los rasgos fundamentales de las locuciones que en ella se señalan (pluriverbalidad, fijación, idiomatidad y equivalencia sintagmática).

No obstante, la propuesta actual de definición de *locución* en el diccionario académico ha seguido evolucionando hasta la actualidad. Ahora podemos encontrar en el *DLE* (2022, versión electrónica 23.6) las siguientes dos acepciones del término:

3. f. *Gram.* Grupo de palabras que funcionan como una sola pieza léxica con un sentido unitario y cierto grado de fijación formal.
4. f. *Gram.* Combinación fija de varios vocablos que funciona como una determinada clase de palabras.

En la tercera acepción siguen quedando indicios de la definición que dio Casares Sánchez, por lo que se vuelven a indicar como características distintivas de las locuciones la pluriverbalidad (“grupo de palabras que funcionan como una sola pieza”), la idiomatidad (“con un sentido unitario”) y la fijación formal². Por otro lado, en la cuarta acepción, se indica la forma de clasificación de las locuciones: no es una taxonomía basada en la categoría gramatical del núcleo de la unidad, sino en la función sintáctica que desempeña dentro de la oración. Por tanto, *cara a cara* no sería una locución nominal,

² De este último fenómeno se indica, además, que es gradual. No obstante, dicha característica la será abordada con mayor profundidad en el apartado 4.2.2. de este capítulo.

sino una locución adverbial³. Como consecuencia, desde la perspectiva gramatical de la RAE, existen dos significados para el término *locución*: uno que incluye los rasgos inherentes a este tipo de unidades fraseológicas (que influyen, esencialmente, en su caracterización semántica y morfológica) y otro que hace referencia a su condición de equivalente sintagmático (más relacionado con el nivel sintáctico).

Una descripción similar se da en la *NGLE* (RAE y ASALE, 2009, p. 120-121):

Se llaman locuciones los grupos de palabras lexicalizados (en el sentido de ya formados e incluidos en el diccionario) que constituyen una sola pieza léxica y ejercen la misma función sintáctica que la categoría que les da nombre [...]. El sentido de las locuciones no se obtiene composicionalmente, es decir, combinando las voces que las constituyen [...].

En este caso, se indica, además, la propiedad de la lexicalización, que se relaciona estrechamente con la gramaticalización y, por tanto, con dos de las propiedades esenciales de las locuciones: la idiomática y la fijación⁴.

Toda esta información se recoge, igualmente, en el *Glosario de términos gramaticales* (RAE y ASALE, 2019, p. 160-161), donde se indica, de manera similar a las dos obras anteriores, que una locución es un “grupo fijo de palabras que constituye una unidad léxica compleja”. Estas “pueden admitir cierta variación morfológica y sintáctica” y “poseen un significado lexicalizado o no composicional, es decir, no obtenido a partir del significado literal de las palabras que las integran”. De esta manera, se señala la gradación de la idiomática y la fijación. A pesar de que este último rasgo no aparece mencionado explícitamente, se exponen algunas limitaciones relativas a la variación morfológica de este tipo de unidades: la imposibilidad frente a la admisión de la modificación flexiva (*de poca monta* frente a *meter/metiendo/meterán la pata*) y la frecuencia de la aceptación de interpolaciones que puede ser mayor (*meter repetidamente la pata*) o menor (*gracias en parte a que...*). No obstante, también se destacan los casos en los que ciertos componentes de la locución quedan libres, como en *por cuenta de [alguien]*. Así, estos son los rasgos que diferencian las locuciones de las *coapariciones*

³ La clasificación locucional propuesta por la Real Academia Española se expondrá de forma más exhaustiva en el apartado 3.2.9. del presente capítulo.

⁴ Sobre los procesos de lexicalización y gramaticalización, véase Bosque (1982) y Buenafuentes de la Mata (2007). Para conocer cómo estos se relacionan con las unidades fraseológicas, véase Mendívil Giró (1990) y Ruiz Gurillo (1997, p. 96-99; 2010).

(*plantear un problema, una objeción; suscitar interés, curiosidad, inquietud*), las cuales se definen como “combinación de voces restringidas semánticamente que coexisten con frecuencia elevada” (2019, p. 54)⁵.

Como podemos observar, la definición y caracterización que la Academia (2009, 2019 y 2022) presenta de las locuciones es bastante similar a la de Casares Sánchez (1992 [1950]). Si analizamos las explicaciones que elabora la RAE sobre las locuciones, observamos que, frente al resto de características, se otorga gran relevancia a la fijación, uno de los principales rasgos atribuidos a estas unidades por todos los fraseólogos. De hecho, la información que se amplía mayormente en el *Glosario* está relacionada de forma directa con la fijación, en este caso morfológica. No obstante, como se podrá observar según lo expuesto en el apartado 4.2.2., la fijación va mucho más allá de los fenómenos señalados en dicha obra lexicográfica.

Por su parte, Seco, Andrés y Ramos (2004, p. XII) también destacan de las locuciones que, a pesar de su naturaleza pluriverbal, funcionan como unidad oracional y poseen un significado idiomático:

[Las locuciones son] *agrupaciones* más o menos fijas de palabras; *conjuntos* que tienen su *función gramatical* (nombre, pronombre, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, etc.) como la tienen las palabras individuales; y que también, como si fuesen palabras individuales, tienen un *valor estable* propio. Este valor *no es la suma de los valores de sus componentes*⁶.

En definitiva, de acuerdo con las definiciones que hemos reseñado anteriormente, se ha podido observar que los rasgos que se han establecido por acuerdo entre los investigadores del ámbito hispano como característicos de las locuciones son la pluriverbalidad, la idiomaticidad y la fijación. Por tanto, a raíz de lo expuesto en el presente apartado, podemos entender por locución aquella construcción pluriverbal presente en el discurso repetido, que se concibe como una unidad sintagmática o léxica y que se caracteriza por presentar, en distintos grados, tanto la fijación formal de sus elementos componentes como un significado idiomático no composicional.

⁵ “Combinación” es el término que emplea actualmente la Real Academia Española para referirse a las “colocaciones”, denominación más extendida dentro del ámbito de la fraseología.

⁶ Se mantiene la cursiva de los autores, con la que resaltan las características asociadas a estas unidades.

3.2. Principales clasificaciones de las locuciones⁷

3.2.1. J. Casares Sánchez (1992 [1950])

Por ser pionero en el estudio fraseológico en España, la taxonomía locucional propuesta por Casares Sánchez en su *Introducción a la lexicografía moderna* (1992 [1950]) sigue siendo una de las más relevantes actualmente, pues es tomada por el resto de investigadores como punto de partida para sus estudios fraseológicos. Dentro de las unidades fraseológicas, el autor diferencia dos tipos: las *locuciones* y las *fórmulas pluriverbales*⁸. Las locuciones son las unidades a las que más investigaciones ha dedicado el autor, por lo que su clasificación es más sistemática, detallada y exhaustiva que la de las fórmulas pluriverbales.

Su propuesta de clasificación locucional parte de un criterio morfológico y funcional. Así, distingue, en un primer momento, entre locuciones conexas (formadas por palabras funcionales, por lo que su función sintáctica es equivalente a la de un nexo) y locuciones conceptuales o significantes (que incluyen palabras con contenido semántico y, por tanto, la diversidad de las funciones sintácticas que desempeñan es mayor).

Respecto a las locuciones conexas, establece una distinción entre las conjuntivas (*con tal que*) y las prepositivas (*en pos de*). En cuanto a las locuciones conceptuales o significantes, la variedad de categorías es más extensa: nominales (*lengua de gato*), adjetivales (*duro de pelar*), verbales (*ser harina de otro costal*), participiales (*hecho polvo*), adverbiales (*a dos pasos*), pronominales (*cada quisque*) y exclamativas (*¡Ancha es Castilla!*).

Dentro de las locuciones nominales, discierne, a su vez, tres subtipos: (1) las denominativas, cuando sirven para nombrar seres u objetos (son geminadas cuando presentan una estructura apositiva o yuxtapuesta, como en *falda pantalón*; mientras que se denominan complejas cuando llevan un complemento del nombre introducido por una preposición, como en *lengua de gato*); (2) las singulares, cuando se acercan más al

⁷ Los ejemplos que ilustran cada una de las categorías fraseológicas son tomados del investigador que realice dicha propuesta de clasificación.

⁸ Dentro de las fórmulas pluriverbales, distingue entre *frases proverbiales* y *refranes*. Estos últimos constituyen oraciones independientes con cierto carácter lírico, ya que suelen presentar rima, aliteraciones, paralelismos... Por otro lado, las *frases proverbiales*, al encontrarse a medio camino entre las locuciones y los refranes, sirven como cajón de sastre de todas aquellas unidades fijas que no caben en ninguna de las otras dos categorías.

nombre propio por su carácter individualizante (como *el huevo de Colón* o *el cuento de nunca acabar*); y (3) las infinitivas, pues están encabezadas por un verbo conjugado inalterablemente en infinitivo (*pedir peras al olmo, coser y cantar* o *verlas venir*).

Esta clasificación se puede observar de forma esquematizada en la Figura 1, que se presenta a continuación:

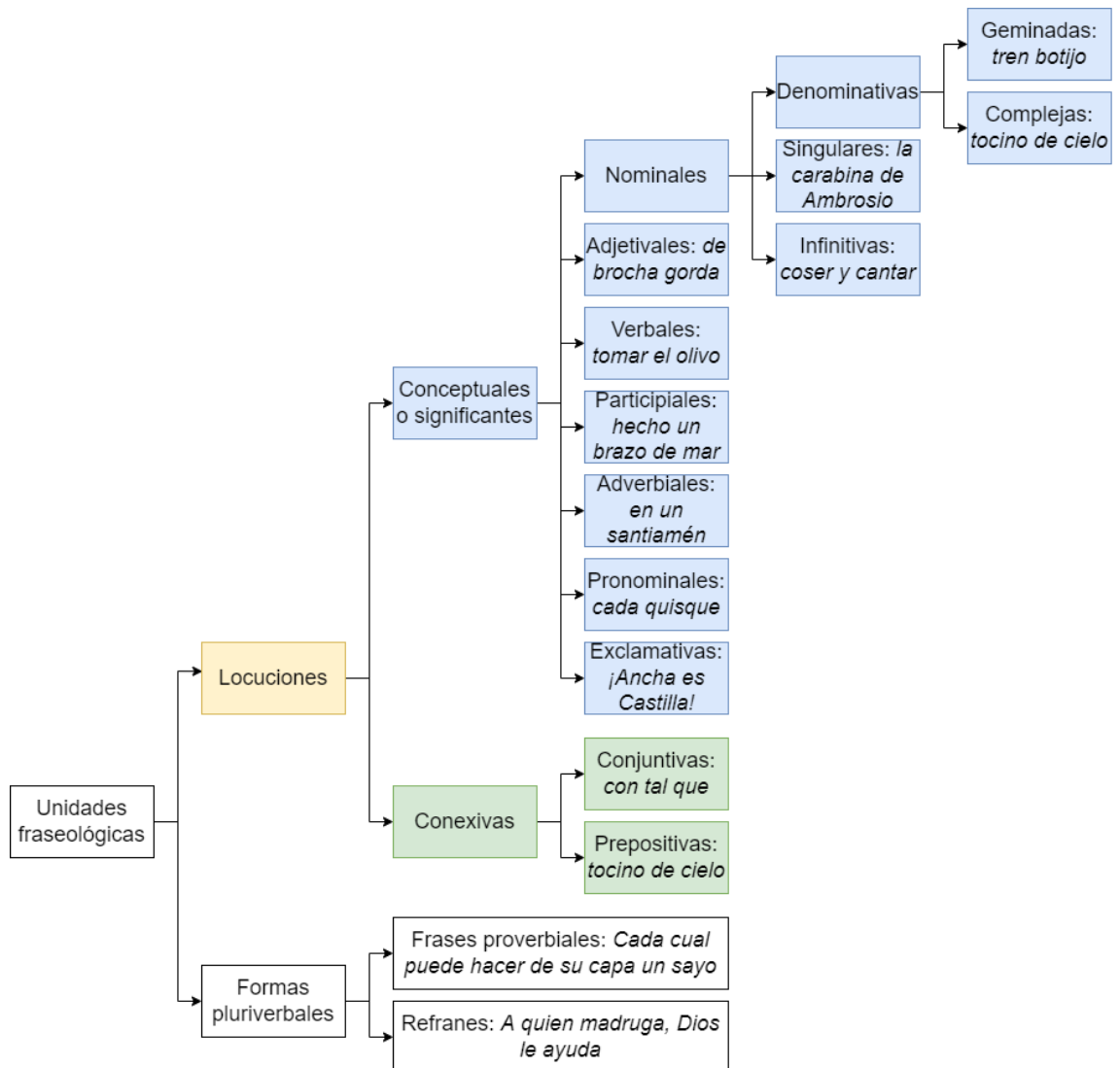


Figura 1. Clasificación de Casares Sánchez (1992 [1950]).

3.2.2. A. Zuluaga Ospina (1980)

Zuluaga Ospina (1980, p. 139), atendiendo a su grado de fijación formal y semántico y a su valor semántico-funcional, también distingue dos grupos de unidades fraseológicas:

(1) los enunciados fraseológicos⁹, “que pueden constituir por sí mismas enunciados completos, es decir, no requieren un contexto verbal inmediato para constituir una expresión de sentido completo en el habla”; y (2) las locuciones, “que requieren contexto verbal inmediato [...], es decir, se combinan con otros elementos en el interior de la frase”.

Dentro de las locuciones, discierne aquellas que cumplen únicamente una función gramatical de las que poseen un valor semántico pleno:

- 1) Locuciones equivalentes a unidades gramaticales: se emplean para establecer conexiones entre otras unidades lingüísticas, por lo que no poseen un referente en la realidad extralingüística:
 - a) Prepositivas: funcionan como transferentes de sustantivos o sintagmas nominales en sintagmas adverbiales (*en torno a*).
 - b) Conjuntivas: funcionan como nexos de oraciones (*así y todo*).
 - c) Elativizadoras: intensifican verbos (*como loco*), sustantivos (*muerto de*) o adjetivos (*tan... que ni mandado a hacer*).
- 2) Locuciones equivalentes a unidades léxicas: se distinguen en función de la categoría léxica a la que representen:

⁹ Para clasificar los enunciados fraseológicos, Zuluaga Ospina emplea tres criterios: (1) según sus rasgos de fijación e idiomatismo (meramente fijos, pero no idiomáticos: *dime con quién andas y te diré quién eres*; semiidiomáticos: son literales e idiomáticos de forma simultánea, como *cada oveja con su pareja*; idiomáticos: *A Dios rogando y con el mazo dando*); (2) según el nivel de estructuración gramatical entre los constituyentes y el tipo de estructura sintáctica (que pueden estar constituidos por una sola palabra: *salud*; por un sintagma nominal: *muchas gracias*; por una oración simple, nominal o verbal: *un clavo saca otro clavo*; por una oración compuesta en hipotaxis, *En esta vida caduca, el que no madruga no manduca*, o en parataxis, *no sirvas a rico ni debas a pobre*; por una cita introducida por una oración con verbo de expresión lingüística: *habló el buey y dijo mí*; o por una interrogación retórica seguida de una respuesta: *¿Quién te hace rico? El que te mantiene el pico*); y (3) según la modalidad oracional que constituya teniendo en cuenta la intención del emisor: oraciones declarativas (*un clavo saca otro clavo*), imperativas (*haz bien y no mires a quién*) o interrogativas (*¿Qué sabe el burro de la miel?*).

A pesar de todo, la aportación más innovadora del autor en relación con los enunciados fraseológicos es la clasificación que de ellos hace al asociarlos al contexto, es decir, desde una perspectiva pragmática. Así, distingue entre las unidades que considera propiamente textos (son libres funcionalmente y no dependen del contexto para ser comprendidos) y las frases (que sí dependen del contexto lingüístico o pragmático). Dentro del primer grupo incluye los refranes, ya que tienen un sentido completo de manera autónoma (*perro ladrador, poco mordedor*), y los enunciados fraseológicos interjectivos, propios de la lengua hablada (*maldita sea*). Por otro lado, dentro de las frases se diferencian: (a) los dichos o frases hechas (que contienen elementos pronominales o deícticos mediante los que se integran en el discurso; *eso es harina de otro costal*); (b) los clichés (que son característicos del registro coloquial oral; *qué va, cómo no o ¿de acuerdo?*); (c) las fórmulas (propias de los textos narrativos; pueden ser de introducción –*érase una vez*–, continuación –*dicho y hecho*– y conclusión –*colorín colorado*); y (d) las fórmulas de fijación pragmática (determinadas por ciertos contextos sociales; *muchas gracias* o *feliz año*).

- a) Locuciones nominales: equivalentes a un sustantivo (*santo y seña*).
- b) Locuciones adnominales: equivalentes a un adjetivo (*por el estilo*).
- c) Locuciones adverbiales: equivalentes a un adverbio (*por si las moscas*)
- d) Locuciones verbales: dentro de estas, se diferencian dos tipos: (1) las que simplemente equivalen a un verbo (*dar calabazas* = ‘rechazar’) y las que equivalen a un sintagma (*pagar los platos rotos* = ‘sufrir las consecuencias’).

En el siguiente esquema (Figura 2) se puede apreciar, de forma visual, la clasificación locucional ideada por Zuluaga Ospina:

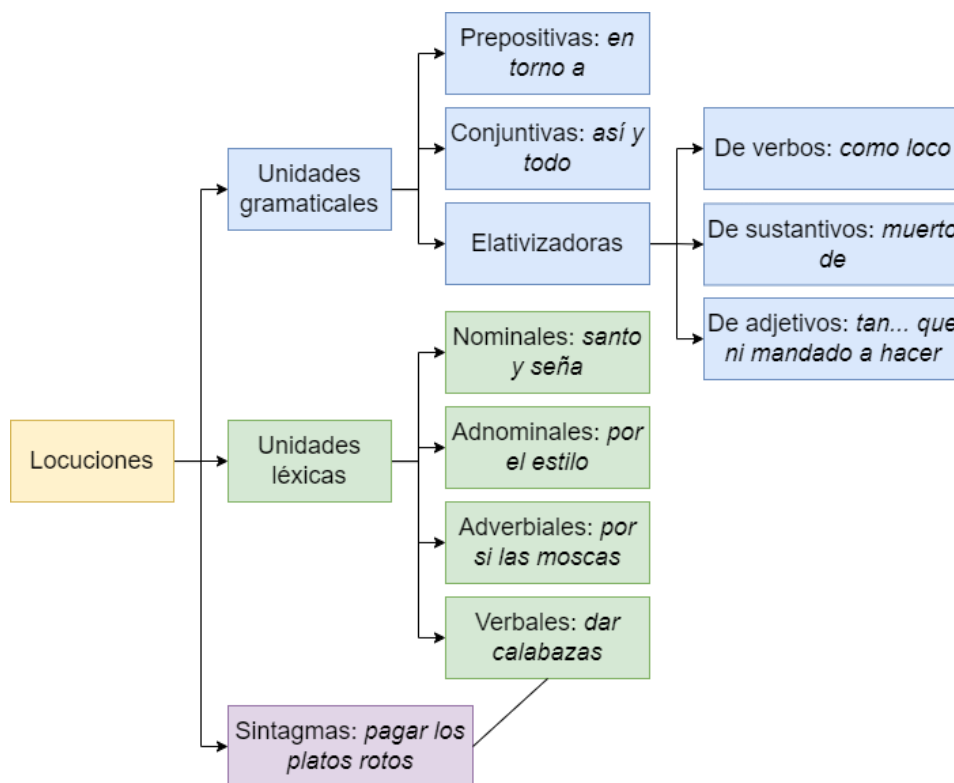


Figura 2. Clasificación de Zuluaga Ospina (1980).

Por un lado, al comparar dicha clasificación con la anteriormente propuesta por Casares Sánchez (1950), se observa que Zuluaga Ospina amplía las que el primero denominaba conexivas, pues añade las locuciones elativas. Asimismo, simplifica las locuciones significantes de la siguiente manera: (a) las adnominales de Zuluaga Ospina

recogen las adjetivas y participiales de Casares Sánchez; (b) las pronominales de Casares Sánchez se asimilan al tipo locucional correspondiente según su categoría gramatical (por lo que, generalmente, se adjuntan a las nominales); y, finalmente, (c) las locuciones exclamativas se encuadran dentro de los enunciados fraseológicos.

Por otro lado, llama la atención que hayan separado en la taxonomía las locuciones verbales (equivalentes a unidades léxicas) de las equivalentes a sintagmas, pues ambas poseen un núcleo verbal al que acompañan uno o más argumentos. Como ya se ha mencionado anteriormente, ciertos investigadores señalan que las locuciones son “UFS que son equivalentes al lexema o al sintagma” (Ruiz Gurillo, 1997, p. 15). No obstante, a partir de esta propuesta de Zuluaga Ospina, se verá que los fraseólogos comienzan a reflexionar sobre la equiparación de las unidades en función del elemento oracional al que equivalgan, por lo que comienzan a surgir propuestas que incluyen locuciones clausales (Corpas Pastor, 1996) u oracionales y semioracionales (García-Page, 2008), entre otras.

3.2.3. Z. Carneado Moré (1983)

La clasificación propuesta por Carneado Moré y Tristán Pérez se aleja notablemente del resto, ya que no toma como punto de partida los estudios españoles más relevantes, como la obra de Casares Sánchez (1950) o la de Zuluaga Ospina (1980), sino que parte de los estudios soviéticos y, especialmente, de la taxonomía propuesta por Kurchatkina y Suprun (1981).

En un primer momento, las autoras distinguen entre los fraseologismos (unidades que han perdido su autonomía y han neutralizado sus relaciones sintácticas), las combinaciones fraseológicas (en las que “la palabra semánticamente clave no modifica todo el significado léxico regular, y la palabra con significación vinculada completa la composición léxica con medios de la nominación”¹⁰) y las unidades comunicativas o expresiones fraseológicas (donde se agruparían el resto de unidades como los proverbios, los refranes, los clichés, etc.) (1993, p. 9).

Tras esto, ambas investigadoras se centran en la elaboración de una clasificación de los fraseologismos. Para ello, se basan en tres criterios de tipo sintáctico-estructural, como indican las propias autoras: (1) la “delimitación entre las estructuras propositivas y

¹⁰ Estas son las que se conocen actualmente como *colocaciones*.

las combinaciones de palabras”; (2) la “correspondencia del fraseologismo con determinada parte de la oración”; y (3) la “estructura formal gramatical de la unidad fraseológica” (1983, p. 15). De la aplicación de estos criterios, resulta la taxonomía que se muestra en la Figura 3, es decir, se establecen nueve tipos de fraseologismos: verbales (*dormir a piernas sueltas*), reflexivos (*agarrar(se) a un clavo ardiendo*), propositivos (*hacer(se-le) la boca agua*), con el participio *hecho* (*hecho polvo*), conjuntivos (*nadar y guardar la ropa*), con los pronombres *la/las* (*jugársela*), nominales (*luna de miel*), adjetivales (*de buena tinta*) y adverbiales (*a cal y canto*).

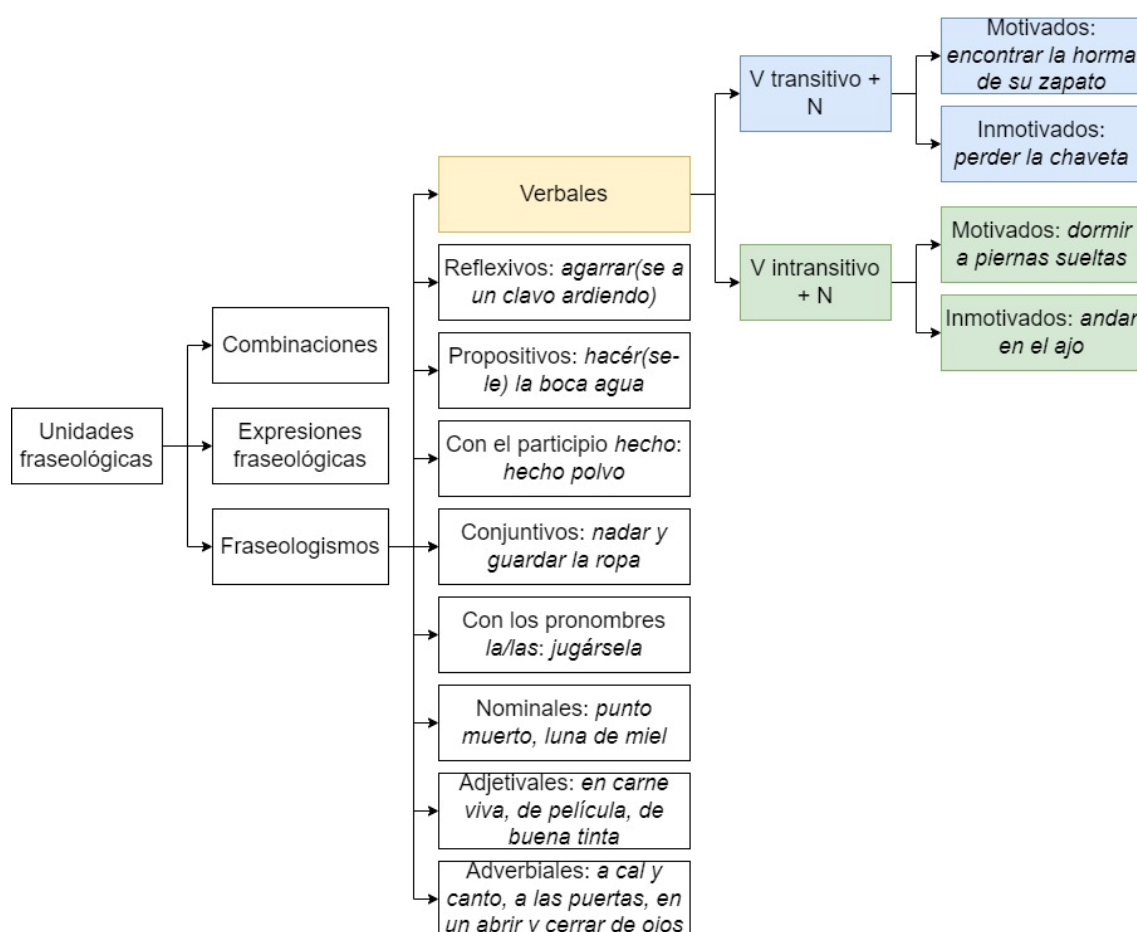


Figura 3. Clasificación de Carneado Moré y Tristán Pérez (1983).

La clasificación de Carneado Moré y Tristán Pérez simplifica la categorización fraseológica en comparación con la propuesta por Casares Sánchez (1950), dado que no aparecen recogidas ciertas unidades, y convendría agrupar algunas de estas clases por encontrarse estrechamente interrelacionadas. Así, de acuerdo con García-Page (2008, p.

87), la taxonomía estaría más completa si incluyera las categorías locucionales prepositiva, pronominal y la tradicional conjuntiva. Asimismo, se considera que las reflexivas, las compuestas con *la/las*, las predicativas y las compuestas con pronombres se entenderían mejor como subtipos de los fraseologismos verbales.

Llama la atención la clasificación que se realiza de los fraseologismos verbales, pues se distinguen, además de por el tipo de verbo que actúa como núcleo de la unidad, en función de si son motivados o inmotivados:

En el caso de las unidades fraseológicas motivadas, algunos componentes generales pueden separarse del significado general de dicho fraseologismo, y mantener el significado que posee la palabra en su utilización libre. [...] La motivación de la unidad fraseológica, como regla, está vinculada a la comprensión de la imagen que emana del significado recto de la combinación de palabras (Carneado Moré y Tristán Pérez, 1993, p. 12).

Es decir, clasifica los fraseologismos verbales en función de si todos o solo parte de sus elementos componentes favorecen la idiomática de la unidad al desviar su significado literal. Es llamativo que esta distinción la contemplen únicamente para la categoría verbal, pues el resto de unidades fraseológicas también pueden poseer un mayor o menor grado de idiomática, pues, por ejemplo, *rueda de prensa*, que sería clasificada según esta taxonomía como un fraseologismo nominal, contiene la palabra *prensa* con su significado recto, mientras que *rueda* aporta el significado idiomático de la unidad.

3.2.4. G. Corpas Pastor (1996)

Corpas Pastor (1996) presenta una nueva propuesta de clasificación de las unidades fraseológicas en español. Para ello, se apoya en un criterio ya empleado por otros fraseólogos: si la unidad fraseológica constituye un enunciado completo o no. Para comprender esta clasificación es, por tanto, esencial conocer la concepción de la autora de *enunciado*, definición que toma de Zuluaga Ospina (1980, p. 191): “unidad de comunicación mínima, producto de un acto de habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero que también puede constar de un sintagma o una palabra”.

Atendiendo a esta distinción, se diferencian dos tipos de unidades que no constituyen un enunciado completo y que, por tanto, no son producto de un acto de habla:

las colocaciones¹¹ (unidades fraseológicas fijadas en la norma) y las locuciones (unidades fraseológicas del sistema). Estas últimas son definidas como “unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática” (Corpas Pastor, 1996, p. 88). Finalmente, aquellos fraseologismos que sí constituyen enunciados completos y que, por tanto, están fijados en el habla, los denomina *enunciados fraseológicos*. De este modo, establece las tres “esferas” o categorías en las que se dividen las unidades fraseológicas: las colocaciones, las locuciones y los enunciados fraseológicos, como se muestra en la Figura 4.

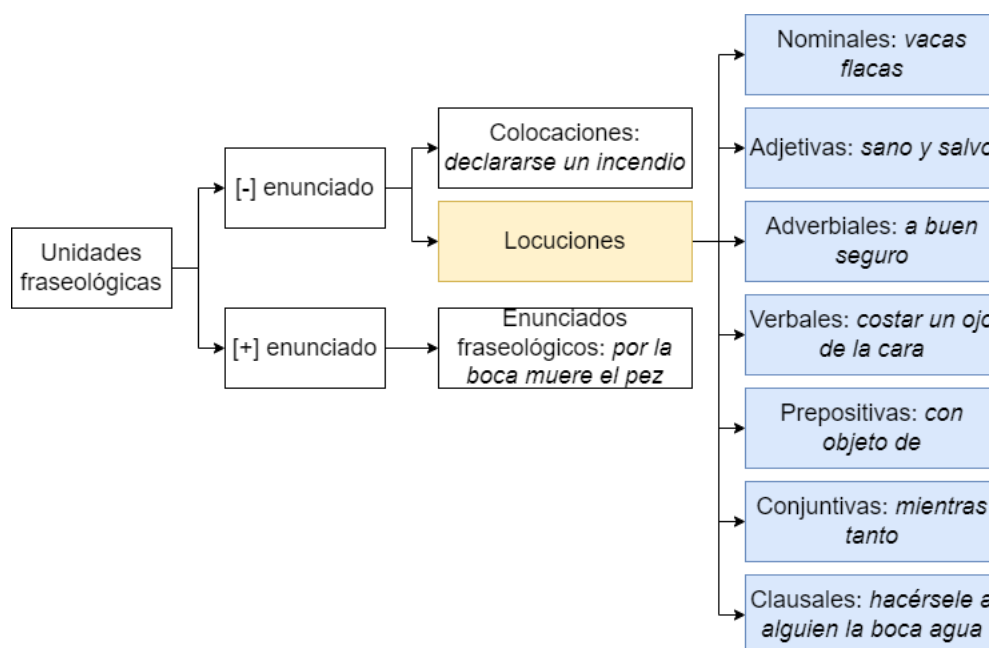


Figura 4. Clasificación de Corpas Pastor (1996).

Con el fin de establecer la taxonomía locucional, la autora señala que parte de dos criterios: (1) principalmente se basa en la función oracional que desempeña la locución, aunque (2) también tiene en cuenta el “criterio de clase”, es decir, la categoría gramatical del núcleo del sintagma del fraseologismo. Esto le permite distinguir entre las locuciones

¹¹ Las *colocaciones* son entendidas como “unidades fraseológicas que, desde el punto de vista del sistema de la lengua, son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que [...] presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso (cierta fijación interna)” (Corpas Pastor, 1996, p. 53).

de tipo endocéntrico (nominales, adjetivas, adverbiales y verbales) y las de tipo exocéntrico (prepositivas). Asimismo, incluye, por ser concebidas como tal tradicionalmente en el ámbito de la fraseología, las locuciones conjuntivas. Por último, señala la existencia de las que denomina *locuciones complejas*: “formadas por varios sintagmas, uno de ellos verbal. Constituyen cláusulas, no oraciones completas. Se trata de locuciones que no presentan equivalencia funcional a las partes del discurso, aunque también responden a los criterios de clasificación de locuciones” (Corpas Pastor, 1996, p. 94).

Se observa, de esta manera, que, al igual que Zuluaga Ospina, la autora simplifica, la propuesta de Casares Sánchez (1950), taxonomía que toma como punto de partida. Mantiene dentro de las locuciones nominales las infinitivas, e incluye las pronominales de Casares Sánchez. Tampoco crea una categoría independiente para las locuciones elativas, sino que las incluye junto con las adjetivas por desempeñar funciones sintácticas similares (por ejemplo, *fuerte como un toro*). Es novedosa la incorporación de las locuciones clausales, que incluyen unidades que Casares Sánchez y Zuluaga Ospina clasificaban como adverbiales (del tipo *como quien oye llover*) y aquellas compuestas por un sujeto y un predicado, pero que mantienen un actante referencialmente variable (como *ponerse(le) los pelos de punta*).

3.2.5. L. Ruiz Gurillo (2001)

Tras examinar las propuestas taxonómicas sobre las locuciones del español de Casares Sánchez (1950), Zuluaga Ospina (1980) y Corpas Pastor (1996), Ruiz Gurillo (2001, p. 44) considera que la más completa y adecuada es la de esta última (formada por las locuciones nominales, adjetivas, adverbiales, verbales, prepositivas, conjuntivas y clausales).

Defiende el criterio que se basa en la solidaridad entre categoría y función. Así, si clasificamos una locución como nominal, debe ser capaz de desempeñar las funciones sintácticas atribuidas a los sustantivos (sujeto, complemento directo, complemento indirecto, suplemento...). No obstante, la fraseóloga observa algunos problemas en la función de determinadas locuciones clasificadas por Corpas Pastor (1996) como adverbiales, prepositivas o conjuntivas, “ya que se encargan de unir, como haría una conjunción, pero también de matizar o resaltar determinados complementos” (Ruiz Gurillo, 2001, p. 45), como sería el caso de *sin embargo* o *por supuesto*. Por tanto, crea

una nueva categoría locucional que denomina *locuciones marcadoras*, donde agrupa todas las locuciones anteriormente reconocidas como conjuntivas y algunas adverbiales y prepositivas: “Incluimos en este grupo unidades fraseológicas con forma de sintagma que se han especializado en funciones de conexión, atenuación, intensificación o acuerdo, entre otras, esto es, que actúan como categorías pragmáticas (Briz, 1998)” (Ruiz Gurillo, 2005, p. 241).

No obstante, de acuerdo con García-Page (2008, p. 89), se debe mantener la clasificación tradicional donde aparecen las locuciones conjuntivas. La principal razón es que, como bien indica el fraseólogo, existen otras clases de locuciones que Ruiz Gurillo no incluye como marcadoras y que también desempeñan una función pragmática y textual, como *vamos a ver* o *la verdad sea dicha*.

La clasificación locucional de la fraseóloga se ilustra de manera esquematizada en la Figura 5:

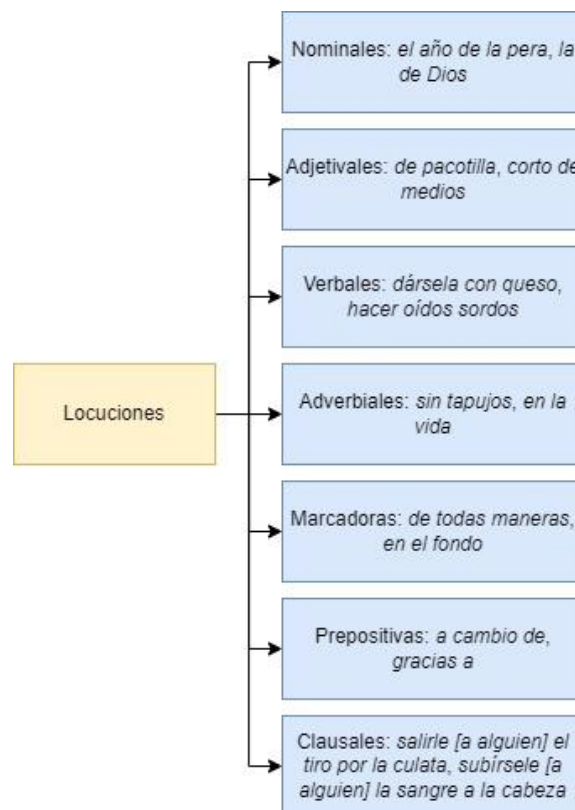


Figura 5. Clasificación de Ruiz Gurillo (2001).

3.2.6. M. García-Page (2004 y 2008)

García-Page (2004 y 2008) toma como punto de partida la taxonomía elaborada por Corpas Pastor (1996) y que hemos presentado anteriormente. Así, el fraseólogo distingue entre las locuciones nominales (*ojo de buey*), adjetivas (*corto de entendederas*), adverbiales (*a ojos vistas*), prepositivas (*gracias a o de acuerdo con*), conjuntivas (*a pesar de que*), verbales (*poner los puntos sobre las íes*) y oracionales (*volver las aguas a su cauce*) (véase Figura 6).

El investigador detalla, en relación con cada categoría locucional, los problemas surgidos de la delimitación propuesta por otras taxonomías, sus características y sus distintas estructuras. Así, nos presenta un abarcador, exhaustivo y clarificador trabajo sobre las locuciones verbales del español basado en un minucioso análisis de todos los estudios anteriores y en una fundamentada reflexión lingüística sobre el funcionamiento de estas unidades.

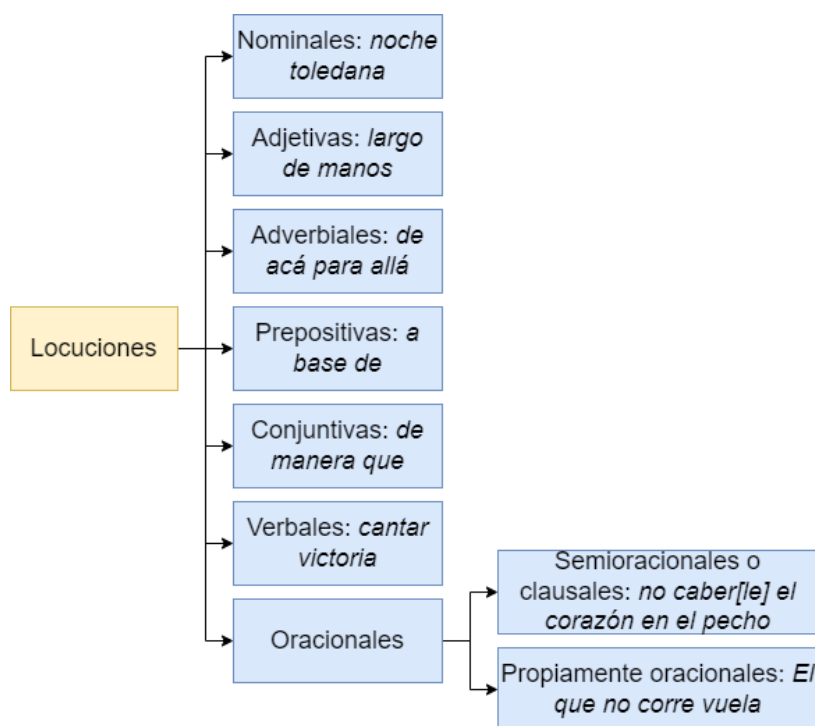


Figura 6. Clasificación de García-Page (2004 y 2008).

El autor se basa en las clasificaciones de Corpas Pastor (1996) y Álvarez de la Granja (2002 [2003] y 2003) para plantear esta propuesta. No obstante, añade algunas matizaciones, entre las que se destacan las siguientes:

- 1) Las locuciones infinitivas, consideradas dentro de la categoría nominal por Casares Sánchez (1950), Zuluaga Ospina (1980) y Corpas Pastor (1996), entre otros, son divididas por García-Page en tres tipos: nominales, si funcionan como un sustantivo al perder el infinitivo todo su valor verbal (*coser y cantar*); verbales, si equivalen a una unidad verbal (*pedir peras al olmo, nadar y guardar la ropa*); o adjetivales, si operan como un adjetivo (*de andar por casa, para tomar pan*).
- 2) Considera las locuciones pronominales un subtipo de las nominales. Esta concepción se sustenta en el criterio funcional en el que se basa la tipología del fraseólogo. Así, las locuciones pronominales del tipo *cada quisque, un servidor, todo hijo de vecino, el que más y el que menos* o *Perico el de los palotes* son equivalentes a un pronombre (por ejemplo, *un servidor* puede sustituirse por ‘yo’ o *Perico el de los palotes* por ‘cualquiera’) y, por tanto, cumplen funciones sintácticas nominales. Además, señala que las estructuras más recurrentes de las locuciones nominales y las pronominales son coincidentes (2008, p. 99).
- 3) Finalmente, ahondando en la categoría de locución clausal de Corpas Pastor (1996), introduce la categoría de las locuciones oracionales. Esta es caracterizada como una clase muy heterogénea “que presenta la estructura formal lexicalizada de oración compuesta por un sintagma nominal sujeto y un predicado verbal (*Correr las aguas por donde solían, Cantar el gallo, Ir la procesión por dentro, Volver las aguas a su cauce*)” (2008, p. 152). Dentro de estas se incluirían, también, las locuciones semioracionales (*templar gaitas, subirse[le] los humos a la cabeza*). Estas últimas se diferenciarían de las locuciones verbales únicamente en que su sujeto no es de variación libre.

3.2.7. I. Penadés Martínez (1999 y 2012)

En su obra publicada en 1999, Penadés Martínez se acerca a la clasificación de las unidades fraseológicas a través de una rápida revisión bibliográfica de los trabajos que ya se han ido mencionando. Así, se decanta, como otros investigadores, por la división de

los fraseologismos en función de si son o no conmutables por una oración (1999, p. 19-22).

De esta manera, por un lado, en el grupo de unidades conmutables por una oración, se incluirían las paremias (a las que pertenecen los refranes –*A quien madruga Dios le ayuda*–, las sentencias –*Haz bien y no mires a quién*–, los proverbios, las citas –*El que esté libre de culpa que arroje la primera piedra*–, los enunciados de valor específico –*Dentro de cien años, todos calvos*–) y las fórmulas rutinarias establecidas por Corpas Pastor (1996, p. 170-213) –*Dichosos los ojos*–. Por otro lado, en el grupo de unidades que no equivalen a una oración, se incluirían, siguiendo a Corpas Pastor (1996) de nuevo, las colocaciones (*desempeñar un cargo*) y las locuciones. Estas últimas serían clasificadas de acuerdo con la función sintáctica que desempeñan en la oración: locuciones nominales (*curva de la felicidad*), adjetivas (*ligero de cascos*), pronominales (*alma viviente*), verbales (*darse de bofetadas*), adverbiales (*a coro*), prepositivas (*en pos de*) y conjuntivas (*ahora bien*). Asimismo, menciona las locuciones participiales (*hacer–hecho una sopa*), las interjectivas o exclamativas (*¡toma ya!*) y, finalmente, las elativas propuestas por Zuluaga Ospina (1980, p. 145-149) (*un mar de*).

Más adelante, en su obra titulada *Gramática y semántica de las locuciones*, establece una clasificación de las locuciones verbales en función de su comportamiento valencial¹² y de la naturaleza léxico-semántica de sus componentes (2012, p. 148-155). Así, distingue entre:

- 1) Locuciones transitivas: aquellas que requieren, al menos, un argumento en función de complemento directo, como *cazar [algo] al vuelo*, *dejar [a alguien] con la palabra en la boca* o *enviar [a alguien] a freír monas*.
- 2) Locuciones intransitivas: aquellas caracterizadas por la ausencia de complemento directo o que tienen como requerimiento único el argumento sujeto. También pueden precisar de algún otro complemento que no cumpla la función de complemento directo. Algunos ejemplos son *abandonar el barco*, *bailar el agua* o *formar rancho aparte*.

¹² Penadés Martínez (2012, p. 130-144) realiza un clarificador recorrido de los diferentes estudios que han tratado la valencia en las locuciones verbales, donde muestra cómo los autores, en función de sus distintas perspectivas, han ido estableciendo distintas clasificaciones. Destaca, especialmente, la propuesta de Suprun (1970), quien distingue entre las locuciones con valencia subjetiva (por poseer un sujeto expreso u omitido) y las locuciones con valencia no subjetiva (por no poseer sujeto).

- 3) Locuciones impersonales: aquellas relacionadas con la ausencia de sujeto en la oración, como *caer chuzos de punta*, *haber de todo como en botica* o *bastar y sobrar*.
- 4) Locuciones con verbos pronominales: aquellas que se caracterizan por “contener en su conjugación formas pronominales átonas con rasgos de persona” (RAE y ASALE, 2009, p. 3099; citado por Penadés Martínez, 2012, p. 151). Por ejemplo, *cargársela*, *echarse a los demonios* o *echarse atrás*.

A pesar de que algunas clasificaciones incluyen la categoría de las locuciones con verbos copulativos, la autora defiende que no existen unidades de este tipo, ya que nunca se establece a través de ellas una relación de igualdad entre sujeto y atributo. Así, lo ilustra a través del ejemplo *Si Pepe Bono tiene una señora que está montada en el dólar, mejor para él*, donde *montado* nunca podría analizarse como atributo de *estar*, dado que se comprometería la locución.

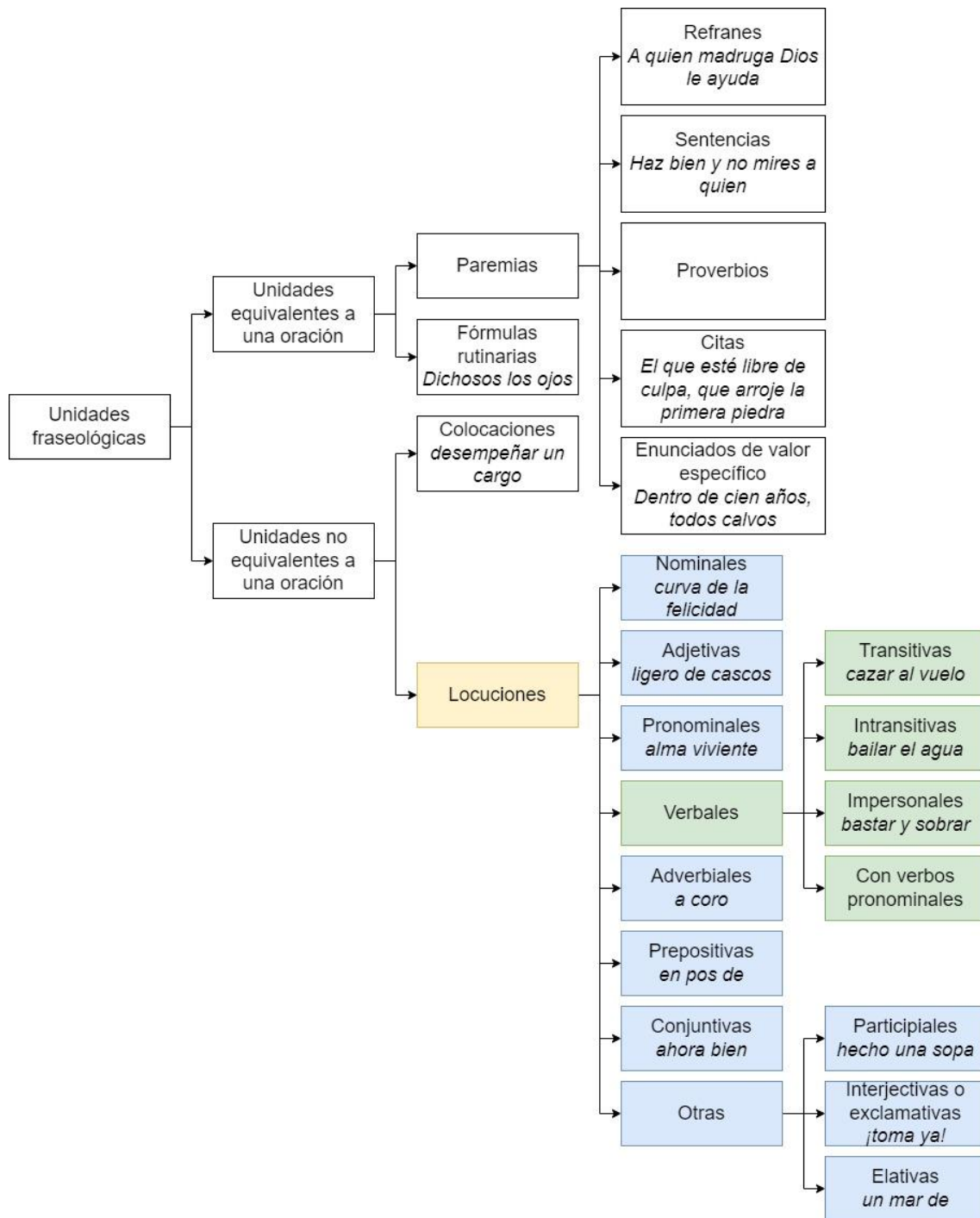


Figura 7. Clasificación de Penadés Martínez (1999 y 2012).

Esta es una taxonomía muy interesante y que goza de una gran repercusión, dada la sencillez y la claridad con la que se presentan los subtipos de fraseologismos y, en concreto, de las locuciones. Estas características facilitan la clasificación de las unidades, hecho esencial teniendo en cuenta las que sus rasgos lingüísticos son muy divergentes.

3.2.8. M. A. Solano Rodríguez (2012)

Solano Rodríguez presenta en 2012 una actualización de algunos aspectos de su tesis doctoral defendida en 2004. Para la realización de esta clasificación, Solano Rodríguez (2012, p. 118) parte de la idea de que una unidad fraseológica siempre está compuesta por más de una palabra, es decir, por más de un “elemento gráficamente dissociado con independencia de su naturaleza lexicológica o gramatical”. De esta manera, *¡Gracias!* No constituiría un fraseologismo, pero *¡Muchas gracias!*, sí. Asimismo, los compuestos aglutinados como *sacacorchos* no son considerados unidades fraseológicas, pero los compuestos dissociados como *coche cama*, sí¹³.

Así, propone una clasificación fraseológica aplicable a las lenguas románicas (específicamente, al español y al francés), basándose, en gran parte, en la defendida por Corpas Pastor (1996): mantiene sus dos primeras esferas (las colocaciones y las locuciones), pero cambia la tercera, referida a los enunciados fraseológicos. La razón principal de la modificación de esta esfera es que, en su opinión, Corpas Pastor la utiliza como cajón de sastre para englobar los elementos que no ha podido clasificar ni como locuciones ni como colocaciones. Por tanto, en su taxonomía, además de las locuciones

¹³ El principal problema que encontramos en esta concepción es que una lexía como *sociocultural* no se consideraría una unidad fraseológica por estar constituida por una única palabra, mientras que *histórico cultural*, sí se clasificaría como fraseologismo, ya que está compuesta por dos palabras. No obstante, ambas unidades tienen una composición similar, la diferencia está en que el término compuesto, *sociocultural*, se ha consolidado más rápidamente (probablemente, a causa de una mayor frecuencia de uso) que *histórico cultural*.

y las colocaciones¹⁴, Solano Rodríguez (2012) incluye enunciados fraseológicos¹⁵, esquemas sintácticos¹⁶ y paremias¹⁷.

La autora define las locuciones como “sintagmas fijados en el sistema de la lengua que significan en bloque” (2012, p. 120). La autora distingue dos tipos: (1) las verbales, es decir, aquellas que se aproximan más a la unidad oracional (*pasárselo en grande* o *saltarse un semáforo*); (2) las que precisan de un verbo, es decir, las que funcionan más como un sintagma o una palabra. Dentro de este último subtipo, diferencia entre las locuciones nominales (*chivo expiatorio*), las adjetivas (*sano y salvo*), las adverbiales (*de mal en peor*), las conjuntivas (*aun así*) y las preposicionales (*a pesar de*).

En el caso de las locuciones, los niveles de fijación y la idiomatidad son más altos que los de las colocaciones. Teniendo en cuenta ese segundo rasgo, Solano Rodríguez (2012) distingue entre las locuciones literales (*blanco como la nieve*), las semiidiomáticas (*no mover un dedo*) y las idiomáticas (*cada dos por tres*).

A continuación, en la Figura 8, se muestra un resumen de la clasificación que acabamos de presentar:

¹⁴ La autora define las colocaciones como “unidades sintagmáticas fijadas en la norma” (2012, p. 119), es decir, son lexemas cuya combinación es frecuente en el uso de una lengua o en una de sus variedades lingüísticas. Como todavía no se encuentran totalmente consolidadas, estas pueden acabar de lexicalizarse o pueden caer en desuso. Asimismo, su nivel de idiomatidad es muy bajo, por lo que son fácilmente decodificables para los hablantes no nativos. Solano Rodríguez diferencia entre colocaciones verbales (*cursar estudios, representar un papel*), sustantivas (*hambre canina, jugador empedernido*) y adjetivas (*a rebosar, como una cuba*).

¹⁵ Entiende los enunciados fraseológicos como unidades que funcionan como oraciones, es decir, tienen independencia enunciativa. Una de sus características fundamentales es que su significado está íntimamente ligado a la situación comunicativa en la que se enuncie. Teniendo esto en cuenta, la autora distingue entre cuatro subtipos: (1) rutinarios (*por favor, que aproveche*); (2) pragmáticos (*¡Lo que nos faltaba!*); (3) discursivos (*por cierto, no sé si me entiendes, ¿de verdad?*); y (4) proverbiales (*¡A buenas horas, mangas verdes!*, *Colorín colorado, este cuento se ha acabado*).

¹⁶ Los esquemas sintácticos son concebidos por la autora como estructuras compuestas por una parte sintácticamente fijada y otra libre (*ya verás como* + oración o *¿por qué no* + verbo en presente de indicativo?).

¹⁷ Caracteriza las paremias por “su valor referencial y de verdad general, su carácter folclórico, etnológico, antropológico y anónimo, añadido a su condición de unidad lingüística” (2012, p. 125-126). Es decir, las paremias son unidades que se aceptan en una sociedad concreta como una verdad universal que no se cuestiona. Por ejemplo: *Más vale pájaro en mano que ciento volando* o *Todos los caminos llevan a Roma*.

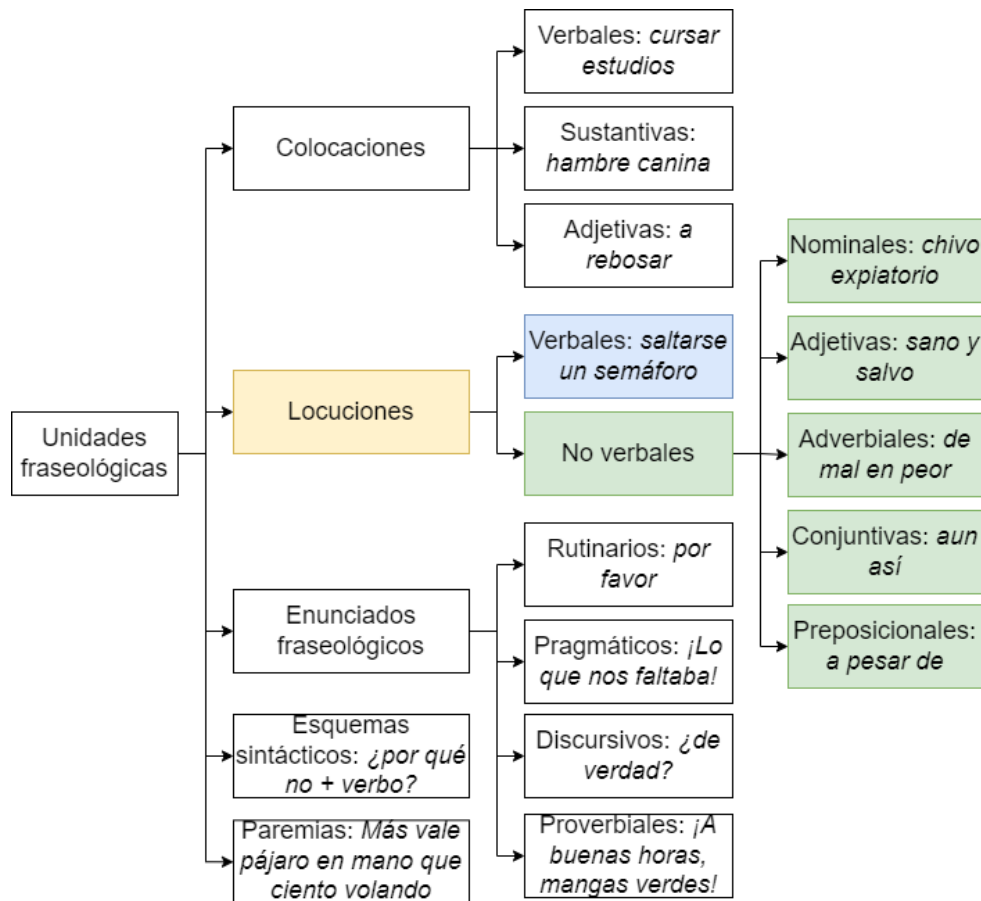


Figura 8. Clasificación de Solano Rodríguez (2012).

En el caso de esta taxonomía, por un lado, se han mantenido las categorías locucionales básicas, mientras que aquellas que coincidían con el nivel oracional (las clausales de Corpas Pastor y las oracionales de García-Page) se han clasificado como enunciados fraseológicos, esquemas sintácticos y paremias. Por otro lado, conserva, al igual que Corpas Pastor, las locuciones pronominales como subtipo de las nominales.

Según comenta la autora en su tesis doctoral, las locuciones se clasifican mediante su función gramatical (2004, p. 25). A pesar de ello, llama la atención el hecho de que el primer nivel de divergencia se establezca de acuerdo con la presencia o ausencia de un verbo entre los elementos que la componen. La explicación con la que justifica esta división consiste en que las locuciones verbales “gozan de una cierta unidad oracional” frente a las no verbales. No obstante, no se ofrecen más especificaciones sobre la naturaleza de cada tipo locucional; solo puntualiza que no se deben confundir las locuciones verbales con las construcciones de verbo soporte, las cuales forman parte de

la repartición tripartita de los verbos franceses establecida por Gross (1993; citado por Solano Rodríguez, 2012).

3.2.9. RAE y ASALE (2019)

Como señala García-Page (2018, p. 617-618), la Real Academia Española no fijó ninguna clasificación locucional hasta la decimonovena edición del DRAE, publicada en 1970. A pesar de ello, dicha taxonomía no fue elaborada de manera exhaustiva, pues abarcaba las categorías adjetiva, adverbial, preposicional, conjuntiva e interjectiva, pero no la nominal, la pronominal ni la verbal. No es hasta la vigésimo segunda edición (2001) cuando la RAE recoge una clasificación completa donde se incluye, además de las categorías que ya aparecían en la edición de 1970, las sustantiva, pronominal y verbal. Asimismo, se añaden las locuciones cuantificadoras o intensificadoras (similares a las que otros autores –como Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996 o Ruiz Gurillo, 2001– denominan *locuciones elativas*). Este último tipo no se incluye en la *Nueva Gramática de la Lengua española (NGLE)* (2009) ni en ninguna otra obra actualizada de la Academia.

En efecto, según el *Glosario de términos gramaticales* (RAE y ASALE, 2019), se clasifican de acuerdo con la función sintáctica que desempeñen en la oración, por lo que se distingue entre locución sustantiva (*ratón de biblioteca, media naranja*), adjetiva (*hasta el cuello, puro y duro*), adverbial (*a fuego lento, a regañadientes*), verbal (*llamar la atención, meter la pata*), preposicional (*a raíz de, por parte de*), conjuntiva (*de manera que, ya que*) e interjectiva (*en fin, no me digas*).

La clasificación que la Real Academia ofrece en su obra de 2019 y que acabamos de explicar, se muestra en la Figura 9:

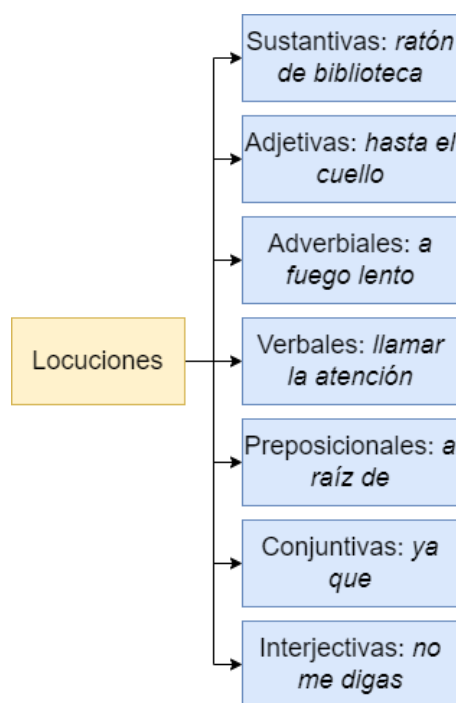


Figura 9. Clasificación de la RAE (2019).

4. LAS LOCUCIONES VERBALES EN ESPAÑOL: DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN

Como se puede concluir a través de la observación de las clasificaciones expuestas anteriormente, la locución verbal es un subtipo de locución, pues aparece en las taxonomías más relevantes de las unidades fraseológicas.

No obstante, no existe unanimidad a la hora de determinar qué unidades deben incluirse bajo esta denominación. Presentan controversia las locuciones infinitivas, que son analizadas como locuciones nominales (Casares Sánchez, 1950; Corpas Pastor, 1996) o clasificadas como nominales, verbales o adjetivales dependiendo de la categoría gramatical a la que equivalgan (Penadés Martínez, 2002 y 2019; García-Page, 2008). Además, existen expresiones como *llover a cántaros*, *importar un comino* o *dar la lata*, que son analizadas como colocaciones por algunos investigadores (Zuluaga Ospina, 1980; Ruiz Gurillo, 1997; Rebollo Torío, 2004) y como locuciones por otros (García-Page, 2008). Asimismo, no existe un acuerdo sobre si las locuciones que García-Page (2008) denomina *oracionales* y *semioracionales* constituyen una nueva categoría o se integran dentro de la concepción de locución verbal (Torrent, Eberwein, Uría y Becker, 2013).

En definitiva, en el presente apartado, para con la finalidad de alcanzar el primer objetivo del capítulo 1, abordaremos, en primer lugar, las distintas definiciones de *locución verbal*, para después continuar con sus rasgos característicos y, por último, mostraremos la variedad estructural que pueden presentar.

4.1. Definición

Volviendo a la obra que inició los estudios fraseológicos españoles, la *Introducción a la lexicografía moderna* de Julio Casares Sánchez (1950), se puede constatar la afirmación de que el grupo de las locuciones verbales constituye un predicado complejo compuesto por un verbo y un complemento. Esta idea será retomada por otros investigadores como Ruiz Gurillo (2001) o De Bobes Soler (2016).

En 1990, Mendívil Giró decidió abordar específicamente la conceptualización de las locuciones verbales (denominadas *sintagmas lexicalizados* por el investigador), ofreciendo una definición que diverge en gran medida de las que se presentarán posteriormente como consecuencia de su marcada fundamentación lógica:

Si un elemento V1 tomado de un sintagma verbal (V+SN)₁ no es capaz de aparecer en otro sintagma verbal (V+SN)₂ con la misma función y el mismo sentido proporcional a (V+SN)₁, independientemente de que SV1 y SV2 sean sinónimos, y si SN1 no es capaz de aparecer en otro sintagma verbal (V+SN)₂ con la misma función y el mismo sentido proporcional a (V+SN)₁, entonces estamos ante un sintagma lexicalizado (locución) (Mendívil Giró, 1990, p. 9).

Es decir, de acuerdo con Mendívil Giró, las locuciones verbales deben poseer cohesión semántica entre sus elementos componentes y, al mismo tiempo, pueden presentar un mayor o un menor grado de lexicalización. No obstante, esta definición plantea ciertos problemas, pues solo contempla las locuciones cuya estructura está conformada exclusivamente por un núcleo verbal y un sintagma nominal.

Por su parte, la Academia (RAE y ASALE, 2019, p. 164), en su *Glosario de términos gramaticales*, realiza una propuesta donde afirma que una locución verbal es una “locución que funciona como un sintagma verbal pleno (*hacer las paces*) o como una parte de él (*tomar el pelo*)”. Esta diferenciación se establece en función de si la locución tiene un significado completo por sí misma (*meter la pata*) o si necesita de otro complemento para completar su significado (por ejemplo, el complemento indirecto en *tomar el pelo [a alguien]*). Como en el resto de concepciones, se señala que el núcleo de

la construcción lo constituye el verbo, que suele admitir otros adjuntos, sobre todo de tipo adverbial, e incluso interpolaciones (como en *llamar mucho la atención*). No obstante, esta opción ofrecida por la Academia es demasiado general y poco descriptiva.

Así pues, tras haber consultado diversos estudios, se considera muy adecuada la noción de locución verbal que defiende De Bobes Soler (2016, p. 107) en su tesis doctoral:

Locución verbal: unidad pluriverbal formada por un verbo más una cadena de palabras que concurre sistemáticamente con él, cuyos componentes están fijados y presentan un mayor o menor grado de idiomática (unidad fraseológica); que se integra en la oración como si de una unidad léxica simple se tratara, de tal modo que su núcleo verbal y otros componentes pueden flexionar en función de su integración en el discurso (locución); y que se caracteriza por el hecho de ser un predicado verbal (locución verbal predicativa).

De esta manera, como también lo hicieron Casares Sánchez (1950) y Ruiz Gurillo (2001), se concibe la locución verbal como un predicado verbal por poseer marcas de tiempo y por presentar ciertos requerimientos argumentales. Por tanto, toda locución verbal estaría formada por un núcleo verbal que precisa de un número determinado de argumentos, que poseen unas características concretas, con los que se relacionan de forma jerárquica.

Al ofrecer esta conceptualización, Ruiz Gurillo (2001) enfatiza la diferencia entre las locuciones verbales y las *unidades sintagmáticas* (término que acuña de Martín Mingorance, 1983). Estas últimas son definidas por la autora de la siguiente manera:

En esencia, una unidad sintagmática es un compuesto con estructura de sintagma. Constituye, por tanto, una formación regular de la lengua que se fija y se establece en ella como una unidad léxica compuesta, pero que, a diferencia de las yuxtapuestas o prototípicas, no funciona como una palabra a todos los efectos (unidad gráfica, acentual, sintáctica, etc.), sino como una combinación de palabras que se enlazan por adición o gracias a una preposición (2001, p. 31).

Consecuentemente, considera locuciones *refrescar la memoria*, *poner los pelos de punta* o *no tener donde caerse muerto*, mientras que *poner a prueba*, *poner en práctica*, *dar por supuesto* o *dar paso* serían unidades sintagmáticas de carácter verbal. En este caso, la definición que se da es demasiado amplia, aunque va concretando su concepción a lo largo de su estudio al enumerar sus características y exponer su propuesta clasificatoria. No obstante, no se vuelve a dar una definición más precisa sobre este tipo

de unidad y, en ocasiones, no se delimita con exactitud su distinción con otro tipo de fraseologismos, como las unidades sintagmáticas o las colocaciones.

Por su parte, García-Page (2008) considera las locuciones verbales la clase más numerosa y heterogénea, por lo que dedica varias páginas de su obra a su delimitación y a su diferenciación respecto a otras unidades cercanas. Interesan sus apreciaciones sobre la distinción con las perífrasis verbales, los predicados complejos y las colocaciones. Las diferencias entre las locuciones verbales y las perífrasis quedan claramente resumidas en las siguientes palabras de García-Page (2008, p. 137):

[...] el verbo flexivo de la perífrasis ha perdido parcial o totalmente su significado y sólo marca la concordancia con el sujeto, argumento externo que es seleccionado por el infinitivo; en cambio, el verbo flexivo de la locución mantiene su significado o, más comúnmente, está integrado en el significado de bloque de la locución, y es el que selecciona el sujeto sintáctico. La perífrasis constituye una unidad verbal, pero no con forma analítica para aportar información aspectual; el infinitivo de la locución es el complemento del verbo conjugado, aunque su estructura se entienda reanalizada, y el verbo finito no contiene valores aspectuales; entre otras razones, porque este está fijado de antemano, pero no el infinitivo perifrástico, que sólo se realiza en cada acto de habla (en la perífrasis está fijado el hueco «inf», pero no el lexema verbal; de ahí que la sustitución no sólo sea posible, sino que, en general, determina un inventario prácticamente ilimitado).

Es también conflictivo el discernimiento entre los predicados complejos y las locuciones verbales. No obstante, el fraseólogo propone dos sencillos criterios para su distinción: el carácter binario del predicado complejo y la profunda gramaticalización de su verbo. Así, toda estructura que contenga más de un complemento verbal lexicalizado (*dar el brazo a torcer, poner los puntos sobre las íes*) siempre se clasificará como locución verbal. Por otro lado, los verbos soporte que conforman los predicados complejos poseen un alto grado de gramaticalización (se observa, por ejemplo, al comparar el verbo *dar* que actúa como soporte en *dar un paseo* con *dar un regalo*, donde mantiene su significado literal); sin embargo, en las locuciones verbales, no sólo está gramaticalizado el verbo, sino toda la unidad.

Finalmente, las estructuras «V + SN_{CD}» y, en ocasiones, «V + prep. + N» son las que presentan controversia a la hora de determinar si pertenecen al grupo de las colocaciones o las locuciones verbales. El criterio principal que García-Page (2008, p.

138-139) establece para su distinción es de tipo semántico: en las colocaciones, el verbo presenta un sentido figurado, mientras que el sustantivo mantiene su significado literal; sin embargo, el significado de la locución suele ser totalmente opaco en todos sus componentes (incluido el verbo). Así, *meter la pata* es una locución, pero *resolver una duda* es una colocación. No obstante, el autor reconoce que esto, en ocasiones, no es suficiente para separar ambas categorías, por lo que se podría recurrir a la prueba sintáctica de sustitución del complemento directo, permitida por las colocaciones (*entablar una relación* > *entablarla*), pero no por las locuciones (*vérsele el plumero* > **vérselo*).

Junto con estas indicaciones, García-Page (2008, p. 152) presenta una nueva categoría locucional, a saber, las *locuciones oracionales*, que define así:

[...] además de reunir los mismos rasgos fraseológicos generales de las restantes clases (fijación, pluriverbalidad, idiomatización, institucionalización...), presenta la estructura formal lexicalizada de oración compuesta por un sintagma nominal sujeto y un predicado verbal (*Correr las aguas por donde solían*, *Cantar el gallo*, *Ir la procesión por dentro*, *Volver las aguas a su cauce*), excepción hecha de las impersonales (*Llover sobre mojado*, *Haber sus más y sus menos*) y de un nutrido repertorio de fórmulas pragmáticas que no llevan expreso el verbo (*¡Al agua patos!*, *¡A buenas horas, mangas verdes!*). Salvo el conjunto de las locuciones semioracionales, la gran mayoría presenta, además, la característica textual y pragmática de constituir enunciados y unidades comunicativas.

Desde nuestra perspectiva, parece adecuado crear una categoría dedicada a aquellos fraseologismos que constituyen un enunciado completo. Sin embargo, las unidades que se incluyen en esta categoría y que contienen un núcleo verbal no se diferencian en demasía de las que se clasifican como locuciones verbales. Según García-Page, las locuciones verbales son aquellas que se componen de forma exclusiva por un verbo y uno o varios complementos. Sin embargo, al considerar, de acuerdo con la concepción de De Bobes Soler (2016), que una locución verbal está constituida por un núcleo verbal y uno o varios argumentos, el sujeto es un argumento más requerido por determinados verbos. Así, las locuciones del tipo *Correr las aguas por donde solían* o *Llover sobre mojado*, clasificadas como oracionales por García-Page, serán consideradas verbales en el presente estudio, tal y como lo hace Penadés Martínez (2002 y 2019).

4.2. Características inherentes a las locuciones verbales

Las locuciones verbales poseen las características heredadas de las locuciones, que, a su vez, las adquieren de las unidades fraseológicas: la pluriverbalidad, la fijación y la idiomatidad. Estos son los tres rasgos que se han ido mencionando recurrentemente a lo largo del presente capítulo, pues les son otorgadas de forma coincidente por los fraseólogos dedicados al estudio de las locuciones del español. Aunque existen otras propiedades ligadas a estas unidades, como la institucionalización o la lexicalización, las tres que se presentan a continuación nos permiten identificar con claridad cuándo estamos ante una unidad fraseológica.

Aunque, como se ha expuesto, la pluriverbalidad, la fijación y la idiomatidad se relacionan con todos los fraseologismos en general, en los siguientes subapartados se comentan en relación con las locuciones verbales de forma específica.

4.2.1. Pluriverbalidad

Toda locución verbal está compuesta por dos o más unidades léxicas, entre las que se discierne el núcleo verbal del resto de elementos que lo acompañan de forma sistemática a causa de su fijación formal. Por tanto, las locuciones verbales deben estar constituidas obligatoriamente por, al menos, dos unidades léxicas (como en *dar pie*, *hacer boca* o *caer bien*), pero no hay un máximo establecido (*darse con un canto en los dientes*, *confundir las churras con las merinas* o *tirar la casa por la ventana*). Cabe señalar que también se consideran locuciones verbales y, por tanto, unidades pluriverbales, aquellas expresiones como *pifiarla*, *jugársela* o *cantárselas*, que se componen del núcleo verbal más uno o dos pronombres clíticos, los cuales aparecen unidos al verbo en la forma lematizada de la locución, pero no en el resto de formas: *Se la ha jugado* o *La pifia constantemente en los partidos más importantes*¹⁸.

Como ya se ha mencionado anteriormente, esta propiedad es compartida por el conjunto de unidades fraseológicas, como otros tipos de locuciones (*santo y seña*, *de segunda mano*, *a palo seco*), colocaciones (*asumir un riesgo*, *gravemente herido*, *fondo de inversión*), paremias (*más vale pájaro en mano que ciento volando*), proverbios (*¡A buenas horas, mangas verdes!*), etc.

¹⁸ Estudios recientes están investigando sobre las peculiaridades de este tipo de locuciones. Algunas referencias relevantes son García-Page (2008 y 2010) y De Bobes Soler (2016).

4.2.2. Fijación

El concepto de *fijación* dentro de la fraseología tiene su origen en los primeros estudios de este campo, donde se señalaban las diferencias entre la sintaxis fija y la sintaxis móvil (De Boer, 1922; citado por García-Page, 2008) o el discurso repetido y el discurso libre (Coseriu, 1991[1977]). Este último defendió la existencia de lo que denominó *solidaridades léxicas* o *implicaciones sintagmáticas*, pues observó que no todas las combinaciones de palabras creadas a partir de un sistema lingüístico son completamente libres. Por tanto, desde las primeras investigaciones fraseológicas, la fijación sintáctica ha sido una de las características asociadas a estas unidades. Esto ha provocado que, en numerosas ocasiones, se utilicen los términos *expresión* o *construcción fija* como sinónimo de unidad fraseológica.

Como se ha señalado anteriormente, la fijación es una de las características definitorias de las unidades fraseológicas en general y, particularmente, de las locuciones verbales. Uno de los autores pioneros en tratar este rasgo en relación con los fraseologismos en español es Zuluaga Ospina (1980), quien lo concibe como el resultado de la repetición en bloque de la expresión por parte de los hablantes y, por tanto, lo define como la “suspensión de alguna regla de la combinación de los elementos en el discurso” y la “propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas” (1980, p. 99). Asimismo, señala que la fijación se refleja en cuatro aspectos de las unidades fraseológicas: en el orden de los componentes, en las categorías gramaticales (tiempo verbal, persona, número y género), en el inventario de componentes (rechazo de inserciones y supresiones, inseparabilidad de sus componentes y su insustituibilidad) y en su transformación sintáctica.

El investigador indica también la existencia de distintos grados de fijación: “mientras mayor sea el número de elementos fijos de una expresión, más elevado será el grado de fijación” (1980, p. 104). A partir de estas ideas, enumera una serie de ejemplos (extraídos de un análisis no exhaustivo) que ilustra una menor fijación de algunas unidades fraseológicas como consecuencia de ciertos fenómenos (1980, p. 105-106):

- 1) Intercalación de elementos no pertenecientes a la combinación fija: *todo queda en familia* frente a *todo queda, como quien dice, en familia*.
- 2) Alteración del orden de los elementos: *no dejar títere con cabeza* frente a *ni títere que dejen con cabeza*.

- 3) Modificación léxica de alguno de los componentes: *echar una cana al aire* frente a *echar una canita al aire* .
- 4) Transformación real de toda la unidad fraseológica: de *tomar el pelo* se deriva *tomador de pelo* .

Corpas Pastor (1996, p. 23-24) parte de la definición de Zuluaga Ospina para determinar qué es la fijación, y de Thun (1978) para establecer sus tipos. Así, distingue entre (a) la fijación interna, en la que se incluyen la fijación material (relativa a la imposibilidad de reordenación de los elementos, la restricción en la selección de componentes, etc.) y la fijación de contenido (relativa a las peculiaridades semánticas); y (b) la fijación externa, en la que se incluyen la fijación situacional (resultado de la combinación de determinadas unidades en una situación comunicativa concreta), la fijación analítica (consecuencia del uso de determinadas unidades lingüísticas para el análisis ya establecido del mundo), la fijación pasemática (originada en el empleo de unidades lingüísticas según el papel del hablante en el acto comunicativo) y la fijación posicional (relativa a la preferencia de uso de ciertas unidades lingüísticas en posiciones concretas en la formación de textos)¹⁹.

Más tarde, Ruiz Gurillo (2001, p. 16-19) también concibe este aspecto como una propiedad inherente a las locuciones del español. Liga esta característica a los comportamientos sintácticos anómalos que presentan estas estructuras y que dificultan su análisis. En el plano léxico, el uso de las denominadas *palabras diacríticas* dentro de las unidades fraseológicas, como las que aparecen en *a troche y moche* o *a la virulé* , reflejan también la existencia de la fijación en dichas expresiones. Además, señala como rasgos de fijación más extendidos la imposibilidad de sustitución de sus componentes y el rechazo de la inclusión de algún otro. Como consecuencia de las restricciones léxicas y sintácticas derivadas de la fijación, la autora elabora una definición basada en este rasgo:

las locuciones son sintagmas fijos, ya que no permiten la modificación, la sustitución, la adición de complementos o cualquier otra alteración de la estructura. En ciertos casos, contienen además palabras diacríticas o anomalías estructurales que actúan como índices de fijación (Ruiz Gurillo, 2001, p. 19).

¹⁹ A diferencia de otras concepciones, la de Corpas Pastor establece una estrecha conexión entre la fijación y la especialización, es decir, con la lexicalización.

Como ya se ha mencionado, García-Page (2008, p. 25) entiende la fijación, al igual que señalaba Zuluaga Ospina, como el resultado de la repetición constante de una construcción libre por parte de los hablantes:

una forma analítica libre [que] llega a adquirir, en un punto de la historia, un significado traslaticio o específico hasta concebirse como un todo, un estereotipo, una fórmula memorizable, estando así disponible para su empleo (para su repetición) cuando, en el proceso discursivo, quiera expresarse un contenido que ya está expresado en ella.

A pesar de que afirma que “una locución es, ante todo, una combinación de palabras *fija* o *estable*”, también reconoce que en numerosas ocasiones se incumple esta norma de inmutabilidad. García-Page habla de fijación para aquellas locuciones totalmente institucionalizadas, mientras que aquellas expresiones que han sufrido alguna modificación las denomina *variaciones*²⁰. Estas últimas se componen de una parte institucionalizada, que se mantiene para poder reconocer la locución, y otra que ha sido modificada.

Así, García-Page distingue las variaciones fraseológicas en función del plano lingüístico al que afectan, por lo que pueden ser fónicas (implican también una variación gráfica; *hacer tábula/tabla rasa*), gráficas (desaparición o aparición de una grafía o suplantación por otra; *a dienteperro/a diente de perro*), morfológicas (se producen por un cambio en un morfema flexivo; *untar [a alguien] la mano/las manos*), gramaticales (variaciones de orden gramatical institucionalizadas que no provocan cambio de significado; *a todo/más andar*), sintácticas (expresiones equivalentes semánticamente y con composición léxica similar, pero sintácticamente diferentes; *enseñar los dientes/las uñas*) y léxicas (se consiguen mediante la conmutación de elementos léxicos sinónimos; *tener guardadas/cubiertas las espaldas*).

²⁰ Este concepto también es concebido por otros fraseólogos en estudios anteriores, como Zuluaga Ospina (1980) o Corpas Pastor (1996), aunque su punto de vista difiere parcialmente. Zuluaga Ospina (1980) denomina *variantes* a aquellas modificaciones que se producen exclusivamente dentro del plano léxico (por ejemplo, *alzarse/cargar con el santo y la limosna*; ejemplo extraído de Corpas Pastor, 1996, p. 27), mientras que concibe las *variaciones* en un sentido más amplio, es decir, como modificaciones que afectan a otros planos lingüísticos. Por su parte, Corpas Pastor (1996, p. 27-30) distingue, dentro del fenómeno de la variación, dos subtipos: (1) las variantes no intencionadas, relacionadas con los cambios morfológicos (*cagarla/cagarlo; dejar en las/sus manos*), sintácticos (*confundir la velocidad con el tocino/confundir el tocino con la velocidad*) y léxicos (*importar un pepino/rábano/pimiento*) que se contemplan en la norma lingüística; y (2) las modificaciones intencionales, aquellos cambios que se consideran una manipulación creativa del hablante en un acto comunicativo concreto.

No se ha prestado atención a las variaciones relacionadas con la flexión verbal de las locuciones, puesto que su conjugación se considera regular y, por tanto, semejable a la de cualquier otro predicado verbal (García Page, 2008, p. 230; citado por Montoro del Arco, 2020, p. 42). No obstante, Montoro del Arco (2020) demuestra la existencia de claras preferencias por determinadas formas en numerosas unidades. Por ejemplo, *joder la marrana* tiende a emplearse bajo su forma de infinitivo, mientras que apenas se usa en forma personal. Así pues, el fraseólogo introduce el concepto de *fijación flexiva*, definido como “la suspensión de una o varias oposiciones paradigmáticas inscritas en la variabilidad flexiva potencial de un componente que puede considerarse nuclear dentro de un fraseologismo, o bien la existencia de marcadas preferencias en dicha variación potencial” (2020, p. 44).

Este nuevo concepto ayuda no solo a avanzar en los estudios de fijación locucional, sino también a comprender en mayor profundidad los procesos de gramaticalización, lexicalización e institucionalización a los que están sometidas las unidades para convertirse en fraseologismos. Como bien dice Montoro del Arco (2020, p. 44), se produce un proceso de *fraseologización*, por el que “una unidad léxica, una estructura sintáctica o incluso una locución pueden llegar a transformarse en una fórmula pragmática (*joder* [a alguien] > ¡*nos ha jodido!*) en virtud de su uso preferente en una forma específica”.

4.2.3. Idiomática

Como se ha observado al mostrar las distintas definiciones tanto de *locución* como de *locución verbal*, la idiomática es una de las características básicas de estas unidades. En palabras de Zuluaga Ospina (1980, p. 122),

Idiomática es el rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación o, parafraseando la formulación de Bally (“oubli du sens des éléments”), idiomática es la ausencia de contenido semántico en los elementos componentes.

Según esta perspectiva, el autor (1980, p. 124) señala que son tres los pasos para generar una construcción idiomática: (1) los signos mantienen su apariencia de significantes autónomos; (2) la unidad carece o pierde identidad semántica; y (3) la estructura constituye con sus componentes una unidad de sentido. Es decir, generalmente,

el significado de las expresiones idiomáticas no equivale a la suma de significados de sus componentes, sino que es la construcción como unidad la que posee un significado en bloque. Por tanto, en una expresión no idiomática, la identidad semántica de los componentes se mantiene, mientras que, en una idiomática, dicha identidad se pierde y todos los componentes se convierten en una única unidad significativa. De esta manera, el significado “molestar” que extraemos de la expresión *dar la lata* no puede deducirse de la unión de los significados del verbo *dar* y el sustantivo *lata*.

Al igual que la fijación, la idiomática no se presenta siempre en el mismo grado, sino que existen expresiones con una mayor o menor transparencia de su significado. El establecimiento del grado de idiomática que posee una construcción es una tarea compleja, ya que, generalmente, la percepción de un significado más o menos literal se debe a cuestiones puramente subjetivas y no estrictamente lingüísticas (García-Page, 2008, p. 27-28). A pesar de ello, se han realizado numerosas propuestas para ilustrar los diferentes grados de idiomática. Una de las propuestas más relevantes es la elaborada por Zuluaga Ospina (1980, p. 129-134), quien distingue tres niveles: (a) expresiones que carecen de sentido literal-regular (*dar en el busilis, a pie juntillas, hacer vaca, en torno a*); (b) expresiones que mantienen cierto sentido literal o lo mantienen de manera inminente (*tomar el pelo, pagar los platos rotos, meter gato por liebre*); y (c) estructuras semiidiomáticas (*recibir con los brazos abiertos, contarse con los dedos de la mano*). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, las diferencias que se establecen entre los grupos (b) y (c) no se encuentran claramente definidas, de forma que ciertas construcciones podrían incluirse en ambos niveles.

Por tanto, vemos más acertada la distinción entre dos niveles de idiomática: uno total y otro parcial, como proponen, por ejemplo, Mogorrón Huerta (2002) y Corpas Pastor (2003). Así, se podría realizar la siguiente distinción en función del grado de idiomática que presenten, en este caso, las locuciones verbales:

- 1) Locuciones verbales con significado semitransparente o semiidiomático: su significado puede deducirse, por ejemplo, porque se encuentra parcialmente motivado por la realidad a la que remite dentro de un contexto (*ir para largo, morderse la lengua*) o porque solo algunos de los componentes son idiomáticos (*llover a cántaros, saltársele las lágrimas*).

- 2) Locuciones verbales con significado opaco o idiomático: su significado no es fácilmente deducible (*cantar las cuarenta, salir por patas*).

A pesar de ello, es complejo el establecimiento de una clasificación de las locuciones precisa según su grado de idiomaticidad, dado que, por ejemplo, ciertos hablantes puedan ser capaces de deducir por contexto el significado de la locución verbal *sudar la camiseta* ('esforzarse mucho en algo'), pues es un hecho subjetivo.

4.3. Estructura de las locuciones verbales

De acuerdo con lo anteriormente expuesto

una locución verbal se distingue por ser una unidad fraseológica que incluye en su constitución un núcleo verbal que, por lo general, puede flexionar en todas sus formas; desde el punto de vista de la sintaxis, la locución verbal es un predicado porque tiene argumentos con los que establece una relación de interdependencia (De Bobes Soler, 2016, p. 95).

Teniendo esto en cuenta, son varias las estructuras que pueden presentar las locuciones verbales. Según RAE y ASALE (2019, p. 164), la estructura de las locuciones verbales es similar a la que presenta un sintagma verbal. Así, sus estructuras más frecuentes son:

- Verbo transitivo + pronombre(s) átono(s): *jugársela* 'arriesgarse', *pasarla o pasarlo* [bien, mal, maravillosamente...].
- Verbo transitivo + nombre no contable: *correr prisa* 'ser urgente', *dar guerra* 'molestar'.
- Verbo transitivo + nombre contable precedido de artículo: *arrimar el hombro* 'ayudar, colaborar', *devanarse los sesos* 'cavilar mucho'.

No obstante, la clasificación estructural de las locuciones verbales es mucho más compleja que la presentada por la Academia. Así, García-Page (2008, p. 143-152) realiza un análisis mucho más exhaustivo gracias al que distingue dos estructuras básicas:

- Verbo + complemento (+ complemento): el núcleo verbal puede ir acompañado por uno o varios complementos lexicalizados. Ejemplos: *tirar de la manta, no hacer(le) ni frío ni calor, mandar a hacer puñetas*.

- Binomio coordinativo (excepcionalmente, trinomio): están conformadas por dos (o tres) núcleos verbales. Por ejemplo: *dar y tomar, tirar la piedra y esconder la mano*.

En esta enumeración de construcciones básicas se incluye la que García-Page considera propia de determinadas locuciones oracionales, pero que, en el presente estudio, por los motivos explicados en el apartado 4.1., consideramos que forma parte de las locuciones verbales:

- Verbo + sujeto (+ complemento) (+ complemento): el núcleo verbal puede ir acompañado por un sujeto lexicalizado y uno o varios complementos. Ejemplos: *Cambiar las tornas, volver las aguas a su cauce, estar la pelota en el tejado, dejarse caer el sol, no llegar la sangre al río, írsele los ojos tras algo*.

Por otro lado, comenta la existencia de otros tres tipos de estructura algo menos frecuentes, pero que se encuentran recurrentemente entre las locuciones verbales:

- Locuciones verbales de polaridad negativa: las locuciones verbales pueden presentar una negación preverbal de forma obligatoria (locuciones de polaridad negativa; *no dar pie con bola*), pueden repeler dicha negación (locuciones de polaridad positiva; *ser harina de otro costal*) o pueden ser negadas al igual que cualquier otro núcleo verbal que aparezca en una oración (locuciones de polaridad opcional; *dar alas/no dar alas*).
- Locuciones verbales con clítico de objeto directo: contienen un pronombre clítico en función de complemento directo. Por ejemplo: *liarla, cargársela, verlas negras, prometérselas muy felices, matarlas callando, no tenerlas todas consigo*.
- Locuciones verbales con verbo pronominal: contienen un pronombre átono en función de complemento indirecto, como en *no importar(le) un bledo, ni ir(le) ni venir(le), verse(le) el plumero o salir(le) rana*. Las locuciones del ejemplo presentan el pronombre de forma opcional. No obstante, algunas unidades requieren el pronombre para mantener el sentido idiomático: *comer*(le) el coco, írse*(le) la lengua, subirse*(le) los humos a la cabeza*.

Se observa, por tanto, que las locuciones verbales se caracterizan por su heterogeneidad estructural, pero siempre mantienen los elementos básicos que se comentaron en el apartado 4.1: el núcleo verbal y el/los argumento/s requeridos.

5. RECAPITULACIÓN

Con todo lo expuesto en este capítulo, se ha pretendido establecer unos criterios que nos permitan discernir qué es una locución verbal. Para ello, en primer lugar, hemos realizado un recorrido histórico para determinar la definición y la caracterización de la fraseología como disciplina y su objeto de estudio (las unidades fraseológicas), de las locuciones del español y, finalmente, de las locuciones verbales. La presentación de esta información demuestra la diversidad de perspectivas que existen dentro de los estudios de la fraseología española, pues aún no se han acordado unos fundamentos que sustenten el estudio de las unidades fraseológicas, aunque se están efectuando grandes avances en los últimos años.

Teniendo en cuenta todos estos puntos de vista, se parte de la definición de locución que se propuso en el apartado 3.1., por lo que, a lo largo del presente trabajo, se defiende que una locución verbal es aquella construcción pluriverbal presente en el discurso repetido, que se concibe como una unidad sintagmática, y que se caracteriza por presentar, en distintos grados, tanto la fijación formal de sus elementos componentes como un significado idiomático no composicional; además, esta se concibe como una unidad oracional equivalente a un lexema verbal o a un sintagma verbal, y que se encuentra siempre compuesta por un núcleo verbal que requiere uno o varios argumentos.

CAPÍTULO 2. LA FRASEODIDÁCTICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE ELE

1. INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS DEL CAPÍTULO

En este segundo capítulo se presentan las bases de la fraseodidáctica, una disciplina de reciente surgimiento que se centra en la enseñanza de las unidades fraseológicas tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Consecuentemente, una de las líneas abordadas por los estudios fraseodidácticos consiste en hallar la metodología más adecuada para acercar estas complejas unidades a las aulas, en este caso, de ELE.

Tras la exposición de los fundamentos de esta disciplina que aúna lingüística y didáctica, se exponen las razones por las que se cree relevante la inserción de las unidades fraseológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Asimismo, se señalan las dificultades a las que se enfrentan tanto los docentes como los discentes al presentar estas unidades los primeros y al aprenderlas los segundos. Posteriormente, se realiza un recorrido por los distintos métodos fraseodidácticos, en el que se comentan los aspectos que han generado mayor conflicto entre los investigadores; entre ellos sobresale el nivel en el que se debe introducir la enseñanza explícita de los fraseologismos. Como último apartado de este tercer bloque del capítulo, se presentan los materiales complementarios que gozan de mayor reconocimiento entre los recursos fraseológicos.

Finalmente, se revisa detenidamente el tratamiento de las locuciones verbales por parte de las dos obras de referencia en el ámbito de la planificación didáctica en ELE: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Como se podrá comprobar durante la lectura de esta sección, ambas obras mencionan la fraseología como un elemento esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes, por lo que es de relevancia conocer la forma que proponen para acercarlas a los discentes.

Así pues, se enumeran a continuación los objetivos específicos que se persiguen con el desarrollo del presente capítulo:

- 1) Presentar los principios teóricos que rigen el desarrollo de la fraseodidáctica, así como los principales fines que persiguen las investigaciones de este campo.

- 2) Exponer las razones que justifican la inclusión de las unidades fraseológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.
- 3) Reflexionar acerca de las dificultades que puede suponer, para los discentes, el aprendizaje de los fraseologismos y, para los docentes, su enseñanza.
- 4) Presentar los avances que se han realizado a lo largo de los últimos años en el ámbito de la fraseodidáctica mediante la relación de diversos métodos propuestos y de recursos que pueden ser empleados en las aulas.
- 5) Revisar el tratamiento de las locuciones verbales por parte del *MCERL* y el *PCIC*, por ser las dos obras de referencia para la planificación didáctica en ELE.

2. FRASEODIDÁCTICA: UNA NUEVA PERSPECTIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El interés por la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras fue una de las principales causas de la aparición de la Lingüística aplicada. Como consecuencia “del interés generalizado por el aprendizaje de idiomas en una sociedad multilingüe como la presente” (Pastor Cesteros, 2017, p. 175), este ámbito se encuentra cada vez más en auge, hecho que demuestra la constante aparición de publicaciones científicas. No obstante, la fraseología es una disciplina relativamente nueva que se relaciona directamente con esta rama de la Lingüística aplicada.

Las investigaciones fraseodidácticas se enfocan en el estudio de la enseñanza y del aprendizaje sistemáticos de las unidades fraseológicas. Así, su principal objetivo es que el alumnado sea capaz de reconocer, aprender y emplear los fraseologismos de forma adecuada en función de la situación comunicativa a la que se enfrenten (Ettinger, 2008, p. 96). Consecuentemente, a través de la fraseodidáctica se proporcionan nuevos métodos para la enseñanza de lenguas que incluyen y trabajan adecuadamente las unidades fraseológicas (González Rey, 2004, p. 16).

Generalmente, se utilizan los términos *fraseodidáctica* y *didáctica de la fraseología* como sinónimos. González Rey (2012, p. 67) sitúa su origen “en la glotodidáctica o didáctica de las lenguas, en donde emergen las primeras manifestaciones de interés de docentes de lenguas extranjeras por la parte más viva de la lengua que enseñan”. La denominación *fraseodidáctica* proviene del término alemán

phraseodidactik, acuñada, en primer lugar, por Kühn (1987) y consolidada por reseñables fraseólogos alemanes, como Ettinger (1992) y Lüger (1997). No obstante, previamente, ciertos investigadores ya enunciaban la necesidad de abordar las unidades fraseológicas desde un punto de vista didáctico, especialmente orientado a la enseñanza de segundas lenguas. Así pues, Bally (1909, p. 73), a quien se considera padre de la fraseología, afirmaba lo siguiente:

L'étude des séries, et en général de tous les groupements phraséologiques, est très importante pour l'intelligence d'une langue étrangère. Inversement, l'emploi de séries incorrectes est un indice auquel on reconnaît qu'un étranger est peu avancé dans le maniement de la langue ou qu'il l'a apprise mécaniquement.

Este mismo problema fue señalado por Rey (1973), Jorge (1992) o Mel'čuk (1993), entre otros.

Un natif parle en phrasèmes. Si ce postulat crucial est accepté, et nous l'acceptons, il apparaît alors clairement que l'apprentissage systématique des phrasèmes est indispensable dans l'enseignement d'une langue, que ce soit la langue maternelle de l'apprenant ou une langue étrangère, et indépendamment de l'âge ou du niveau d'éducation de l'apprenant (Mel'čuk, 1993 ; citado por Sułkowska, 2013, p. 117).

El término más extendido entre los estudios en español es el de *didáctica o enseñanza de la fraseología* (Penadés Martínez, 1999; Fernández Prieto, 2004). Al detectar esta falta de univocidad terminológica, González Rey (2012, p. 67-68) diferencia ambos términos, y distingue tres etapas referidas a la constitución de esta subdisciplina lingüística:

- 1) “La *didáctica* de la fraseología, representando la didáctica una disciplina aplicada a la lingüística, dedicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas y siendo la fraseología el ámbito de las expresiones hechas de una lengua”. Esta concepción se correspondería con la etapa en la que aparece el interés por los fraseologismos por parte de los aprendientes de una lengua.
- 2) “La didáctica de la *fraseología*, siendo la fraseología una disciplina lingüística y la didáctica un ámbito de aplicación”. Es decir, es el período en el que los especialistas comienzan a prestar atención a este campo de estudio y, por tanto, a crear términos para su designación, las unidades con las que trabajan, etc.

- 3) “La *fraseodidáctica*, una rama de la fraseología aplicada, como lo es también la fraseografía”. Este es el momento en el que se establece la propia fraseodidáctica como una rama concreta dentro de la fraseología, la cual cuenta ya con un objetivo específico y unos límites más o menos establecidos.

Este último término fue empleado en español por primera vez por Larreta Zulategui (2001) y, posteriormente, por Corpas Pastor (2003). Sin embargo, la creciente expansión de dicha denominación en el ámbito español se debe a González Rey y a sus estudios dedicados a la fraseodidáctica.

Siguiendo este mismo estudio de González Rey, se puede establecer una definición más concreta de esta nueva disciplina: “la fraseodidáctica consiste, ciertamente, en la didáctica de la fraseología de una lengua, pero también en la didáctica de una lengua a través de su fraseología” (2012, p. 76). Por tanto, no se acuña simplemente como una rama de la fraseología, sino también como una metodología didáctica que adopta el docente a la hora de enseñar una lengua a sus aprendientes.

Esta misma autora, ya en 2006, estableció los principios fundamentales que se deberían tener en cuenta a la hora de desarrollar cualquier trabajo relacionado con la fraseodidáctica (González Rey, 2006, p. 143):

- 1) Las unidades fraseológicas deben ser clasificadas en los distintos niveles en función del grado de su regularidad formal (de menos a más fijación formal) y su transparencia semántica (de menos a más fijación semántica).
- 2) Se debe establecer un mínimo fraseológico por tipo, determinado por la frecuencia de uso y clasificado según los registros lingüísticos.
- 3) En cada uno de los niveles, se debe tener en cuenta si las unidades fraseológicas deberían pertenecer a la competencia pasiva, activa o selectiva del estudiante.
- 4) Se deben desarrollar actividades pedagógicas que permitan la adquisición de las unidades en relación con las clases en que se incluyen, los niveles y las competencias.
- 5) Se deben preparar los materiales didácticos principales (manuales) y los de apoyo (cuadernos de ejercicios y diccionarios).

En definitiva, a la vista de estas y otras referencias que se irán señalando, se puede afirmar que, a pesar de su novedad, esta disciplina se está cultivando y desarrollando de forma activa en España, lo que permite ya establecer sus bases científicas: su origen, su ocupación y sus objetivos.

3. LA ENSEÑANZA DE LAS LOCUCIONES VERBALES EN ELE

La adquisición de las unidades fraseológicas en la lengua materna se realiza de forma natural. Así, su comprensión y producción no supone un esfuerzo adicional para los hablantes nativos. Sin embargo, estas unidades sí presentan diversas complejidades en cuanto a su aprendizaje por parte de los discentes de lenguas extranjeras. Asimismo, los docentes también encuentran factores que dificultan su enseñanza. A pesar de ello, vale la pena abordar todos estos obstáculos, puesto que aquellos discentes que comprenden el significado y saben emplear adecuadamente los fraseologismos de la lengua extranjera obtienen numerosas ventajas comunicativas, entre las que destaca la naturalidad de expresión.

3.1. Importancia de la enseñanza de las locuciones verbales en ELE

Previamente a adentrarnos en la revisión de distintos métodos basados en la fraseodidáctica, debemos aclarar las razones por las que se considera fundamental la enseñanza y el aprendizaje de las unidades fraseológicas de una lengua extranjera.

En primer lugar, estas unidades son empleadas constantemente por los hablantes nativos, por lo que los aprendientes las encontrarán tanto en textos escritos como orales; esto provocará que sientan no solo la necesidad de comprenderlas, sino también la de incluirlas en su propio discurso. Esta idea se ve reforzada por estudios como los de Wray y Perkins (2000), donde se evidencia que el lenguaje de un adulto está conformado, mayoritariamente, por fraseologismos. Estos autores indican, incluso, que el 70 % de las unidades léxicas empleadas en la población adulta estudiada eran fraseológicas. Estos resultados dan lugar a afirmaciones posteriores, como la expresada por Olímpio de Oliveira (2006, p. 3) al defender que “el conocimiento fraseológico contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, a que este tenga una *performance* lo más parecida posible a la de un nativo y a su interacción social”.

Dicha necesidad de emplear estas unidades surge, asimismo, del hecho de que los fraseologismos son universales lingüísticos, es decir, están presentes en todas las lenguas.

Consecuentemente, si un hablante emplea este tipo de unidades en su lengua materna (LM) también sentirá la necesidad de conocerlas y utilizarlas en la lengua extranjera (LE) que esté aprendiendo (Penadés Martínez, 2017, p. 333).

Efectivamente, el propio alumnado parece ser consciente de la importancia de conocer las unidades fraseológicas de la lengua extranjera que estudia. A este respecto, cabe destacar el estudio de Liontas (2002), quien diseña cuestionarios para 60 personas que están aprendiendo español, francés o alemán como LE, con el fin de conocer si deseaban aprender unidades fraseológicas y si son conscientes de su importancia. Así, los resultados mostraron, en primer lugar, que los discentes deseaban que estas unidades formaran parte integral de su formación lingüística y cultural. Por otro lado, los aprendientes manifestaron ser conscientes de la relevancia del aprendizaje de las unidades fraseológicas, de la complejidad derivada de su idiomática y de la existencia de determinadas estrategias didácticas que facilitan su aprendizaje.

Actualmente, el desarrollo de la competencia comunicativa es la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, tanto materna como extranjera. Para lograr dicho fin, es imprescindible el desarrollo del conocimiento léxico, lo que implica el enriquecimiento del vocabulario del discente. No obstante, como señala Lewis (1993, p. 117), la adquisición del léxico requiere mucho más que la simple memorización de unidades léxicas, y ampliarlo no solo significa aprender más de ellas, sino también sobre ellas. Es esencial para desarrollar el lexicón adquirir información nueva sobre las unidades que ya conocemos con nuevas acepciones, los registros en los que se pueden emplear o sus posibilidades combinatorias.

Así pues, Solano Rodríguez (2007) aboga por la inclusión de la *competencia fraseológica* dentro de la competencia comunicativa, junto con la discursiva, la sociolingüística y la pragmática en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*.

Constatamos que quienes han aprendido una lengua extranjera en un entorno institucional suelen adquirir, finalmente, un habla estereotipada y carente de fuerza expresiva. Comparando su discurso con el de un nativo de esa lengua, advertimos que en aquel la carencia de expresiones idiomáticas y locuciones y el mal uso de expresiones pragmáticas y colocaciones. Atribuimos este déficit a haber desestimado el componente fraseológico en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (Solano Rodríguez, 2007, p. 201-202).

Por tanto, se cree esencial la presencia de las unidades fraseológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, siempre seleccionando aquellas unidades adecuadas a cada nivel y señalando en todo momento las características de cada una de ellas. Esto último es especialmente relevante debido a que la complejidad de la enseñanza de este tipo de unidades puede venir dada por la cantidad de información que el aprendiente debe conocer sobre cada una de ellas: los tipos de textos en los que se pueden emplear, los registros, las connotaciones culturales, la combinatoria, la función que desempeña en el discurso, etc. Además, se debe tener en cuenta que el mal uso de un fraseologismo puede dar lugar a malentendidos, romper convenciones de cortesía y, en definitiva, perjudicar el proceso comunicativo. No obstante, la dificultad de su enseñanza no debe residir en estos aspectos lingüísticos, ya que todos estos rasgos tendrían que explicitarse no solo para las unidades fraseológicas, sino para toda unidad léxica.

Dentro del aula, los fraseologismos resultan ideales para trabajar con el lenguaje figurado. Como afirma Navarro (2003, p. 103), “la competencia comunicativa requiere la metáfora para captar esos sentidos figurados, ironías y el variado repertorio de connotaciones que tienen los fraseologismos”. Siguiendo a la autora, Núñez-Román (2015, p. 158) sostiene que el manejo de los procesos metafóricos es esencial para comprender y emplear las unidades fraseológicas. Así, *ir a paso de tortuga*, *ir a todo gas* o *navegar viento en popa* se podrían enseñar de forma conjunta, ya que se conceptualizan bajo la metáfora ‘la velocidad de la acción es la velocidad del movimiento’, lo que facilita la comprensión y la memorización al discente.

Por otro lado, la fraseología posee un fuerte vínculo con la cultura, rasgo que puede ser aprovechado para enseñar estos aspectos, también muy necesarios para el aprendizaje de una LE, pues este se encuentra estrechamente ligado al conocimiento de la cultura donde se habla: “la competencia fraseológica de un hablante depende, en gran medida, del conocimiento de la cultura en la que el sistema lingüístico que pretende adquirir está inmerso” (Castillo Carballo, 2002, p. 209). Por tanto, si los fraseologismos reflejan con tanta claridad y certeza estos aspectos culturales, deben ser llevados al aula. Asimismo, este tipo de contenido suele despertar, además, cierto interés entre el alumnado, propiciando una mayor motivación y participación, dado que le resulta novedoso y puede establecer comparaciones con su propia cultura.

Como señala Alessandro (2011, p. 214), la relación de la unidad fraseológica con contenidos culturales, sociales e históricos

permite al discente encontrar cierta lógica en la estructura de las UF favoreciendo su aprendizaje: la explicación de su origen consiste en salvar, al menos en parte, aquellos obstáculos que configuran la propia naturaleza de los fraseologismos, tales como la fijación y la idiomática, la no composicionalidad y, en ciertos casos, la agramaticalidad.

La inclusión de las unidades fraseológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se contempla, además, en dos de las obras de referencia para este ámbito: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006). Por tanto, todo estudiante que desee pasar una prueba del Diploma de Español del Instituto Cervantes (DELE) deberá conocer este tipo de unidades, pues podrá encontrar preguntas específicas sobre ellas en estos exámenes.

En definitiva, como resume Sułkowska (2013, p. 118), los principales argumentos que se emplean a favor de la didáctica de la fraseología son los siguientes:

- 1) No dominar las expresiones fijas de una lengua delata claramente nuestra condición de aprendices. Así pues, se han realizado estudios que se centran en los malentendidos que se producen como consecuencia del desconocimiento de estas unidades.
- 2) Por muy limitado que sea el objetivo de un aprendiz extranjero, una de sus metas, sobre todo tras varios años de aprendizaje, será, con probabilidad, expresarse idiomáticamente.
- 3) La lingüística de corpus ha revelado la inmensa cantidad de expresiones fijas que componen una lengua, por lo que deben ser concebidas como un elemento esencial en la enseñanza moderna de idiomas. Al existir un número tan elevado, conviene saber cómo gestionar su enseñanza.
- 4) La enseñanza de las expresiones fijas permite un acercamiento cultural a la lengua que se aprende, ya que una expresión como *Paris vaut bien une messe*²¹, por ejemplo, requiere una explicación.

²¹ Esta paremia francesa se emplea para expresar que, en ocasiones, se debe hacer un sacrificio para obtener un beneficio deseado. Esta expresión es atribuida a Enrique IV, quien, para poder acceder al trono francés, tuvo que convertirse del protestantismo al catolicismo.

Así pues, se puede concluir que el dominio de la combinatoria y, por tanto, de las unidades fraseológicas es imprescindible para que el discente logre la máxima competencia comunicativa en la LE, ya que contribuye notablemente a la mejora de la fluidez y al alcance de un dominio comunicativo similar al de un hablante nativo:

[las expresiones idiomáticas] constituyen una parte importante del caudal de una lengua y recorren, en mayor o menor medida, todos los tipos de discurso, por lo que el estudiante de lenguas ha de poseer la suficiente competencia lingüística que le permita adquirir el grado de comprensión necesario de la lengua B para saber expresar en esa lengua la riqueza léxica de su lengua (Sevilla Muñoz y González Rodríguez, 1994, p. 171).

3.2. Dificultades de enseñanza y aprendizaje de las locuciones verbales en ELE

De acuerdo con Rufat (2018, p. 73), la inclusión del componente léxico-semántico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua supone un reto *per se*,

Por la gran cantidad y diversidad de elementos que lo constituyen, por los múltiples significados de las unidades léxicas y su dependencia contextual, por la dificultad para que las unidades trabajadas no se olviden a largo plazo y, finalmente, por la dificultad para determinar qué elementos enseñar en cada situación de enseñanza (Rufat, 2018, p. 73).

Teniendo en cuenta que esto sucede a pesar de la dilatada trayectoria de los estudios metodológicos que se centran en la enseñanza de las unidades monoverbales en lenguas extranjeras, esta tarea se vuelve más compleja al enfocarse concretamente en las unidades fraseológicas. Esto deriva en que, a pesar de que en los últimos años se están realizando notorios avances en relación con la teoría fraseodidáctica, estas innovaciones que implican las prácticas docentes no alcancen la realidad de las aulas:

All in all, whilst concepts such as frequency, statistical co-occurrence, variability, idiomacity, patterns and phraseology are becoming increasingly familiar to researchers addressing linguistically-related issues they still have a long way to go to reach the classroom, even if only indirectly, and numerous challenges must be faced (Granger y Meunier, 2008, p. 247).

3.2.1. Dificultades para los discentes

Como se ha señalado en el anterior apartado, los fraseologismos son elementos lingüísticos universales, por lo que los discentes poseen cierta competencia fraseológica,

al menos, en su lengua materna. A pesar de ello, según Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994, p. 171), “el dominio de las expresiones idiomáticas es uno de los principales escollos que el estudiante ha de salvar”, dado que, probablemente, existan enormes diferencias entre las de su lengua materna y la lengua extranjera que aprenden.

A esto se añade que las unidades fraseológicas poseen unos rasgos muy particulares a nivel formal, semántico y pragmático, lo que influye en la complejidad de su enseñanza-aprendizaje. Fernández Prieto (2004, p. 352) afirma que

el aprendizaje de las UF es un camino dificultoso por la gran variedad de funciones que poseen, las formas que presentan y en muchos casos por su opacidad y sentido figurado o metafórico, lo que hace que descifrar su significado no sea nada fácil para el estudiante extranjero.

Asimismo, de acuerdo con las ideas de Wotjak (2006; citado por Penadés Martínez, 2017, p. 332), el término *idiomático* proviene del griego *ἴδιος*, que significa ‘propio, particular’. Teniendo su etimología en cuenta, se explica que este tipo de unidades se tiendan a percibir como elementos lingüísticos propios y exclusivos de los hablantes nativos, que fomentan “un sentimiento de integración lingüística e intimidad entre hablantes”. Por tanto, “no debe sorprender que su uso por parte de hablantes extranjeros pueda parecer, en ocasiones, poco natural, extraño, inapropiado, una distorsión de la comunicación, en suma, o incluso un intento de inmiscuirse en la intimidad de grupo”.

Por su parte, Olímpio de Oliveira (2006, p. 7) resalta, en relación con las dificultades formales, la fijación: el hecho de que estas unidades no puedan ser modificadas ni morfosintáctica ni semánticamente, constituye un obstáculo para los aprendientes. Un hablante no nativo de español podría alterar de manera no intencional una unidad fraseológica y así cambiar su significado. A raíz de esta idea, Szyndler (2015, p. 205) pone como ejemplo el fraseologismo *abrir alguien el ojo* (‘estar advertido para que no le engañen’) frente a su modificación en plural *abrir alguien los ojos* (‘conocer las cosas como son, para sacar provecho y evitar las que pueden causar perjuicio o ruina’), donde se observa que el simple cambio de número de uno de los componentes de la unidad puede alterar completamente su significado.

Finalmente, cuando el discente se encuentra en un contexto de inmersión lingüística, en ocasiones, pide ayuda a su interlocutor nativo para que le explique aquella

información que no ha comprendido. No obstante, los hablantes nativos de una lengua no son siempre conscientes de su empleo constante de fraseologismos y de las dificultades que estas unidades suponen para un aprendiente de lengua extranjera. Consecuentemente, el nativo no es siempre capaz de explicar el uso de dicha unidad fraseológica, pues puede llegar, incluso, a desconocer su significado exacto.

3.2.2. Dificultades para los docentes

Como consecuencia de la complejidad formal, semántica y funcional que presentan los fraseologismos, los docentes deben adoptar una metodología adecuada para presentar estas unidades a su alumnado. Sin embargo, el escaso número de modelos didácticos que han sido aplicados y, posteriormente, validados dan como resultado que el profesorado no conozca la manera adecuada de acercar las unidades fraseológicas al aula y, por tanto, que los discentes no tengan una experiencia de aprendizaje positiva. A la falta de propuestas didácticas aplicables y eficientes, se suman los escasos recursos didácticos dedicados específicamente a esta labor de los que disponen los docentes, quienes deben crear, en muchas ocasiones, su propio material para mostrar a los estudiantes los fraseologismos. Como veremos más adelante, la atención que se presta a este tipo de unidades dentro de los manuales para la enseñanza de ELE es mínima.

Asimismo, el docente debe ser capaz de seleccionar y de transmitir la información necesaria sobre las unidades fraseológicas que se presenten en el aula en función del nivel de competencia lingüística del aprendiente o de sus necesidades comunicativas, entre otros. De acuerdo con Granger y Meunier (2008, p. 248), la realidad fraseológica de una lengua es demasiado compleja como para mostrarla de una sola vez, por lo que el docente debe simplificarla para acercar este conocimiento de forma paulatina a los estudiantes. Para lograrlo, las autoras defienden que los recursos electrónicos son ideales, dado que no imponen tantas limitaciones en cuanto al almacenamiento de datos y, además, permiten conectar fácilmente las unidades mediante hipervínculos: “We believe that the phraseological (r)evolution in language learning and teaching will be electronic or will simply not be”.

A todo lo anterior, se suma la dificultad de selección de las unidades en función del nivel del alumnado. No solo no se ha llegado a un acuerdo para determinar qué unidades fraseológicas se deben incluir en cada nivel de aprendizaje, sino que, como se verá en el próximo apartado, no existe unanimidad sobre el nivel en el que se debe

comenzar su enseñanza explícita. De este modo, mientras que algunos autores defienden que se deben impartir desde el primer contacto con la lengua (Penadés Martínez, 2004; Fernández Prieto, 2004), otros afirman que, por su naturaleza compleja, no deben tratarse hasta los niveles intermedio o avanzado (Ruiz Gurillo, 2000). Asimismo, pese a que determinados fraseólogos exponen la necesidad de introducir las unidades fraseológicas desde los niveles iniciales, al centrar su opinión en las locuciones, señalan que deben ser mostradas a partir de los niveles intermedios (Penadés Martínez, 2003; D'Andrea, 2018).

3.3. Recorrido por los métodos fraseodidácticos en ELE: algunos desafíos

A pesar de la complejidad del universo fraseológico, han surgido numerosas propuestas metodológicas basadas en los principios de la fraseodidáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto no solo se debe al avance de las investigaciones lingüísticas, sino también a que, como se muestra más adelante, la fraseología forma parte del desarrollo de la competencia léxica en los dos documentos que regulan el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Como señala González Rey (2012), el ámbito de la fraseodidáctica se implanta en España de forma tardía, puesto que estos estudios se estaban realizando ya desde los años 70 en el este de Europa, en países como Rusia, Eslovaquia o Hungría. No es hasta finales del siglo XX, concretamente a partir de los años 90, cuando han comenzado a surgir estudios que proponen una serie de ejercicios para implementar la didáctica de la fraseología en las aulas de LE. Generalmente, en estas primeras propuestas, no se distingue entre clases de unidad fraseológica, sino que las actividades se muestran orientadas al trabajo de cualquier fraseologismo (locuciones, colocaciones, paremias...).

Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994) presentan tres tipos de ejercicios en función de su finalidad: la comprensión de la expresión, su reutilización y su memorización; la dificultad de dicha secuencia de actividades debe ir aumentando gradualmente. No obstante, además de realizar esta propuesta, ofrecen unas instrucciones metodológicas para guiar al docente en su labor didáctica. De esta manera, plantean que, para introducir la unidad fraseológica, el profesorado debe comenzar con la explicación de su significado (y del origen, cuando fuera posible), a partir de su uso contextualizado. Posteriormente, se mostrarían unidades sinónimas (y, en los niveles más avanzados, también antónimas) y se señalaría el registro donde se puede emplear la expresión, así como su uso o frecuencia. Una vez que se ha aportado al discente esta información, se le

proporcionan los tres tipos de ejercicios anteriormente expuestos para poner en práctica los nuevos fraseologismos.

Posteriormente, Penadés Martínez (1999) parte de Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994) para realizar una nueva propuesta fraseodidáctica. Así pues, plantea que la presentación en el aula de las unidades fraseológicas (de nuevo, no se distingue entre subtipos) se desarrolle en dos fases: la fase de presentación y la fase práctica. Para llevar a cabo la fase de presentación, se recuerda al docente que los aprendientes poseen locuciones en su lengua materna, por lo que puede emplear este conocimiento para reflexionar sobre las propiedades de fijación formal y semántica. Así, Penadés Martínez propone que el docente explique el significado y el origen de la unidad, que la muestre tanto de forma aislada como contextualizada, que señale locuciones sinónimas y antónimas, el registro de uso y su frecuencia. En la segunda fase, la práctica, se proponen actividades que el estudiantado debe ir realizando para cumplir distintos objetivos (1999, p. 36-52), que se encuentran basados en las fases y los ejercicios propuestos por Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994). Por tanto, se exponen actividades para trabajar el significado de las unidades fraseológicas, su uso y su memorización.

Este patrón didáctico basado en dos etapas (la presentación teórica de la unidad fraseológica y su puesta en práctica a través de ejercicios) ha sido defendido en numerosos estudios relacionados con la enseñanza de la fraseología en LE no solo en los orígenes de este ámbito, sino también en la actualidad (Ettinger, 2008²²).

²² Ettinger (2008) se basa en el trabajo de Kühn (1992) para elaborar su propia propuesta didáctica. Kühn (1992; citado por Ettinger, 2008, p. 107) creó lo que denominó *los tres pasos fraseodidácticos*, un modelo pedagógico organizado en tres etapas para incluir las unidades fraseológicas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En esta propuesta plantea que, en primer lugar, el aprendiente debe saber identificar los fraseologismos en un texto auténtico a través de la detección de sus características morfosintácticas y semánticas. El segundo paso se relaciona con la comprensión de los fraseologismos, dado que se atiende a su descodificación. Así pues, el discente debe descifrar, con ayuda de las preguntas propuestas por el docente, el significado de la unidad fraseológica. Por último, en el tercer paso, el estudiante aprende a producir este tipo de unidades, teniendo siempre en cuenta el contexto en el que se pueden emplear.

El propio Ettinger (2008) aplica este método en sus clases de francés como lengua extranjera (FLE), aunque con algunas modificaciones. En su caso, el modelo pedagógico no está basado en tres pasos, sino en cuatro:

- 1) Etapa de aprendizaje ilustrativa: los aprendientes, con ayuda del docente, descubren los fraseologismos en su contexto.
- 2) Etapa de aclaración: el alumnado estudia las unidades fraseológicas fuera del aula, investigando aspectos como su definición o su origen, y, en la siguiente sesión, el docente explica cada uno de ellos.

Existe un debate fraseodidáctico en torno a la forma en la que se deben presentar las unidades fraseológicas al estudiantado de LE. Así pues, Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994) proponen, como ya se ha mencionado, la exposición del significado y del origen de la unidad fraseológica, de unidades sinónimas y antónimas, del registro en el que se debe emplear y de su frecuencia de uso. Por su Parte, Penadés Martínez mantiene estos elementos y añade la reflexión sobre la fijación formal y la idiomática de las unidades, idea que toma de Martínez Pérez y Plaza Trenado (1992, p. 123-124). Estas últimas autoras defienden la presentación de las unidades fraseológicas en las aulas a partir de sus características relacionadas con la idiomática, la fijación y los aspectos pragmáticos. No obstante, Vigara Tauste (1996, p. 83) señala que abordar los contenidos pragmáticos de forma abstracta podría saturar al discente con información que quizás no logre asimilar, por lo que se deberían emplear, en un primer momento, ejemplos que ilustren su uso para, posteriormente, poder mostrar su forma abstraída, su significado y su sentido orientado. A pesar de ello, indica que se podrían emplear listas descontextualizadas de fraseologismos, siempre que estos se encuentren relacionadas bajo un criterio temático concreto; por ejemplo, las locuciones en las que aparezca la palabra *cabeza* (*romperse la cabeza, dar vueltas la cabeza, no caber en la cabeza, darse con la cabeza contra la pared...*).

Ante tal diversidad de opiniones sobre la forma correcta de abordar la fraseología en didáctica, a principios del siglo XXI, se comienzan a desarrollar estudios que tratan de esclarecer estas cuestiones metodológicas. Así, Ruiz Gurillo (2000) propone tres tipos de actividades²³, las cuales distingue según la característica del fraseologismo a la que se preste atención: las dedicadas a la estructura formal, a la función comunicativa, al

-
- 3) Etapa de fijación: realizan ejercicios mnemotécnicos para no olvidar las nuevas unidades.
 - 4) Etapa de reformulación: los estudiantes observan el uso de los fraseologismos en textos reales para que, posteriormente, sepan emplearlos en el contexto adecuado.

Es interesante de la propuesta de Ettinger la distinción que hace entre el número de unidades fraseológicas que tienen que comprender los aprendientes y las que tienen que utilizar en sus producciones: las primeras deben ser más que las segundas. Asimismo, pone de relieve que los fraseologismos no se pueden explicar a través de paráfrasis, ya que siempre aportan un valor semántico diferente y, además, se encuentran muy limitadas pragmáticamente. Sin embargo, se detectan en esta propuesta varias carencias que podrían dar lugar a una adquisición deficiente de las unidades fraseológicas, dado que estas fases no son aplicables al aprendizaje de todo tipo de fraseologismos (por ejemplo, sería compleja la realización de la etapa de aclaración al tratar los esquemas fraseológicos o las locuciones conjuntivas). Además, se considera necesaria una etapa en la que el alumnado pudiera poner en práctica en un contexto real todo lo aprendido, para así poder desarrollar su competencia comunicativa.

²³ Estas actividades fueron diseñadas por la autora con la finalidad de incluirlas en un manual de ELE.

significado léxico y al empleo en distintos registros. Estos serían, por tanto, los elementos que deben conocer los discentes de ELE sobre las distintas unidades fraseológicas. No obstante, previamente al desarrollo de estos ejercicios, la investigadora estableció los siguientes tres principios, esenciales para el posterior avance de los estudios fraseodidácticos:

- 1) La fraseología no puede ser abordada hasta los niveles medio o avanzado. Para justificar su decisión, señala que se debe tener un conocimiento de la lengua y la cultura españolas suficiente como para comprender unidades idiomáticas (como *a rajatabla*, *llevar la corriente* o *no haber moros en la costa*).
- 2) Cada tipo de unidad fraseológica debe ser tratada en el aula de manera diferente, en función de sus características y de cómo estas pudieran afectar el aprendizaje. Así, al tratar las fórmulas rutinarias se hará hincapié en la situación comunicativa en la que deben ser empleadas; cuando se trabajen las locuciones, dado que son equivalentes a unidades monoverbales, se ofrecerán unidades sinónimas; o, cuando se estudien las paremias, se pondrá especial atención a que los discentes observen su uso en contextos adecuados, ya que se emplean en situaciones muy concretas.
- 3) Para facilitar el aprendizaje de las unidades fraseológicas, se deben elaborar ejercicios y actividades de fácil comprensión y que sigan una metodología clara.

En este momento, considerando lo que la autora señala en el segundo apartado, comienzan a surgir numerosas propuestas fraseodidácticas centradas en el trabajo de un tipo de unidad fraseológica concreto. Consecuentemente, existen estudios dedicados a aportar nuevas formas de insertar la enseñanza de las colocaciones (Fernández Prieto, 2004; Higuera García, 2004; Bailini, 2012; Cheikh-Khamis Cases, 2013), las paremias (Ureña Tormo, 2017; Sardelli, 2018) o de las fórmulas rutinarias (Penadés Martínez, 2001; Yoshino, 2010; Aguilera Gámez y Villavicencio Simón, 2022) en las aulas de ELE. Por supuesto, las locuciones también han recibido, durante los últimos años, una notoria atención en este ámbito (Aguilar Ruiz, 2013; Gómez González y Ureña Tormo, 2017; Nágera Jiménez, 2020). Se han realizado, asimismo, propuestas centradas específicamente en la didáctica de las locuciones verbales, objeto de estudio de la presente

tesis (Olímpio de Oliveira, Penadés Martínez y Ruiz Martínez, 2006; Prundeanu, 2013; Ureña Tormo, 2021; Martín Ríder, 2022).

Gracias al desarrollo de la fraseodidáctica, se han llevado a cabo estudios que demuestran que, a través de la enseñanza de los fraseologismos, se trabajan distintas competencias. Generalmente, como se mostrará más adelante, estas unidades suelen ser abordadas de forma similar al resto de elementos léxicos, aunque numerosos investigadores han señalado que los fraseologismos no deben ser abordados únicamente desde esta perspectiva, sino que se deben relacionar también con el aprendizaje del resto de componentes lingüísticos, como la gramática (Olímpio de Oliveira, 2006) o la pragmática (Leal, 2009; Alessandro, 2012).

De esta manera, son habituales, principalmente, las publicaciones que proponen trabajar el componente sociocultural a través de ellas. Como señala Núñez Román (2015, p. 163), la fraseodidáctica ayuda al alumnado a “desarrollar la conciencia y expresiones culturales y las competencias sociales y cívicas”. Esta visión es la que propone Serradilla Castaño (2000), ya que elabora actividades centradas en el aprendizaje de las unidades fraseológicas (sobre todo, locuciones) a través de canciones, artículos periodísticos, programas de radio... De esta manera, además de mostrar las unidades en un contexto real, los discentes pueden descubrir el mundo del toreo (*dar la puntilla, coger el toro por los cuernos, echar un capote*), eventos históricos (*armarse la de San Quintín, no haber moros en la costa*), la geografía española (*estar entre Pinto y Valdemoro, irse por los cerros de Úbeda*), la tradición católica (*no saber de la misa ni la media, irse el santo al cielo, ser más papista que el Papa*), etc. Ramírez Rodríguez (2022) realiza una propuesta similar, pero desde una perspectiva contrastiva con el ruso. Otros estudios se dedican a aspectos culturales concretos, como Pontrandolfo (2017), quien aprovecha el contenido lingüístico de los anuncios publicitarios españoles para trabajar colocaciones, locuciones y refranes; o Minervini (2021), centrada en su enseñanza mediante textos literarios.

En relación con el enfoque seleccionado por las metodologías fraseodidácticas, estas han ido evolucionando a la par que las teorías lingüísticas. De este modo, como se ha mostrado al comienzo de este apartado, los primeros estudios (véase, por ejemplo, Sevilla Muñoz y González Rodríguez, 1994; Penadés Martínez, 1999; o Ruiz Gurillo, 2000) abogaban por los ejercicios “tradicionales” donde, como indica Szyndler (2015, p. 211), se atienden de forma excesiva “aspectos de conocimiento lingüístico en vez de

proporcionar prácticas contextualizadas que permitan a los alumnos asimilarlas y reutilizarlas”.

Actualmente, al igual que en muchos otros ámbitos lingüísticos, se encuentran en auge los estudios que abordan la enseñanza de la fraseología desde el cognitivismo, basados, principalmente, en la teoría de la metáfora conceptual elaborada por Lakoff y Johnson (1980). Los diversos autores que se decantan por este enfoque defienden que, en las lenguas, existen expresiones metafóricas más o menos convencionales que subyacen tras las unidades fraseológicas. Así pues, por ejemplo, Pérez Bernal (2005) se propone como objetivo principal el planteamiento de una metodología que permita el acercamiento “a una parte de la fraseología de forma que esta aproximación sea lo más sencilla e intuitiva posible tanto para el alumno como para el profesor”. Pretende, por tanto,

plantear un método basado en algunos de los principios de la semántica cognitiva, en concreto de los esquemas metafóricos de Lakoff y Johnson (1980). El marco del cognitivismo permite entender la fraseología como parte de un sistema coherente, que obedece a ciertas reglas generales, posiblemente universales y no como el reducto por excelencia de la idiosincrasia y el genio de la lengua, como se entendía tradicionalmente. La teoría de la metáfora nos va a permitir construir ciertas estrategias para que el aprendizaje de una parte importante de la fraseología sea más sencillo y rápido (2005, p. 646-647).

De esta manera, señala que, mediante el uso de la metáfora, se puede evitar la memorización sistemática y poco reflexionada que se suele asociar al aprendizaje de unidades fraseológicas. Otros investigadores que parten de estos mismos principios, pues defienden la implementación de la perspectiva cognitiva en la fraseodidáctica, son Encinas y Franco (2010), Kaitian (2011), Ortiz y Julià (2012), García, La Hoz, Latorre y López (2017) y Masid (2017), entre otros.

En relación con la presentación y selección de las unidades fraseológicas en las aulas de ELE, se han tenido en cuenta, de manera muy prioritaria, por un lado, su contextualización mediante muestras de lengua reales, como se ha ido mencionando en la exposición de los estudios más actuales, y, por otro lado, las necesidades del alumnado. Dos estudios fraseodidácticos que apuestan, principalmente, por este último criterio son los realizados por D’Andrea (2018) y Velázquez Puerto (2018). La primera, teniendo en cuenta las necesidades comunicativas de los discentes, atiende, esencialmente, a las

características definitorias de cada subtipo de fraseologismo para asignarlo a un nivel de competencia determinado (por ejemplo, las fórmulas rutinarias se integrarían a partir del nivel A1, mientras que los refranes aparecerían a partir del B2). Por su parte, Velázquez Puerto desarrolla una propuesta de actividades de muy diversa índole para ajustarse a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Por último, cabe destacar una de las controversias imperantes en el ámbito de la fraseodidáctica, puesto que la siguiente pregunta aún no tiene una respuesta consensuada: ¿en qué nivel de competencia comunicativa se debe implementar la enseñanza de los fraseologismos? Como se comentará más adelante, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (2002) sugiere que estas unidades se comiencen a enseñar a partir de los niveles C1 y C2, mientras que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) indica que se integren de forma explícita desde el B2.

Entre los investigadores en fraseodidáctica, hay quienes creen esencial introducir los fraseologismos desde los primeros contactos con la LE (Penadés Martínez, 1999 y 2004; Fernández Prieto, 2004; Ettinger, 2008; D'Andrea, 2018; Velázquez Puerto, 2018; entre otros), mientras que otros abogan por su inclusión a partir de los niveles intermedios. Concretamente, Ruiz Gurillo (2000), siguiendo las recomendaciones del *PCIC*, apuesta por presentarlas a partir del nivel B2, mientras que Solano Rodríguez (2007) selecciona el nivel B1. A pesar de que esta es la opinión formada en torno a los fraseologismos en general, cuando se trata de esclarecer esta misma cuestión en relación con las locuciones verbales, algunas de estas perspectivas cambian. Así pues, D'Andrea (2018) reserva su enseñanza para el nivel B1. De igual forma, Penadés Martínez (2003, p. 105), de acuerdo con Forment Fernández (1998, p. 339), entiende que la “enseñanza de las locuciones verbales [...] debe iniciarse en el nivel intermedio y no en el elemental, pues parece más conveniente dedicar éste al aprendizaje de otros contenidos lingüísticos, dada la mayor complejidad de estas unidades fraseológicas”.

A nuestro juicio, las locuciones verbales deben insertarse desde los niveles de competencia comunicativa iniciales, puesto que los discentes van a estar en contacto con ellas desde sus primeros contactos con la lengua. Esta necesidad se puede observar, por ejemplo, a través de las producciones emitidas por los discentes de nivel A1 que se recogen en el *Corpus de aprendices del español (CAES)*, pues ya estos tratan de emplear

con mayor o menor acierto *echar de menos*²⁴, una unidad altamente extendida y empleada por todos los hispanohablantes. Es decir, estos aprendientes están demostrando ya la necesidad comunicativa de conocer un elemento léxico que les permita expresar el significado de ‘observar la falta de una persona o de una cosa’ (Penadés Martínez, 2002, p. 63).

Esto no significa que se deban insertar desde este momento una gran cantidad de locuciones verbales, sino que el repertorio se irá ampliando paulatinamente, al igual que se incrementará la dificultad de las unidades, a medida que los discentes avanzan en su conocimiento lingüístico.

3.4. Materiales complementarios para la enseñanza de unidades fraseológicas en ELE

La elección de los recursos en los que se apoya el docente es determinante para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Es esencial que se muestre al alumnado el uso real de la lengua y, por tanto, de las unidades fraseológicas, para lo que se tendrán que seleccionar cuidadosamente las muestras tanto orales como escritas que se presentan en el aula.

Actualmente, los especialistas, como los citados anteriormente en el apartado dedicado a la presentación de propuestas fraseodidácticas, defienden, en su mayoría, el uso de textos no didácticos en el aula de ELE, ya que los didácticos pueden mostrar a los aprendientes producciones poco naturales o un *input* demasiado elevado y poco realista del elemento con el que se esté trabajando. Así, subrayan la importancia de una selección cuidadosa de los materiales empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua. Consecuentemente, en este apartado, exponemos algunos recursos que se pueden utilizar en el aula de ELE para trabajar las unidades fraseológicas.

Sin duda, uno de los más usados es el diccionario, tanto en papel como en línea. A continuación, presentamos algunos diccionarios que pueden resultar de interés para el docente que desee trabajar los fraseologismos con su alumnado. Aunque existen otros materiales similares, se han seleccionado los diccionarios con mayor reconocimiento por

²⁴ Concretamente, se han detectado 13 contextos en los que se emplea esta locución.

su calidad y su fiabilidad, puesto que todos parten de una base teórica sólida que respalda la selección de las unidades que incluyen.

El *Diccionario fraseológico documentado del español actual: Locuciones y modismos españoles* de Seco, Andrés y Ramos (2005) es un diccionario en papel en el que se incluyen 16 000 unidades fraseológicas del español de España usadas entre 1955 y 2004. Se clasifican en locuciones nominales, prenominales, adjetivas, verbales, adverbiales, prepositivas, conjuntivas e interjectivas, colocaciones, construcciones de sentido comparativo, fórmulas oracionales y fórmulas expletivas. Cada unidad se incluye bajo una palabra clave que agrupa varios fraseologismos. Dentro de cada unidad fraseológica se explicita su definición, su origen y posibles variantes. A pesar de que esta obra lexicográfica no ha sido publicada recientemente, se sigue reconociendo como el diccionario de fraseologismos de referencia en español, por lo que se continúa empleando actualmente en investigaciones.

Penadés Martínez también se ha esforzado por proporcionar a docentes y a discentes de ELE un recurso donde se recopilen gran parte de las locuciones del español. Estas aparecen organizadas no solo por orden alfabético, sino también de acuerdo con otros criterios (nivel de enseñanza en ELE, registro de uso, pertenencia a un campo conceptual, relaciones de sinonimia y antonimia y sustantivo clave de la locución). Siguiendo esta metodología, elabora tres diccionarios impresos que se distinguen según el tipo de locución que recogen: el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (2002), el *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español* (2005) y el *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español* (2008). Es especialmente útil para los docentes de ELE la clasificación según el nivel de enseñanza donde la autora recomienda insertar cada una de las unidades. No obstante, cabe señalar que estos niveles no coinciden con los expuestos por el *MCERL*, pues distingue entre intermedio, avanzado y superior.

Para culminar su trabajo lexicográfico, Penadés Martínez publicó tanto en papel como en línea el *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)*, donde incluye locuciones nominales, adjetivas, pronominales, verbales, adverbiales, prepositivas, conjuntivas y marcadoras de la variedad del español hablado en España, empleadas durante los siglos XX y XXI. Como se puede ver en la figura 13, que se muestra a continuación, en él se presentan, a la izquierda, las unidades ordenadas alfabéticamente. Al consultar cada una de ellas, se nos proporciona, en las distintas

entradas, la siguiente información: su categoría gramatical, su frecuencia de uso, el registro, su combinatoria, sus diferentes acepciones y ejemplos de uso reales.

The screenshot shows the DiLEA dictionary interface. At the top, there is a navigation bar with 'Presentación', 'Instrucciones', 'Diccionario', 'Fuentes', and 'Enviar comentarios'. Below this is a search bar with the text 'Buscar entrada'. On the left side, there is a list of search results under the heading 'Entradas', including 'besar el suelo', 'besar el suelo por donde pisa', 'besar el suelo que pisa', 'besar la tierra que pisa', 'besar los pies', 'bicho viviente', 'bien armado', 'bien dotado', and 'bien entendido'. The main content area displays the entry for 'besar los pies'. It is numbered '1.' and includes the following information: 'Categoría: intr.', 'Frecuencia: + f.', 'Combinatoria: [alguien, a alguien]', and 'Definición: Manifiestar sumo respeto a una persona. 🔍'. There are two 'Ejemplos' provided: one about Florentino Pérez and another about Verratti. At the bottom, it says 'Corpus de ejemplos: Información aún no disponible.' Below this entry, the start of a second entry '2.' is visible, with 'Categoría: intr.' and 'Marcación: infor.'

Figura 10. Captura del *Diccionario de Locuciones Idiomáticas del Español (DiLEA)* de Penadés Martínez.

A pesar de que el uso de este diccionario es muy intuitivo y la información que nos proporciona es muy útil, estaría más enfocado para el empleo del docente que del discente, puesto que determinados términos y abreviaturas (como *intr.*, que se observa en la Figura 10) pueden ser de difícil comprensión para los estudiantes. Asimismo, cabe señalar que se encuentra en desarrollo. Es decir, actualmente se siguen registrando unidades y completando las entradas de las unidades que ya pueden ser consultadas. Sin embargo, esta característica, que podría parecer una desventaja, favorece la inclusión de unidades que no se hubieran contemplado en un primer momento y rectificaciones.

Por otro lado, el *Diccionario de colocaciones del español (DiCE)* es un diccionario de consulta *online* creado por el Grupo DiCe, de la Universidad de La Coruña. Se pueden realizar búsquedas para resolver cuatro tipos de dudas: “¿Qué significa?” (para conocer el significado de una colocación), “¿Cómo se dice?” (a partir de una unidad léxica, muestra las posibles combinaciones), “Búsqueda por colocativo” y “Búsqueda por función léxica”. Estas dos últimas consultas sirven para buscar bien el valor léxico de una unidad concreta, bien las unidades que cumplen con un valor léxico determinado. A

continuación, se presentan tres imágenes para ilustrar el funcionamiento de este diccionario en línea:

Consultas avanzadas : [¿Qué significa?](#) [¿Cómo se dice?](#) [Búsqueda por colocativo](#) [Búsqueda por FL](#)

Base * (unidad léxica opcional):

Colocativo *:

¿Qué puedo buscar aquí?
¿Qué significa esta colocación?
Base (UL) + Colocativo -> glosa
p.ej. *alegría (1a) + a raudales -> Intensa*

* Campo obligatorio

Encontrada **1** colocación.

Desplegar todo Contraer todo [Mostrar funciones léxicas](#)

intensa (1 valor en total)

alegría 1a f. (*Sentimiento*) [[ver ejemplos](#)] [[ver alegría](#)] (1 valor)

a raudales Nivel C2

Glosa
intensa

Ejemplos
1. Alegría a raudales, que diría un cursi.
2. Y entonces nos pusimos a firmar papeles y papeles, mientras Matias, Paula y Gonso derrochaban alegría a raudales. (web)

cerca del DICE [Consulta general](#) [Consultas avanzadas](#) [Actividades didácticas](#)

las : [¿Qué significa?](#) [¿Cómo se dice?](#) [Búsqueda por colocativo](#) [Búsqueda por FL](#)

Figura 11. Captura del *Diccionario de colocaciones del español (DiCE)*, donde se ha realizado una búsqueda con la opción “¿Qué significa?”.

Base * (unidad léxica opcional):

Esquema sintáctico *:

atributo de los participantes

~ + adjetivo

verbo + ~

~ + verbo

nombre de ~
(borrar)

* Campo obligatorio

¿Qué puedo buscar aquí?

¿Cómo se dice?
 p.ej. *alegría* + **adjetivo** que significa 'que se transmite con facilidad' -> *contagiosa*

Encontradas **75** colocaciones

constituir, experimentar, llevarse, sentir, ser, tener, tener

Nivel C1

Glosa
sentir ~

Ejemplos

1. Qué alegría experimenté al leer el día 20-VIII-95 en su prestigioso diario el artículo del señor Pere Esteve!
2. Tal vez entonces entendidas por qué experimentamos a la vez tanta alegría y tanta vergüenza al darte hoy la bienvenida a este mundo que apenas merece aun llamarse humano
3. una sensación de plenitud y alegría comparable a la experimentada por la novicia que renuncia a las pompas del mundo para entrar en religión
4. La alegría y la sorpresa que experimentó Alberto Durero al contemplar los objetos americanos ofrecidos a Carlos V es la misma que cualquier estudioso puede sentir al entrar en contacto con formas tan nuevas, extrañas e interesantes.

llevarse [ART ~] Nivel B2

Glosa
sentir ~

Ejemplos

1. Hace unos días, Karl Malone se llevó la mayor alegría de su vida al ser nombrado mejor jugador de la temporada en reñida competencia con su majestad Jordan
2. Soy de izquierdas de toda la vida y nunca he votado al PSOE, pero cuando ganó en el 82 me llevé la mayor alegría de mi vida.

sentir [~]

Figura 12. Captura del *Diccionario de colocaciones del español (DiCE)*, donde se ha realizado una búsqueda con la opción “¿Cómo se dice?”.

Colocativo *:

Buscar por forma exacta

Buscar por lema

Función léxica :

Buscar por función léxica igual a la indicada

Buscar por funciones léxicas que contengan la indicada

* Campo obligatorio

Encontradas **7** colocaciones

(1 valor en total)

(3 valores en total)

(3 valores en total)

el DICE [Consulta general](#) [Consultas avanzadas](#) [Actividades didácticas](#)

[¿Qué significa?](#) [¿Cómo se dice?](#) [Búsqueda por colocativo](#) [Búsqueda por FL](#)

Figura 13. Captura del *Diccionario de colocaciones del español (DiCE)*, donde se ha realizado una búsqueda con la opción “Búsqueda por colocativo”.

El Centro Virtual Cervantes (CVC) ofrece en su *Refranero Multilingüe* una selección de paremias en español, entre las que se incluyen refranes y frases proverbiales. Para cada paremia se aporta la siguiente información: sus posibles variantes y sinónimos, el hiperónimo y los antónimos paremiológicos, la idea clave, el tipo de paremia, ejemplos reales contextualizados y aclaraciones formales, culturales o de contenido sobre determinados vocablos. Además, van acompañadas de su correspondencia en varias lenguas (alemán, catalán, francés, gallego, griego antiguo, griego moderno, inglés, italiano, portugués, ruso y vasco). Este recurso puede ser empleado en el aula de ELE, por ejemplo, para que el alumnado comprenda mejor las paremias y para que su memorización, al asociar la paremia del español con la correspondiente en su idioma nativo, le sea más sencilla.

A continuación, se muestran dos capturas de pantalla de este recurso. En la primera (Figura 14), se ha consultado la ficha de la paremia *A lo hecho, pecho*²⁵ en español. Así, se proporciona información sobre el tipo de paremia, el idioma, algunas palabras clave relacionadas, su significado, su frecuencia de uso y algunas observaciones de interés, cuyo contenido varía en función de la unidad consultada. Se añaden, además, variables del refrán detectadas en diversas fuentes y contextos de uso. En la segunda imagen (correspondiente a la Figura 15), se muestra la paremia correspondiente en francés. En este caso, se indica la traducción literal en español, su frecuencia de uso, alguna variante y las fuentes donde se recoge. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la cantidad de información que aparece en las equivalencias depende del idioma y de la unidad que se haya consultado.

²⁵ Enlace de la consulta: <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Ficha.aspx?Par=58087&Lng=0>

A LO HECHO, PECHO

Otros idiomas: [SQ](#) [DE](#) [AR](#) [CA](#) [FR](#) [GL](#) [GRC](#) [EL](#) [EN](#) [HU](#) [IT](#) [LA](#)
[FA](#) [PL](#) [PT](#) [RO](#) [RU](#) [EU](#)

Paremia

Tipo: Refrán

Idioma: Español

Enunciado: A lo hecho, pecho

Ideas clave: Valor - Error - Irreversibilidad

Significado: Si la situación es irremediable, nada se puede cambiar y sólo queda tener fortaleza y valor para afrontarla. Este refrán se aplica en especial cuando hemos cometido un error o nos sobreviene algo no deseado pero, en esos casos, de nada sirve lamentarse, sino reaccionar.

Marcador de uso: De uso actual

Observaciones léxicas: *Pecho* está empleado en este refrán con el sentido de «valor, esfuerzo, fortaleza y constancia». Existe una relación de metonimia entre *pecho* y *corazón*, y de *corazón* viene el galicismo *coraje*.

Fuentes: Fuente oral

Figura 14. Captura del *Refranero Multilingüe* del Centro Virtual Cervantes, donde se muestra una entrada de la paremia española “A lo hecho, pecho”.

CE QUI EST FAIT, EST FAIT

Otros idiomas: [ES](#) [SQ](#) [DE](#) [AR](#) [CA](#) [GL](#) [GRC](#) [EL](#) [EN](#) [HU](#) [IT](#) [LA](#)
[FA](#) [PL](#) [PT](#) [RO](#) [RU](#) [EU](#)

Paremia [Variantes](#) [Sinónimos](#) [Contextos](#)

Idioma: Français

Enunciado: Ce qui est fait, est fait

Traducción literal: Lo hecho, hecho está

Marcador de uso: De uso actual

Fuentes: [Duplessis1852](#) p. 253; [Dournon](#) p. 140; [Combet1995](#) «faire»

Observaciones: Es más usual la variante *C'est fait c'est fait*.

Figura 15. Captura del *Refranero Multilingüe* del Centro Virtual Cervantes, donde se muestra la equivalencia en francés de la paremia española “A lo hecho, pecho”.

Además, a partir de este *Refranero Multilingüe*, el CVC ofrece algunas actividades y unidades didácticas para trabajar las paremias. Dichos materiales se encuentran enfocados tanto a los estudiantes de ELE como a los hablantes nativos de español. También ofrece ejercicios para trabajar la literatura a través de las paremias y para ejercitarse en su traducción²⁶.

Como se observa en la imagen que se inserta a continuación (Figura 16), se ofrece al docente toda la planificación para llevar a cabo las unidades didácticas y las actividades planteadas, así como los recursos necesarios.

Unidad didáctica: *Cuando marzo mayea, mayo marcea*

Por Patricia Fernández Martín

2.2.2. Clase de lengua y civilización. Clase de LE (español)

Apartado: clases de lengua y civilización

Subapartado: clase de LE (unidad didáctica)

Lengua: español como segunda lengua

Nivel: A2+

Destinatarios: cualquier estudiante de ELE o EL2

Enseñanza: presencial

Contenido: léxico-semántico (biografías) y gramatical (esencialmente pasados)

Estrategias y destrezas: comprensión lectora, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita

Tipo de agrupamiento: individual, en parejas y grupos

Tiempo de preparación: 10 minutos (para fotocopiar las fichas o colgarlas en un campus virtual y asegurarse de que en el aula hay acceso a internet)

Medios y recursos: ficha del alumno, la web del *Refranero multilingüe*

Duración aproximada: 4 horas

3.d. ¿Qué más verbos puedes añadir a la tabla de la actividad 3.b? Díselos a tu compañero para que la complete y después completa tu tabla con sus verbos.

4.a. ¿Conoces estos refranes españoles? ¿Qué tienen en común? Une la parte de la columna de la izquierda con la parte de la columna de la derecha:

<ul style="list-style-type: none"> • En diciembre, • Marzo ventoso y abril lluvioso • Cuando marzo mayea • Sol de febrero • En octubre, • Agosto y septiembre, • En febrero 	<ul style="list-style-type: none"> • mayo marcea • no duran siempre • sacan a mayo florido y hermoso • busca la sombra el perro • no dura un día entero • el hogar de leña cubre • leña y duerme
--	---

4.b. Subraya los meses del año de la actividad anterior y mete en un círculo los verbos en presente.

4.c. Ahora, escribe el refrán correspondiente para cada situación, como en el ejemplo:

- A
-¡Qué frío hace, abuela! ¿Está la chimenea encendida?
-¡Claro, bonita! Que estamos en diciembre... Y ya sabes que en diciembre, leña y duerme.
- B
-¡Uy, qué buen tiempo está haciendo estos días!
-Ya, pero estamos en marzo... Luego en mayo hará frío, ya verás...
-Sí, como dice el refrán: _____.
- C
-¡Pues para ser febrero hace solecito!
-No te fíes, que _____.

Figura 16. Capturas de la unidad didáctica “Cuando marzo mayea, mayo marcea”, elaborada por Patricia Fernández Martín y ofrecida por el *Refranero Multilingüe* del Centro Virtual Cervantes.

Por otro lado, algunos investigadores recomiendan el uso de corpus en línea para que el alumnado observe el uso de las unidades fraseológicas a través de una muestra de lengua real y contextualizada (Fernández Prieto, 2004; D’Andrea, 2018; Martín Ríder, 2022b). Otra de las ventajas que proporciona el uso de esta herramienta es que, en muy

²⁶ Estas actividades pueden ser consultadas a través del siguiente enlace: <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/actividades/indice.htm>

poco tiempo, puedes encontrar numerosas combinaciones, aportando al aprendiente un mayor conocimiento sobre la unidad léxica consultada. La RAE ofrece varios corpus para acceder a muestras de lengua en textos de habla hispana de manera gratuita:

- 1) El *Corpus Diacrónico del Español (CORDE)*, que incluye textos que datan desde los inicios del idioma hasta 1974.
- 2) El *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*, que recoge textos publicados entre 1975 y 2004.
- 3) El *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*, que registra textos desde 2005 hasta la actualidad.

Asimismo, los mapas conceptuales son un recurso relativamente poco utilizado y que podrían servir de gran ayuda al alumnado para ampliar su conocimiento léxico y, por tanto, de unidades fraseológicas. A través de estos mapas los estudiantes pueden comprender mejor las relaciones semánticas entre diferentes elementos léxicos y, así, construir su lexicón mental de forma mucho más organizada y eficiente (Martín Ríder, 2022a).

Finalmente, nos gustaría destacar que existen numerosos grupos de investigación que se dedican no solo a investigar sobre cuestiones de fraseología, sino también a crear recursos que pueden ser aprovechados por los docentes. Así, el proyecto FRAME (Fraseología Multilingüe Electrónica) (2015), coordinado por Benigni, Cotta Ramusino, Mollica y Schafroth, presenta un recurso lexicográfico cuyo objetivo es proporcionar a los usuarios una descripción completa (desde el punto de vista morfológico, sintáctico, semántico-pragmático y discursivo) de las unidades fraseológicas de ocho lenguas distintas (chino, francés, japonés inglés, italiano, ruso, español y alemán).

En relación con la elaboración de recursos para la enseñanza de LE basada en la fraseodidáctica, llama la atención el proyecto FRASEONET, creado en 2007 por el Grupo de Investigación de Fraseología e Paremiología de la Universidad de Santiago de Compostela. Este trabajo se inscribe dentro de los estudios teóricos de la fraseología y la paremiología, al mismo tiempo que persigue la creación de corpus de frases hechas en diferentes idiomas. Uno de sus principales propósitos es el de elaborar material didáctico para la enseñanza de expresiones fijas en LE (desde el nivel A1 hasta el C2 del *MCERL*).

Sin embargo, la mayor parte de sus trabajos están centrados en el francés, el italiano y el gallego.

De esta misma universidad surge el proyecto *Cuadernos de español como lengua extranjera*, una serie de cinco volúmenes con propuestas metodológicas y didácticas novedosas para la enseñanza-aprendizaje de ELE, publicada en 2011. El segundo volumen, cuya autora es M. Carmen Losada Aldrey, se titula *El español idiomático da juego: 150 fraseologismos con ejercicios nivel umbral B1*. Está enfocado a la enseñanza de UF desde una perspectiva innovadora, en la que las unidades se estructuran en un total de diez bloques temáticos (por ejemplo, “acciones del hombre como ser vivo”, “salud”, “comunicación”, etc.). La mayor parte de las actividades propuestas buscan la comprensión de la unidad fraseológica por parte del alumnado y su fijación. Para conseguir este propósito, no solo dan la definición de cada fraseologismo, sino que también aportan ejemplos, el registro en el que se suele emplear, ilustraciones y, en los casos en los que se conoce, su origen. Además, los ejercicios son muy variados y tienen en cuenta numerosos aspectos necesarios para que los aprendientes comprendan cada una de las unidades fraseológicas:

Los ejercicios contemplan tareas de selección, sustitución, clasificación, consulta, reflexión, contraste y conversación. Han sido diseñados teniendo en cuenta el sentido literal y figurado de los fraseologismos, su dimensión icónica, su complejidad formal, sus variantes, su uso y los posibles paralelismos que pueden existir entre la fraseología española y la de otras lenguas conocidas por el usuario, dando cabida a la diversidad lingüística como base de una competencia multilingüe e intercultural (Losada Aldrey, 2011, p. 7).

A pesar de que gran parte de las actividades se realizan empleando el propio manual, en todas las unidades se incluyen algunas para las que es necesario utilizar recursos externos, como diccionarios o corpus. Es a través de esta última herramienta como los estudiantes podrán obtener ejemplos contextualizados. Además, al final de cada unidad, se incluyen siempre dos actividades de producción oral con las que el alumnado podrá poner en práctica los fraseologismos aprendidos mediante la interacción.

Un recurso similar es el titulado *Ni da igual, ni da lo mismo: Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español*, elaborado por Olímpio de Oliveira Silva, Penadés Martínez y Ruiz Martínez (2006). Este volumen, dirigido tanto a docentes de ELE como a discentes de los niveles B2 y C1, tiene como objetivo la enseñanza y el

aprendizaje autónomo de unas 180 locuciones verbales del español. Así, consta de dos secciones esenciales: la “Guía para el estudiante” y las cinco unidades didácticas. En la guía, se presentan las unidades de forma teórica a los estudiantes junto con sus características (es decir, se introducen empleando toda la terminología lingüística). Las cuatro primeras unidades didácticas tienen como finalidad trabajar las locuciones verbales a partir de sus particularidades: la unidad 1 está dedicada a la forma; la unidad 2, a la combinatoria; la tercera, al significado; y la cuarta, al uso. Finalmente, la unidad 5 ofrece actividades de carácter lúdico.

Aunque este libro incluye un número limitado de unidades y su didáctica está enfocada a discentes de niveles avanzados, puede ser una buena herramienta para reforzar las locuciones verbales vistas en el aula, para profundizar en el componente fraseológico del español, para entrar en contacto con las nociones teóricas de la fraseología, etc. Por tanto, el aumento de este tipo de recursos sería positivo para el desarrollo del ámbito en relación con la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Finalmente, los manuales serían otra herramienta clave para el trabajo de las unidades fraseológicas en el aula de ELE. En el siguiente capítulo se realiza un análisis de algunos de ellos para comprobar la importancia que reciben estas unidades.

4. LAS LOCUCIONES VERBALES EN EL *MCERL* Y EL *PCIC*

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*, elaborado en 2001 y traducido al español en 2002, es un documento creado por el Consejo de Europa, cuyo objetivo último es preservar y desarrollar las lenguas de los países que pertenecen a la Unión Europea, así como fomentar el intercambio lingüístico y cultural entre sus ciudadanos. Por tanto, toda la obra parte de una concepción política, ya que se busca la unidad de diferentes países y una mayor disolución de sus fronteras.

Así, propone unas pautas metodológicas que son consideradas esenciales al organizar cualquier curso de lenguas extranjeras y establecer sus contenidos. Por tanto, el *MCERL* proporciona al profesorado europeo las bases para la planificación de la actividad docente²⁷, al mismo tiempo que le hace reflexionar sobre el método de aprendizaje más

²⁷ Cabe señalar que, en las “Notas para el usuario del *Marco común europeo de referencia*”, se informa al lector de que el *MCERL* no desea imponer una forma de impartir docencia, sino que aporta la perspectiva

adecuado. Se presenta como un documento innovador, ya que se basa en el enfoque orientado a la acción en el que el alumnado es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y es considerado un agente social. Consecuentemente, el *MCERL* orienta su propuesta hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente, es decir, a su capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una comunidad de habla. Dentro de ella, diferencia varios componentes: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. La metodología propuesta por el principal documento que existe actualmente en Europa para la enseñanza de lenguas se ve perfectamente reflejada en la siguiente cita:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (*MCERL*, 2002, p. 9)²⁸.

La fraseología se trata dentro de la competencia lingüística, específicamente en la léxica. En un primer acercamiento, se puede pensar que la fraseología es parte fundamental de la propuesta del *MCERL*, ya que en ningún momento se mencionan las unidades monosémicas compuestas por un solo lexema; dentro de los elementos léxicos se distingue únicamente entre las *expresiones hechas* y la *polisemia*.

Esas expresiones hechas, que hemos identificado como la categoría en la que se incluye la fraseología, se definen como unidades compuestas por “varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo” (*MCERL*, 2002, p. 108). Al leer los términos empleados y la descripción que se hace de este tipo de unidades, nos damos cuenta de que

metodológica que considera la más efectiva para mejorar la comunicación y el contacto entre los países europeos.

²⁸ Se mantiene la negrita del texto original.

la base teórica que lo sustenta es mínima, ya que ningún aspecto se trata con la precisión requerida.

Dentro de esas expresiones hechas figuran diferentes tipos de unidades:

- 1) Las *fórmulas fijas*, entre las que se incluyen los exponentes directos de funciones comunicativas (*encantado de conocerle*), los refranes, los proverbios y los arcaísmos residuales (*válgame Dios*).
- 2) Los *modismos*, con las metáforas lexicalizadas semánticamente opacas (*se quedó de piedra*) y los intensificadores (*blanco como la nieve* en lugar de *puro*).
- 3) Las *estructuras fijas*, definidas como construcciones sintácticas aprendidas que completan su sentido al añadir una palabra (*¿sería tan amable de... + infinitivo?*).
- 4) *Otras frases hechas*, donde se integran los verbos de régimen preposicional (*convencerse de*) y las locuciones prepositivas (*delante de*).
- 5) El *régimen semántico*, que incluye expresiones compuestas por palabras que suelen aparecer juntas (*cometer un error*).

Así, se tratan las distintas categorías de forma indeterminada, pues no queda claro el criterio de clasificación de las unidades en cada una de ellas. Asimismo, no se indica si la terminología empleada coincide con la perspectiva fraseológica de algún investigador en este campo, pues, como se ha demostrado en el primer capítulo, existe una gran variedad de denominaciones y, por tanto, de concepciones. Como consecuencia de ello, por ejemplo, en la categoría “fórmulas fijas” no se explicita exactamente qué tipos de unidades se incluyen. De igual manera, los modismos también podrían formar parte de las fórmulas fijas y el apartado “otras frases hechas” sirve como cajón de sastre, ya que no está delimitado. Sorprende igualmente, como también señala Nágera Jiménez (2020), la mención explícita de las locuciones prepositivas dentro de la categoría “otras frases hechas”, puesto que no se hace referencia a ningún otro tipo de locución a lo largo de todo el documento.

A pesar de la importancia que parece se le atribuye a este bloque dentro de la competencia léxica, la necesidad de integrar las unidades fraseológicas en el discurso se encuentra restringida a los niveles más altos (C1 y C2), como reflejo de la riqueza léxica

del aprendiente, al igual que las expresiones coloquiales (*MCERL*, 2002, p. 31). Este hecho se refleja en la tabla que se inserta a continuación:

Riqueza de vocabulario	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.

Tabla 1. Riqueza de vocabulario en los niveles C1 y C2 según el *MCERL* (2002, p. 31).

En definitiva, a pesar de que las unidades fraseológicas parecen ser esenciales dentro de la competencia léxica, el *MCERL* solo las considera necesarias para los discentes pertenecientes a niveles lingüísticos de dominio (C1) y de maestría (C2), pues deben demostrar una mayor riqueza de vocabulario.

Por su parte, el Instituto Cervantes elaboró en 1990 su *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, específico para la enseñanza de ELE. No obstante, la obra que se consulta actualmente, y que se encuentra disponible en línea, es la actualización llevada a cabo en 2006, tras la publicación de la traducción al español del *MCERL*. Por ello, actualmente, ambas obras constituyen el vademécum de los docentes de ELE, pues se emplean para determinar los contenidos, y, por tanto, las locuciones verbales, que son indicados para cada nivel lingüístico.

En comparación con el *MCERL*, el *PCIC* también aborda la didáctica de la fraseología, aunque defiende que no se haga de forma explícita hasta el nivel B2:

A partir del nivel C1 se parte de la idea de que el alumno debe ser capaz de desenvolverse tanto en contextos en los que se emplea un grado de formalidad menor [...] como en contextos que requieren un grado de formalidad mayor [...] lo que exige el conocimiento de las convenciones por las que se rige el intercambio comunicativo y de los saberes compartidos entre los miembros de la comunidad discursiva y, en definitiva, un alto grado de desarrollo de la competencia funcional. En todo caso, a partir del nivel B2 se inicia la presentación de exponentes que incluyen expresiones idiomáticas y frases hechas. (*PCIC*,

2006. 5. Funciones. Introducción. Versión en línea:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).

Esto no quiere decir que este tipo de construcciones no se enseñen al alumnado de niveles inferiores, sino que no se deben clasificar de forma expresa como *unidades fraseológicas*. Por ejemplo, en el nivel A1, proponen la colocación *buen provecho* como unidad léxica que el estudiante debe conocer.

En efecto, el *PCIC* otorga gran valor a las relaciones de las unidades léxicas en el plano sintagmático, lo que se refleja en la introducción que se hace a los apartados “Nociones generales” y “Nociones específicas”. Aquí se explica que la metodología del *PCIC* parte de un enfoque nocional basado en la idea de que el léxico va mucho más allá de la noción de palabra, ya que el conocimiento de la combinatoria de las unidades léxicas es esencial para conseguir una comunicación eficaz. En la introducción al apartado “Nociones generales”, se menciona explícitamente que las locuciones están especialmente presentes en la obra: “Así, [...] se incluyen en los inventarios del componente nocional toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas (sobre todo locuciones)”.

A pesar de que ambas obras de referencia apuestan por la docencia de las unidades fraseológicas en niveles superiores, algunos investigadores defienden su enseñanza desde los niveles más básicos. Estos fraseólogos tampoco se encuentran de acuerdo con la atención que el *MCERL* y, como su reflejo, el *PCIC* prestan a los fraseologismos, dado que la consideran escasa. De este modo, se afirma que el tratamiento que el documento del Instituto Cervantes da a las unidades fraseológicas es

superficial y asistemático, basado en el principio cuantitativo-acumulativo en detrimento del criterio de la frecuencia de uso y de la funcionalidad comunicativa: el 99 % de las unidades fraseológicas recogidas en el *PCIC* se inscriben en los niveles de dominio (27 %) y maestría (72 %) (Velázquez Puerto, 2018, p. 22).

Sí se ha detectado que el *PCIC* ofrece en su inventario una lista de unidades que los estudiantes deben conocer en relación con determinados aspectos culturales y léxico. No obstante, no indica la composición interna de sus unidades ni cómo es su combinatoria. Las ofrece como meras listas que deben ser memorizadas, pero no necesariamente comprendidas. Además, otra de las críticas que se hace al *PCIC* a este respecto es la falta de un apartado específico dedicado a aquellas construcciones fijas que

se deben enseñar en cada uno de los seis niveles de competencia propuestos por el *MCERL* (López Vázquez, 2011, p. 536).

En definitiva, no existe un vacío total en cuanto al tratamiento de los fraseologismos, dado que se incluyen, aunque de forma desordenada, en los inventarios del *PCIC*. Así, la forma en la que se presenta el aprendizaje de las unidades fraseológicas en general y de las locuciones verbales en específico en ambos documentos suscita numerosas dudas, puesto que no se abordan de forma explícita ni se expone una organización clara para que los docentes sepan en qué momento incluirlas dentro de la planificación de sus clases de ELE:

Después de haber revisado estos dos documentos podemos concluir que, como ya intuíamos, la respuesta se antoja complicada. Si es cierto que no hay un total vacío de referencia y aparición de las locuciones, creemos que las preguntas planteadas quedan sin responder [cuál es el lugar de las locuciones en el aula de ELE, cuándo se enseñan, qué locuciones se enseñan, de qué manera y en qué niveles] y que, además, se les suman otras nuevas que surgen a partir de esta consulta, por ejemplo: ¿Qué pasa con aquellas locuciones de las que no habla el *PCIC* ni el *MCERL*?, ¿Se puede llegar al nivel B2 sin la necesidad de introducir las locuciones?, ¿Deben las locuciones ser tratadas como los enunciados fraseológicos (paremias y fórmulas rutinarias) a pesar de sus características sintácticas (correspondencia con las palabras, dependencia y función sintáctica)? (Nágera Jiménez, 2020, p. 767).

5. RECAPITULACIÓN

En el presente capítulo se ha proporcionado, en primer lugar, una delimitación de la fraseodidáctica, una disciplina de reciente surgimiento que se encuadra dentro del ámbito de la Lingüística aplicada y que deriva de la consonancia entre la fraseología y la enseñanza. Para ello, se han tomado como referencia, principalmente, los trabajos de González Rey (2004, 2006 y 2012). Esta autora señala como uno de los principios de la fraseodidáctica la selección de las unidades fraseológicas de acuerdo con los distintos niveles de competencia comunicativa. Los dos criterios que se ponen de relieve para este propósito son, por un lado, la frecuencia de uso y, por otro, el registro. El primero de ellos será tenido en cuenta para la clasificación de las locuciones según los niveles establecidos por el *MCERL* que se expone en el capítulo 5.

Esta metodología es aplicable en todos los cursos de lenguas, dado que las unidades fraseológicas son universales, lo que justifica, además, de forma específica, la importancia de su enseñanza en las aulas de LE. Los fraseologismos, al estar presentes en la LM de todo estudiante, van a ser requeridos por los propios discentes para poder emplearlos en sus producciones. Esto va a provocar, asimismo, que se mejore su competencia lingüística y que su expresión se asemeje a la de un hablante nativo. Igualmente, se enriquecerá la cultura relacionada con la LE.

A pesar de todas las ventajas mencionadas, existe una serie de dificultades que, en el caso de no ser previstas, podrían entorpecer e, incluso, impedir el aprendizaje de dichas unidades. Así, las unidades fraseológicas, a causa de algunas de sus características inherentes, como son la fijación y la idiomaticidad, complican al discente su proceso de aprendizaje. Por su parte, el docente, en numerosas ocasiones, no conoce la metodología adecuada para llevarlas al aula y, así, favorecer su aprendizaje. No obstante, dichas dificultades ponen de manifiesto la necesidad de crear una propuesta didáctica que aporte soluciones para superar todas las complicaciones mencionadas.

En este último apartado se menciona, asimismo, la falta de consenso existente para determinar el nivel en el que deben comenzar a insertarse los fraseologismos. Este aspecto se ha abordado con más detenimiento en el apartado dedicado al recorrido por los métodos fraseodidácticos, donde también se ha mostrado no solo el surgimiento de la disciplina, sino también el gran incremento de este tipo de propuestas didácticas a partir del siglo XXI aplicadas a todo tipo de unidades fraseológicas.

También es reflejo de este auge el elevado número de recursos que se han elaborado para poder aplicar la fraseodidáctica. En efecto, han surgido numerosos diccionarios y manuales dedicados a la inclusión de las unidades fraseológicas en las aulas de LE. Además, existen otros recursos que, aunque no se diseñaron para este propósito de forma específica, se pueden emplear para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los fraseologismos. Igualmente, se están desarrollando actualmente en España diversos proyectos encargados de difundir la importancia de la fraseología para la mejora de la competencia lingüística en las LE y de crear nuevos recursos y metodologías.

Finalmente, como consecuencia de la falta de reflexión al respecto y de las dificultades que se han señalado, el *MCERL* y el *PCIC* no abordan de manera sistemática este tipo de unidades. En general, se han detectado carencias en la fundamentación teórica

que se refleja en la incoherencia terminológica, así como en la ausencia de organización de los fraseologismos. Por otro lado, se ha observado que el *PCIC*, al no contemplar de forma exhaustiva todas las unidades en su inventario, deja abiertas numerosas cuestiones que deben ser resueltas. Por último, cabe señalar que, en contraste con la opinión de otros fraseólogos, según estas dos obras de referencia, las unidades fraseológicas deben ser abordadas de forma explícita en los niveles más avanzados, con el fin de aumentar la riqueza léxica del alumnado: su enseñanza queda restringida a los niveles C1 y C2 según el *MCERL* y, según el *PCIC*, debe iniciarse en el nivel B2.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LOCUCIONES VERBALES EN ELE

1. INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS DEL CAPÍTULO

El tercer capítulo de la presente tesis se encuentra dedicado a investigar los métodos de enseñanza actuales de las locuciones verbales en ELE. Para lograr dicho objetivo, se ha realizado, en primer lugar, un análisis de los manuales de ELE que abordan los niveles intermedios (B1 y B2) publicados durante los últimos años. De esta manera, se pueden observar, esencialmente, dos aspectos: (1) la selección de locuciones verbales de los distintos manuales según el nivel al que estén dedicados; y (2) el tipo de actividades que dedican al trabajo de estas unidades. A partir de estas observaciones, se podrá determinar, por un lado, si existe un inventario común para la enseñanza de las locuciones verbales en los distintos niveles; es decir, si existe una sistematización de la selección de las unidades. Por otro lado, si la metodología de enseñanza se adapta a las necesidades de aprendizaje y, especialmente, comunicativas de los discentes usuarios de dichos manuales.

Existen, principalmente, dos obras de referencia que categorizan las locuciones verbales del español por niveles: el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* y el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español (DICLOVER)* (2002). Estas han sido, en primer lugar, comparadas entre sí, para comprobar si existe correspondencia entre sus respectivos criterios de selección. Posteriormente, los inventarios incluidos en cada una de estas obras se han contrastado con los resultados de los manuales de ELE. De este modo, se comprueba la existencia o la carencia de un criterio lingüístico que guíe la inclusión de las locuciones verbales en la didáctica de ELE.

Finalmente, con la finalidad de conocer la realidad de la enseñanza de las locuciones verbales a través del profesorado actual de ELE, se le realiza un cuestionario para comprobar, teniendo en cuenta su formación, si conoce los conceptos *fraseología* y *locución verbal*, si enseña estas últimas unidades en sus clases y, en el caso de que así sea, la metodología que emplea.

Consecuentemente, este tercer capítulo se vertebra en torno a dos objetivos principales: (1) comprender el tratamiento metodológico que reciben las locuciones verbales en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y (2) comprobar la existencia de un

criterio que determine la inclusión de las locuciones verbales en los distintos niveles de competencia. Para su consecución se proponen los siguientes objetivos específicos:

- 1) Analizar el tratamiento de las locuciones verbales en los manuales de ELE de nivel B1 y B2 a través de la observación de las actividades que proponen para trabajarlas, la relación con el resto de contenidos y el inventario escogido.
- 2) Observar la selección de locuciones verbales propuestas para los niveles intermedios del *PCIC* y del *DICLOVER*.
- 3) Contrastar la propuesta de selección de estas dos obras entre sí y con los resultados extraídos de los manuales de ELE.
- 4) Conocer el conocimiento fraseológico de los actuales docentes de ELE y la metodología que emplean para introducir las locuciones verbales en sus aulas.

2. ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS LOCUCIONES VERBALES EN LOS MANUALES DE ELE

Como ya se ha señalado en los capítulos anteriores, la presente tesis doctoral se centra en el estudio de la enseñanza de las locuciones verbales en ELE, concretamente en los niveles intermedios (B1 y B2). La razón que justifica dicha selección reside en que el *PCIC* señala que los discentes deben comenzar a aprender de forma explícita las unidades fraseológicas a partir del nivel B2. De esta manera, se podrá observar si, como se indica en esta obra, se aprecia un cambio metodológico en la enseñanza de las locuciones verbales al comparar su inclusión en los niveles B1 y B2.

2.1. Descripción del corpus

Con el fin de tomar conciencia de la atención que se presta a las locuciones verbales en las aulas de ELE, diversos manuales de los niveles B1 y B2 han sido analizados. Según las recomendaciones del *PCIC*, la principal diferencia que se debería encontrar entre ambos niveles es que, en contraposición a los de B1, los dedicados al B2 incluirían la enseñanza explícita de las unidades fraseológicas, entre las que se encuentran las locuciones verbales. Además de comprobar si dichas sugerencias se siguen, a través de este análisis se podrá observar el tratamiento de estas unidades dentro de las obras que, generalmente, los docentes toman como referencia en la actualidad para impartir sus lecciones. Con este propósito, se ha creado un corpus compuesto por un total de 50

manuales: 25 para el nivel B1 y 25 para el nivel B2, publicados entre 2007 y 2021²⁹. A continuación, en la Tabla 2 y en la Tabla 3 se resumen los datos identificativos de los manuales empleados, los cuales se presentan ordenados según el año de publicación:

	Título	Año	Editorial
1	<i>Aula 4</i>	2007	Difusión
2	<i>Las claves del nuevo DELE B1</i>	2007	Difusión
3	<i>Club Prisma: Método de español para jóvenes</i>	2009	Edinumen
4	<i>Nuevo Avance 3 (B1.1) y Nuevo Avance 4 (B1.2)</i>	2010	SGEL
5	<i>Preparación al Diploma de Español Nivel Inicial B1</i>	2010	Edelsa
6	<i>Tema a tema B1</i>	2011	Edelsa
7	<i>¡Nos vemos! 3. Libro del alumno</i>	2012	Difusión
8	<i>Agencia ELE Intermedio</i>	2013	SGEL
9	<i>El cronómetro B1</i>	2013	Edinumen
10	<i>Método 3 de español</i>	2013	Anaya
11	<i>Gente hoy 2</i>	2014	Difusión
12	<i>Embarque 3</i>	2014	Edelsa
13	<i>Aula Internacional 3</i>	2014	Difusión
14	<i>Nuevo Sueña 2</i>	2015	Anaya
15	<i>Nuevo prisma: curso de español para extranjeros B1</i>	2015	Edinumen
16	<i>Bienvenidos 2. Libro del alumno B1. Español para profesionales: turismo y hostelería</i>	2016	EnClave-ELE
17	<i>Diverso 3</i>	2016	SGEL
18	<i>Entorno turístico</i>	2016	Edelsa
19	<i>Bitácora 3 Nueva Edición</i>	2017	Difusión
20	<i>¿Español? ¡Por supuesto! 4</i>	2018	Edelsa
21	<i>Campus Sur: curso de español. Libro del alumno (B1)</i>	2019	Difusión
22	<i>ELE actual B1</i>	2019	SM
23	<i>Turismo 2</i>	2019	SGEL
24	<i>Impresiones 3. Alumno</i>	2019	SGEL
25	<i>Vitamina B1. Libro del alumno</i>	2020	SGEL

Tabla 2. Relación de manuales de nivel B1 que constituyen el corpus.

²⁹ El número real de manuales de ELE analizados es 53: 26 para el nivel B1 y 27 para el nivel B2, ya que los manuales *Nuevo Avance*, tanto de nivel B1 como B2, y *Aula Internacional*, del nivel B2, se dividen en dos volúmenes. Con el fin de tener en cuenta todo el contenido dedicado tanto a B1 (*Nuevo Avance 3* y *Nuevo Avance 4*) como a B2 (*Nuevo Avance 5* y *Nuevo Avance 6*; *Aula Internacional 4* y *Aula Internacional 5*), se analizaron los seis volúmenes.

	Título	Año	Editorial
1	<i>Español en marcha 4</i>	2007	SGEL
2	<i>Abanico Nueva Edición</i>	2010	Difusión
3	<i>Pasaporte ELE. Nivel 4</i>	2010	Edelsa
4	<i>Aula 5</i>	2011	Difusión
5	<i>Tema a tema B2</i>	2011	Edelsa
6	<i>Nuevo Avance 5 (B2.1) y Nuevo Avance 6 (B2.2)</i>	2011	SGEL
7	<i>De ley: manual de español jurídico</i>	2012	SGEL
8	<i>Embarque 4</i>	2013	Edelsa
9	<i>Las claves del nuevo DELE B2</i>	2013	Difusión
10	<i>El cronómetro B2</i>	2013	Edinumen
11	<i>Preparación al Diploma de Español Nivel B2</i>	2013	Edelsa
12	<i>Aula Internacional 4 (B2.1) y Aula Internacional 5 (B2.2)</i>	2014	Difusión
13	<i>Agencia ELE Avanzado</i>	2014	SGEL
14	<i>Código ELE 4</i>	2014	Edelsa
15	<i>Nuevo Español en marcha 4</i>	2014	SGEL
16	<i>Entorno empresarial</i>	2014	Edelsa
17	<i>Método 4 de español</i>	2014	Anaya
18	<i>Gente hoy 3</i>	2015	Difusión
19	<i>Nuevo ven 3</i>	2015	Edelsa
20	<i>Nuevo prisma: curso de español para extranjeros B2</i>	2015	Edinumen
21	<i>Sueña 3: Nueva edición</i>	2016	Anaya
22	<i>Bitácora 4 Nueva Edición</i>	2018	Difusión
23	<i>ELE actual B2</i>	2019	SM
24	<i>Spanish for Business B2: Español profesional</i>	2020	Spanish Classes Live
25	<i>Impresiones 4. Alumno</i>	2021	SGEL

Tabla 3. Relación de manuales de nivel B2 que constituyen el corpus.

Con el fin de asegurar una comparación adecuada entre los contenidos incluidos en la obra del Instituto Cervantes y nuestro corpus, se ha tenido en cuenta que la fecha de publicación de los manuales fuera posterior a la del *PCIC* (2006). Al mismo tiempo, aunque cada uno de ellos posee particularidades metodológicas, todos siguen un enfoque comunicativo caracterizado, principalmente, porque el currículo está planificado en torno a las diferentes funciones comunicativas, por emplear situaciones de la vida real, por hacer más énfasis en el significado que en la forma y por dar gran importancia a la interacción (Muñoz Restrepo, 2010, p. 76). No obstante, no todos poseen una misma finalidad: la mayor parte de los manuales están enfocados a un público joven y adulto que desea progresar en su competencia lingüística del español como lengua extranjera de

forma general, pero también se han incluido obras tanto de ELE para fines específicos como destinadas a la preparación del Diploma de Español del Instituto Cervantes (DELE).

Para mostrar una caracterización más específica, esclarecedora y provechosa, se ha elaborado una clasificación basada en la relevancia otorgada a los componentes lingüísticos (gramática, léxico, cultura, ortografía...) y en la relación establecida entre ellos (si se presentan de manera independiente o conectada). Así pues, se han fijado siete grupos a partir de las siete perspectivas metodológicas detectadas.

El grupo 1 es uno de los más numerosos, pues presenta una estructura muy extendida en el diseño de manuales de ELE: se abordan los componentes léxico, gramatical y cultural de forma independiente, entre los que predomina el primero de ellos, pues se le dedican, normalmente, apéndices recopilatorios y un mayor número de actividades en cada unidad. Mientras que en algunos manuales los apartados dedicados a la gramática y al léxico se ofrecen en apartados claramente diferenciados, otros los incluyen en una misma sección de la unidad. Sin embargo, en este último caso, tras un análisis más exhaustivo, se pueden diferenciar claramente aquellas actividades dedicadas al vocabulario frente a las que buscan trabajar el contenido formal. Finalmente, el componente cultural suele quedar restringido a algunos textos escritos, empleados para trabajar la comprensión lectora, que se muestran, generalmente, al final de las unidades o, en ocasiones, al principio.

El grupo 2, el más numeroso, es similar al anterior. No obstante, va un paso más allá en cuanto a la integración de contenidos, pues, aunque los componentes léxico y gramatical aún se presentan disociados, el componente cultural sí se liga bien a ambos, bien al vocabulario.

La mayor parte de las actividades de los grupos 1 y 2 se basa en las propuestas por el estructuralismo tradicional. Sin embargo, sí cuidan el equilibrio para el trabajo de las distintas destrezas lingüísticas: la comprensión, la producción y la interacción orales y escritas. Por tanto, el componente léxico se suele presentar mínimamente contextualizado mediante textos (aunque estos apenas proceden de muestras de lengua reales). Además, puntualmente, se incluyen ejercicios que van más allá de la mera automatización, pues, tras una pequeña contextualización, piden a los estudiantes que empleen de manera no guiada los contenidos aprendidos en cada unidad.

A pesar de que los grupos 1 y 2 son los más amplios del corpus, gracias al establecimiento del enfoque comunicativo, así como a los estudios que permiten un mejor entendimiento de esta metodología y al surgimiento de otros enfoques que buscan poner de relieve otros componentes más allá del gramatical (como ocurre con el enfoque léxico), actualmente, los manuales están evolucionando hacia una mayor integración de los contenidos lingüístico-funcionales y hacia un mayor equilibrio. Este hecho se puede apreciar en los grupos 3 y 4 que comentamos en los siguientes párrafos.

En los grupos 3 y 4 se observa, por tanto, la plena integración de los componentes gramatical, léxico y cultural. Se detecta, así, la intención de los autores de llevar a cabo de forma precisa la metodología defendida por el *MCERL* y el *PCIC*. De esta manera, se busca también el equilibrio entre las destrezas lingüísticas, aunque se le otorga cierta importancia a la interacción oral. La tipología de actividades no difiere excesivamente respecto de los grupos 1 y 2, aunque se ofrece una mayor variedad al incluir, por ejemplo, el trabajo mediante la reflexión metalingüística. Así, la principal diferencia entre ambos grupos es que el 3 aún presenta vestigios de las metodologías empleadas en los manuales de los grupos anteriores, dado que el componente gramatical sigue sobresaliendo sobre el resto. En contraste, los manuales incluidos en el grupo 4 sí consiguen un equilibrio pleno entre todos los contenidos.

El grupo 5 solo incluye los manuales *Bitácora 3 Nueva Edición* y *Bitácora 4 Nueva Edición*, de la editorial Difusión, ya que son los únicos que siguen un enfoque léxico. Como consecuencia, estos se caracterizan por basar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, el español en este caso, en el vocabulario y su combinatoria. Por tanto, la forma de presentar los contenidos diverge notablemente de los grupos anteriores: se marcan las combinaciones frecuentes de unidades en los textos, en los apartados explicativos se señalan las posibilidades combinatorias de las palabras y cómo, en consecuencia, cambian su significado, etc. Además, el uso de todo este contenido léxico se encuentra adecuadamente ejemplificado a través de muestras de habla reales extraídas de noticias, artículos de revistas de difusión, periódicos, obras literarias, etc.

El grupo 6 se encuentra conformado exclusivamente por manuales de ELE con fines específicos, dedicados a los ámbitos turístico, jurídico y empresarial. Este grupo se caracteriza por centrar su atención, principalmente, en la enseñanza del vocabulario relacionado con los temas de especialización que se abordan. La gramática aparece

estrechamente ligada al contenido léxico y los fenómenos culturales tratados se restringen asimismo al ámbito temático del manual.

Finalmente, el grupo 7 es también muy homogéneo: se compone de los manuales *El cronómetro*, *Las claves del nuevo DELE* y *Preparación al Diploma de Español*, destinados a los niveles B1 y B2. Estos manuales se dedican a la preparación del DELE, por lo que sus rasgos estructurales y metodológicos son muy diferentes de los que presenta el resto de grupos. De esta manera, para poder ofrecer un material útil para el estudiantado, recogen varios modelos de examen, así como consejos para poder responder de forma adecuada a cada una de las preguntas. Al final de los manuales, se añaden anexos para trabajar en mayor profundidad algunos de los aspectos que aparecen en dichas pruebas.

Estos grupos aparecen esquematizados en la siguiente tabla, donde se recogen tanto las características fundamentales como los manuales pertenecientes a cada uno de ellos:

Grupo	Caracterización	Manuales	Nivel
Grupo 1	Centran el aprendizaje en el conocimiento del componente gramatical. Aunque también se trabaja el léxico, se hace de forma independiente. El componente cultural queda como elemento marginal que se aborda, generalmente, en textos incluidos al inicio o al final de cada unidad.	<i>Club Prisma: Método de español para jóvenes</i>	B1
		<i>Nuevo Avance 3 (B1.1) y Nuevo Avance 4 (B1.2)</i>	
<i>Tema a tema B1</i>			
<i>Nuevo Sueña 2</i>			
<i>Nuevo prisma: curso de español para extranjeros B1</i>			
		<i>¿Español? ¡Por supuesto! 4</i>	B2
		<i>Español en marcha 4</i>	
		<i>Nuevo Avance 5 (B2.1) y Nuevo Avance 6 (B2.2)</i>	
		<i>Tema a tema B2</i>	
		<i>Código ELE 4</i>	
		<i>Nuevo Español en marcha 4</i>	

		<p><i>Nuevo prisma: curso de español para extranjeros B2</i></p> <p><i>Sueña 3: Nueva edición</i></p>	
Grupo 2	<p>Centran el aprendizaje en el conocimiento del componente gramatical. Aunque también se trabaja el léxico, se hace de forma independiente. No obstante, el componente cultural queda integrado en las actividades tanto de la gramática como del léxico, aunque tiende a asociarse mucho más frecuentemente con el vocabulario.</p>	<p><i>Aula 4</i></p> <p><i>Agencia ELE Intermedio</i></p> <p><i>Método 3 de español</i></p> <p><i>Embarque 3</i></p> <p><i>Impresiones 3. Alumno</i></p> <p><i>Abanico Nueva Edición</i></p>	B1
		<p><i>Aula 5</i></p> <p><i>Embarque 4</i></p> <p><i>Agencia ELE Avanzado</i></p> <p><i>Método 4 de español</i></p> <p><i>Nuevo ven 3</i></p> <p><i>Impresiones 4. Alumno</i></p>	B2
Grupo 3	<p>El aprendizaje de los componentes gramatical, léxico y cultural se encuentran totalmente integrados. Sin embargo, la gramática sigue obteniendo un mayor protagonismo sobre el resto de elementos.</p>	<p><i>¡Nos vemos! 3</i></p> <p><i>Diverso 3</i></p> <p><i>Campus Sur: curso de español. Libro del alumno (B1)</i></p>	B1
			B2
Grupo 4	<p>El aprendizaje de los componentes gramatical, léxico y cultural se encuentra totalmente integrado y equilibrado.</p>	<p><i>Gente hoy 2</i></p> <p><i>Aula Internacional 3</i></p> <p><i>ELE Actual B1</i></p> <p><i>Vitamina B1. Libro del alumno</i></p>	B1
		<p><i>Pasaporte ELE. Nivel 4</i></p> <p><i>Aula Internacional 4 (B2.1) y Aula Internacional 5 (B2.2)</i></p>	B2

		<i>Gente hoy 3</i>	
		<i>ELE Actual B2</i>	
Grupo 5	Manuales basados en el enfoque léxico.	<i>Bitácora 3 Nueva Edición</i>	B1
		<i>Bitácora 4 Nueva Edición</i>	B2
Grupo 6	Este grupo integra todos los manuales de español con fines específicos, pues se ha observado que, aunque todos ellos trabajan léxico, gramática y cultura de forma integrada, dedican más recursos a trabajar el primero de los componentes. Asimismo, los contenidos culturales que presentan se encuentran estrechamente ligados al tema específico al que se dedica el manual.	<i>Bienvenidos 2</i> <i>Entorno turístico</i> <i>Turismo 2</i>	B1
		<i>De ley: manual de español jurídico</i> <i>Entorno empresarial</i> <i>Spanish for Business B2: Español profesional</i>	B2
Grupo 7	Manuales de preparación específica para el DELE, compuestos por modelos de examen y consejos para el estudiantado.	<i>Las claves del nuevo DELE B1</i> <i>Preparación al Diploma de Español Nivel Inicial B1</i> <i>El cronómetro B1</i>	B1
		<i>Las claves del nuevo DELE B2</i> <i>Preparación al Diploma de Español Nivel B2</i> <i>El cronómetro B2</i>	B2

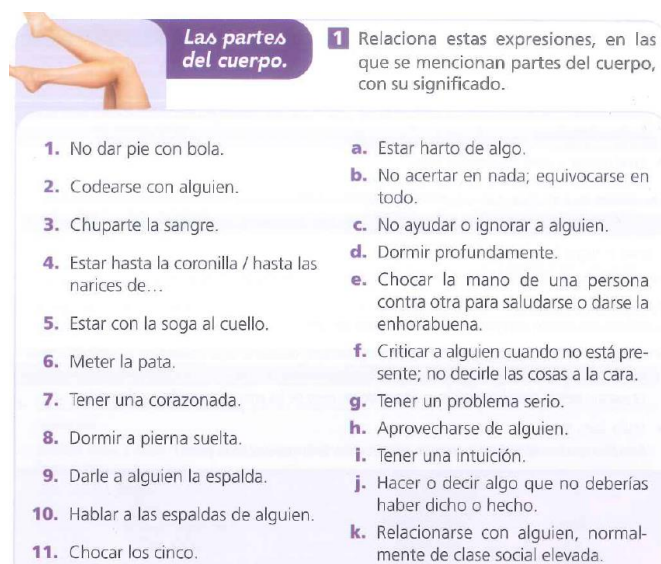
Tabla 4. Agrupación de manuales según las características de su diseño metodológico.

2.2. Análisis de manuales de ELE

Estos 53 manuales han sido revisados por completo con el fin de extraer todas las locuciones verbales que incluyen³⁰. Para ello, se han tomado como referencia dos diccionarios editados por Inmaculada Penadés Martínez: el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (2002) y el *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)* (2019). Se han seleccionado estas obras, en primer lugar, por su justificada inclusión de las distintas unidades desde el punto de vista teórico. Además, presentan otras ventajas, como que el primero de los diccionarios está enfocado explícitamente a la enseñanza del español como lengua extranjera, tema central de la presente investigación. El segundo de ellos es, asimismo, bastante reciente, y, al encontrarse albergado en línea, se mantiene actualizado. Las consideramos obras de referencia, de ahí su inclusión en nuestro trabajo.

Las unidades recogidas fueron clasificadas en las categorías *explícita* e *implícita*. Se consideran locuciones verbales explícitas aquellas que constituyen objetivos específicos de aprendizaje, es decir, aquellas que, según el currículo establecido por el manual, deben ser conocidas por los aprendientes al final de cada una de las unidades didácticas. Este tipo de locuciones se encuentran, por tanto, en actividades, resaltadas en los textos, en cuadros sintéticos, etc. Por ejemplo, en la Figura 17, se presenta una actividad del manual *Tema a tema B2* (2011, p. 118), donde se muestra explícitamente al alumnado el significado de algunas locuciones verbales como *no dar pie con bola* o *meter la pata*. En contraposición, se categorizan como implícitas el resto de locuciones, cuyo empleo es consecuencia del uso natural de la lengua española. Así, estas últimas se localizan, principalmente, en los enunciados de las actividades o en textos que no hacen mención explícita a ellas. Un ejemplo de locución verbal clasificada como implícita se muestra en la Figura 18 mediante la presentación de un fragmento textual extraído del manual *Nuevo prisma: curso de español para extranjeros B1* (2015, p. 73). Ahí podemos observar que, en la cuarta línea, se incluye la locución *ponerse manos a la obra*, pero no se llama la atención sobre ella (como sí ocurre con *siempre que* o con *antes de que*, que aparecen marcadas en negrita por ser unidades que sí constituyen objetivos específicos de aprendizaje para los discentes).

³⁰ Las locuciones verbales extraídas de los manuales de B1 y B2 pueden ser consultadas en el anexo 1.



Las partes del cuerpo.

1 Relaciona estas expresiones, en las que se mencionan partes del cuerpo, con su significado.

1. No dar pie con bola.	a. Estar harto de algo.
2. Codearse con alguien.	b. No acertar en nada; equivocarse en todo.
3. Chuparte la sangre.	c. No ayudar o ignorar a alguien.
4. Estar hasta la coronilla / hasta las narices de...	d. Dormir profundamente.
5. Estar con la sogá al cuello.	e. Chocar la mano de una persona contra otra para saludarse o darse la enhorabuena.
6. Meter la pata.	f. Criticar a alguien cuando no está presente; no decirle las cosas a la cara.
7. Tener una corazonada.	g. Tener un problema serio.
8. Dormir a pierna suelta.	h. Aprovecharse de alguien.
9. Darle a alguien la espalda.	i. Tener una intuición.
10. Hablar a las espaldas de alguien.	j. Hacer o decir algo que no deberías haber dicho o hecho.
11. Chocar los cinco.	k. Relacionarse con alguien, normalmente de clase social elevada.

Figura 17. Ejemplo de locución verbal clasificada como explícita extraído del manual *Tema a tema B2* (2011, p. 118).

Por supuesto, el sábado fui a la fiesta. Quedé con una chica que había conocido durante las clases y de la que me había hecho amiga. En la fiesta, **siempre que** podía me presentaba, y así fue como conocí a otros estudiantes de primero y también de otros cursos. Al final del concierto, una voz dijo por megafonía: “**Antes de que** nos vayamos, tiene que estar todo recogido”. Nos pusimos manos a la obra, ayudándonos todos y **hasta que** no estuvo todo recogido, no nos fuimos.

Figura 18. Ejemplo de locución verbal clasificada como implícita extraído del manual *Nuevo prisma: curso de español para extranjeros B1* (2015, p. 73)³¹.

Tras la detección de todas las locuciones verbales, como se puede comprobar a continuación en la Tabla 5, se han cuantificado un total de 1 681, teniendo en cuenta aquellas unidades que aparecen repetidas: 543 se detectan en los manuales de nivel B1 y 1 141 en los dedicados al B2. Por tanto, como es de esperar y como se indica en los propios documentos de referencia para la enseñanza de ELE, los manuales que abordan el nivel B2 incluyen algo más del doble de locuciones verbales que aquellos que trabajan el B1, es decir, el grado de dificultad y de profundización en los conocimientos de la lengua se ven incrementados.

³¹ La negrita que aparece en el ejemplo se mantiene del texto original, donde se incluye por ser el objeto de análisis del ejercicio.

Se observa, así, la diferencia entre la cantidad de unidades que constituyen objetivos explícitos de trabajo y las que no los constituyen, pues estas últimas son mucho más numerosas que las primeras. Sin embargo, dicho desequilibrio es, probablemente, una consecuencia natural de su constante e inevitable aparición en los textos y los enunciados de todos los manuales.

Total	De enseñanza explícita	540	1 681
	De enseñanza implícita	1141	
B1	De enseñanza explícita	156	543
	De enseñanza implícita	387	
B2	De enseñanza explícita	384	1 141
	De enseñanza implícita	757	

Tabla 5. Recuento de locuciones verbales totales (teniendo en cuenta repeticiones) de enseñanza explícita e implícita detectadas en el corpus de manuales de ELE de nivel B1 y B2.

No obstante, el análisis realizado en esta tesis se centra en la variedad locucional que se muestra en los manuales de ELE, su selección de unidades y la correspondencia entre las que se enseñan de forma explícita y las más empleadas en el discurso natural (agrupadas bajo la categoría de implícitas). Para ello, se ha cuantificado, además, la cantidad de locuciones distintas; es decir, sin tener en cuenta las repeticiones. Así, la Tabla 6 muestra que se han recopilado un total de 328 locuciones verbales diferentes. De entre ellas, 128 aparecen en los manuales dedicados a B1, mientras que 283 están presentes en los que abordan el nivel B2.

Total	De enseñanza explícita	241	328
	De enseñanza implícita	185	
B1	De enseñanza explícita	88	128
	De enseñanza implícita	66	
B2	De enseñanza explícita	199	283
	De enseñanza implícita	165	

Tabla 6. Recuento de locuciones verbales distintas (sin tener en cuenta repeticiones) de enseñanza explícita e implícita detectadas en el corpus de manuales de ELE de nivel B1 y B2.

Asimismo, en contraposición a lo observado en la Tabla 5 (donde se incluía el recuento total de unidades, teniendo en cuenta repeticiones), al observar los datos de la Tabla 6, tanto en los manuales de nivel B1 como en los de nivel B2, la variedad de locuciones de carácter explícito supera en número a las de carácter implícito. Esto es consecuencia de que, como se comprobará más adelante, las unidades de enseñanza explícita presentan una mayor divergencia entre manuales: muchas de ellas aparecen una única vez en un solo manual. Por el contrario, la variedad de locuciones implícitas es menor, aunque su uso es más elevado, dado que son unidades que se emplean constantemente en el discurso natural; es decir, aparecen numerosas veces en diversos manuales.

Por otro lado, los datos recogidos en la Tabla 6 indican, igualmente, que el alumnado, de forma generalizada, debería ser capaz de comprender y emplear, aproximadamente, el 67 % de la totalidad de las locuciones verbales que aparecen en el manual para el nivel B1 y el 70 % para el nivel B2. Esta es una proporción que se cree coherente, pues no sería realista aspirar a enseñar explícitamente todos los elementos lingüísticos presentes en los manuales. Es decir, es natural que aparezcan unidades en los textos que no se enseñen de forma explícita como consecuencia de su falta de correspondencia con el nivel de competencia del estudiante o por su inadecuación respecto al tema tratado, entre otras razones.

Con la finalidad de ahondar en esta cuestión y de comprobar si esta tendencia es común a todos los manuales de ambos niveles, se muestra a continuación, a través de la Figura 19 y de la Figura 20, este mismo análisis para cada uno de los manuales que conforman el corpus.

Por un lado, en la Figura 19, se aprecia que, en los manuales de B1, se encuentra, normalmente, un mayor número de locuciones verbales de enseñanza implícita que de enseñanza explícita. En casi todos los casos, existe esta tendencia, excepto en las siguientes cuatro obras: *Club Prisma*, *Embarque 3*, *Bitácora 3* y *Preparación al Diploma de Español Nivel Inicial B1*, donde predominan las unidades de enseñanza explícita frente a las de enseñanza implícita. Asimismo, se presenta el caso de *Nuevo Prisma B1*, donde aparecen la misma cantidad de LV asignadas a sendas categorías. Llama la atención que en *Aula 4*, *Gente hoy 2*, *Entorno turístico* y *El cronómetro B1* solo se han detectado locuciones verbales de enseñanza implícita.

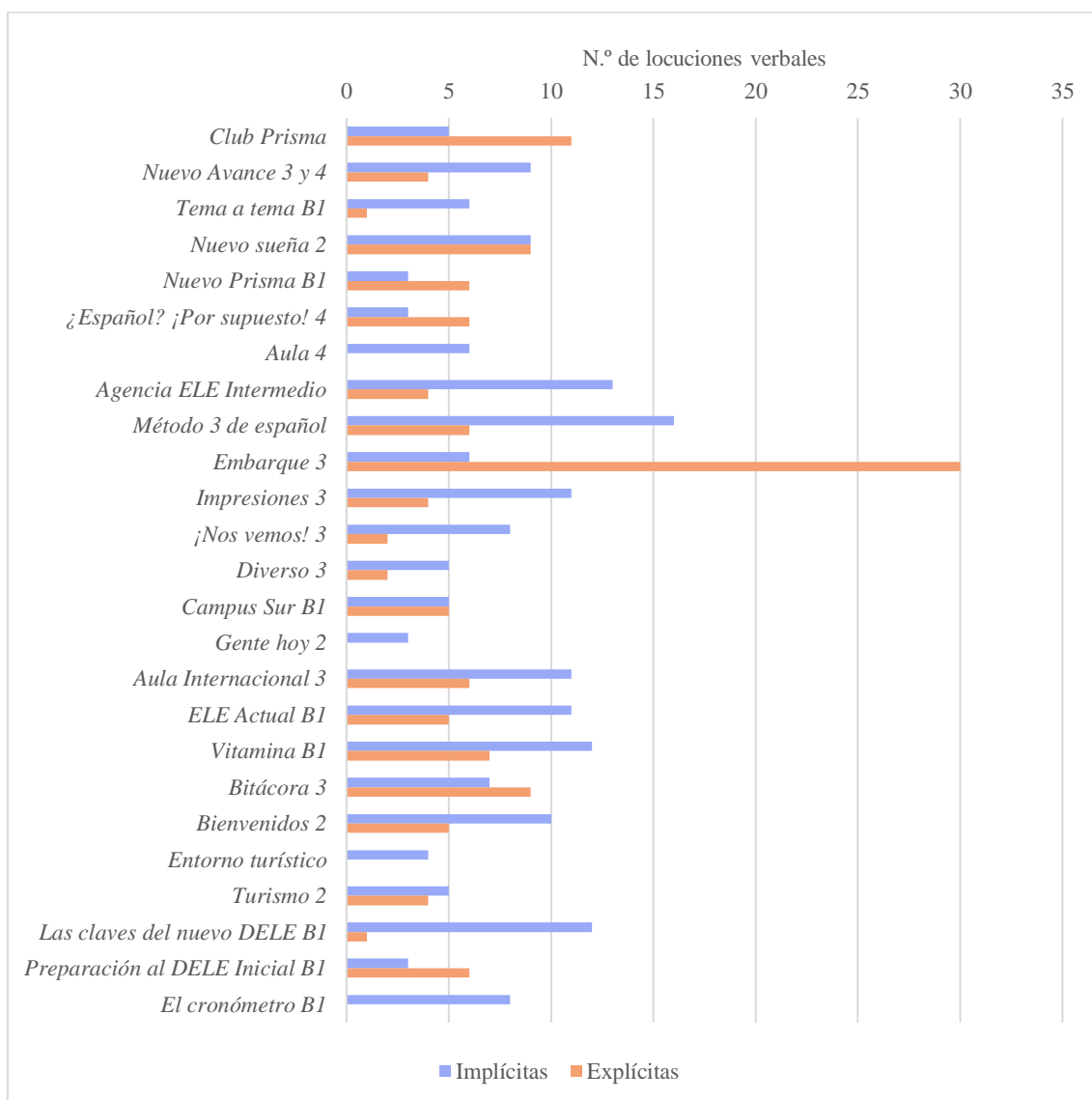


Figura 19. Comparación del número de locuciones verbales de enseñanza explícita e implícita detectadas en los manuales del corpus de nivel B1.

Por otro lado, esta tendencia se mantiene también entre los manuales de nivel B2 (Figura 20). Sin embargo, en este caso, son seis los manuales donde predominan las locuciones verbales de enseñanza explícita: *Español en marcha 4*, *Tema a tema B2*, *Abanico Nueva Edición*, *Embarque 4*, *Impresiones 4* y *Entorno empresarial*. Por otro lado, en *Gente hoy 3* la cantidad de locuciones verbales asignadas a sendas categorías es similar. Finalmente, al igual que entre los manuales de nivel B1, encontramos los casos de *Nuevo Prisma B2*, *Método 4 de español* y *De ley*, donde solo se recogen unidades de enseñanza implícita.

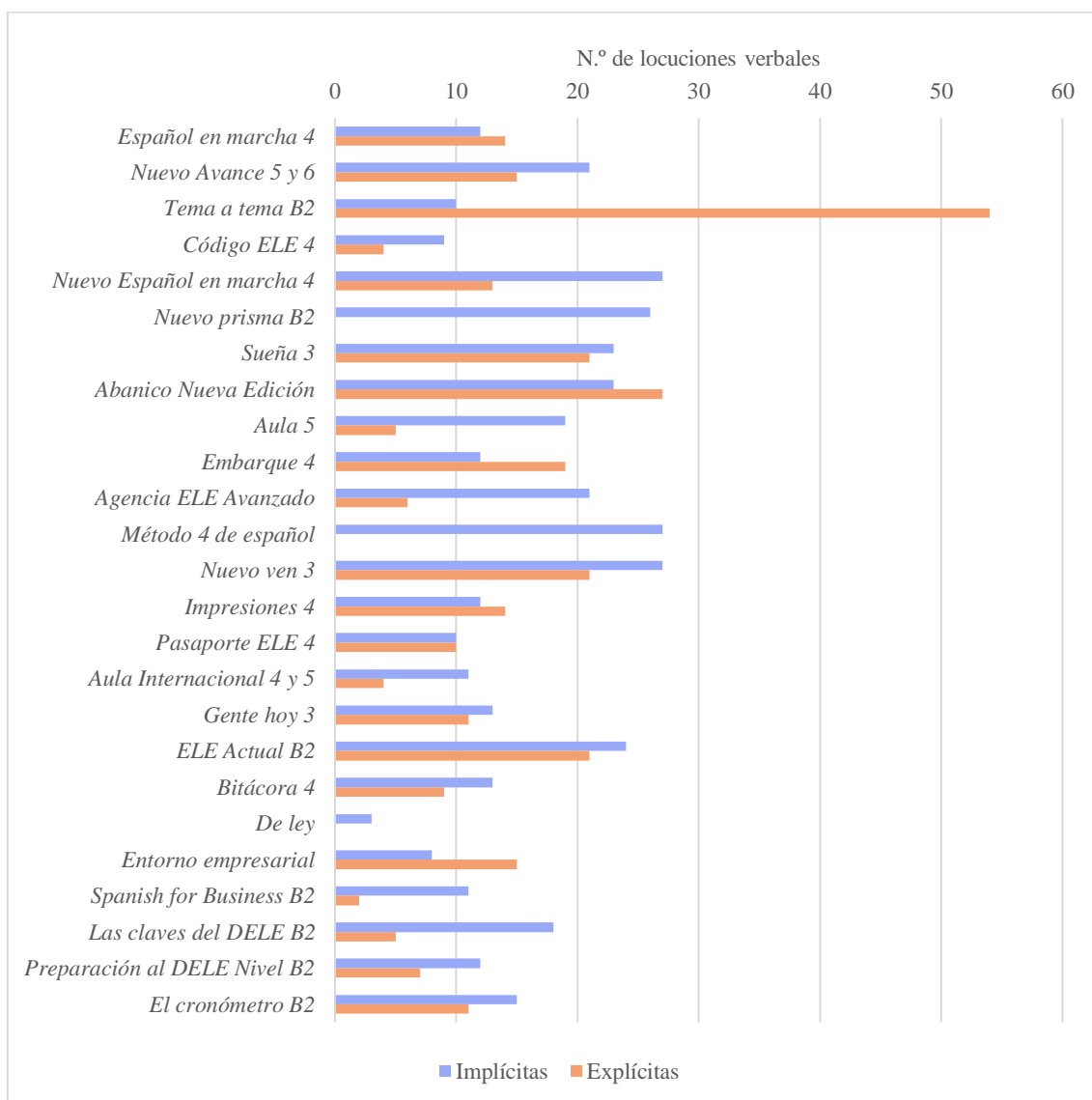


Figura 20. Comparación del número de locuciones verbales de enseñanza explícita e implícita detectadas en los manuales del corpus de nivel B2.

En definitiva, al analizar los manuales de forma específica, se sigue observando un predominio de las locuciones verbales de enseñanza implícita frente a las de enseñanza explícita. Por tanto, la diferencia anteriormente registrada en la Tabla 6 es consecuencia de la elevada cantidad de unidades que enseñan los manuales en los que se registra un mayor número de locuciones explícitas. Ahora bien, tanto en la Figura 19 (correspondiente a los manuales de nivel B1) como en la Figura 20 (sobre los manuales de nivel B2), se pone de manifiesto la inexistencia de un criterio unificado, pues se advierte que la distribución y la cantidad de unidades en ambas categorías difiere

totalmente entre manuales. No se percibe ningún patrón entre manuales dedicados al mismo nivel de competencia lingüística (B1 o B2, en este caso), entre los publicados en un período similar de tiempo, ni entre los grupos establecidos en función de su metodología. Es decir, no existe un consenso sobre el número de locuciones verbales que deben ser enseñadas en los manuales de ELE.

A partir de estas observaciones, surge la pregunta de si, aunque no exista homogeneidad entre los manuales, las locuciones explícitas coinciden con las más empleadas a lo largo de la obra (esto es, con las explícitas). Para ello, se ha comprobado el grado de coincidencia entre las locuciones verbales que solo son de enseñanza implícita y las que, además, se muestran de forma explícita. De esta manera, se comprueba, al mismo tiempo, si las unidades implícitas sirven como refuerzo para el aprendizaje de aquellas que los discentes deben conocer.

Así, se han contabilizado las locuciones verbales en función de (1) si se muestran únicamente de forma explícita, (2) si aparecen únicamente de forma implícita o (3) si se enseñan tanto de forma explícita como implícita. En los datos recogidos en la Tabla 7, se refleja el predominio del primer grupo, mientras que el tercero es el menos numeroso. Esto indica que no existe, en general, correspondencia entre las locuciones verbales explícitas y las implícitas. Es decir, los aprendientes estarían adquiriendo conscientemente otras unidades que no son las empleadas mayoritariamente para la elaboración de los textos y enunciados de la obra con la que trabajan.

	N.º de LV en manuales de B1	N.º de LV en manuales de B2
Únicamente enseñanza explícita	62	118
Únicamente enseñanza implícita	40	84
Enseñanza explícita e implícita	26	81
Total	128	283

Tabla 7. Recuento de locuciones verbales recogidas en los manuales de B1 y B2 según hayan sido clasificadas como explícitas, implícitas o de ambas formas.

No obstante, se incluyen a continuación la Figura 21 y la Figura 22, donde esta correlación se establece para cada uno de los manuales, con el fin de mostrar unos resultados más específicos que confirmen lo recogido de manera generalizada.

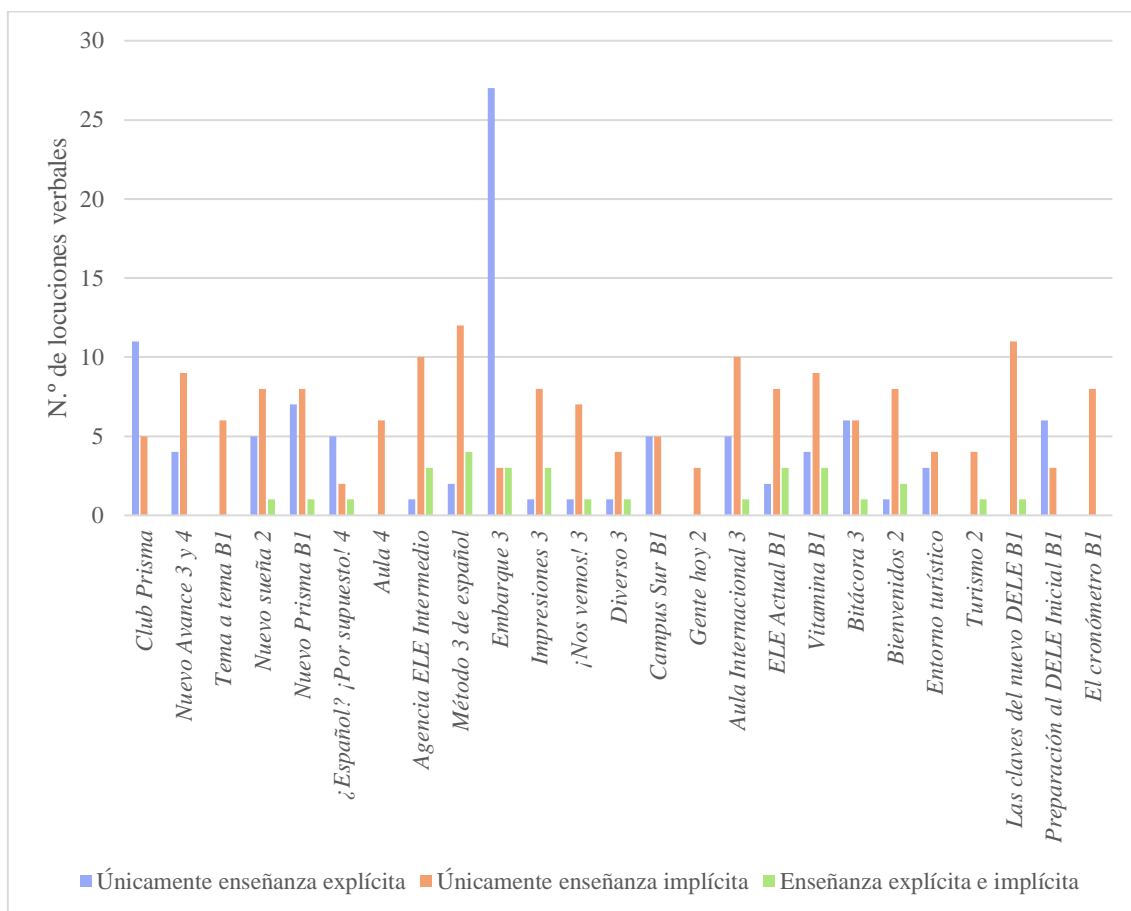


Figura 21. Cuantificación (sin repeticiones) de las locuciones verbales que aparecen recogidas tanto en la categoría de enseñanza explícita como implícita en el corpus de manuales de nivel B1.

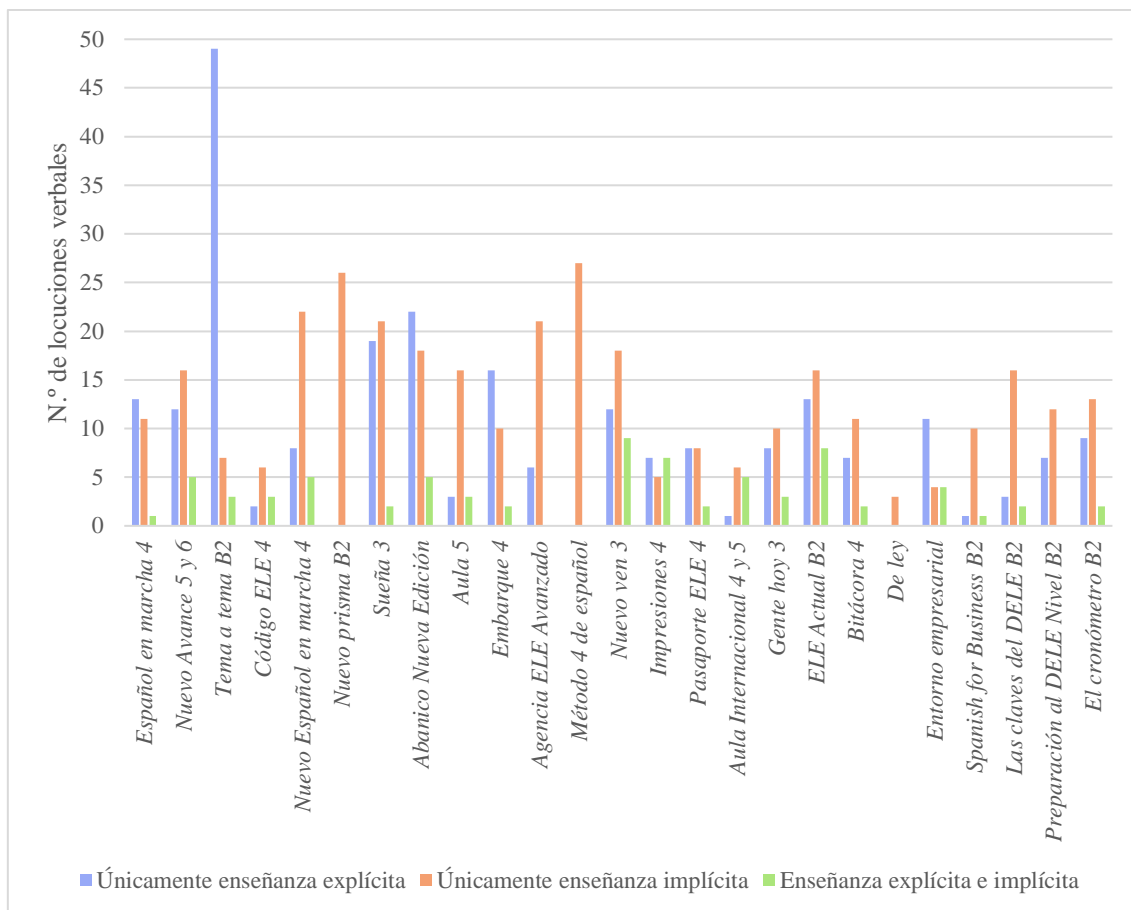


Figura 22. Cuantificación (sin repeticiones) de las locuciones verbales que aparecen recogidas tanto en la categoría explícita como de enseñanza implícita en el corpus de manuales de nivel B2.

Así pues, se observa que el grupo de las locuciones verbales enseñadas de forma explícita e implícita en ningún caso es el predominante. De esta manera, se puede afirmar que aquellas locuciones pertenecientes al grupo de enseñanza implícita no constituyen, frecuentemente, un objetivo de aprendizaje para la mejora de la competencia lingüística de los discentes.

Al obtener estos resultados, se ha comprobado el número de manuales de ELE que trabaja la misma locución de forma explícita. De esta manera, se podrá determinar el grado de homogeneidad entre los contenidos locucionales de las obras analizadas. Como ilustran los datos recogidos en la Tabla 8, casi la totalidad de las unidades son trabajadas solamente por un manual tanto en el grupo de B1 (donde este caso se da en 71 locuciones; un 79,8 % del total) como en el de B2 (donde se produce en 145 unidades; un 73,6 % del

total)³². De entre los 25 analizados, el número máximo de manuales que abarca una misma locución verbal es 8, aunque estos pueden considerarse casos marginales. Es decir, ninguna unidad fraseológica de este tipo es trabajada explícitamente ni tan siquiera por la mitad de los manuales. Esto demuestra claramente que la selección de las locuciones verbales que van a ser mostradas a los discentes depende de los propios autores, pues no existe un consenso para la unificación de este contenido.

Número de manuales	N.º de LV explícitas en manuales de B1	N.º de LV explícitas en manuales de B2
1	71	145
De 2 a 5	17	47
De 6 a 8	1	5

Tabla 8. Número de manuales de nivel B1 y B2 que enseñan explícitamente la misma locución verbal.

A través de la Tabla 9 y de la Tabla 10 que se muestran a continuación, se observan las locuciones verbales que aparecen con mayor frecuencia. Para ello, se tiene en cuenta, en primer lugar, el número total de repeticiones y, como segundo criterio (indicado entre paréntesis en las tablas), la cantidad de manuales en los que se incluyen.

Manuales de nivel B1			
De enseñanza explícita		De enseñanza implícita	
<i>dar igual</i>	13(8)	<i>tener en cuenta</i>	85(25)
<i>dar las gracias</i>	5(8)	<i>darse cuenta</i>	69(21)
<i>darse cuenta valer la pena</i>	6(5)	<i>llamar la atención</i>	36(15)
<i>tener en cuenta</i>	5(4)	<i>echar de menos</i>	24(9)
<i>echar de menos llamar la atención</i>	4(4)	<i>valer la pena</i>	15(8)

³² Estos datos aparecen reflejados con mayor detalle en el anexo 3.

<i>poner la mesa</i>	4(3)	<i>hacer falta</i>	13(8)
<i>ponerse morado</i>	4(2)	<i>tener lugar</i>	14(6)
<i>dar lo mismo</i> <i>estar verde</i>	3(3)	<i>dar igual</i>	10(7)
<i>dar una vuelta</i> <i>hacer la vista gorda</i> <i>hacer falta</i> <i>matar el tiempo</i>	3(2)	<i> echar una mano</i>	8(6)
<i>hacer novillos</i> <i>tirar la casa por la ventana</i>	2(2)	<i>dar una vuelta</i>	7(6)

Tabla 9. Locuciones verbales más frecuentes en el corpus de nivel B1 tanto de enseñanza explícita como de enseñanza implícita.

Manuales de nivel B2			
De enseñanza explícita		De enseñanza implícita	
<i>darse cuenta</i>	13(8)	<i>tener en cuenta</i>	155(25)
<i> echar de menos</i>	13(7)	<i>darse cuenta</i>	106(22)
<i> echar una mano</i>	10(7)	<i>llamar la atención</i>	59(17)
<i>tener en cuenta</i>	10(6)	<i>hacer falta</i>	22(13)
<i>llamar la atención</i>	8(6)	<i> echar de menos</i>	24(11)
<i>valer la pena</i> <i>tomar el pelo</i>	5(5)	<i>dar igual</i>	19(10)
<i>ponerse morado</i>	8(4)	<i>dar vueltas</i>	16(10)
<i>dar igual</i> <i>dar vueltas</i>	7(4)	<i>valer la pena</i>	10(9)
<i>dar a luz</i>	6(4)	<i>dar una vuelta</i>	11(8)
<i>meter la pata</i>	5(4)	<i>tener que ver</i>	12(8)

Tabla 10. Locuciones verbales más frecuentes en el corpus de nivel B2 tanto de enseñanza explícita como de enseñanza implícita.

Así, se muestra que, en estos casos, gran parte de las unidades implícitas coinciden con las explícitas. Es decir, tanto en los manuales de nivel B1 como en los de nivel B2, las locuciones verbales que se usan con mayor frecuencia en los textos y enunciados coinciden, con excepciones, con las que constituyen objetivos específicos de aprendizaje. A pesar de ello, las locuciones que sí aparecen de forma explícita en diversos manuales por poseer una elevada frecuencia de uso, como *tener en cuenta*³³, son enseñadas en un escaso número de manuales: 4 en el corpus de B1 y 6 en el de B2.

Llama la atención, además, que la mayoría de estas locuciones verbales coinciden entre los manuales de nivel B1 y nivel B2. Es predecible la similitud entre las unidades de enseñanza implícita entre ambos niveles, ya que su aparición puede depender del uso natural de la lengua, donde el empleo de unas es mucho más frecuente que el de otras. No obstante, cabría esperar que aquellas que constituyen objetivos específicos de aprendizaje varíen, ya que se deberán adaptar al nivel de comunicación lingüística que el discente desea alcanzar.

Por otro lado, se ha comprobado la cantidad de veces que se trabajan las locuciones verbales de forma explícita en cada uno de los manuales. Como se ha señalado anteriormente, las unidades fraseológicas poseen propiedades como la fijación y la idiomática, que dificultan tanto su enseñanza como su aprendizaje. Por tanto, se cree conveniente su trabajo constante e, incluso, repetido. Sin embargo, como se refleja en la Figura 23 y la Figura 24, tanto en los manuales de nivel B1 como en los de nivel B2, las unidades tienden a ser trabajadas una única vez. Solo se observan tres excepciones: *¡Nos vemos!* 3, correspondiente al nivel B1, donde aparece una unidad enseñada una vez y otra unidad dos veces; *Tema a tema B1*, donde la única locución verbal explícita enseñada aparece dos veces; y los manuales *Aula Internacional*, dedicados al nivel B2, donde 4 unidades se trabajan dos o más veces. Estos resultados son congruentes con la finalidad fijada por el último grupo establecido de manuales, es decir, con aquellos dedicados a la preparación del DELE, pues presuponen que el estudiantado ya debe conocer dichas unidades. Por el contrario, el resto de obras sí persiguen el objetivo de que los discentes conozcan nuevos elementos de la lengua. Así, el análisis demuestra que la metodología

³³ La locución verbal *tener en cuenta* aparece de forma implícita en los 50 manuales que conforman el corpus con un total de 240 repeticiones. Además, esta elevada frecuencia de uso se comprueba, asimismo, a través de su consulta en el *CORPES XXI* (donde cuenta con 31 957 ocurrencias) y en el *CE/NOW* (donde se registran 488 053 casos).

empleada para su enseñanza es similar a la de las unidades monoverbales, por lo que las propiedades inherentes a las locuciones, que dificultan su aprendizaje, no son tomadas suficientemente en consideración.

La información que se acaba de exponer aparece representada en las dos figuras que se insertan a continuación:

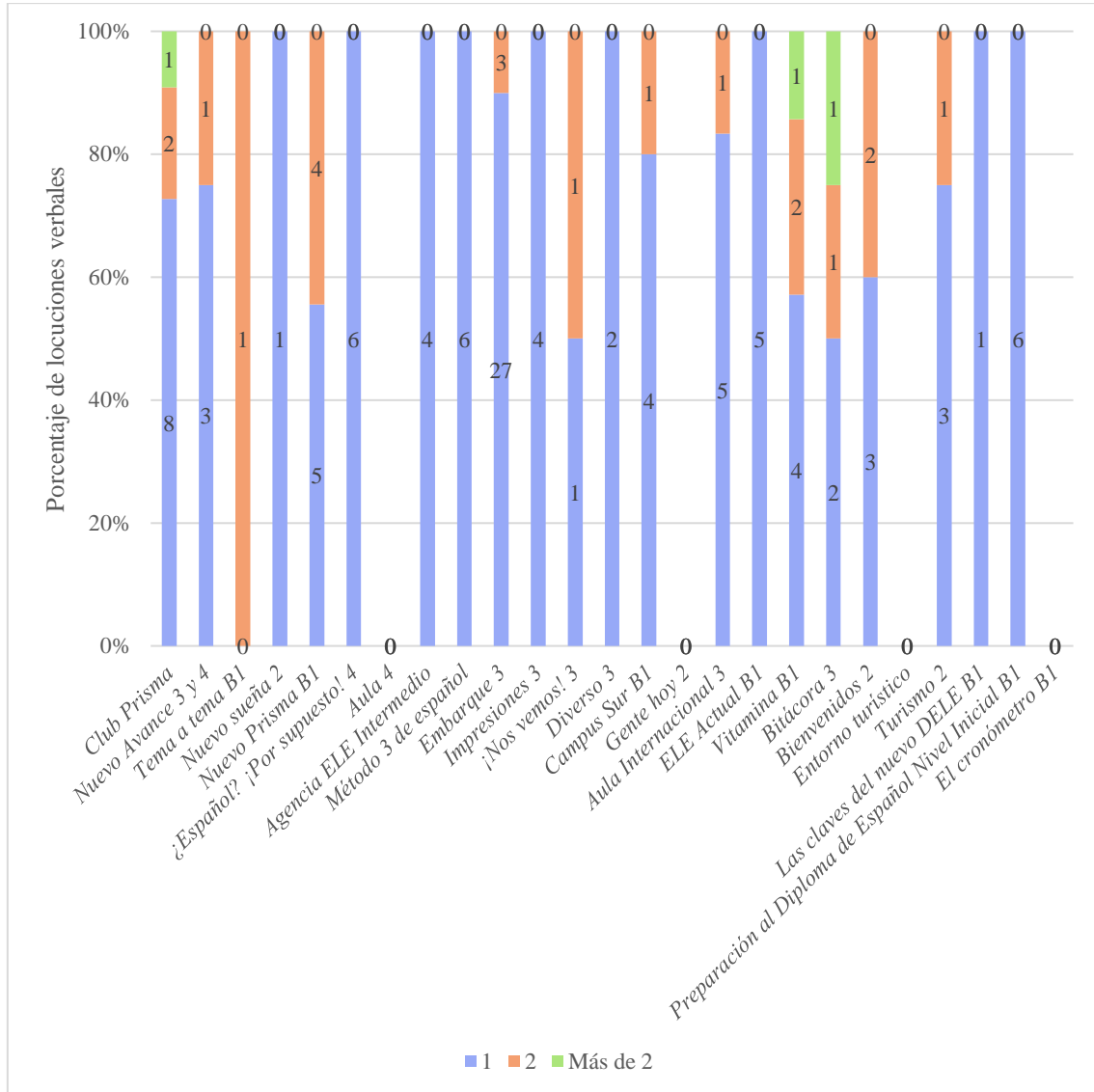


Figura 23. Cantidad de ocurrencias de las locuciones verbales de enseñanza explícita de los manuales de nivel B1.

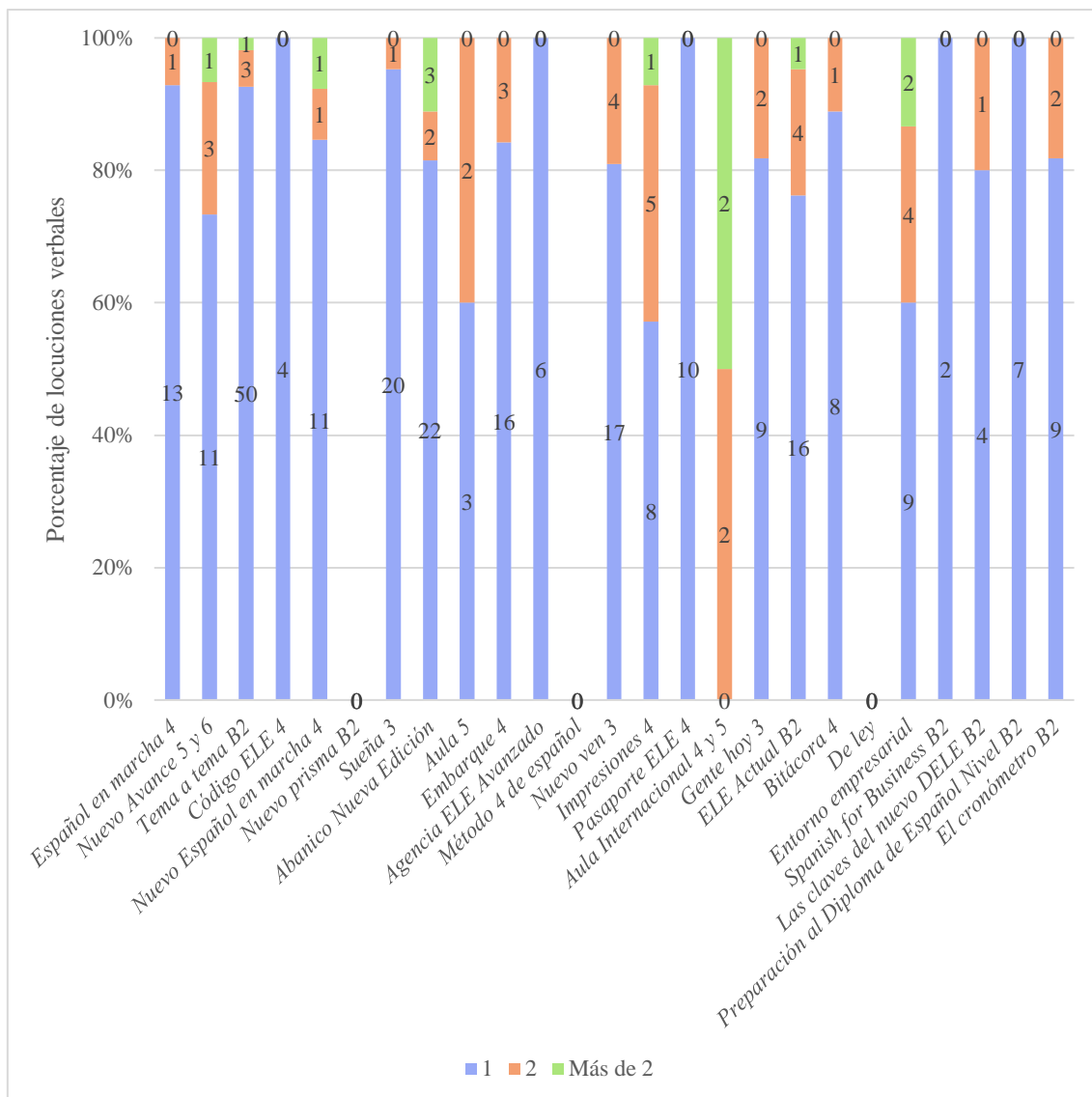


Figura 24. Cantidad de ocurrencias de las locuciones verbales de enseñanza explícita de los manuales de nivel B2.

Esta última afirmación se demuestra, igualmente, al revisar las actividades que permiten a los aprendientes conocer las locuciones verbales. En los manuales de B1, encontramos un total de 44 actividades en las que se trabaja con locuciones verbales, mientras que en los manuales de B2 son un total de 135. Se advierte, por tanto, de nuevo, la diferencia entre la cantidad de contenidos fraseológicos que se incluye en los manuales de B1 y de B2. En este caso, el número de actividades se triplica en el nivel más alto, como consecuencia, probablemente, de las recomendaciones del *PCIC*, lo cual se mencionará más adelante.

Aunque la observación de los datos generales sobre el número de actividades de fraseología presentes en ambos niveles pueda inducir a pensar que las locuciones verbales se trabajan de forma más o menos asidua en los manuales, el examen individual arroja claras evidencias sobre la escasa atención que reciben. En la Figura 25 se puede observar que la mayoría de manuales de B1 no incluyen ninguna actividad sobre LV, mientras que los manuales de B2 presentan, generalmente, entre 1 y 5 actividades.

No obstante, cabe señalar el caso del manual *Tema a tema B2*, pues es el único que implementa la enseñanza de fraseologismos de forma sistemática. Así pues, mientras que en el resto de obras no se insertan actividades para trabajar este tipo de unidades o se incluyen de forma esporádica, en *Tema a tema B2* se les dedica un apartado final de cada unidad donde se incluyen, principalmente, ejercicios para relacionar la unidad con su significado y para crear nuevos contextos de uso.

En el siguiente gráfico, se puede observar, efectivamente, que la mayor parte de los manuales de nivel B1 no incluyen ninguna actividad relativa al trabajo de las locuciones verbales. En contraposición, los de nivel B2 tienden a incluir entre 1 y 5 ejercicios, aunque el segundo grupo mayoritario lo constituyen manuales que no contienen ninguna actividad relativa al aprendizaje de estas unidades.

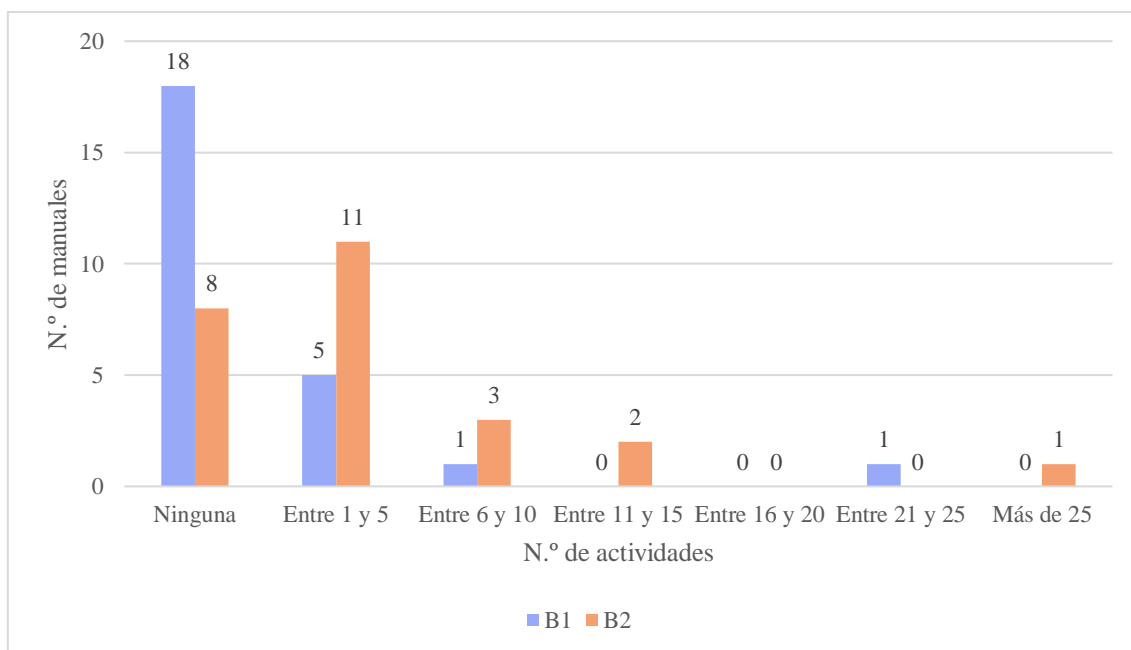


Figura 25. Comparación entre los manuales de niveles B1 y B2 respecto al recuento de actividades dedicadas a la enseñanza de locuciones verbales.

A continuación, en la Figura 26, se muestra el número de actividades agrupadas según su forma de trabajar las locuciones verbales. Dicha agrupación ha resultado de los tipos de actividades que se han detectado en los 50 manuales de ELE analizados. Así, se han establecido las siguientes nueve categorías:

- 1) Relación: el estudiante debe unir las expresiones con otro elemento.
 - a) Relación de componentes: la expresión aparece dividida en dos partes que el alumnado debe unir para formar la locución completa.
 - b) Relación entre la expresión y la imagen: se debe unir la locución con una imagen que representa su significado.
 - c) Relación entre la expresión y la situación: el estudiante debe unir la locución con un texto que representa un contexto comunicativo donde se puede emplear.
 - d) Relación entre la expresión y el significado: se debe unir la expresión con su definición.
- 2) Definición: el estudiante debe crear una definición de las unidades que se le presenten.
 - a) Buscar el significado: se pide al alumnado que busque en internet o en el diccionario el significado idiomático asociado a la(s) expresión(es) dada(s).
 - b) Adivinar el significado: sin haber presentado anteriormente la LV en ningún contexto comunicativo, se pide al estudiante que intente crear una definición según lo que piense que significa.
 - c) Deducir el significado: a partir de la observación de una expresión en su contexto de uso, el estudiante debe determinar su significado.
- 3) Creación de contextos de uso: el estudiante debe poner ejemplos de las situaciones comunicativas en las que pueden aparecer las expresiones dadas.
- 4) Comprensión del significado de la expresión en preguntas abiertas: se plantea una serie de cuestiones en las que se incluye una locución verbal que ha

aparecido anteriormente en un texto (oral o escrito) con el fin de comprobar si el alumnado ha comprendido su significado.

- 5) Producción: el estudiante debe crear oraciones o textos donde ponga en práctica las LV adquiridas, para así demostrar que ha comprendido correctamente no solo su significado, sino también sus contextos de uso. Estos ejercicios pueden ser tanto orales (entre los que destacan, sobre todo, los centrados en la interacción) como escritos (que suelen desarrollarse, generalmente, de manera individual).
- 6) Reflexión metalingüística: se plantean una serie de preguntas al alumnado sobre el uso, la composición, las características gramaticales, etc. de las locuciones verbales, con el fin de que reflexionen sobre este tipo de unidades. Son, por tanto, actividades que requieren de la observación del empleo de la expresión, así como de un conocimiento lingüístico algo más profundo.
- 7) Comparación con la LM del estudiante: se basan en que el estudiante piense si existe una expresión equivalente a la dada en su lengua materna.
- 8) Completar espacios en blanco: se proporcionan textos u oraciones con espacios en blanco que deben ser rellenados con las unidades presentadas anteriormente o las que se ofrecen al estudiante para esa actividad de forma específica.
- 9) Otras: en esta categoría se incluyen los tipos de actividades que aparecen una única vez, bien en algún manual de B1 o de B2. Concretamente, se han detectado tres actividades que no se repiten: (1) búsqueda de información sobre el origen de la unidad; (2) búsqueda de información sobre su combinatoria; y (3) detectar distintas expresiones fijas en un texto.

Esta clasificación se observa en la figura que se inserta a continuación, acompañada del recuento de cada tipo de actividad en los manuales de B1 y B2:

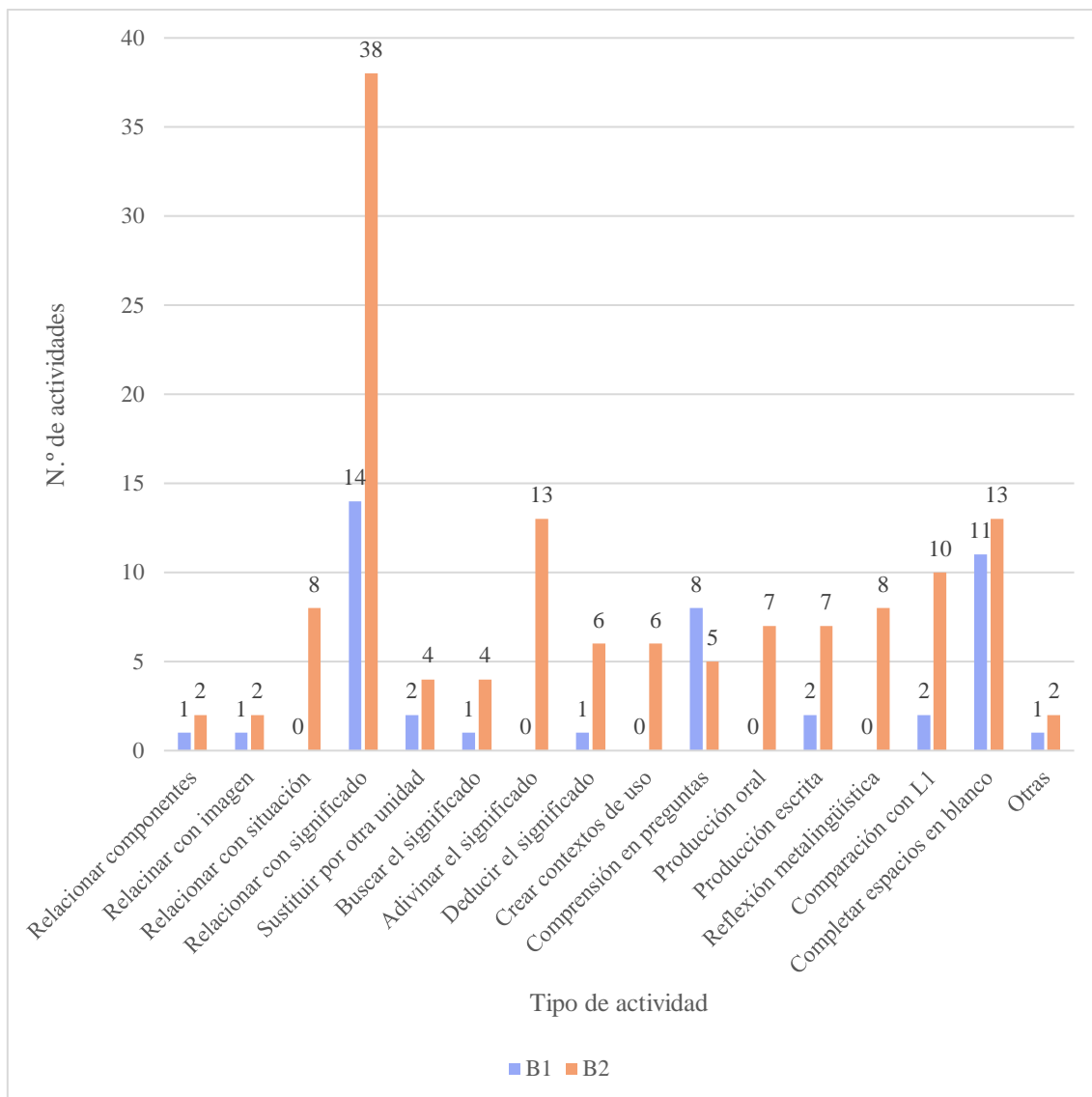


Figura 26. Recuento de actividades dedicadas a la enseñanza de locuciones verbales en función de su clasificación.

De esta manera, se ha comprobado que, tanto en los manuales de B1 como en los de B2, hay dos tipos de ejercicios que destacan sobre el resto: (1) aquellos que consisten en relacionar la expresión con el significado y (2) los que presentan una oración o un texto con espacios en blanco que deben ser completados con las expresiones dadas. Por tanto, las actividades provenientes de la tradición estructuralista que los estudiantes realizan, en numerosas ocasiones, de manera automática, sin haber comprendido realmente el significado y el uso de la unidad, son las que predominan. En contraposición, aquellos ejercicios en los que se debe demostrar la adecuada adquisición de las locuciones son más escasos. Esto es, apenas sí aparecen actividades en las que los aprendientes hacen un uso

libre de la lengua a través de la expresión y la interacción orales y escritas. Asimismo, son deficientes las tareas de reflexión metalingüística, que también resultarían interesantes para trabajar este tipo de unidades tan complejas a nivel lingüístico, como se defenderá más adelante.

3. LAS LOCUCIONES VERBALES EN EL *PCIC* Y EL *DICLOVER*: ANÁLISIS COMPARATIVO

En el presente apartado, se ha realizado una comparación entre tres recursos que son o podrían ser empleados para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier curso de ELE: el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006), el corpus de manuales de nivel B1 y B2 analizado anteriormente y el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español (DICLOVER)* (2002) de Penadés Martínez.

En primer lugar, el *PCIC* es la obra de referencia para los docentes de este ámbito. Sin embargo, no trabaja de forma específica las locuciones verbales del español, sino que elabora una serie de inventarios donde incluye todos los contenidos lingüísticos que deben ser aprendidos por los discentes de ELE según el nivel en el que se encuentren. En contraposición, el *DICLOVER* sí se encuentra especializado en el estudio de las locuciones verbales en la enseñanza del español. Así, Penadés Martínez las categoriza de acuerdo con el nivel de enseñanza en el que deben ser mostradas, lo que hace de este un recurso esencial e idóneo para el desarrollo de la presente tesis. Igualmente, el *DICLOVER* es considerado una obra fundamental dentro de la fraseodidáctica, ya que es la primera propuesta que ofrece una selección de locuciones verbales en función del nivel en el que se encuentra el discente.

Por tanto, se ha creído conveniente realizar un análisis comparativo de las dos obras (el *PCIC* y el *DICLOVER*) con la finalidad de detectar si existe consenso para la selección de las locuciones verbales que deben ser insertadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Al mismo tiempo, se quiere comprobar la existencia de criterios comunes para incluirlas en un determinado nivel.

Además, cabe señalar que la mayor parte de los manuales afirma seguir el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) para determinar la configuración de su currículo. Por ello, se ha decidido llevar a cabo, asimismo, un análisis contrastivo entre

las locuciones verbales seleccionadas por ambos recursos. De esta manera, se ha podido determinar en qué grado los manuales tienen en cuenta las sugerencias del Instituto Cervantes en relación con este aspecto lingüístico.

Finalmente, se ha realizado el mismo proceso de análisis entre el corpus de manuales y el *DICLOVER*, con la finalidad de comprobar si la correspondencia de selección locucional es más o menos cercana a la propuesta por el *PCIC*.

3.1. Comparación de las recomendaciones del PCIC y del DICLOVER

Tanto el *DICLOVER* (2002) como el *PCIC* (2006) contienen un conjunto de locuciones verbales asignadas al nivel comunicativo en el que deberían ser enseñadas a los discentes de ELE. Sin embargo, como se expone a continuación, esta clasificación difiere significativamente entre las dos obras.

El *PCIC* (2006), considerado la obra de referencia de la enseñanza de ELE, organiza los contenidos gramaticales, léxicos, funcionales, etc. según los niveles de competencia comunicativa establecidos por el *MCERL* (2002, p. 25): acceso (A1), plataforma (A2), umbral (B1), avanzado (B2), dominio operativo eficaz (C1) y maestría (C2). El componente léxico aparece recogido, fundamentalmente, en los inventarios denominados “Nociones generales” y “Nociones específicas”, es decir, se incluye aquí el listado de unidades que debe conocer un discente de ELE para alcanzar un determinado nivel lingüístico. Es en estos inventarios donde podemos encontrar recogida la mayor parte de locuciones verbales.

No obstante, el Instituto Cervantes no señala ningún criterio ni para la selección de estas unidades fraseológicas ni para ubicarlas en un determinado nivel comunicativo. Sí se ha detectado que estas unidades se insertan desde el nivel umbral (B1), a pesar de que su recomendación es que aparezcan a partir del B2, hasta el nivel de maestría (C2). Es decir, su enseñanza no tiene lugar en los niveles iniciales, dado que queda restringida a los intermedios y superiores.

Por su parte, el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español (DICLOVER)* (2002) fue elaborado por Penadés Martínez con la finalidad no solo de recoger todas estas unidades en una obra lexicográfica especializada, sino también como recurso dirigido a docentes y discentes de ELE. Esta obra incluye un total de 1 942

locuciones verbales, extraídas de una selección de diccionarios³⁴ y de un conjunto de textos tanto orales como escritos³⁵ seleccionados por la autora (Penadés Martínez, 2003).

Las locuciones verbales que aparecen en este diccionario se encuentran clasificadas según el nivel de enseñanza en el que deben ser mostradas a los discentes de ELE. No obstante, dichos niveles no coinciden con los establecidos por el *MCERL*, sino que se diferencia entre el intermedio (i), el avanzado (a) y el superior (s). Según Penadés Martínez (2003, p. 104-106), la inserción de una locución en (i), (a) o (s) se basa en los diccionarios y textos en los que aparece la unidad³⁶. Es decir, las locuciones que aparecen recogidas en el nivel (i) se registran en dos diccionarios de didáctica del español y en los textos tanto orales como escritos; las marcadas con (a) aparecen en los tres diccionarios generales para la didáctica del español, en el diccionario fraseológico y en los textos escritos; y las del nivel (s) constan únicamente en un diccionario de didáctica del español y en el diccionario fraseológico. Para la delimitación de las locuciones verbales dentro del corpus, emplea el *Diccionario del español actual* (1999) de M. Seco, O. Andrés y G. Ramos.

La autora no indica a qué niveles del *MCERL* corresponden sus niveles intermedio, avanzado y superior, por lo que esta cuestión queda a juicio del docente. Sin embargo, sí destaca la necesidad de presentar las locuciones relacionadas semánticamente de forma gradual:

Así, por ejemplo, las locuciones sinónimas pueden diferenciarse en función del nivel de enseñanza en que pueden introducirse: *meter la pata* (i), *meter la gamba* (a) y *meter la*

³⁴ Según Penadés Martínez (2003, p. 99), los diccionarios que constituyen el corpus de extracción de locuciones para la elaboración del *DICLOVER* (Penadés Martínez, 2002) pueden ser divididos en dos grupos: diccionarios generales de la lengua para la didáctica del español y diccionarios especializados en fraseología. Dentro del primer grupo, se incluyen: el *Diccionario didáctico de español, intermedio*, de SM (1994); el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, de Vox (1995); y el *Diccionario Salamanca de la lengua española*, del Círculo de Lectores (1996). El segundo grupo se encuentra constituido únicamente por el *Diccionario fraseológico del español moderno*, de Varela y Kubarth (1994). Asimismo, se empleó como referencia para el vaciado de locuciones verbales de estas obras lexicográficas el *Diccionario del español actual*, de Seco, Andrés y Ramos (1999).

³⁵ De acuerdo con lo expuesto por Penadés Martínez (2003, pp. 100-102), en primer lugar, los textos orales que constituyen el corpus provienen de 33 conversaciones y 9 entrevistas recogidas entre 1991 y 1992 (que ocupan un total de 33 horas de grabación aproximadamente). En segundo lugar, los textos escritos son, por un lado, 13 obras de la colección “El Papagayo”, de la Editorial Temas de Hoy, y, por otro, 5 libros sobre Manolito Gafotas escritos por Elvira Lindo (1995-1999).

³⁶ La autora indica, explícitamente, que no se tiene en cuenta la frecuencia de uso de las locuciones verbales para su selección como consecuencia de la complejidad de medir este parámetro (Penadés Martínez, 2003, pp. 104-105).

pezuña (s). Ello supone, en primer lugar, un menor esfuerzo memorístico por parte del alumno a la hora de retener unas unidades cuyo significado no se corresponde con el significado de los elementos que las constituyen, pues en el nivel intermedio sólo debe aprender unas pocas, y, en segundo lugar, un apoyo mnemotécnico para el aprendizaje de otras locuciones, sinónimas de alguna o algunas que ya conoce, en niveles más elevados de enseñanza (Penadés Martínez, 2003, p. 115).

De este modo, de las 1 942 locuciones verbales que incluye este diccionario, 186 se asignan al nivel (i), 1 106 al (a) y 650 al (s). En contraposición al *PCIC*, en este caso, el último nivel no es el que recoge un mayor número de unidades, sino el nivel intermedio.

A continuación, en la Tabla 11, se muestra una comparación del *DICLOVER* y el *PCIC* según el nivel al que hayan asignado las locuciones verbales que recogen³⁷. Así, se observa una correspondencia de 194 unidades: según el *PCIC*, 6 corresponderían al nivel B1, 13 al B2, 40 al C1 y 135 al C2; según el *DICLOVER*, 54 se asignan al nivel (i), 116 al (a) y 24 al (s). Es decir, solo un 10 % de las locuciones verbales contempladas por la obra de Penadés Martínez son también recogidas por el Instituto Cervantes. El grado de correspondencia en cuanto a la selección de unidades es, por tanto, mínimo.

Nivel según el <i>DICLOVER</i>	Niveles según el <i>PCIC</i>	N.º de locuciones verbales	
Intermedio (i)	B1	3	54
	B2	10	
	C1	13	
	C2	28	
Avanzado (a)	B1	3	116
	B2	3	
	C1	24	
	C2	86	
Superior (s)	B1	0	24
	B2	0	
	C1	3	
	C2	21	

Tabla 11. Comparación del *DICLOVER* y el *PCIC* según el nivel al que asignan las locuciones verbales que recogen.

³⁷ En el anexo 2, se recogen todas las locuciones verbales coincidentes entre el *DICLOVER* y el *PCIC*, así como el nivel al que se encuentra asignada cada una.

Como se puede comprobar, no existe, asimismo, consenso en el nivel en que deben ser mostradas a los docentes de ELE. Así pues, las unidades que el Instituto Cervantes asigna al C2 son las predominantes en los tres niveles que distingue Penadés Martínez, mientras que las de B1 son minoritarias. Sí se advierte que las asignadas por el *PCIC* al nivel B2 disminuyen progresivamente desde el nivel intermedio del *DICLOVER* hasta el superior. Al mismo tiempo, aunque el número de las recogidas en el B1 se mantienen en el intermedio y el avanzado, dejan de estar presentes en el superior. Consecuentemente, el nivel superior se corresponde únicamente con unidades recogidas en los niveles C1 y, sobre todo, C2 por el Instituto Cervantes. Finalmente, cabe apuntar que, contrariamente a lo esperado, las locuciones de C1 y C2 se encuentran más presentes en el nivel intermedio que en el superior.

En definitiva, esta comparación demuestra la falta de coincidencia entre los criterios tanto de selección de las locuciones verbales como de su asignación a los niveles de competencia comunicativa seguidos por el *DICLOVER* y el *PCIC*. Este hecho podría provocar confusión en el docente de ELE al seleccionar las unidades que desea mostrar a su alumnado. Por tanto, es necesario que se siga trabajando en este ámbito, de manera que se establezca una selección exhaustiva, actualizada y basada en unos criterios específicos sobre las locuciones verbales que deben ser insertadas, según los distintos niveles del *MCERL*, en las aulas de ELE.

3.2. Comparación del análisis de manuales con las recomendaciones del PCIC

Tomando como referencia el *DICLOVER* (2006) y el *DiLEA* (2019), esto es, las mismas obras que se han empleado para la extracción de las locuciones verbales de los manuales de ELE, se registran un total de 240 unidades en la obra del Instituto Cervantes: 7 para B1, 15 para B2, 60 para C1 y 158 para C2. De esta manera, se observa una progresión en el incremento de la cantidad de locuciones que deben conocer los discentes conforme se acercan al nivel de maestría.

Al comparar dichas unidades con las contempladas por los manuales (Tabla 12), se advierte que los dedicados al nivel B1 recogen, entre todos, un total de 128 locuciones diferentes (46 incluidas en el *PCIC* y 82 no recogidas en él), mientras que esta cifra asciende a 283 en los manuales de B2 (89 incluidas en el *PCIC* y 194 no recogidas en

él)³⁸. Para este recuento, respecto al *PCIC*, no se han tenido en cuenta aquellas locuciones verbales que aparecían en distintos niveles lingüísticos, sino que se ha asignado dicha unidad exclusivamente al nivel más bajo en el que se incluía. En cuanto a los manuales de ELE, tampoco se han tenido en cuenta las repeticiones de cada locución, sino que se ha contabilizado como una ocurrencia aquellas unidades que aparecían una o varias veces en uno o más manuales.

	<i>PCIC</i>	Manuales B1	Manuales B2
B1	7	6	5
B2	15	9	13
C1	60	18	30
C2	158	13	41
No recogidas en el <i>PCIC</i>	-	82	194
Total	240	128	283

Tabla 12. Recuento de locuciones verbales distintas detectadas tanto en el *PCIC* como en los manuales de B1 y B2 incluidos en el corpus en función del nivel al que se asignan según la obra del Instituto Cervantes³⁹.

Si se establece el contraste entre el *PCIC*, los manuales de B1 y los manuales de B2, se observa que, a pesar de que dichos manuales determinan el nivel lingüístico en el que se centra y que la gran mayoría declara tener como referencia esta obra del Instituto Cervantes, no coinciden con su propuesta. En el caso de los manuales de B1, solo 46 de las 128 locuciones verbales que recoge aparecen en el *PCIC*. De estas, 6 aparecen clasificadas como pertenecientes al nivel B1, mientras que las 40 restantes coinciden con niveles superiores. La diferencia entre las LV recogidas entre el *PCIC* y los manuales para el nivel B2 es aún mayor: aunque los manuales incluyen 13 de las 15 locuciones asignadas a este nivel, muestran 5 pertenecientes al B1 y 71 asignadas a niveles superiores. En definitiva, solo un 4,7 % de las locuciones verbales recogidas por los manuales de B1 y un 4,6 % de los manuales de B2 coinciden con las recomendadas por el *PCIC* en sus respectivos niveles.

³⁸ Se incluyen unas tablas comparativas en el anexo 1 (de los niveles B1 y B2, respectivamente) con el objetivo de mostrar las locuciones verbales del *PCIC* que aparecen en cada uno de los manuales y en qué medida, así como las que no se encuentran recogidas por la obra del Instituto Cervantes.

³⁹ En el caso de que no aparezcan en esta obra de referencia, se clasifican como “No recogidas en el *PCIC*”.

Asimismo, es llamativo el hecho de que los manuales de B1 incluyan 82 unidades (el 64,1 % del total) que no aparecen en ninguno de los inventarios del *PCIC*. Lo mismo ocurre con los manuales de B2, entre los que se han localizado 194 unidades (el 68,6 % del total) no pertenecientes al *PCIC*.

Al comparar de forma individual cada uno de los manuales con el *PCIC*, como se muestra en la Figura 27 y en la Figura 28, las unidades que no se encuentran recogidas en la obra del Instituto Cervantes son las predominantes tanto en el nivel B1 como en el B2. No obstante, se muestran más abajo los resultados de esta misma comparación de forma específica para las unidades de enseñanza explícita (Figura 29 y Figura 30), por un lado, e implícita (Figura 31 y Figura 32), por otro, los cuales se comentan más detenidamente.

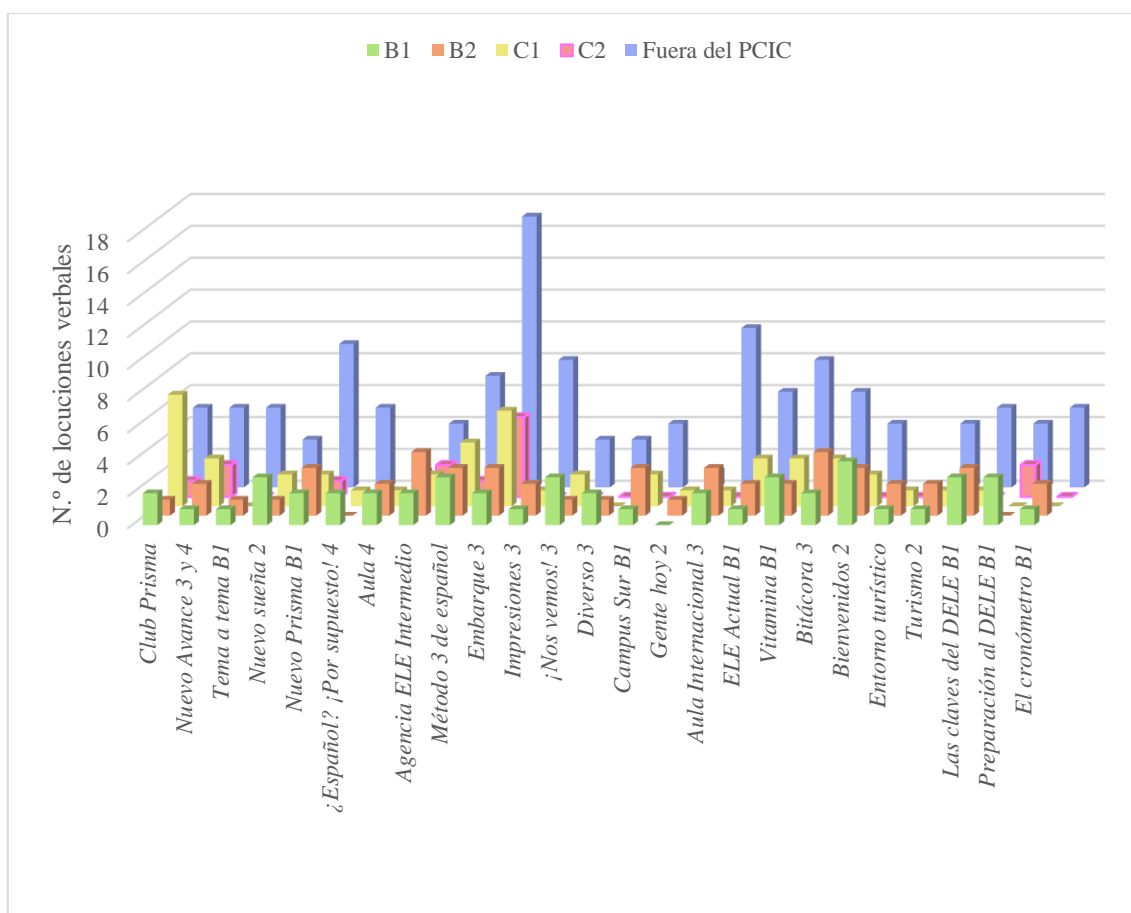


Figura 27. Comparación de las locuciones verbales incluidas en los manuales de B1 con los inventarios del *PCIC*.

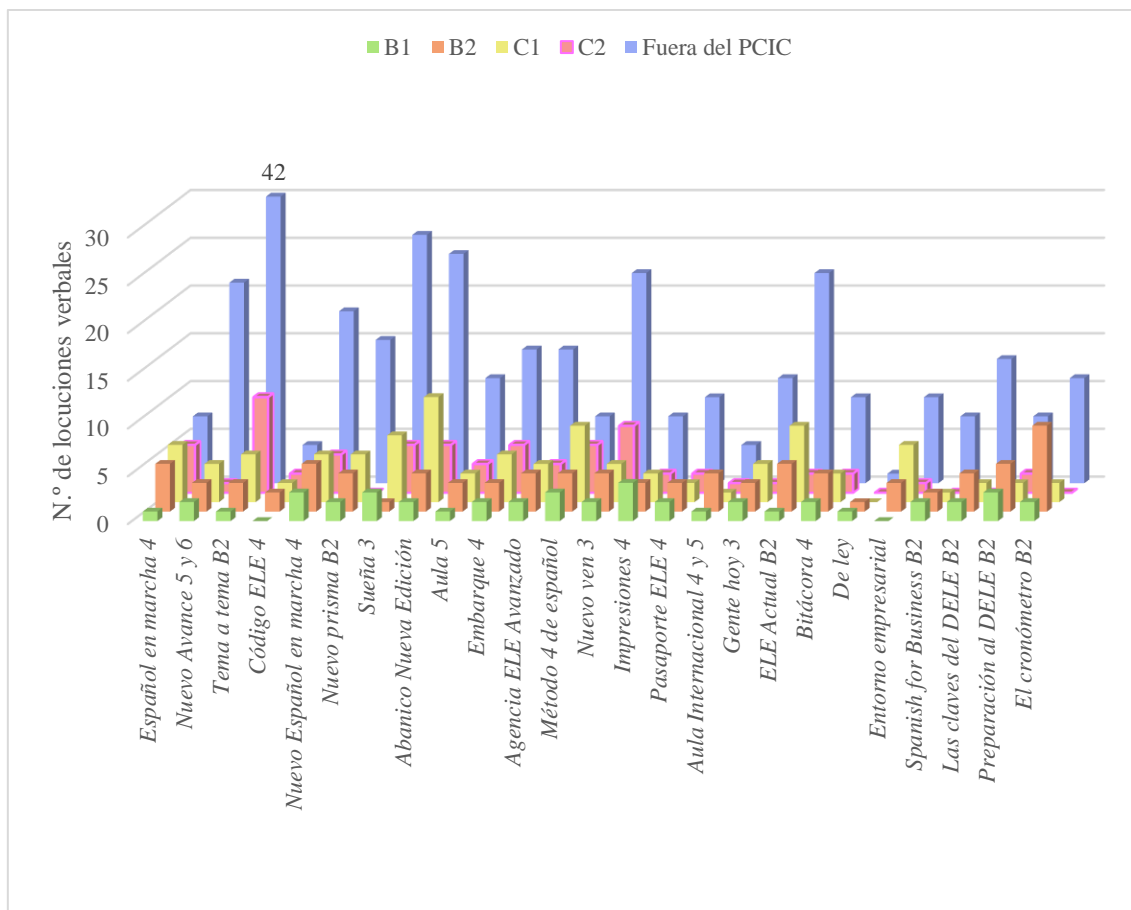


Figura 28. Comparación de las locuciones verbales incluidas en los manuales de B2 con los inventarios del PCIC.

Al distinguir entre las locuciones explícitas y las implícitas, se obtienen, de manera generalizada, los datos que se contemplan en la Tabla 13. Se puede apreciar que la correspondencia entre la selección de unidades propuesta por el PCIC es más cercana a las locuciones explícitas de los manuales que a las implícitas.

Nivel según el PCIC	Manuales B1		Manuales B2	
	Explícitas	Implícitas	Explícitas	Implícitas
B1	6	4	4	4
B2	8	7	13	9
C1	12	9	27	32
C2	10	5	34	18
Total	36	25	78	63

Tabla 13. Número de locuciones verbales explícitas e implícitas de los manuales de B1 y B2 en relación con los niveles establecidos por el PCIC.

No obstante, se elabora a continuación un análisis más detallado a este respecto, donde se pueden observar los resultados obtenidos para cada uno de los manuales que componen el corpus. Así, en la Figura 29, se puede comprobar, en primer lugar, la escasa cantidad de locuciones verbales de enseñanza explícita que se incluyen entre los manuales de B1. Llama la atención que *Aula 4*, *Gente hoy 2*, *Entorno turístico* y *El cronómetro B1* no incluyan ninguna locución verbal de enseñanza explícita. En contraposición, *Embarque 3* es el manual de este nivel que más unidades de este tipo contiene, con una destacada diferencia frente al resto.

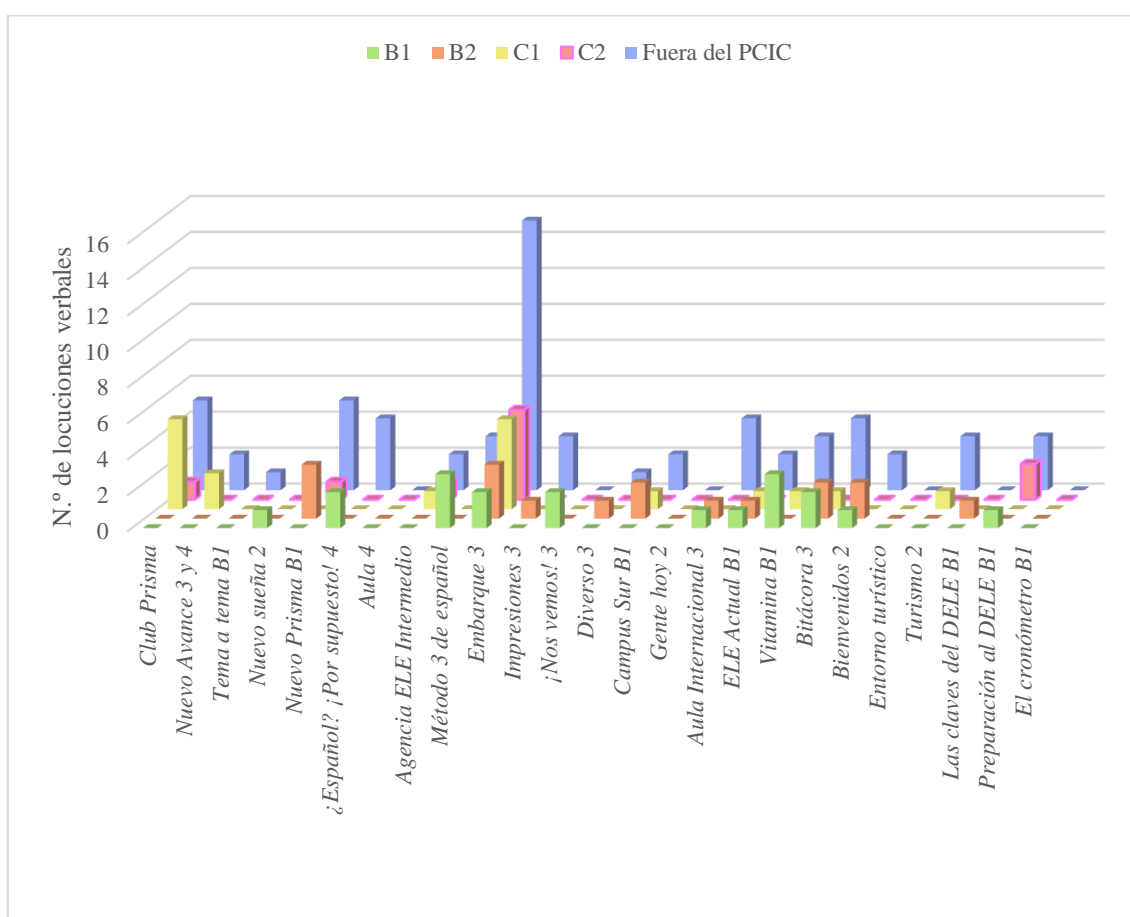


Figura 29. Comparación de las locuciones verbales de enseñanza explícita incluidas en los manuales de B1 con los inventarios del PCIC.

Teniendo estos datos en cuenta y comparándolos con los inventarios del PCIC, se observa que los manuales enseñan, principalmente, parte de las locuciones verbales asignadas a los niveles B1 y B2. Teniendo en cuenta que estos recursos están dedicados

al B1, *Método 3 de español* y *Vitamina B1* serían los manuales que presentan un mayor nivel de correspondencia entre su contenido y el de la obra del Instituto Cervantes, pues enseñan de forma explícita 3 de las 7 locuciones verbales que se asignan a dicho nivel. También es destacable el hecho de que 18 de los 21 manuales que sí contienen unidades explícitas presentan un mayor número de locuciones verbales atribuidas a otros niveles superiores al B1. Por tanto, los aprendientes estarían adquiriendo unidades de un nivel superior al que les correspondería según su competencia comunicativa, al mismo tiempo que no estarían cumpliendo con los objetivos de aprendizaje designados a su nivel, dado que no trabajarían con las unidades que el *PCIC* le atribuye.

A estos resultados debemos añadir que, como se ha comentado anteriormente, gran parte de las unidades que aparecen no se contemplan en el *PCIC*. Solo 2 de los 21 manuales de B1 analizados que recogen locuciones verbales explícitas no contienen ninguna que no esté presente en la obra del Instituto Cervantes. Es más, 5 de los 19 manuales que sí las incluyen trabajan explícitamente una mayor cantidad de locuciones que no están recogidas en el *PCIC* en comparación con las que sí se encuentran presentes en esta obra de referencia. Asimismo, 7 de esos 19 manuales incluyen un mismo número de unidades recogidas y no recogidas en el *PCIC*.

En cuanto a las unidades registradas como de enseñanza implícita, reflejadas en la Figura 30, se observa, en primer lugar, el aumento del número de locuciones verbales.

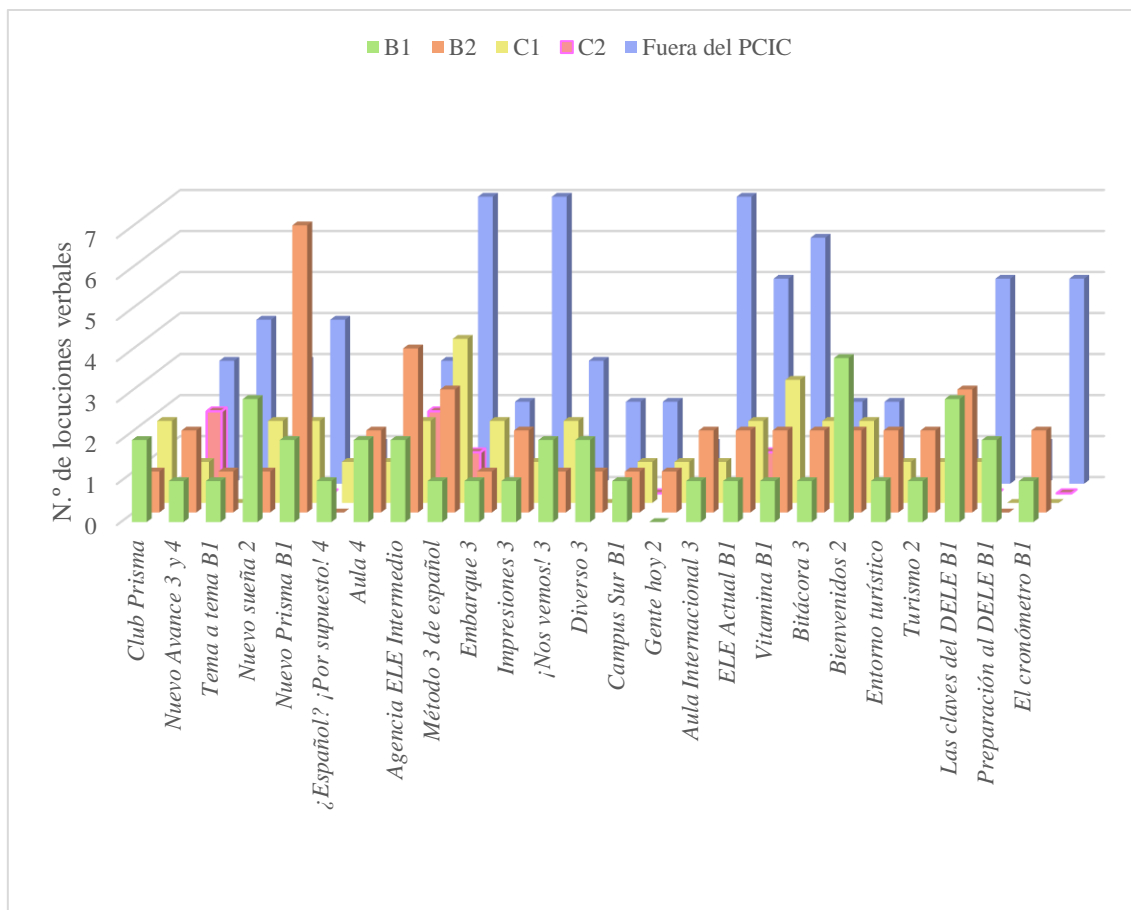


Figura 30. Comparación de las locuciones verbales de enseñanza implícita incluidas en los manuales de B1 con los inventarios del PCIC.

En este caso, no hay ningún manual donde no se incluya alguna unidad de este tipo, lo que demuestra su empleo en el uso natural y cotidiano de la lengua española. Al mismo tiempo, además de la aparición más o menos equitativa de las locuciones asignadas por el PCIC a los niveles B1 y B2, también se registra un número elevado de las asignadas al nivel C1. Así, como se ha demostrado con anterioridad al comprobar el grado de semejanza entre las unidades de las categorías de enseñanza explícita e implícita, las unidades trabajadas explícitamente no se corresponden, generalmente, con las implícitas. Igualmente, se repite el resultado relacionado con la gran ocurrencia de unidades que se emplean en los manuales y que no se incluyen en el PCIC. Este hecho podría ser previsible como consecuencia de que los inventarios de la obra del Instituto Cervantes no son exhaustivos. A pesar de ello, esto refleja que las unidades de uso más frecuente no se corresponden con las recomendaciones del PCIC.

A continuación, en la Figura 31, se puede observar, de nuevo, el reducido número de locuciones verbales de enseñanza explícita que se incluyen entre los manuales de B2. En este caso, son tres (*Nuevo prisma B2*, *Método 4 de español* y *De ley*) los manuales en los que no se ha detectado ninguna unidad de enseñanza explícita. Asimismo, es *Tema a tema B2* el que más locuciones verbales contiene dentro del corpus de nivel B2.

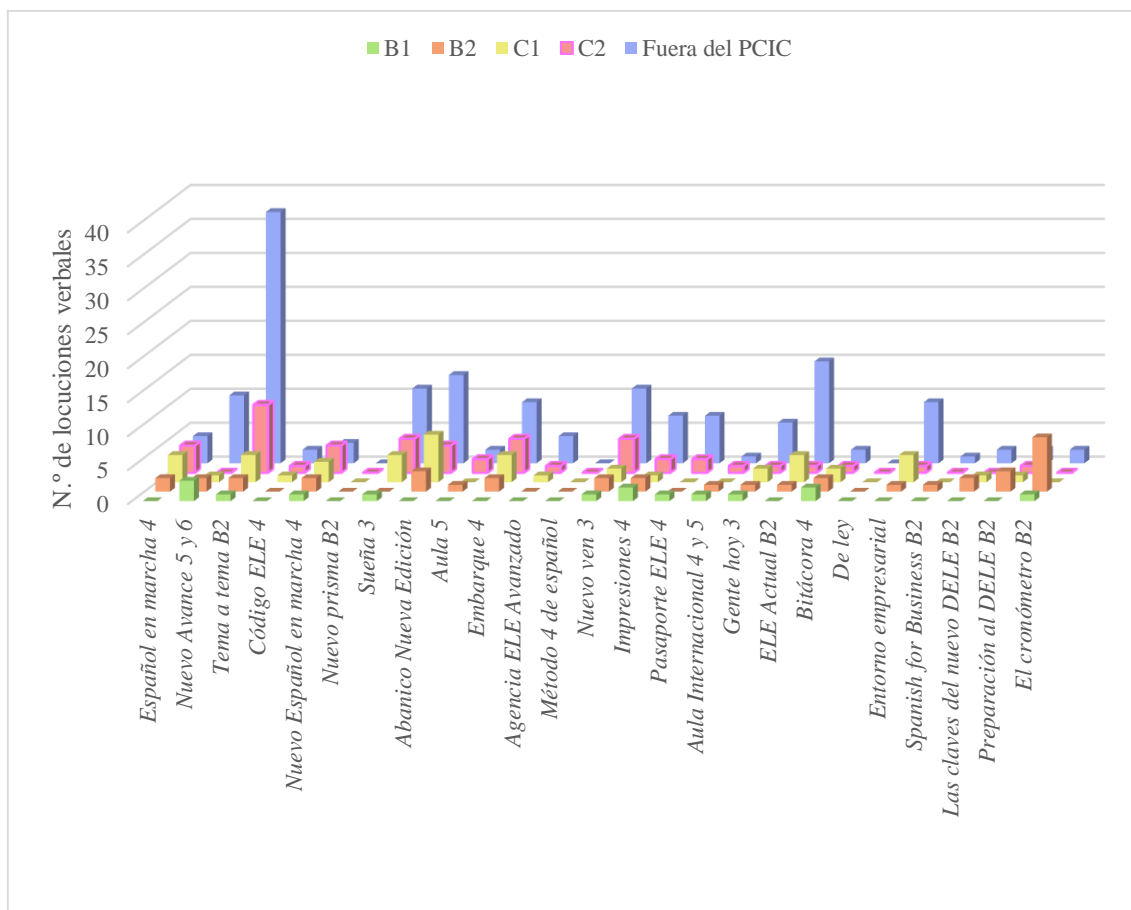


Figura 31. Comparación de las locuciones verbales de enseñanza explícita incluidas en los manuales de B2 con los inventarios del *PCIC*.

Al llevar a cabo la comparación del análisis de manuales de B2 con el *PCIC*, se comprueba que el grado de correspondencia vuelve a ser notablemente escaso. En este caso, *El cronómetro B2* es el manual con un mayor grado de correspondencia respecto a las indicaciones del *PCIC*, pues incluye 8 de las 15 locuciones verbales atribuidas por el Instituto Cervantes al nivel B2. Este manual está destinado a la preparación del aprendiente para el Diploma de Español del Instituto Cervantes (DELE), por lo que en

determinadas actividades de los modelos de examen aparecen locuciones verbales que el estudiante debe conocer para poder resolverlas. Al ser el DELE una prueba propuesta por el Instituto Cervantes, es comprensible que ocurra esta alta correspondencia. No obstante, puede resultar sorprendente que este resultado no sea similar para el resto de manuales enfocados a la preparación del DELE ni en este grupo de manuales de nivel B1. Esta última diferencia podría ser explicada como consecuencia de las indicaciones del *PCIC* para comenzar la enseñanza explícita de las locuciones verbales a partir del nivel B2.

Por otro lado, cabe resaltar que las unidades asignadas por el Instituto Cervantes a los niveles C1 y C2 se encuentran mucho más presentes que las del B2, nivel que se correspondería con el de los manuales. De esta manera, de los 22 manuales que sí incluyen locuciones verbales de forma explícita, se detectan 4 que no recogen ninguna de las asignadas al nivel B2 por el *PCIC*. Asimismo, 16 de esos 22 manuales presentan un mayor número de locuciones verbales atribuidas a niveles superiores (C1 y C2). Consecuentemente, igual que ocurre en los manuales de nivel B1, los aprendientes estarían adquiriendo unidades que no les corresponden según su nivel de competencia comunicativa y, de nuevo, no estarían alcanzando los objetivos de aprendizaje designados por el *PCIC* para el nivel B2.

Recuperando la idea expuesta anteriormente sobre la necesidad de revisar explícitamente este tipo de unidades con el fin de que el aprendiente pueda comprenderlas y, por tanto, asimilarlas para incluirlas en su vocabulario receptivo y productivo de forma natural, creemos conveniente señalar que 11 de los 22 manuales que incluyen locuciones verbales en su currículum recuperan alguna unidad que, de acuerdo con las recomendaciones del *PCIC* habrían aprendido en el nivel anterior. Sin embargo, el número de unidades de nivel B1 que aparece es mínimo. El presente análisis manifiesta suficientes evidencias como para dudar de si dichas locuciones serían una revisión o si, en cambio, son un contenido totalmente novedoso para el estudiantado.

Finalmente, destaca, de nuevo, el elevado número de unidades no recogidas por el *PCIC*, pues se incluyen en todos los manuales que trabajan de forma explícita con alguna locución verbal. Asimismo, en general, es la categoría más numerosa entre los manuales de B2. Sobresale, especialmente, el caso de *Tema a tema B2*, dado que 37 de sus 54 locuciones verbales no aparecen en la obra del Instituto Cervantes.

Como se ilustra en el siguiente gráfico (Figura 32), lo más destacable respecto a las locuciones verbales catalogadas como de enseñanza implícita en los manuales de B2 es la confirmación de que gran parte de las locuciones verbales comúnmente empleadas en la lengua española no se integran en los inventarios del *PCIC*. Además, se vuelve a detectar un elevado recuento de unidades atribuidas al nivel C1, por lo que se deduce que su nivel de frecuencia de uso es ligeramente más elevado que el de las unidades atribuidas al resto de niveles.

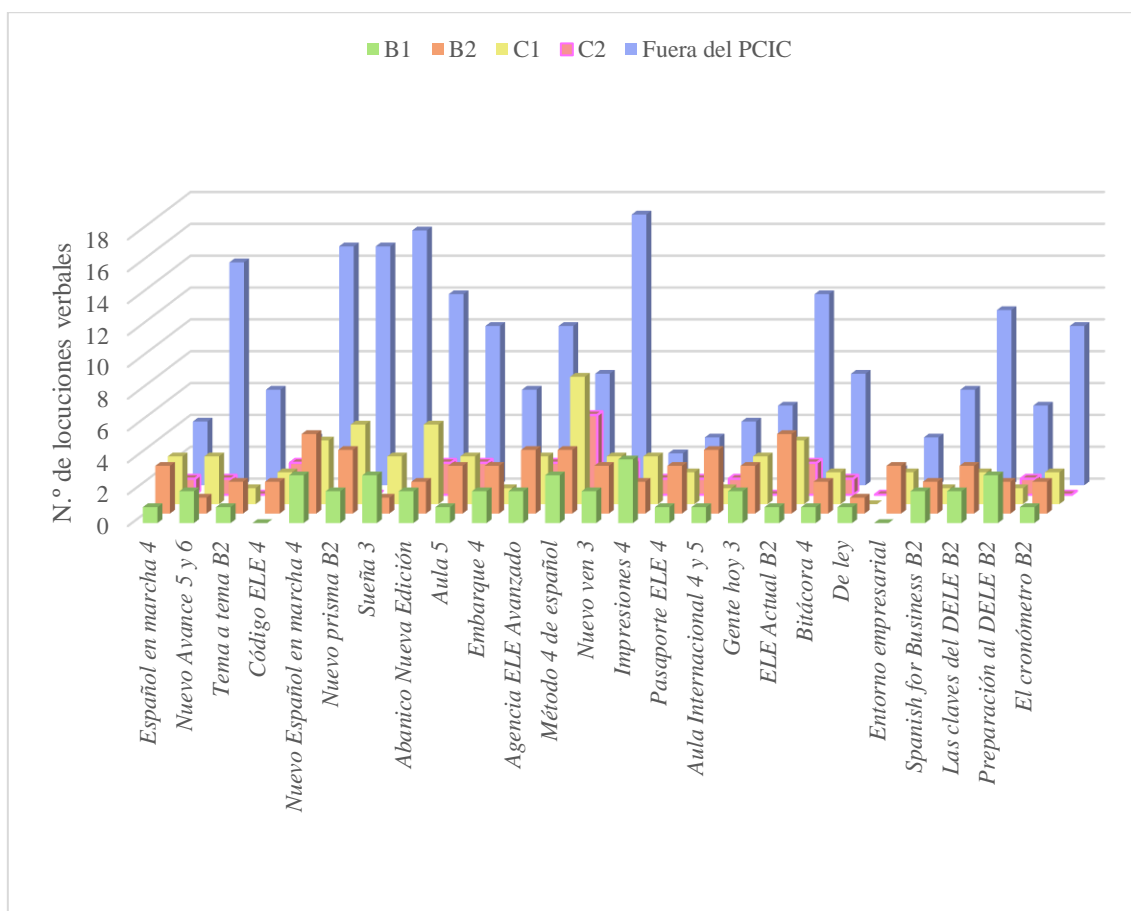


Figura 32. Comparación de las locuciones verbales de enseñanza implícita incluidas en los manuales de B2 con los inventarios del *PCIC*.

En definitiva, el análisis ha dado cuenta de que la correspondencia entre los contenidos relacionados con las locuciones verbales de los manuales de ELE de nivel B1 y B2 y las recomendaciones del *PCIC* es mínima. Así, los manuales no enseñan de forma explícita únicamente las unidades asignadas a su nivel, sino que incluyen otras

pertenecientes a niveles, generalmente, superiores. Asimismo, gran parte de las locuciones verbales trabajadas no vienen recogidas en la obra de referencia. También se encuentran fuera del *PCIC* las categorizadas como de enseñanza implícita. Por tanto, se podría concluir que las unidades más frecuentes no se encuentran registradas por la obra del Instituto Cervantes.

Por otra parte, cabe precisar que la diferencia en la cantidad de unidades trabajadas explícitamente en los manuales de B1 y B2 es considerable. Cabe recordar que el *PCIC* aconseja comenzar con este tipo de enseñanza a partir del nivel B2, por lo que podríamos atribuir a este hecho dicha diferencia. No obstante, es lógico que, al aumentar el nivel de competencia lingüística que se desea alcanzar, el número de unidades que se deba conocer sea mayor.

Finalmente, a pesar de todos los resultados, los datos obtenidos de los manuales de forma individual difieren notablemente, lo que demuestra la falta de homogeneidad que existe en cuanto a los contenidos que se establecen en cada uno de ellos. Así, en el presente trabajo, se cree necesaria una revisión, en primer lugar, del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, dado que, desde su actualización en 2006, no ha sufrido modificaciones. Esta obra, con el fin de que continúe siendo el referente de la planificación docente en las aulas de ELE, debería ser actualizada respecto a su tratamiento de las locuciones verbales, ya que tendría que incluir las que se emplean hoy en día. Además, un factor esencial que se debería considerar para su organización en los distintos niveles es la frecuencia de uso.

Una vez realizado este trabajo, sería conveniente la comprobación de que los contenidos de los recursos lingüísticos coinciden con las recomendaciones del *PCIC* de sus respectivos niveles. De esta manera, existiría una homogeneidad curricular que permitiría a los aprendientes alcanzar el nivel comunicativo que desean.

3.3. Comparación del análisis de manuales con las recomendaciones del DICLOVER

Al comparar las locuciones verbales extraídas de los 50 manuales de ELE analizados con las registradas por el *DICLOVER*, se ha observado que coinciden 231 unidades⁴⁰: 66 del

⁴⁰ Las locuciones verbales que quedan al margen de este recuento (34 en los manuales de nivel B1 y 83 en los de B2) se recogen únicamente en el *DiLEA*, es decir, Penadés Martínez no las considera en su

nivel intermedio, 133 del avanzado y 32 del superior. Como se puede observar en la Tabla 14, 97 de ellas (un 42 %) aparecen en los manuales de B1, mientras que 204 (un 88,3 %) se recogen en los manuales de B2. Por tanto, como se viene observando, los manuales de nivel B2 abarcan una mayor diversidad de locuciones verbales. En ambos grupos de manuales, el nivel predominante según la clasificación del *DICLOVER* sería el (a). Es decir, se trabajan unidades que presuponen, al menos, una base de conocimiento fraseológico previo.

Nivel según <i>DICLOVER</i>	<i>DICLOVER</i>	Manuales B1	Manuales B2
Intermedio (i)	66	36	58
Avanzado (a)	133	52	114
Superior (s)	32	9	28
Total	231	97	204
No incluidas en el <i>DICLOVER</i>	–	34	83

Tabla 14. Número de locuciones verbales coincidentes entre el *DICLOVER* y los manuales de B1 y B2.

Este resultado contrasta con la idea del Instituto Cervantes, que, en el *PCIC*, defendía la inserción de estas unidades a partir del nivel B2; es decir, según dicha obra, en estos manuales deberían recogerse únicamente locuciones verbales del nivel (i), dado que constituirían el inicio del aprendizaje de los fraseologismos. No obstante, como se ha indicado anteriormente, no se ha observado correspondencia entre el currículo locucional de los manuales y el elaborado por el *PCIC*. Por tanto, debería realizarse un análisis de los manuales de los niveles iniciales (A1 y A2) similar al expuesto, con el fin de determinar, según las editoriales, en qué momento se comienza la enseñanza explícita de las locuciones verbales en ELE.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que esta tendencia a la inclusión de locuciones de nivel (a) puede verse condicionada por la diferencia en la cantidad de unidades asignadas a este nivel respecto al intermedio y al superior. Por tanto, si observamos la proporción respecto al total de unidades atribuidas a cada uno de los

diccionario para la enseñanza del español bien porque las considera inadecuadas para los aprendientes de ELE, bien porque han sido incluidas posteriormente.

niveles, se percibe que los manuales B1 recogen algo más de la mitad de las pertenecientes al intermedio, mientras que las de nivel avanzado y superior no alcanzan el 40 % y el 30 %, respectivamente. En contraposición, los manuales de nivel B2 recogen más del 85 % de las locuciones de los tres niveles. Este análisis demuestra, de nuevo, que no existe una correspondencia entre los niveles asignados a las locuciones verbales por parte del *DICLOVER* y su aparición en los manuales de ELE de B1 y B2.

Al igual que ocurría en la comparación de los manuales con el *PCIC* (Tabla 13), en un análisis más detallado de la relación entre estos dos recursos, se puede comprobar que existe una mayor coincidencia en el número de locuciones explícitas que en las implícitas (Tabla 15). Esta tendencia puede deberse, simplemente, a que la variedad de unidades explícitas detectadas en los manuales es más elevada que la de implícitas. No se puede llegar, por tanto, a una conclusión sobre la obra que posee una selección locucional más cercana a los manuales de B1 y B2.

Nivel según <i>DICLOVER</i>	Manuales B1		Manuales B2	
	Explícitas	Implícitas	Explícitas	Implícitas
Intermedio (i)	27	23	51	37
Avanzado (a)	38	23	75	63
Superior (s)	5	5	16	17
Total	70	51	142	117
No incluidas en el <i>DICLOVER</i>	18	19	58	48

Tabla 15. Número de locuciones verbales explícitas e implícitas de los manuales de B1 y B2 en relación con los niveles establecidos por el *DICLOVER*.

En definitiva, tal como se había anunciado en el análisis de manuales, se ha demostrado que cada uno de los recursos analizados en esta tesis (los manuales, el *PCIC* y el *DICLOVER*) proporcionan su propia selección de locuciones verbales. A pesar de que estas obras están destinados a un público diferente, todos tienen en común que se centran en la enseñanza de español como lengua extranjera. Por tanto, debería existir un consenso, más o menos flexible, para determinar las unidades que deben ser mostradas a los discentes de ELE, ya que esto facilitaría en gran medida la labor docente, así como el

estudio por parte de los discentes que deseen obtener la certificación de un nivel de competencia específico.

4. NOCIONES SOBRE FRASEOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LOS ACTUALES DOCENTES DE ELE

4.1. Metodología

Los cuestionarios para docentes constan de cuatro secciones: (1) datos personales; (2) formación y experiencia profesional; (3) conocimiento sobre fraseología y locuciones verbales; y (4) enseñanza de locuciones verbales. De esta manera, se podrán detectar qué factores personales y profesionales afectan a la enseñanza de este tipo de unidades, así como, por ejemplo, la proporción de docentes que se las muestran a los discentes sin tener un conocimiento teórico previo o, aun conociéndolo, deciden no presentarlas en el aula.

En la primera sección, dedicada a los datos personales, los docentes debían contestar 6 preguntas para poder determinar las características de los informantes que han respondido el cuestionario para tener en cuenta diversas variables más allá de su labor como docentes de ELE:

- 1) Año de nacimiento: para establecer el rango de edad con el que se crean las estadísticas. Además, se puede, así, comprobar si existe alguna relación entre la edad de los docentes y la metodología empleada o su conocimiento sobre la existencia y el funcionamiento de las unidades fraseológicas.
- 2) Género: al tratarse de un dato no determinante, en esta pregunta se da la opción de contestar (hombre o mujer) o de no especificarlo. No obstante, se decidió incluir con el fin, de nuevo, de caracterizar al conjunto de nuestros informantes y de determinar si esta variable se puede relacionar con alguna otra.
- 3) País donde reside actualmente, lengua(s) materna(s) y lengua(s) extranjera(s): aunque estas tres preguntas se contestan por separado, se explican de manera conjunta, ya que se desean conocer con el propósito de determinar el contexto en el que se desempeña la actividad docente y cómo esta se puede ver influenciada por la lengua materna y las lenguas extranjeras del profesorado. Así, se desea comprobar si los informantes, docentes de ELE, poseen el español como L1 o si, por el contrario, la han adquirido como LE. Esto podría influir en

un mayor o menor conocimiento de las unidades fraseológicas del idioma, al igual que el manejo de una o varias LE.

Para completar su perfil en el sentido académico, formativo y docente, se proponen las siguientes cuestiones:

- 1) Número de años impartiendo cualquier tipo de docencia y tipo de clases impartidas (clases particulares, en Educación Primaria, en Educación Secundaria, en academias privadas, etc.): para conocer su experiencia como docente, independientemente de que esté relacionada o no con la enseñanza de ELE.
- 2) Especialidad en la que ha impartido docencia: se puede comprobar aquí, en primer lugar, si, efectivamente, es un docente de ELE quien está respondiendo al cuestionario. Además, se obtendrá información sobre otro tipo de materias que haya podido impartir (Lengua y literatura españolas, otras LE, asignaturas no relacionadas con las lenguas...).
- 3) Años impartiendo docencia en ELE, de forma específica.
- 4) Formación recibida para ser docente en ELE (ninguna, cursos, formación universitaria, experiencia profesional...): de esta manera, se podrá determinar cómo han adquirido sus conocimientos sobre la lengua española y su enseñanza.
- 5) En el caso de haber cursado un grado, especifique cuál (Filología Hispánica, Estudios Ingleses, Traducción e Interpretación...): esta pregunta es solo obligatoria para aquellos que hayan indicado que poseen formación universitaria, pues pueden haberla adquirido a través de unos estudios más o menos especializados en lengua española.
- 6) Formación recibida relacionada con el conocimiento de la lengua española: puede que la persona haya recibido este tipo de formación sin la parte metodológica.
- 7) ¿Por qué decidió dedicarse a la docencia de ELE?: con esta pregunta se espera conocer la motivación de los informantes para impartir sus clases, ya que esta puede influir en gran medida en otros factores, como el interés por formarse de forma continua.

- 8) ¿Cuánto tiempo dedica a la preparación de una clase de ELE?: de esta forma, se comprobará si las sesiones se encuentran o no planificadas por el docente.
- 9) A continuación, se realiza una serie de preguntas para conocer la metodología empleada por el docente, así como para comprobar si es consciente de la forma en la que imparte sus clases. Estas preguntas son las siguientes: ¿Qué criterio sigue para establecer lo que se va a impartir en clase?; ¿conoce alguna de las siguientes metodologías de enseñanza de lenguas? (gramática-traducción, método directo, enfoque por tareas...); ¿sigue una metodología deductiva, inductiva o una combinación de ambas?; ¿qué tipo de actividades suele llevar a cabo en sus clases (en relación con la producción oral, la producción escrita, la comprensión oral, la comprensión escrita y otras competencias); ¿cómo enseña la gramática y el léxico? (de manera conjunta, de manera independiente, integrada con otros contenidos...); ¿qué materiales utiliza en el aula? (vídeos, manuales, audios, internet, diccionarios...).

En la tercera sección del cuestionario, se propone una batería de 4 preguntas, con el fin de comprobar si el docente conoce los fraseologismos como unidad léxica y, en concreto, las locuciones verbales. Las cuestiones presentadas son las que se muestran a continuación:

- 1) ¿Sabe lo que es la fraseología?
- 2) Ponga dos ejemplos de unidad fraseológica.
- 3) ¿Sabe lo que son las locuciones verbales?
- 4) Ponga dos ejemplos de locución verbal.

Finalmente, se realizan 5 preguntas para comprobar si, independientemente de que conozcan o no la fraseología de manera teórica, las trabajan en sus aulas. Así, al comienzo de esta sección, se aportan ejemplos de locuciones verbales, con el fin de que el informante pueda saber sobre qué tipo de unidad se le está preguntando, aunque no conozca los términos lingüísticos. Las preguntas propuestas a este respecto son las siguientes:

- 1) ¿Enseña las estructuras anteriores en sus clases de ELE (unidades fraseológicas/locuciones verbales)?

- 2) En el caso de que sí, ¿en qué niveles?
- 3) ¿Cómo enseña las unidades fraseológicas/locuciones verbales en sus clases de ELE? (de forma independiente, junto a otras unidades léxicas...).
- 4) ¿Qué tipo de actividades lleva a cabo para que los estudiantes aprendan o adquieran estas unidades?
- 5) ¿Tiene algún método para seleccionar las unidades que va a enseñar? (según el campo semántico, según el contexto de uso, según su función comunicativa...).

4.2. Análisis e interpretación de resultados

Este cuestionario fue contestado por 44 personas. No obstante, se han analizado 43, dado que, teniendo en cuenta sus respuestas, uno de los participantes confirma no ejercer ni haber ejercido como docente de ELE. Tal como ilustra la Figura 33, los participantes presentan un perfil, mayoritariamente, femenino con una edad media de 41,6 años. Gran parte de los encuestados reside en España y posee el español como LM.

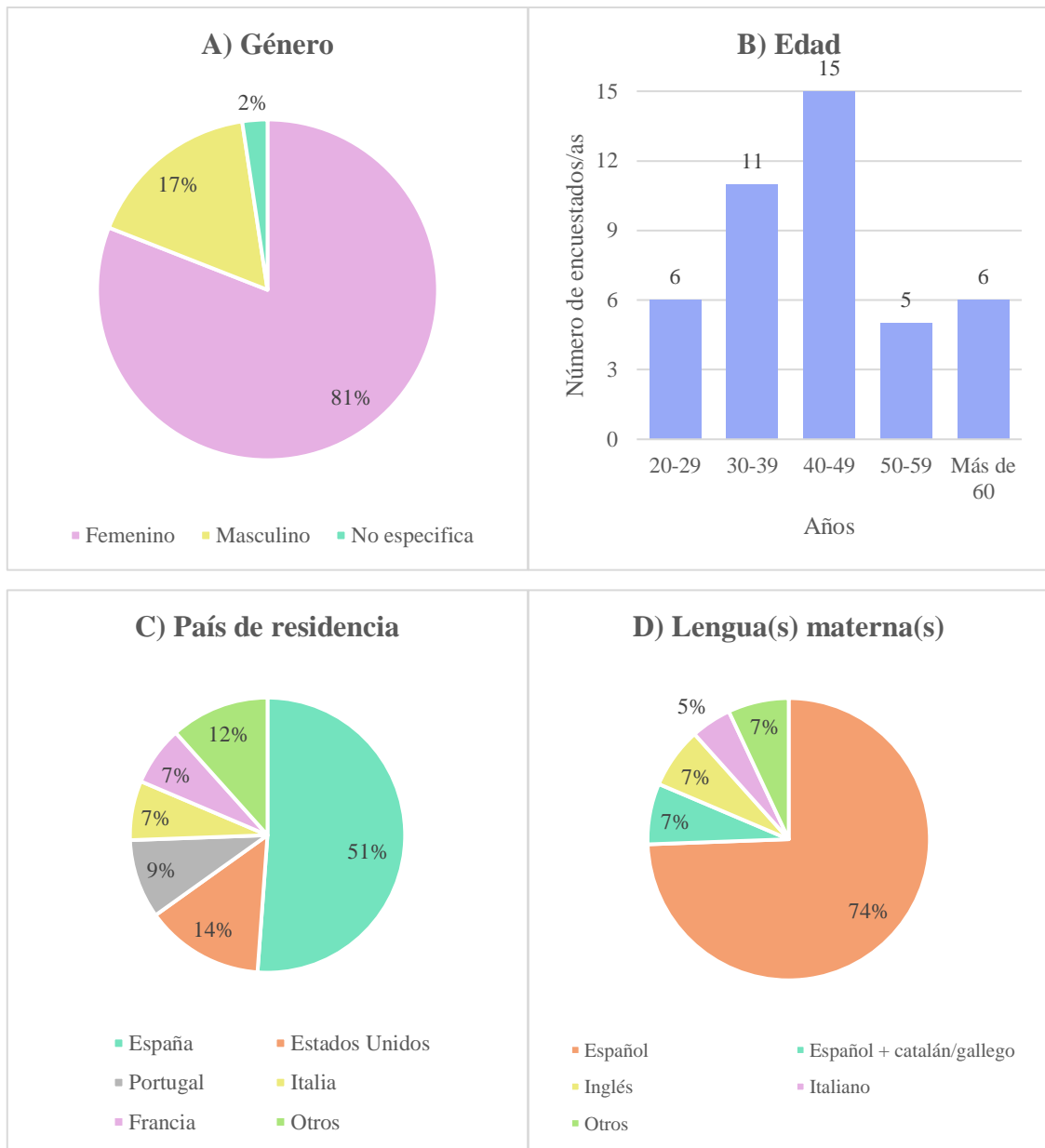


Figura 33. Datos sobre (a) el género, (b) la edad, (c) el país de residencia y (d) la lengua materna de los docentes que han participado en la encuesta.

Todos los encuestados poseen nociones sobre otras lenguas, pues han indicado que conocen entre 1 y 4 LE (Figura 34a). Así, las lenguas extranjeras predominantes son el inglés (con 36 hablantes no nativos) y el español (con 21, es decir, con todos aquellos participantes que no habían señalado esta lengua como materna) (Figura 34b). Esto indica que todos los encuestados han debido aprender, al menos, una LE y que, para conseguirlo, han recibido una formación reglada y sistematizada y/o han estado en contacto con la lengua en contextos de inmersión comunicativa. En definitiva, han estado en el lugar del

aprendiente de lenguas y han requerido una serie de elementos comunicativos que, probablemente, han repercutido en su manera actual de impartir docencia.

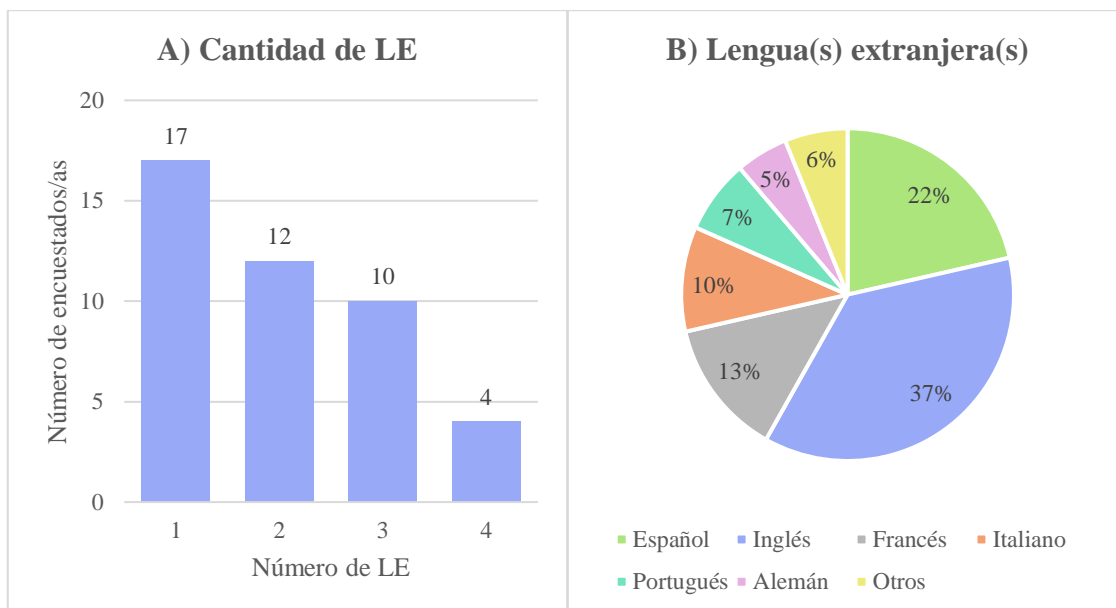


Figura 34. Información sobre (a) la cantidad de LE y (b) las lenguas extranjeras que conocen.

Asimismo, los participantes disponen de un importante bagaje impartiendo clases de diverso ámbito, pues su media general es de 14,3 años de docencia (Figura 35a), aunque esta desciende a 10,7 años al referir la pregunta específicamente a las clases de ELE (Figura 35b). Dicha docencia general ha sido impartida, principalmente, en ELE, a través de academias y clases particulares, aunque los encuestados también han proporcionado información sobre otras materias y otros ámbitos en los que han trabajado (Figura 35c-d).

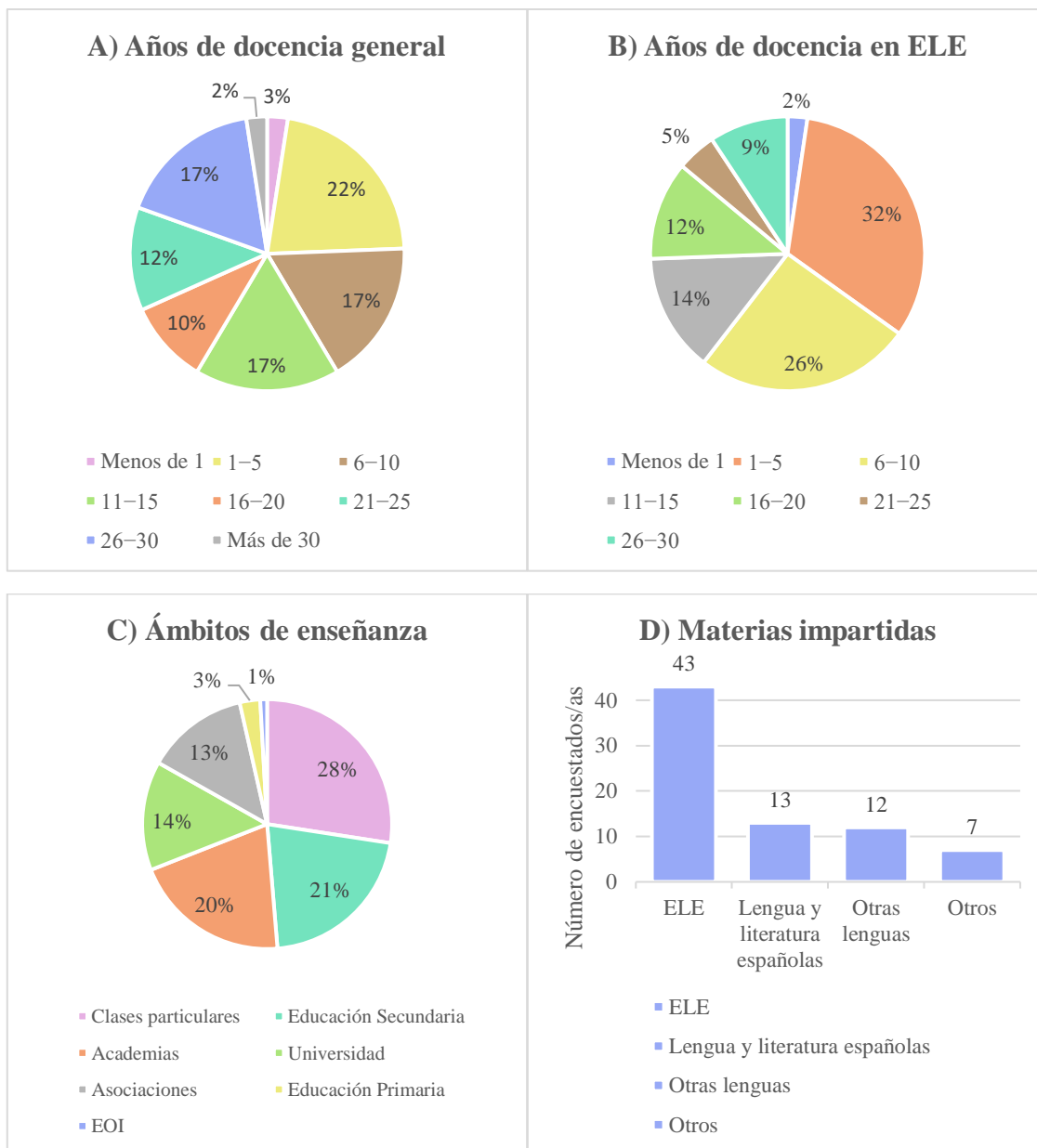


Figura 35. Datos relacionados con las cuestiones docentes de los encuestados: (a) años de docencia general, (b) años de docencia en ELE, (c) ámbitos donde han llevado a cabo su enseñanza y (d) materias impartidas.

En cuanto a su formación académica, todos los participantes han recibido formación superior, mayoritariamente universitaria (Figura 36a). Aunque gran parte de ellos ha cursado estudios que le aportan formación de tipo lingüístico (Filología Hispánica, Filología Inglesa, Lingüística Aplicada), esta formación no se encuentra relacionada con la docencia de ELE en todos los casos, pues algunos de los encuestados han aclarado haber cursado grados o licenciaturas de Traducción e Interpretación, Filosofía, Historia, Magisterio, Periodismo e, incluso, Ciencias Físicas. Sí es cierto que

muchos de ellos han completado su formación para poder desempeñar adecuadamente esta labor mediante másteres universitarios. A pesar de ello, un 14 % de los participantes solo ha adquirido sus competencias docentes y sobre el español a través de cursos formativos y un 12 % no ha recibido ningún tipo de instrucción más allá de su propia experiencia laboral (Figura 36b).

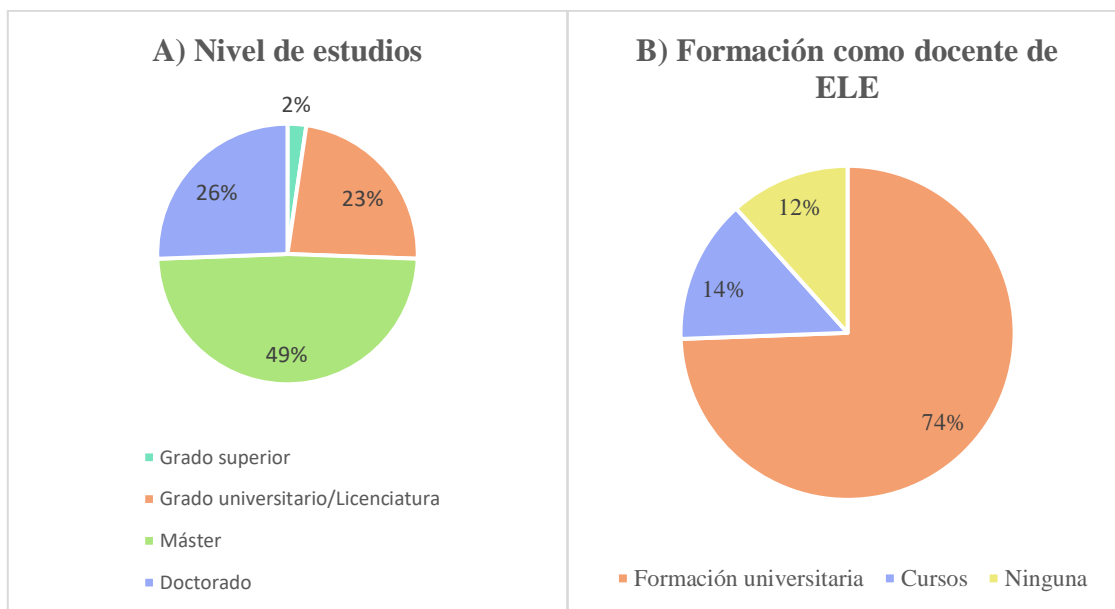


Figura 36. Datos relacionados con la formación de los docentes encuestados: (a) nivel de estudios y (b) formación como docente de ELE.

Finalmente, en cuanto a las razones para dedicarse a la docencia de ELE, nuestros participantes expresaron, mayoritariamente, su gusto por la profesión, principalmente como consecuencia del intercambio cultural. No obstante, otros también afirmaron dedicarse a esta labor por desear trabajar en el extranjero, por necesidad y, en menor medida, por ayudar a los migrantes o por la cercanía a su domicilio (Figura 37). Por tanto, casi todos ellos poseen motivos emocionales para continuar su labor docente, lo que suele derivar en una mayor motivación y un deseo continuo de seguir formándose. Así pues, esto tiende a mejorar la calidad de la docencia.

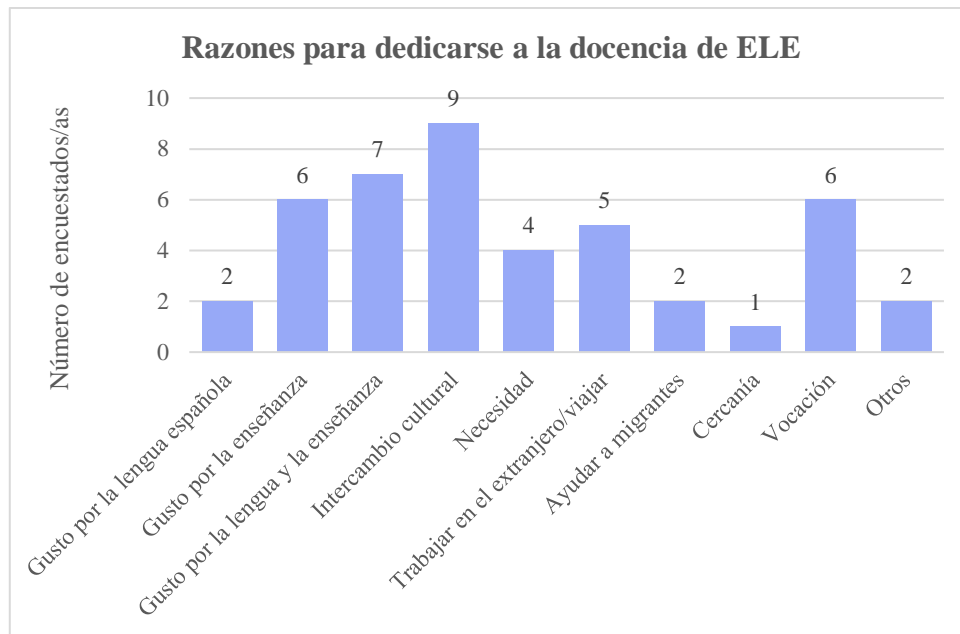


Figura 37. Razones de los encuestados para dedicarse a la docencia de ELE.

Respecto a la metodología que siguen estos docentes, los encuestados dicen dedicar entre una y dos horas a la preparación de cada una de sus sesiones; sin embargo, los más experimentados señalan que no dedican más de una hora (Figura 38a). Asimismo, los resultados evidencian que los encuestados se basan, fundamentalmente, en las necesidades del alumnado. No obstante, también son criterios de peso la secuenciación establecida por el libro de texto, el cronograma preestablecido por el docente y las recomendaciones del *PCIC*. Algunos participantes han indicado que se guían por las directrices del centro en el que trabajan; aunque este ítem solo lo han incluido tres encuestados, presuponemos que el resto de participantes ha tomado este aspecto como parte de la opción relativa al “cronograma preestablecido” (Figura 38b). Por otro lado, en cuanto a la metodología aplicada en el aula, la gran mayoría opta por combinar la inducción con la deducción, en función del aspecto lingüístico que estén trabajando y de la fase de aprendizaje en que se encuentre el aprendiente.

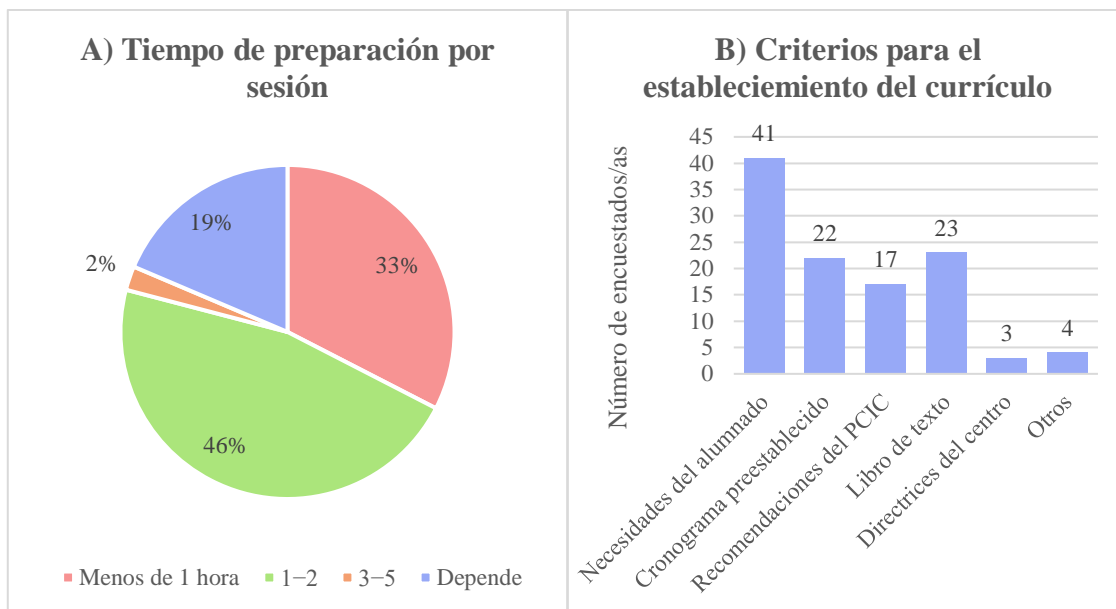


Figura 38. Datos sobre (a) el tiempo de preparación de las sesiones y (b) criterios para el establecimiento del currículo.

Todos los docentes afirmaron trabajar las cuatro competencias básicas (producción oral, producción escrita, comprensión oral y comprensión escrita), como se puede observar en las Figura 39 y Figura 42.

Respecto a la producción oral, más de la mitad de los docentes encuestados emplean 4 o más métodos para poner en práctica esta competencia lingüística (Figura 39a), entre los que destacan las conversaciones en parejas o grupos, los debates, la narración de historias y las actividades basadas en dar instrucciones. Cabe destacar que cinco participantes han añadido el *role play* como metodología para poner en práctica la producción oral (Figura 39b). En cuanto a la producción escrita, el 56 % de los encuestados afirmó utilizar 4 o más métodos para su trabajo en el aula. Entre las actividades más empleadas se encuentran la redacción de textos y las respuestas a preguntas (Figura 40). Un resultado similar se obtuvo en la cuestión dedicada a la comprensión oral, pues un 51 % de los participantes confirmó el empleo de 4 o más métodos (Figura 41a), entre los que destacan las preguntas abiertas y la relación del audio con un texto o una imagen (Figura 41b). Sorprende el hecho de que las preguntas de elección múltiple (muy presentes en los exámenes para la obtención de diplomas lingüísticos, como el DELE) obtuvieran una menor aceptación entre los docentes. Finalmente, en relación con la comprensión escrita, el 62 % de los participantes utiliza 4

o más métodos para trabajarla (Figura 42a), entre los que destacan la realización de resúmenes y la localización de información en el texto (Figura 42b). En definitiva, la diversidad de actividades empleada por los docentes de ELE en sus clases proporciona al discente una mayor posibilidad de adquirir los nuevos conocimientos, dado que podrá abordarlos desde distintas perspectivas.

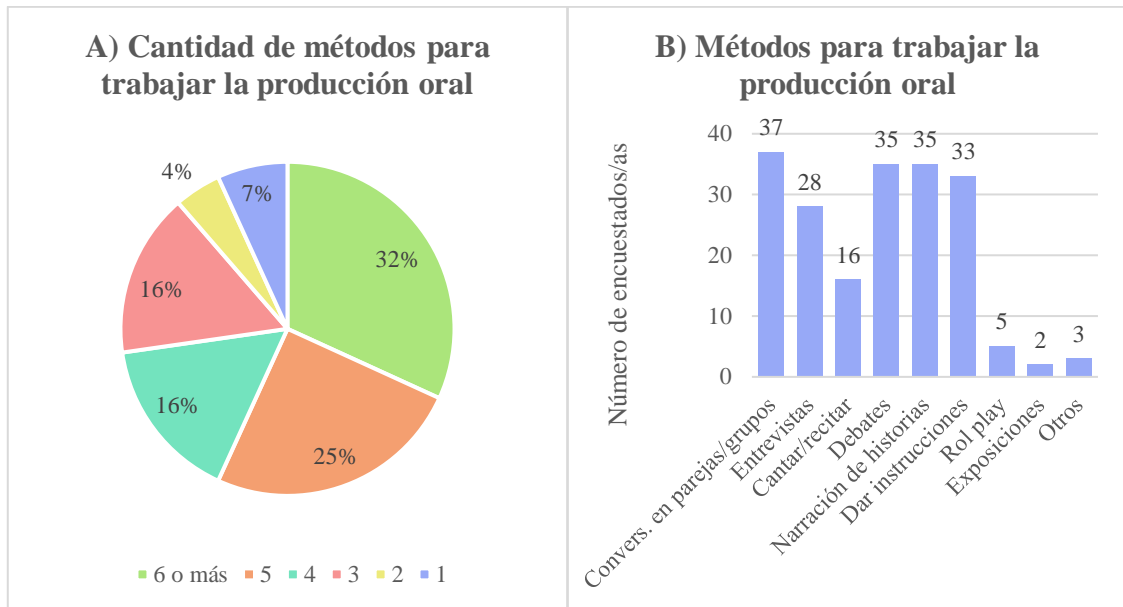


Figura 39. Datos sobre la metodología empleada por los encuestados para el trabajo de la producción oral de sus discentes.

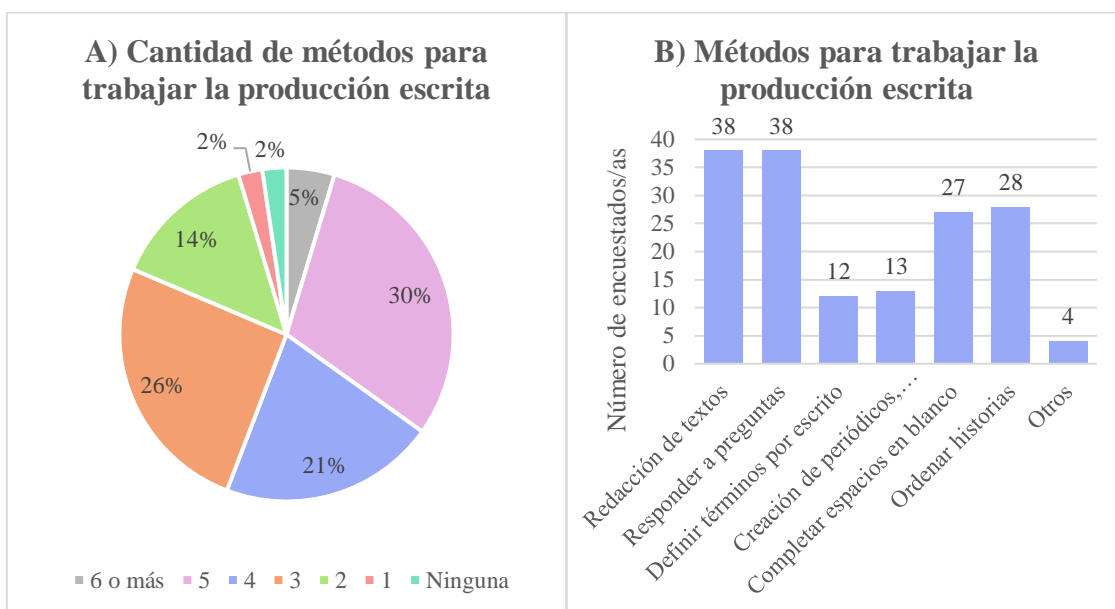


Figura 40. Datos sobre la metodología empleada por los encuestados para el trabajo de la producción escrita de sus discentes: (a) cantidad de métodos para trabajar la producción escrita y (b) métodos para trabajar la producción escrita.

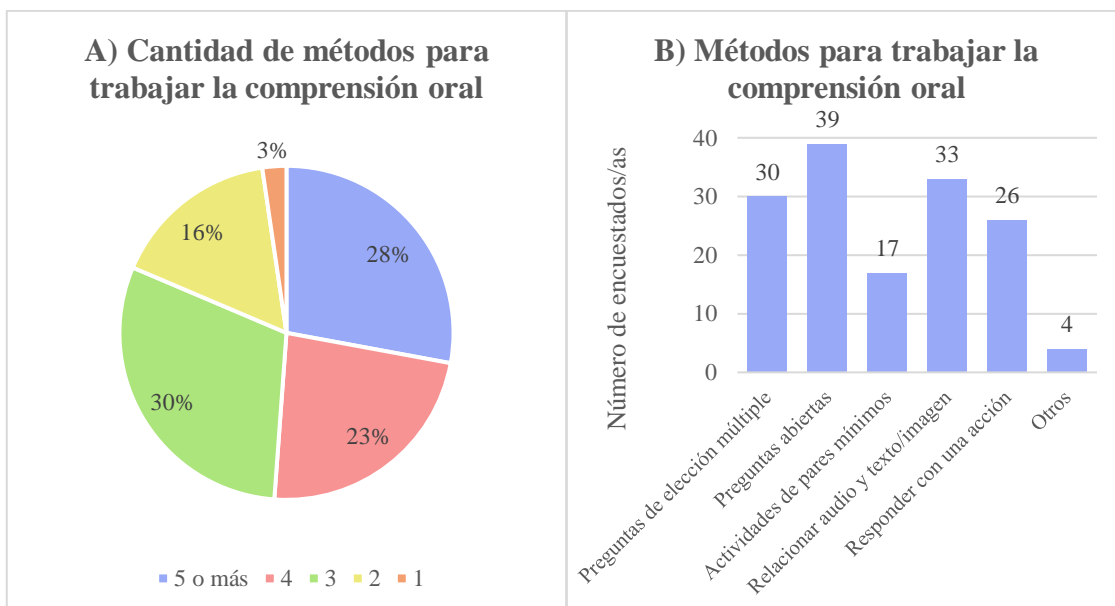


Figura 41. Datos sobre la metodología empleada por los encuestados para el trabajo de la comprensión oral de sus discentes: (a) cantidad de métodos para trabajar la comprensión oral y (b) tipos de métodos empleados.

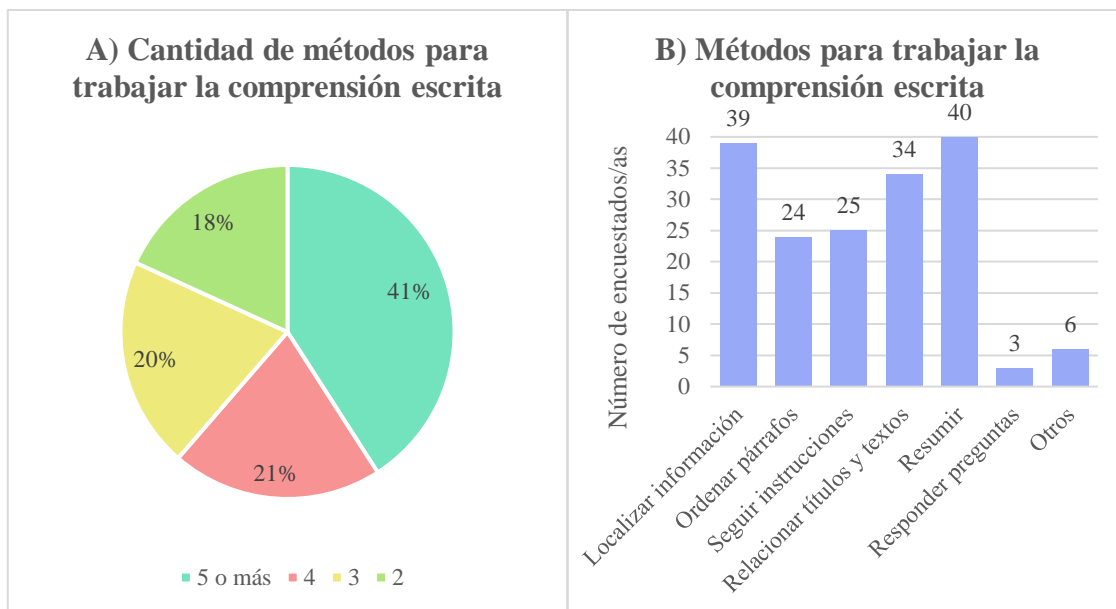


Figura 42. Datos sobre la metodología empleada por los encuestados para el trabajo de la comprensión escrita de sus discentes: (a) cantidad de métodos para trabajar la comprensión oral y (b) tipos de métodos empleados.

Por otro lado, en cuanto al trabajo de otro tipo de competencias, el 72,7 % de los encuestados afirma trabajar, al menos ocasionalmente, con actividades que propician la reflexión, por lo que, generalmente, sus estudiantes no se quedan en la mera reproducción de estructuras, sino que poseen cierta conciencia lingüística. Asimismo, el 77,3 % de los participantes realiza actividades de intercambio cultural, por lo que los contenidos que se integran en las aulas son también de este tipo, y no puramente lingüísticos. No obstante, 4 docentes no trabajan ninguna de estas dos competencias.

Al preguntarles sobre la manera en la que presentan el léxico y la gramática a sus estudiantes, 11 docentes (un 25,6 %) dicen realizar una enseñanza integradora de los contenidos; es decir, presentan de forma conjunta no solo el léxico y la gramática, sino también otro tipo de aspectos (fonéticos, ortográficos, culturales...). Por su parte, 5 participantes (un 11,6 %) confirman mostrar ambos componentes de forma conjunta, pero sin relacionarlos con otros conocimientos como los anteriormente mencionados. Además, 13 encuestados (un 30,2 %) relaciona tanto el léxico como la gramática con otros contenidos, aunque no entre ellos. El 32,6 % restante (14 participantes) han seleccionado varias opciones, por lo que interpretamos que, en función del contexto en el que se encuentren, se decantarán por el empleo de una metodología u otra.

Finalmente, respecto a los materiales que emplean en sus aulas, observamos que, excepto los diccionarios, todos los recursos propuestos en el cuestionario (vídeos, audios, manuales, internet y juegos) son empleados por la mayor parte de los docentes. Los participantes han añadido, además, las redes sociales y sus materiales de creación propia, entre otros (Figura 43a). Por tanto, el 77 % de los participantes afirma emplear entre 5 y 7 recursos distintos en sus clases (Figura 43b), lo que demuestra la versatilidad de los docentes, al mismo tiempo que favorece al alumnado, dado que se pone a su disposición una mayor variedad de herramientas de aprendizaje, así como por la dinámica que otorga a las clases.

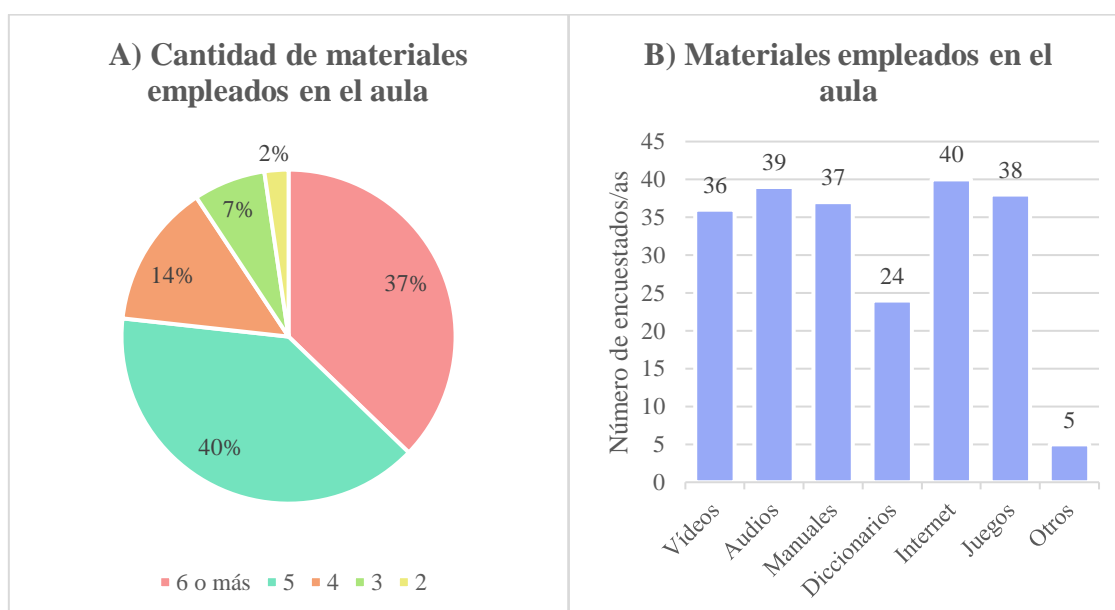


Figura 43. Datos relacionados con (a) la diversidad de materiales empleados en el aula y (b) el tipo de recurso utilizado.

Para comprobar si los encuestados conocían los términos *fraseología* y *locución verbal*, no solo se les hizo esta pregunta de forma directa, sino que se les pidió que aportaran dos ejemplos para comprobar si realmente poseían dicho conocimiento. Así, se ha contemplado que el docente comprendía el término siempre que, además de contestar de forma afirmativa a la pregunta, hubiera aportado ejemplos válidos. Los resultados obtenidos se muestran a continuación en la Figura 44, donde se observa que solo un 37 % de los docentes dominan ambos términos. No obstante, otro 37 % conoce únicamente el significado de *fraseología*, pero no el de *locución verbal*; un 10 % comprende

exclusivamente *locución verbal*; y un 16 % no posee ninguno de estos dos términos. Por tanto, el concepto central de esta tesis, *locución verbal*, es desconocido para el 53 % de los participantes; es decir, para más de la mitad.

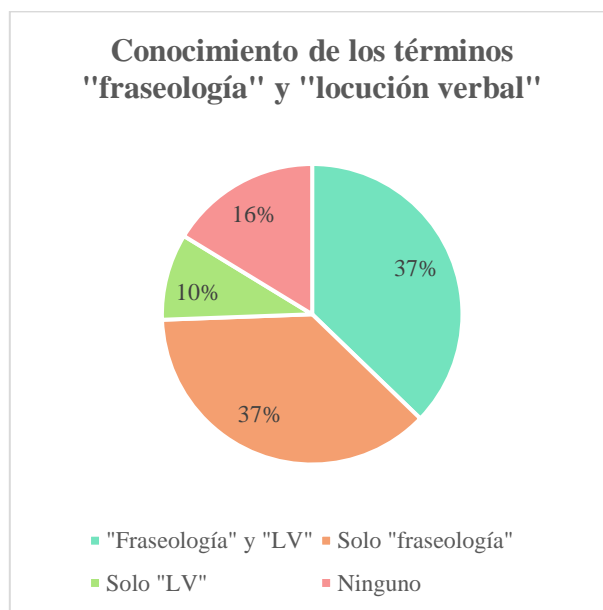


Figura 44. Datos sobre el conocimiento de los términos *fraseología* y *locución verbal* por parte de los discentes de ELE encuestados.

A pesar de ello, cuando, posteriormente, se proporcionan ejemplos de locuciones verbales y se plantea la pregunta sobre la frecuencia con la que enseñan dichas unidades, solo uno de ellos responde “nunca”⁴¹. Es decir, en general, la carencia es únicamente terminológica y, por tanto, teórica, ya que todos los docentes reconocen ese tipo de unidades léxicas y las inserta, en mayor o menor medida, en sus aulas. Así pues, 21 participantes enseñan “usualmente” las locuciones verbales, mientras que otros 21 las muestran solo “en algunas ocasiones”.

⁴¹ Esta docente indica en todo momento que desconoce la fraseología y las locuciones verbales y que no las enseña dado que, al no ser hablante nativa de español, no las emplea con naturalidad. Consecuentemente, se demuestra que, en ocasiones, tampoco se presta atención a este tipo de unidades en las formaciones de profesorado de ELE, lo que repercute, directamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los discentes.

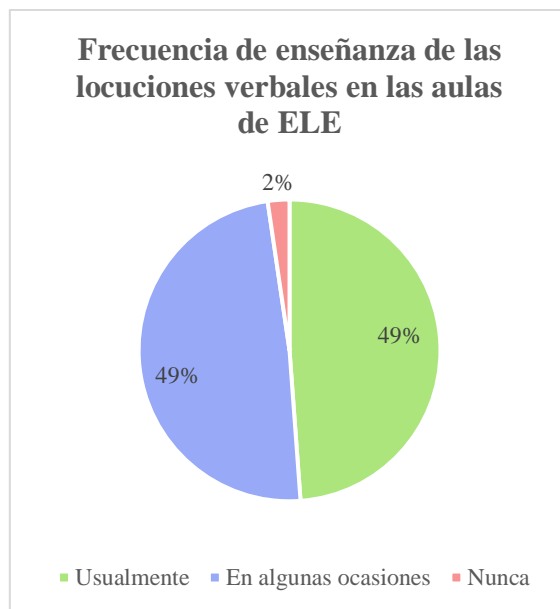


Figura 45. Datos sobre la frecuencia de enseñanza de las locuciones verbales españolas por parte de los docentes encuestados en sus aulas de ELE.

A continuación, un 34,9 % de los participantes confirman la inclusión de las locuciones verbales en sus aulas a partir de los niveles iniciales (A1 y A2). En contraposición, el 27,9 % los reserva para los niveles intermedios (B1 y B2) y superiores (C1 y C2). El 37,2 % restante no se posiciona al respecto. Sorprendentemente, 7 de los 17 docentes que señalaron atender a las recomendaciones del *PCIC* confirman, al mismo tiempo, presentarlas en los niveles iniciales, mientras que solo 3 de ellos las insertan únicamente en los niveles intermedios y superiores; los 7 restantes no se posicionan al respecto.

Algo más de la mitad de los encuestados, un 56 % específicamente, presentan las locuciones verbales a los discentes junto con otras unidades léxicas, mientras que el 33 % las enseña de forma independiente, como se muestra en la Figura 46. Al contrastar las respuestas del primer grupo a esta cuestión con las dadas en la pregunta dedicada a la forma de enseñanza del léxico, se comprueba que 7 de ellos (un 29,2 %) integrarían estas unidades con todo tipo de contenido (gramatical, cultural, fonético...); 9 docentes (un 37,5 %) lo harían junto con aspectos culturales, pero no gramaticales; 2 encuestados (un 8,3 %) se decantarían únicamente por ligarlos a contenidos gramaticales; y, finalmente, 6 participantes (un 25 %) atenderían a diversos aspectos concernientes al proceso de

enseñanza-aprendizaje de sus discentes para seleccionar alguna de las tres opciones anteriores.

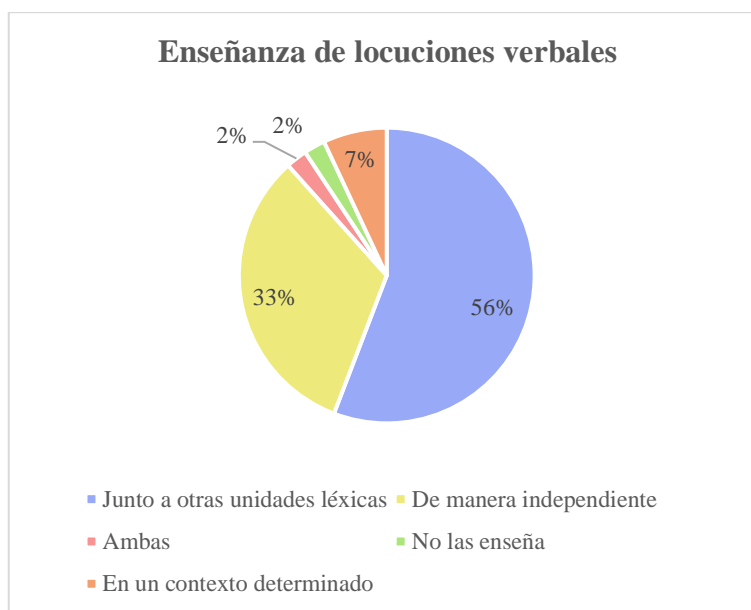


Figura 46. Datos relacionados con la enseñanza de locuciones verbales en función de si los docentes encuestados las integran o no junto a otras unidades léxicas.

Como se observa en la Figura 47, la actividad más empleada para el trabajo de las locuciones verbales es la asociación entre la unidad y su significado, es decir, el mismo tipo que predomina en los manuales de ELE que se han analizado anteriormente en este capítulo (Figura 26). Muy de cerca le siguen la asociación de la unidad con una imagen que la represente, así como la deducción de su significado a partir de su muestra en un contexto de uso. Llama la atención este resultado, ya que no son las actividades más recurrentes en los manuales de ELE. En contraposición, las tradicionales actividades donde se pide al discente que complete oraciones con las unidades dadas no son especialmente empleadas por los docentes, mientras que son unas de las más presentes en los manuales. Se observa, asimismo, que tanto los manuales como los propios docentes tienen en cuenta que se debe producir un intercambio lingüístico y cultural entre los discentes, por lo que emplean actividades como la comparación de las locuciones verbales españolas con otras unidades de su LM. Sin embargo, no son a las que otorgan más relevancia. Las menos utilizadas de entre las que se proponen en el cuestionario son aquellas en las que los aprendientes deben buscar el significado de la locución, ya sea en

un diccionario, por Internet... Esta es también una de las actividades menos recurrentes en los manuales de ELE. Estas coincidencias se pueden deber, en parte, a que, como se ha comentado anteriormente, 23 encuestados emplean libros de texto en sus aulas. Por otro lado, se pide al aprendiente, aunque en menor medida, que ponga en práctica estas unidades en sus producciones lingüísticas. No sorprende que sean más frecuentes los ejercicios de expresión oral que los de expresión escrita, dado que, como se ha comentado en diversas ocasiones, estas unidades se encuentran más presentes en dicha modalidad.

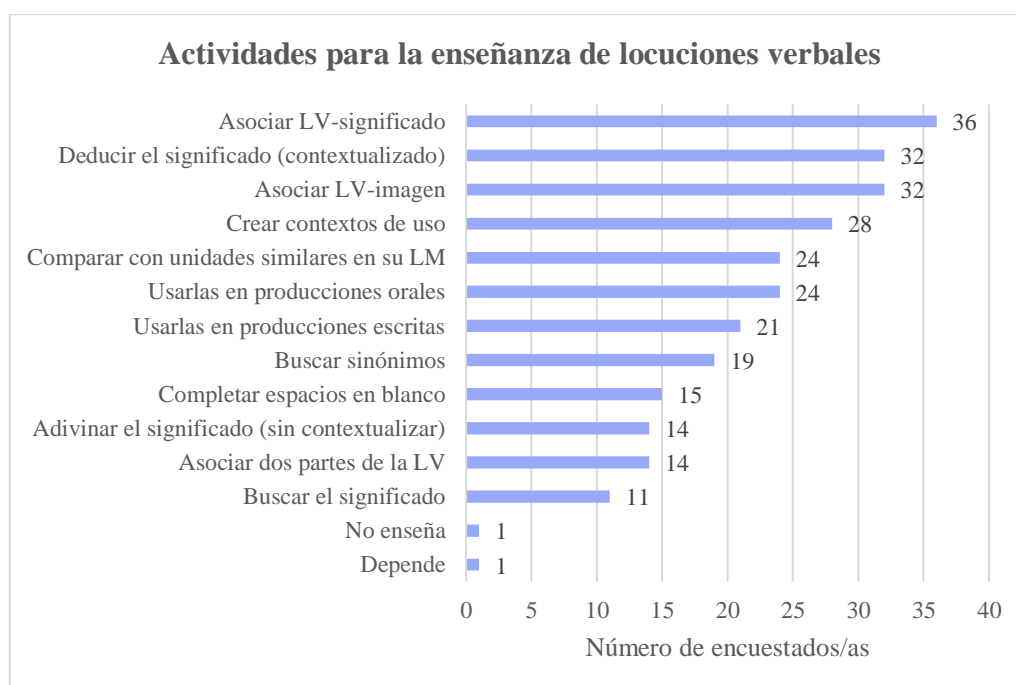


Figura 47. Datos relacionados con las actividades empleadas por los docentes de ELE encuestados para enseñar las locuciones verbales en sus aulas.

Finalmente, el criterio más seguido para la selección de las locuciones verbales es el contexto de uso, mientras que no otorgan tanta relevancia al campo semántico. Algunos de los participantes añaden otras respuestas, dado que se guían, en parte, por la dificultad, por la frecuencia de uso y por las necesidades de su alumnado. Asimismo, uno de los docentes encuestados señala que se guía por el manual, aunque combina este criterio con el campo semántico, la frecuencia de uso y la utilidad que presente la locución para los discentes.

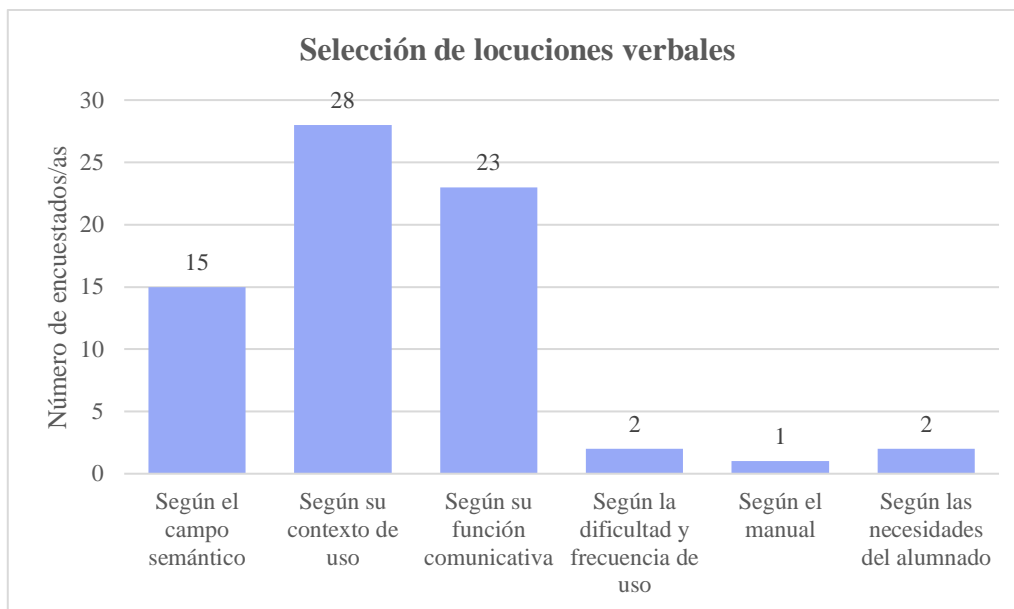


Figura 48. Datos relacionados con los criterios de selección de las locuciones verbales que serán insertadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes de ELE encuestados.

En definitiva, a través de este cuestionario hemos podido analizar la manera en la que desarrollan su proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE docentes de contextos muy diversos. Casi todos ellos poseen formación universitaria en este ámbito y cuentan con más de 5 años de experiencia. Estos hechos se reflejan en algunas prácticas que demuestran los encuestados en sus respuestas, como la importancia de integrar contenidos o la relevancia que otorgan al contexto en todo momento para introducir los distintos aspectos lingüísticos.

A pesar de ello, solo un 37 % conocía los términos *fraseología* y *locución verbal*, lo que evidencia que este campo tampoco se encuentra suficientemente presente en la formación de docentes de ELE. No obstante, como el profesorado sí conoce estas unidades por poseer una alta competencia lingüística en español, sí las muestra, al menos de manera ocasional, a sus discentes, generalmente junto a otras unidades léxicas. La metodología empleada para ello se basa, fundamentalmente, en actividades donde se asocia la unidad con su significado, aunque también se suelen presentar ejercicios para relacionarlas con imágenes que las ilustren o para deducir su significado a partir de un contexto de uso. En menor medida, se pide al discente que las emplee en sus propias producciones, por lo que no llegan a integrarlas en sus discursos. Por otro lado, el

profesorado sí posee unos criterios definidos para la selección de dichas locuciones, entre los que sobresale el contexto de uso.

En definitiva, a partir de los resultados obtenidos, en general, los 43 docentes de ELE encuestados no han demostrado conocer teóricamente tanto el concepto *fraseología* como *locución verbal*. Esto indica que no poseen una competencia teórica totalmente asentada que les permita trabajar con las unidades fraseológicas de manera deliberada y metódica. Cabe señalar que un 75 % del profesorado que ha realizado este cuestionario posee una formación universitaria relacionada con la docencia de ELE, hecho que evidencia la escasa atención que se presta a este campo lingüístico también en la instrucción de los futuros docentes.

A pesar de estos resultados, todos los encuestados (excepto uno) afirman trabajar las locuciones verbales en ocasiones o de forma usual en sus cursos de ELE. Sorprendentemente, casi un 35 % de ellos incluyen los fraseologismos en los niveles iniciales (A1 y A2), a pesar de que, como ya se ha indicado, el *MCERL* (2002) y el *PCIC* (2006) recomiendan su enseñanza a partir de los niveles C1 y B2, respectivamente.

En cuanto a su metodología de enseñanza, se emplean, principalmente, actividades donde el discente establece relaciones entre la locución y su significado, como la asociación de la unidad a su definición o a una imagen o la deducción de su contenido semántico a partir de su observación en un contexto de uso. Serán también los contextos que se presenten a los discentes en el aula los que determinen en mayor medida la selección de las locuciones verbales del docente.

5. RECAPITULACIÓN

En primer lugar, a través del análisis del corpus de manuales de nivel intermedio se ha podido comprobar que no existe unanimidad en cuanto a la selección locucional; es decir, no se ha definido un criterio que permita reconocer las unidades que, de forma general, deban ser aprendidas por los discentes de un mismo nivel. Este resultado se refleja, asimismo, en la revisión del *PCIC*, donde el inventario locucional es muy restringido. Por otro lado, no se justifica en la obra del Instituto Cervantes la elección de las unidades ni su inserción en cada uno de los niveles lingüísticos. Esta falta de homogeneidad en la selección de las locuciones en relación con los niveles propuestos por el *MCERL* se hace

aún más evidente al comparar tanto los manuales de ELE como el *PCIC* entre ellos y con el *DICLOVER*.

En segundo lugar, mediante la realización de cuestionarios a docentes de ELE, a través de los que se ha demostrado que carecen de nociones teóricas sobre fraseología (pues desconocían el significado de los términos *fraseología* y *locución verbal*). A pesar de ello, indican que estas últimas unidades se encuentran presentes en sus aulas, al menos ocasionalmente. Asimismo, la docencia de las locuciones es integrada, en más de la mitad de los casos, con el resto de unidades léxicas. No obstante, existe un 33 % que las presenta de manera aislada. Finalmente, en cuanto a su metodología, los docentes afirman seleccionar las locuciones verbales, principalmente, según el contexto en el que puedan ser empleadas y las funciones comunicativas que puedan desempeñar. Además, las muestran a su alumnado mediante actividades de asociación y de deducción del significado.

En definitiva, el presente capítulo ha recogido evidencias que demuestran las carencias existentes en la metodología que rige la inclusión de las locuciones verbales en la enseñanza de ELE. En definitiva, hoy en día, no se está llevando a cabo en las aulas un planteamiento didáctico actualizado que permita al alumnado el desarrollo de su competencia fraseológica. Asimismo, se ha detectado la falta de un criterio que permita la planificación sistematizada de las locuciones verbales en función de las necesidades y las competencias comunicativas del estudiantado. Por ello, en el quinto capítulo de la presente tesis, se propone la frecuencia de uso como parámetro que rija la selección locucional para cada nivel de competencia comunicativa. Así, se ha podido crear un listado de unidades que pueden ser incluidas en los niveles B.

NOTA IMPORTANTE:

Esta es una versión incompleta de la tesis doctoral, ya que, de los capítulos 4 y 5, solo se incluyen la introducción y la recapitulación.

CAPÍTULO 4. LA COMPETENCIA FRASEOLÓGICA DEL ALUMNADO DE ELE DE NIVEL INTERMEDIO: APRENDIZAJE Y USO DE LAS LOCUCIONES VERBALES

1. INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS DEL CAPÍTULO

Los discentes de ELE, de acuerdo con las recomendaciones del *PCIC*, deben comenzar a adquirir conocimientos fraseológicos a partir del nivel intermedio. Concretamente, de acuerdo con lo establecido por el Instituto Cervantes, la enseñanza explícita de estas unidades debe iniciarse a partir del nivel B2⁴², a pesar de que ya se introduzcan locuciones verbales en los inventarios léxicos del nivel B1, como se comprobó en el anterior capítulo.

La finalidad del presente capítulo reside en determinar si los aprendientes de los niveles B1 y B2 están, efectivamente, desarrollando su competencia fraseológica y de advertir si existe un patrón de aprendizaje. Por ello, se ha realizado, por un lado, un análisis de las producciones escritas del alumnado perteneciente a estos niveles que se incluyen en el *Corpus de aprendices de español (CAES)*. Este estudio persigue los siguientes objetivos específicos:

- 1) Determinar la riqueza locucional de los discentes de ELE de los niveles B1 y B2.
- 2) Verificar si existe un inventario de locuciones verbales similar a los aprendientes de cada uno de los niveles, para detectar qué unidades son las más comúnmente enseñadas.
- 3) Detectar los errores más frecuentes en el uso de las locuciones, con el objetivo de conocer las dificultades que suponen estas unidades para el alumnado, al enfrentarse a una producción sin pautas estructurales ni requerimientos de vocabulario.

Por otro lado, se han elaborado dos cuestionarios (uno para cada nivel de competencia) que han sido contestados por actuales discentes de ELE. A partir del

⁴² A pesar de esta afirmación, en el capítulo 5 de esta tesis se defiende la introducción de las locuciones verbales desde los niveles A, puesto que el desarrollo de la competencia fraseológica de los discentes es imprescindible para su mejora comunicativa.

tratamiento de estas respuestas, se pretenden alcanzar los objetivos que se enumeran a continuación:

- 4) Obtener información relativa a la metodología de enseñanza en las aulas de ELE.
- 5) Comprobar si las locuciones verbales propuestas por el *PCIC* son conocidas por el estudiantado perteneciente a los niveles a los que se atribuyen.

Ambos estudios contribuyen, por tanto, a detectar si el proceso de enseñanza-aprendizaje de las locuciones verbales en ELE está siendo aplicado de acuerdo con un criterio metodológico que asegure la mejora lingüística de los discentes.

2. EMPLEO DE LOCUCIONES VERBALES EN LAS PRODUCCIONES DE LOS DISCENTES DE ELE

Como ya ha sido señalado, el *PCIC* recomienda la adquisición de unidades fraseológicas a partir del nivel B2, aunque, concretamente las locuciones verbales, ya las introduce en los inventarios de nivel B1. Teniendo en cuenta esta afirmación, al observar las producciones de los discentes de ambos niveles, se hipotetiza que los textos de los aprendientes de B2 integrarán un mayor número y una mayor diversidad locucional que los de B1. No obstante, cabe recordar que todos los discentes poseen una L1 que puede influenciar sus emisiones, por lo que la competencia fraseológica que posean en su lengua materna podría estar, asimismo, influenciando, en este caso, el uso de las locuciones verbales en español.

A través de este análisis se pretende observar cuál es el uso real de las locuciones verbales del español por los discentes de nivel B1 y B2. De esta forma, se abordarán las siguientes cuestiones:

- 1) El número de locuciones verbales utilizadas, para constatar si los discentes de B2 disponen de una mayor riqueza locucional respecto a los discentes de B1.
- 2) Las locuciones verbales empleadas por los aprendientes, para compararlas con las que aparecen recogidas en el *PCIC* y, en el caso de que sean coincidentes, verificar si su enseñanza aparece recomendada para el nivel de competencia comunicativa en el que se encuentra.

En conclusión, los datos de estos cuestionarios indican que los actuales aprendientes de ELE desconocen las locuciones verbales del español propuestas por el *PCIC*, a pesar de encontrarse ya en un nivel intermedio de competencia lingüística. Estos resultados pueden deberse a las carencias metodológicas en cuanto a la fraseodidáctica que se han derivado tanto del análisis de recursos como de los cuestionarios a los docentes expuestos en el capítulo 3.

4. RECAPITULACIÓN

A través de este capítulo se ha evaluado la competencia fraseológica de los discentes de ELE de nivel intermedio. Por un lado, se han tomado las producciones de los niveles B1 y B2 recogidas por el *CAES* para comprobar el uso de las locuciones verbales en producciones donde los aprendientes pueden emplear libremente las herramientas lingüísticas de las que ya disponen. Por otro lado, se ha recurrido a la realización de cuestionarios para enfrentar a los aprendientes, en este caso, a la comprensión de unidades que desconocemos si han adquirido, pero que el *PCIC* recomienda para sus respectivos niveles de competencia comunicativa.

A partir del análisis de las producciones del *CAES* se ha comprobado que el uso normativo de las locuciones supera al idiosincrásico, aunque, como se ha mencionado, el alumnado es libre de seleccionar las unidades que desea utilizar, por lo que tiende a emplear aquellas que conoce con cierta certeza. En un primer acercamiento, se ha podido advertir la falta de correspondencia entre las locuciones verbales usadas por el estudiantado y las propuestas para sus respectivos niveles por el *PCIC*, lo que demuestra que no se tienen en cuenta, generalmente, dichas recomendaciones, sino que priman otros criterios de selección. Así, se ha percibido que las unidades que los discentes introducen en sus textos se encuentran entre las que poseen una mayor frecuencia en la lengua española. Efectivamente, los aprendientes de B1 utilizan unidades más frecuentes que los de B2, lo que muestra una mejora de la competencia fraseológica que se desarrolla paralelamente a su competencia lingüística. Por tanto, la frecuencia de uso es un criterio adecuado para determinar la selección de locuciones verbales que podrían ser incluidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los distintos niveles.

Al analizar los usos locucionales idiosincrásicos que aparecen en las producciones de este corpus, se ha constatado que la selección falsa léxica y morfológica es el error

más frecuente. Esto es, los discentes demuestran conocer la composición estructural de la unidad y su significado, pero, en determinados casos, modifican un elemento funcional y/o de contenido como consecuencia de haber adquirido de forma incorrecta la locución o por no ser conscientes de su fijación.

En relación con los cuestionarios realizados, más de la mitad de los discentes, tanto de nivel B1 como de nivel B2, no ha manifestado haber comprendido las locuciones verbales incluidas en las actividades evaluadas. En este caso, los aprendientes del nivel más alto obtuvieron peores resultados que los del nivel más bajo. Estos resultados podrían demostrar dos circunstancias: (1) que la competencia fraseológica de los participantes no se encuentra suficientemente desarrollada; o (2) que el inventario locucional de los participantes, a pesar de que sí ha sido trabajado, no incluye las unidades que se les presentaron. No obstante, las locuciones incluidas en las distintas actividades son las sugeridas por el *PCIC* para sus respectivos niveles.

Tanto los usos idiosincrásicos como la incomprensión de las locuciones verbales más comunes del español pueden ser resueltos a partir de una selección y de un tratamiento adecuado de las unidades fraseológicas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Por ello, se contribuye en el siguiente capítulo a la sistematización de la selección de las locuciones verbales de acuerdo con los niveles de competencia establecidos por el *MCERL*, teniendo en cuenta determinados criterios lingüísticos, entre los que se encuentra la frecuencia de uso.

NOTA IMPORTANTE:

Esta es una versión incompleta de la tesis doctoral, ya que, de los capítulos 4 y 5, solo se incluyen la introducción y la recapitulación.

CAPÍTULO 5. SELECCIÓN DE LOCUCIONES VERBALES PARA LOS NIVELES B1 Y B2 EN ELE

1. INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS DEL CAPÍTULO

Como se ha demostrado en los capítulos anteriores, y como afirma Valero Fernández (2021, p. 1),

Uno de [los enigmas de la fraseodidáctica] versa sobre la falta de precisión en la enseñanza de la fraseología, pues en el momento actual se desconoce qué unidades fraseológicas [...] se han de abarcar en el aprendizaje en función del nivel del estudiante; al igual que no existe una introducción concisa referente al subtipo de locución que tiene que estar presente en cada nivel lingüístico.

Uno de los criterios más mencionados en los trabajos fraseológicos como esenciales para establecer una selección fraseológica y, al mismo tiempo, uno de los más desatendidos es la frecuencia de uso. El estudio de este aspecto proporciona información muy valiosa para la creación de una propuesta de selección locucional adecuada a cada uno de los niveles de competencia comunicativa.

Por ello, en este quinto capítulo, se presenta, en primer lugar, un estudio de la frecuencia de uso de las locuciones verbales del español. Para ello, se han tomado como referencia las unidades recogidas en dos diccionarios: el *DICLOVER* y el *DiLEA*. Estas han sido contrastadas con dos bases de datos: el *CORPES XXI* y un corpus oral de creación propia.

En segundo lugar, se ha desarrollado una propuesta de selección locucional para los niveles intermedios teniendo en cuenta los datos obtenidos a partir del estudio de frecuencia previo y otros criterios, relacionados con las recomendaciones de los inventarios léxicos del *PCIC* y con los conocimientos lingüísticos de los discentes según su nivel de competencia comunicativa.

Por tanto, los dos objetivos que persigue este capítulo son los siguientes:

- 1) Realizar un estudio de frecuencia de uso de las locuciones verbales del español para conocer cuáles son las más empleadas actualmente por los hablantes nativos de España.

- 2) Proponer una selección de locuciones verbales que deben ser aprendidas en los niveles intermedios (B1 y B2) teniendo en cuenta, esencialmente, su frecuencia de uso, así como el bagaje lingüístico de los discentes de estos niveles de competencia.

2. FRECUENCIA DE USO DE LAS LOCUCIONES VERBALES DEL ESPAÑOL

Según Alvar Ezquerro (2004, p. 19), “el conocimiento de la frecuencia del léxico puede valernos enormemente para saber cuáles son las palabras que deben aprender nuestros alumnos, y para organizar su enseñanza”. Esta información puede ser proporcionada por dos recursos: los corpus lingüísticos y los diccionarios de frecuencias. A pesar de que en numerosos trabajos relacionados con la fraseología se indica la importancia del estudio de la frecuencia de uso para la selección de unidades fraseológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, existe una gran escasez de investigaciones centradas en esta cuestión, dada su complejidad. Por ello, en esta tesis se presenta un primer acercamiento al estudio de la frecuencia de uso de las locuciones fraseológicas del español a través del empleo de corpus lingüísticos. Así, se obtendrán resultados novedosos, lo más posiblemente ceñidos a la realidad lingüística actual.

Efectivamente, hasta el momento no se ha publicado ningún estudio que exponga la frecuencia de uso de las locuciones verbales del español, más allá de los datos de frecuencia proporcionados por algunos diccionarios. El *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)* (2019), obra que ha servido de referencia para el desarrollo de distintos capítulos de la presente tesis, presenta en las distintas acepciones de algunas unidades las marcas *+f.* o *-f.* en función de si son más o menos empleadas. Por ejemplo, *llamar a la puerta*, en su primera acepción (‘Pedir ayuda a una persona’) contiene la marca *+f.*, mientras que *-f.* acompaña a sus acepciones segunda (‘Estar muy próximo o ser inminente’) y tercera (‘Aparecer o surgir’). Esto indica que *llamar a la puerta* es utilizada en mayor medida con el primero de sus significados. A pesar de que esta información resulta muy útil incluso en las aulas de ELE, no se compara la frecuencia de uso ni de todas las acepciones de cada una de las locuciones que componen el diccionario ni de las unidades entre sí.

Así pues, es necesario el desarrollo de un estudio de frecuencia de uso de las locuciones verbales del español, dado que proporciona información objetiva relevante

4. RECAPITULACIÓN

La presente tesis doctoral ha culminado con la elaboración de un capítulo que ha contribuido al avance, por un lado, de los estudios fraseológicos y, por otro, de los fraseodidácticos.

Por un lado, dentro del ámbito de la fraseología, se ha llevado a cabo un estudio de frecuencia de uso de más de 4 000 locuciones verbales pertenecientes a la variedad lingüística del español de España a partir de la consulta de dos corpus actuales: el *CORPES XXI* y un corpus oral de elaboración propia. El valor de esta investigación no se debe únicamente a los datos que ha arrojado (disponibles en el anexo 5), sino a su novedad, pues no se había desarrollado ningún estudio de este tipo en relación con estas unidades. Gracias a los resultados obtenidos, se ha podido advertir que las locuciones verbales que presentan una elevada frecuencia de uso son una mínima parte del amplio elenco que posee la lengua española. Asimismo, se ha detectado una falta de actualización de los recursos que recogen estas unidades, pues una gran parte de las unidades consultadas no presentaban ninguna ocurrencia en ninguno de los corpus. Como se ha mencionado anteriormente, este tipo de estudios deben ser realizados con cierta regularidad para mantener los datos actualizados.

A pesar de la novedad de este estudio, debe ser ampliado con el objetivo de obtener información más enriquecedora y precisa. Para ello, se debe consultar la frecuencia de uso de estas unidades en otros corpus, de manera que se muestren resultados con un mayor grado de representatividad. Además, se podría recoger la información sobre el tipo de texto en la que aparecen las unidades, para comprobar si existen ciertas tendencias de uso. De igual modo, como se ha comentado, sería interesante realizar esta investigación con corpus especializados para determinar las locuciones verbales más utilizadas en diversos ámbitos.

Por otro lado, en relación con la fraseodidáctica, se ha propuesto una selección de locuciones verbales que podrían ser introducidas en los niveles intermedios. Otros investigadores, como Penadés Martínez (2002) o Valero Fernández (2021), han elaborado listados con recomendaciones similares. No obstante, en dichos estudios se tomaban otros recursos (diccionarios fraseológicos –didácticos y no didácticos– y manuales de ELE) como referencia para establecer los niveles en los que se debían mostrar las unidades:

aquellas que aparecían en un mayor número de recursos eran incluidas en los niveles más bajos, mientras que las menos recurrentes se relegaban a los niveles superiores. En la propuesta que se ha elaborado para este capítulo, los criterios establecidos son, fundamentalmente, la frecuencia de uso y los conocimientos lingüísticos de los discentes de acuerdo con las recomendaciones del *PCIC*. Por tanto, esto supone, de nuevo, un avance para los estudios fraseodidácticos del español. A pesar de ello, cabe recordar que el listado mostrado no es prescriptivo, sino que debe ser tomado como sugerencia para la planificación de la docencia de ELE en los niveles intermedios, pues debe ser, en todos los casos, adaptado a las necesidades del aula.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación, se han perseguido dos objetivos principales: por un lado, comprobar si los avances en fraseodidáctica se están aplicando a la realidad de las aulas de ELE; por otro lado, mejorar la metodología de enseñanza de las locuciones verbales mediante la propuesta de una selección de unidades adecuadas para su inserción en los niveles B.

En relación con el primer objetivo, se han elaborado cuatro capítulos. En el primero, a través de una revisión bibliográfica de los principales estudios fraseológicos, se ha podido observar la evolución de esta disciplina desde sus orígenes hasta la actualidad. Sin embargo, también se han puesto de relieve cuestiones que aún no han sido resueltas desde una perspectiva teórica.

Así, se han expuesto diversas opiniones sobre el lugar que ocupa la fraseología en relación con el resto de disciplinas lingüísticas, pues existen tres posturas distintas: (1) un grupo de investigadores defiende su carácter autónomo (Nagy, 1973; Telija, 1975; Wotjak, 1983; Čemark, 1988); (2) otros comprenden la fraseología como una rama dependiente de otras, especialmente de la lexicología (Fleischer, 1982; Coseriu (1986 [1977]; Pottier, 1975); (3) un tercer grupo, cuya mayor representante es Ruiz Gurillo (1997), argumenta la interdisciplinariedad de la fraseología, dado que se relaciona, de una forma u otra, con el resto de disciplinas lingüísticas (lexicología, morfología, pragmática, semántica, sintaxis...).

De igual modo, se ha observado un desacuerdo en los límites de su objeto de estudio. A pesar de la gran diversidad de denominaciones que han recibido y siguen recibiendo (Haddouch, 2013), actualmente el término más extendido es el de *unidad fraseológica*. Los investigadores han propuesto numerosas clasificaciones que tratan de organizar el complejo inventario de elementos que debe ser estudiado por la fraseología. Así, mientras que unos consideran que cualquier unidad fija compuesta por dos o más palabras es una unidad fraseológica (Zuluaga, 1980), otros acotan mucho más su campo de estudio, completando dicha definición con características como la elevada frecuencia de uso, la idiomatidad o la institucionalización, entre otras (Corpas Pastor, 1996). Pese a ello, la categoría de *locución*, y, en concreto, de *locución verbal*, está presente en todas

las clasificaciones fraseológicas, por lo que se puede confirmar que es un subtipo de fraseologismo.

Tras la revisión de los estudios dedicados a las locuciones, se ha comprobado que los límites de estas tampoco se encuentran totalmente definidos, pues algunas categorías, como las colocaciones, poseen rasgos muy similares. No obstante, investigadores como García-Page (2008) han contribuido a esclarecer la frontera entre estos tipos de fraseologismos y otras unidades que pudieran suscitar confusión (como las perífrasis verbales). Asimismo, al profundizar en la categorización de las locuciones, se ha observado un complejo panorama, puesto que se han realizado numerosas taxonomías que difieren entre sí. Sin embargo, se ha constatado que las locuciones verbales aparecen en todas ellas. Esto justifica la selección de dichas unidades para el desarrollo de la presente tesis doctoral, pues sería aún más complejo estudiar en la didáctica un elemento lingüístico que aún no se encuentra completamente asentado en la teoría.

Así pues, al final de este primer capítulo se reafirma que el objeto de estudio de este proyecto son las locuciones verbales, entendidas como construcciones pluriverbales que pertenecen al discurso repetido. Estas se caracterizan por presentar, en distintos grados, tanto la fijación formal de sus elementos componentes como un significado idiomático. Además, se conciben como unidades oracionales, equivalentes a un verbo o un sintagma verbal, compuestas por un núcleo verbal y uno o más argumentos.

En el segundo capítulo, se ha puesto de relieve el surgimiento de la fraseodidáctica, una disciplina que, de acuerdo con González Rey (2006 y 2012), tiene como objetivo el desarrollo de la metodología adecuada para introducir las unidades fraseológicas en las aulas de lenguas. Numerosos investigadores han argumentado la importancia de que los aprendientes de lenguas extranjeras reconozcan y sepan emplear estas unidades, puesto que alcanzarán una *performance* más parecida a la de un nativo y, por tanto, una mejor competencia comunicativa (Olímpio de Oliveira, 2006; Penadés Martínez, 2017). Así, a partir de los estudios fraseodidácticos se ha defendido que los aprendientes de lenguas deben desarrollar su *competencia fraseológica*, competencia que, de acuerdo con algunos autores (como Solano Rodríguez, 2007), debe ser inserta entre las propuestas por el *MCERL*.

A pesar de los beneficios que aportaría la didáctica de los fraseologismos en los cursos de lenguas extranjeras, es necesario reconocer que existen ciertas dificultades. Por

un lado, como consecuencia de las propiedades inherentes a las unidades fraseológicas (la fijación y la idiomática, especialmente), los discentes no poseen, en mayor o menor medida, ni libertad para modificarlas ni transparencia en su significado para comprenderlas fácilmente. Por otro lado, los docentes carecen de metodologías validadas que puedan aplicar y adaptar a la realidad de sus aulas. A pesar de ello, actualmente, se están realizando en España diversos proyectos de investigación que trabajan en la elaboración de recursos fraseodidácticos. Asimismo, ya se encuentran disponibles materiales tanto virtuales como en papel para el trabajo de las unidades fraseológicas en ELE.

Pese a que, desde la investigación en fraseodidáctica, se están creando nuevos recursos y métodos de enseñanza, los docentes siguen apostando, principalmente, por el uso de manuales. Hoy en día, estas obras se encuentran basadas, de forma general, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006), resultado de la concreción del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (2002). Por ello, para concluir el segundo capítulo, se ha comprobado la atención que se presta a la fraseología en estas dos obras de referencia. En primer lugar, se ha observado una contradicción en el *MCERL*, puesto que, aunque casi todos los elementos que integran el componente léxico son fraseológicos, se afirma que las unidades fraseológicas son competencia de los niveles C, pues los aprendientes que los empleen estarían demostrando su riqueza de vocabulario. Asimismo, se ha podido advertir una falta de fundamentación teórica, la cual se refleja en la incoherencia terminológica, así como en la descripción de cada una de las categorías fraseológicas. En segundo lugar, al analizar el tratamiento, concretamente, de las locuciones verbales en el *PCIC*, se advierte que solo contempla en sus inventarios 240 unidades, por lo que desatiende innumerables locuciones. Además, no se señala ningún criterio que justifique ni su selección ni su inserción en determinados niveles. Sí se recomienda que la enseñanza explícita de fraseologismos se lleve a cabo a partir del nivel B2, pues en los niveles iniciales los discentes no poseen suficientes conocimientos lingüísticos como para comprenderlos y, por tanto, adquirirlos.

Con el objetivo de comprender la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las locuciones verbales en ELE, se han desarrollado los capítulos 3 y 4. Así, en el tercer capítulo se aborda su enseñanza, a partir de un análisis de recursos, por un lado, y de un cuestionario a docentes, por otro. Como ya se ha comentado, los manuales son un material que suele estar presente en las aulas de lenguas extranjeras, por lo que el análisis de

recursos comienza examinando un corpus de 50 manuales de ELE (25 de nivel B1 y 25 de nivel B2). La razón de que se hayan escogido estos niveles deriva de que el *PCIC* recomiende la didáctica de las unidades fraseológicas a partir del nivel B2. Se ha pretendido, por tanto, apreciar las diferencias que existen entre la enseñanza de fraseologismos de los manuales de nivel B1 con respecto a los de nivel B2. Para llevar a cabo este análisis se ha definido un criterio propio de clasificación de las locuciones en función de si constituyen un objetivo específico de aprendizaje (*locuciones de enseñanza explícita*) o si se insertan en el manual como consecuencia del uso natural de la lengua (*locuciones de enseñanza implícita*). Por un lado, gracias a esta distinción, se ha advertido, que ambos grupos son más numerosos en los manuales de nivel B2 que en los de nivel B1, resultado que refleja el aumento de la competencia comunicativa de los discentes. Además, se ha comprobado que las locuciones explícitas e implícitas solo coinciden parcialmente, por lo que el alumnado aprende unidades cuyo uso no es asiduo a lo largo del manual, por lo que no estaría enfrentándose a su comprensión en diversos contextos. Por otro lado, cabe señalar que, al comienzo de este análisis, se trató de determinar un factor que permitiera establecer grupos de manuales que abordaran la enseñanza de las locuciones verbales del español de manera similar. Tras comprobar las semejanzas y disimilitudes de los manuales según su metodología, su año de publicación y su editorial, se concluyó que no existía ningún patrón común a todos ellos. Es decir, los criterios de selección de las locuciones en los manuales no se encuentran establecidos, aunque la mayor parte de sus autores afirmen seguir las recomendaciones del *PCIC*. No obstante, sí se ha comprobado que, en la mayor parte de manuales (independientemente del nivel al que se dediquen) tienden a enseñar las locuciones verbales de forma descontextualizada, principalmente a través de actividades en las que el discente debe relacionar la unidad con su significado sin haber sido mostradas previamente.

Esta falta de homogeneidad en la propuesta de locuciones en relación con su nivel de enseñanza se ve reflejada, además, al comparar las sugerencias del *PCIC* con el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español (DICLOVER)* (Penadés Martínez, 2002). Igualmente, tampoco se detecta consenso entre la propuesta del Instituto Cervantes y la de los manuales analizados. En contraposición, a partir de esta última comparación se ha constatado que los aprendientes de los niveles intermedios adquieren unidades que, de acuerdo con el *PCIC*, corresponderían a niveles de competencia superiores. Asimismo, se ha observado que la mayor parte de las locuciones

incluidas en los manuales no aparecen recogidas por el *PCIC*, como consecuencia del escaso inventario aportado por esta obra de referencia.

En la segunda parte de este capítulo, se ha realizado un cuestionario a docentes, donde se han evidenciado carencias teóricas en su formación en relación con la fraseología, puesto que, en general, han demostrado desconocer dos conceptos esenciales de la presente tesis: *fraseología* y *locución verbal*. A pesar de ello, casi la totalidad de los docentes encuestados indican que estas últimas unidades se encuentran presentes en sus aulas, al menos ocasionalmente. Además, la docencia de las locuciones es integrada, en más de la mitad de los casos, con el resto de unidades léxicas. No obstante, existe un 33 % que las presenta de manera aislada. Así, han indicado, de forma general, que las locuciones verbales son trabajadas en el aula a través de actividades de asociación y de deducción del significado y que su selección se lleva a cabo de acuerdo con el contexto en el que puedan ser empleadas y las funciones comunicativas que puedan desempeñar. Es decir, estos resultados podrían indicar que no hay un tratamiento específico para las unidades fraseológicas, sino que son tratadas, por gran parte de los docentes de ELE, como elementos lingüísticos similares al resto de unidades léxicas del español. Por tanto, no se estaría empleando una metodología que mitigue las dificultades de aprendizaje a las que se enfrentan los discentes cuando tratan de adquirir estas unidades fijas e idiomáticas.

Para comprobar si los aprendientes de los niveles B1 y B2 están, efectivamente, desarrollando su competencia fraseológica con esta metodología y si existe un patrón de aprendizaje, se ha elaborado el cuarto capítulo de esta tesis. En la primera parte, se ha realizado un análisis de las producciones de los discentes de nivel B1 y B2 extraídas del *Corpus de aprendices de español (CAES)*, desarrollado a partir de pruebas a estudiantes de diversos centros del Instituto Cervantes. En un primer acercamiento, se ha observado que tanto los aprendientes de B1 como los de B2 emplean locuciones verbales en sus producciones, y que los primeros lo hacen en mayor medida. No obstante, este resultado se deriva, probablemente, de que el corpus incluye una mayor muestra textual de B1 que de B2. Asimismo, se ha advertido que solo 27 de las 83 locuciones empleadas por los aprendientes aparecen en el *PCIC*, por lo que se confirma que en la enseñanza fraseológica en las aulas no se rige exclusivamente por estas recomendaciones. También se ha comprobado que, como también se señala en el capítulo 5, las locuciones empleadas más frecuentemente por los discentes de ambos niveles son *darse cuenta*, *echar de menos* o *dar(las) gracias*, entre otras; es decir, unidades que son asiduamente empleadas por los

nativos de español. Para profundizar en el uso de las locuciones verbales de estos discentes, se ha realizado un análisis de errores basado en la metodología de Gass y Selinker (2001) y en la clasificación de usos idiosincrásicos de Vázquez (1991). De esta manera, se ha detectado la siguiente proporción de casos no normativos relacionados con el uso de locuciones verbales: 40 % en las producciones de los aprendientes de nivel B1 y 23 % en las de los discentes de nivel B2. Se aprecia, por tanto, una mejora de la competencia fraseológica en el estudiantado de nivel más avanzado. Estos usos idiosincrásicos se clasifican, en su mayoría, como errores de selección falsa de tipo léxico o morfosintáctico. Así pues, se deduce que los discentes conocen la composición estructural de la unidad y su significado. Sin embargo, al emplearla incurre en la modificación de uno de sus elementos componentes. Esto podría ser prevenido al emplear una metodología didáctica que advierta al alumnado sobre las particularidades de las unidades fraseológicas.

En la segunda parte de este capítulo, mediante la realización de cuestionarios a discentes de ELE de nivel intermedio, que incluyen actividades sobre locuciones verbales españolas, se ha evaluado la competencia fraseológica de dichos aprendientes. Al comprobar los resultados, se ha observado que más de la mitad de los discentes, tanto de nivel B1 como de nivel B2, no ha manifestado haber comprendido las unidades presentadas. Estas unidades coincidían con las propuestas por el *PCIC* para sus respectivos niveles. Así, se pueden considerar dos interpretaciones: (1) que la competencia fraseológica de los participantes no se encuentra suficientemente desarrollada; o (2) que el inventario locucional de los discentes, a pesar de que sí ha sido trabajado, no incluye las locuciones de estas actividades.

En definitiva, de los resultados de los capítulos 3 y 4 se deriva que, con el perfeccionamiento de la metodología fraseodidáctica, la competencia fraseológica y, por tanto, comunicativa de los aprendientes de nivel intermedio puede ser mejorada. No obstante, la revisión bibliográfica expuesta en los capítulos 1 y 2 pone de manifiesto una serie de carencias que impide la creación de una propuesta didáctica adecuada. Las investigaciones fraseodidácticas señalan constantemente la falta de un estudio de frecuencia de uso que sirva como criterio objetivo para determinar la selección locucional de los niveles comunicativos establecidos por el *MCERL*. Por ello, este estudio se lleva a cabo como culminación de esta tesis doctoral. Así, se han tomado las locuciones verbales recogidas en el *DICLOVER* y en el *Diccionario idiomático de locuciones del español*

actual (DiLEA), ambos elaborados por Penadés Martínez; esto es, se ha trabajado con un total de 4 086 unidades. Tras consultarlas en dos corpus (uno oral de elaboración propia y el *CORPES XXI*), se han obtenido los resultados recogidos en el anexo 4. Estos datos han evidenciado que solo una mínima parte de estas locuciones verbales poseen una elevada frecuencia de uso; en contraposición, una cuarta parte de ellas (concretamente, 1 376) registran menos de 10 ocurrencias, por lo que se interpreta que están cayendo en desuso. Asimismo, se han detectado numerosas unidades que no aparecen recogidas en los diccionarios y que sí se emplean en las producciones de los corpus. Consecuentemente, se cree necesaria una actualización de los recursos lexicográficos que se ocupan de las unidades fraseológicas del español.

Por último, este estudio de frecuencia ha permitido la elaboración de una propuesta de selección locucional para los niveles B. Con la finalidad de establecer las unidades que pueden pertenecer a estos niveles, se ha defendido que en los niveles A debe considerarse la didáctica de las unidades fraseológicas más frecuentes, puesto que van a aparecer constantemente en los textos con los que trabajen dichos aprendientes. Además, se ha tenido en cuenta que la frecuencia de uso no es el único criterio, a pesar de ser el más objetivo, que debe regir esta propuesta. Por consiguiente, se han consultado las nociones lingüísticas que, de acuerdo con el *PCIC*, deben adquirir los discentes en cada nivel de competencia comunicativa. La conjunción de estos dos criterios ha resultado en la selección de unidades expuesta en la Tabla 21, donde, también, las locuciones aparecen clasificadas de acuerdo con los apartados de los inventarios “Nociones generales” y “Nociones específicas” de la obra del Instituto Cervantes.

En definitiva, en esta tesis, se han realizado tres aportaciones fundamentales a los estudios fraseodidácticos. En primer lugar, se han expuesto los principales estudios fraseológicos y fraseodidácticos con la finalidad no solo de revisar los logros obtenidos hasta el momento, sino también para detectar los desacuerdos teóricos y las carencias metodológicas que deben ser abordados en próximas investigaciones. En segundo lugar, se ha ofrecido un panorama general sobre la docencia y el aprendizaje de las locuciones verbales, demostrando que los avances teóricos apenas se reflejan en la realidad de las aulas de ELE. Por último, teniendo en cuenta los resultados anteriores, se ha elaborado un estudio de frecuencia de uso de las locuciones verbales del español que ha permitido la elaboración de una propuesta de selección locucional para los niveles B basada en un criterio objetivo.

A pesar de estas aportaciones, aún quedan muchos aspectos que deben ser abordados en próximas investigaciones, los cuales se exponen en el siguiente capítulo de esta tesis.

CHAPITRE 6. CONCLUSIONS

Au cours de cette recherche, deux objectifs principaux ont été poursuivis : d'une part, vérifier si les progrès en phraséodidactique sont appliqués à la réalité des classes d'espagnol langue étrangère (ELE) ; d'autre part, fournir des informations nouvelles pour améliorer la méthodologie didactique de ces unités, notamment la fréquence d'utilisation des locutions verbales de l'espagnol.

En ce qui concerne le premier objectif, quatre chapitres ont été élaborés. Dans le premier, à travers une revue bibliographique des principales études phraséologiques, on a pu observer l'évolution de cette discipline depuis ses origines jusqu'aujourd'hui. Toutefois, des questions qui n'ont pas encore été résolues d'un point de vue théorique ont également été mises en lumière.

Ainsi, diverses opinions ont été exprimées sur la place de la phraséologie par rapport aux autres disciplines linguistiques, puisqu'il existe trois points de vue différents : (1) un groupe de chercheurs défend son caractère autonome (Nagy, 1973; Telija, 1975; Wotjak, 1983; Čemark, 1988); (2) autres comprennent la phraséologie comme une branche dépendante d'autres matières, notamment de la lexicologie (Fleischer, 1982; Coseriu (1986 [1977]; Pottier, 1975); (3) pour sa part, un troisième groupe, dont le plus grand représentant est Ruiz Gurillo (1997) argumente l'interdisciplinarité de la phraséologie, étant donné qu'elle se rapporte, d'une manière ou d'une autre, aux autres disciplines linguistiques (lexicologie, morphologie, pragmatique, sémantique, syntaxe...).

De même, un désaccord a été constaté dans les limites de son objet. Malgré la grande diversité des dénominations qu'ils ont reçues et continuent de recevoir (Haddouch, 2013), actuellement le terme le plus répandu est celui d'*unité phraséologique*. Les chercheurs ont proposé de nombreuses classifications qui tentent d'organiser l'inventaire complexe des éléments à étudier par la phraséologie. Ainsi, tandis que certains considèrent que toute unité fixe composée de deux ou plusieurs mots est une unité phraséologique (Zuluaga, 1980), d'autres délimitent beaucoup plus leur champ d'étude, complétant cette définition par des caractéristiques telles que la fréquence d'utilisation, l'idiomatisme ou l'institutionnalisation, entre autres (Corpas Pastor, 1996). Malgré cela, la catégorie de locution, et notamment de locution verbale, est présente dans toutes les

classifications phraséologiques, ce qui confirme qu'il s'agit, sans aucun doute, d'un sous-type de phraséologisme.

Après la révision des études consacrées aux locutions, on a constaté que les limites de celles-ci ne sont pas non plus entièrement définies, car certaines catégories, comme les collocations, possédant des caractéristiques très similaires. Cependant, des chercheurs comme García-Page (2008) ont contribué à clarifier la frontière entre ces types de phraséologismes et d'autres unités qui pourraient susciter la confusion (comme les périphrases verbales). Également, en approfondissant la catégorisation des locutions, on a observé un panorama complexe, puisque de nombreuses taxonomies différentes ont été réalisées. Cependant, il a été constaté que les locutions verbales apparaissent dans toutes. Cela justifie le choix de ces unités pour le développement de la présente thèse de doctorat, car il serait encore plus complexe d'étudier dans la didactique un élément linguistique qui n'est pas encore complètement ancré dans la théorie.

Ainsi, à la fin de ce premier chapitre, il est réaffirmé que l'objet de ce travail est les locutions verbales, entendues comme des constructions pluriverbales appartenant au discours répété. Elles se caractérisent par la présentation, à des degrés divers, de fixation formelle et d'une signification idiomatique. En outre, ils sont conçus comme unités orationnelles, équivalentes à un verbe ou un syntagme verbal, composées d'un noyau verbal et d'un ou plusieurs arguments.

Dans le deuxième chapitre, on a souligné l'émergence de la phraséodidactique, une discipline qui, selon González Rey (2006 et 2012), vise à développer la méthodologie appropriée pour introduire les unités phraséologiques dans les classes de langues. De nombreux chercheurs ont argué de l'importance que les apprenants de langues étrangères reconnaissent et sachent utiliser ces unités, car elles atteindront une performance plus semblable à celle d'un natif et donc une meilleure compétence communicative (Oliveira, 2006 ; Penadés Martínez, 2017). Ainsi, à partir des études phraséodidactiques, on a soutenu que les apprenants de langues doivent développer leur compétence phraséologique, compétence qui, selon certains auteurs (comme Solano Rodríguez, 2007), doit être insérée parmi les propositions du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*.

Après les avantages qu'apporterait la didactique des phraséologismes dans les cours de langues étrangères, il faut reconnaître qu'il existe certaines difficultés. D'une

part, en raison des propriétés inhérentes aux unités phraséologiques (fixation et idiomaticité, spécialement), les apprenants n'ont pas de liberté pour les modifier ni de transparence dans leur signification pour les comprendre facilement. Par ailleurs, les enseignants ne disposent pas de méthodes validées qu'ils puissent appliquer et adapter à la réalité de leurs classes. Malgré cela, en Espagne, plusieurs projets de recherche, qui travaillent à l'élaboration de ressources phraséodidactiques, sont en cours. Des documents virtuels et papier sont également disponibles pour le travail des unités phraséologiques dans ELE.

Bien que de nouvelles ressources et méthodes d'enseignement soient mises au point depuis la recherche en phraséodidactique, les enseignants continuent à miser principalement sur l'utilisation de manuels. Aujourd'hui, ces travaux sont basés, de manière générale, sur le *Plan Curricular de l'Institut Cervantes (PCIC)* (2006), résultat de la concrétisation du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* (2002). C'est pourquoi, pour conclure le deuxième chapitre, on a constaté l'attention portée à la phraséologie dans ces deux ouvrages de référence. En premier lieu, une contradiction a été relevée dans le *CECRL*, puisque, bien que la quasi-totalité des éléments composant le composant lexical soient des phraséologismes, il est affirmé que les unités phraséologiques relèvent des niveaux C, car les apprenants qui les emploient démontreraient leur richesse de vocabulaire. De même, on a pu constater un manque de fondement théorique, qui se reflète dans l'incohérence terminologique ainsi que dans la description de chacune des catégories phraséologiques. Deuxièmement, en analysant le traitement des locutions verbales dans le *PCIC*, on aperçoit qu'il ne couvre que 240 unités dans ses inventaires, négligeant ainsi d'innombrables locutions. En outre, aucun critère ne justifie leur sélection ni leur insertion à certains niveaux. Il est cependant recommandé que l'enseignement explicite des phraséologismes se fasse à partir du niveau B2, parce que dans les niveaux initiaux les apprenants ne possèdent pas suffisamment de connaissances linguistiques pour les comprendre et donc les acquérir.

Afin de saisir la réalité du processus d'enseignement-apprentissage des locutions verbales en ELE, les chapitres 3 et 4 ont été développés. Ainsi, le troisième chapitre aborde leur enseignement, à partir d'une analyse des ressources, d'une part, et d'un questionnaire aux enseignants, d'autre part. Comme on l'a vu plus haut, les manuels sont généralement utilisés dans les cours de langues étrangères, l'analyse des ressources commence donc par l'examen d'un corpus de 50 manuels ELE (25 de niveau B1 et 25 de

niveau B2). La raison pour laquelle ces niveaux ont été choisis est que le *PCIC* recommande la didactique des unités phraséologiques à partir du niveau B2. On a donc cherché à apprécier les différences existantes entre l'enseignement des phraséologismes des manuels de niveau B1 et ceux de niveau B2. Pour mener à bien cette analyse, un critère propre de classification des locutions a été défini en fonction de s'ils constituent un objectif spécifique d'apprentissage (*locutions d'enseignement explicite*) ou s'ils sont insérés dans le manuel à la suite de l'usage naturel de la langue (*locutions d'enseignement implicite*). D'une part, grâce à cette distinction, on a remarqué, tout d'abord, que les deux groupes sont plus nombreux dans les manuels de niveau B2 que dans ceux de niveau B1, résultat qui reflète l'augmentation de la compétence communicative des apprenants. D'autre part, il a été constaté que les locutions explicites et implicites ne coïncident que partiellement, de sorte que les élèves apprennent des unités dont l'utilisation n'est pas régulière tout au long du manuel, de façon qu'ils ne seraient pas confrontés à leur compréhension dans divers contextes. Par ailleurs, il convient de noter qu'au début de cette analyse, on s'est efforcé de déterminer un facteur permettant d'établir des groupes de manuels traitant de l'enseignement des locutions verbales de l'espagnol de manière similaire. Après vérification des similitudes et des dissensions entre les manuels selon leur méthodologie, leur année de publication et leur éditorial, il a été conclu qu'il n'existait pas de norme commune à tous les manuels. Autrement dit, les critères de sélection des locutions dans les manuels ne sont pas établis, bien que la plupart de leurs auteurs affirment suivre les recommandations du *PCIC*. Toutefois, il a été constaté que, dans la plupart des manuels (quel que soit le niveau auquel ils sont consacrés), les locutions verbales sont généralement enseignées de manière non contextualisée, principalement à travers des activités dans lesquelles l'apprenant doit relier l'unité à sa signification sans avoir été montré auparavant.

Ce manque d'homogénéité dans la proposition de locutions par rapport à leur niveau d'enseignement se reflète également dans la comparaison des suggestions du *PCIC* avec le *Dictionnaire des locutions verbales pour l'enseignement de l'espagnol (DICLOVER)* (Penadés Martínez, 2002). Également, il n'y a pas de consensus entre la proposition de l'Institut Cervantes et celle des manuels analysés. En revanche, il ressort de cette dernière comparaison que les apprenants des niveaux intermédiaires acquièrent des unités qui, selon le *PCIC*, correspondraient à des niveaux de compétence supérieurs.

Il a été aussi constaté que la plupart des locutions incluses dans les manuels ne sont pas reprises par le *PCIC*, en raison du faible inventaire fourni par cet ouvrage de référence.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, un questionnaire a été réalisé à des enseignants, où ses lacunes théoriques par rapport à la phraséologie ont été mises en évidence, car ils ont généralement démontré qu'ils ignoraient deux concepts essentiels de la présente thèse : *phraséologie* et *locution verbale*. En contrepartie, la quasi-totalité des enseignants interrogés indiquent que ces dernières unités sont présentes dans leurs classes de ELE, au moins occasionnellement. De même, l'enseignement des locutions est intégré, dans plus de la moitié des cas, avec le reste des unités lexicales. Toutefois, 33 % d'entre eux les présentent de manière isolée. Ainsi, ils ont indiqué, de manière générale, que les locutions verbales sont travaillées dans ses cours à travers des activités d'association et de déduction du sens, et que leur sélection s'effectue en fonction du contexte dans lequel elles peuvent être employées et des fonctions communicatives qu'elles peuvent remplir. En d'autres termes, ces résultats pourraient indiquer qu'il n'y a pas de traitement spécifique pour les unités phraséologiques, mais qu'elles sont traitées par la plupart des enseignants ELE comme des éléments linguistiques similaires aux autres unités lexicales de l'espagnol. Il n'y aurait donc pas de méthodologie pour atténuer les difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants lorsqu'ils essaient d'acquérir ces unités fixes et linguistiques.

Pour vérifier si les apprenants des niveaux B1 et B2 développent effectivement leur compétence phraséologique avec cette méthodologie et s'il existe un modèle d'apprentissage, le quatrième chapitre de cette thèse a été élaboré. Dans la première partie, on a procédé à une analyse des productions des apprenants de niveau B1 et B2 extraites du *Corpus de aprendices de español (CAES)*, développé à partir de questionnaires réalisés auprès d'étudiants de divers centres de l'Institut Cervantes. Dans une première approche, il a été observé que les apprenants de B1 et B2 utilisent des locutions verbales dans leurs productions, et que les apprenants de B1 le font davantage. Toutefois, ce résultat résulte probablement du fait que le corpus comprend un échantillon textuel de B1 plus important que de B2. En outre, il a été noté que sur les 83 locutions utilisées par les apprenants, seulement 27 apparaissaient dans le *PCIC*, ce qui confirme que l'enseignement de la phraséologie dans les cours d'ELE n'est pas exclusivement régi par ces recommandations. Il a également été constaté que, comme il est indiqué dans le chapitre 5, les locutions les plus fréquemment utilisées par les apprenants des deux

niveaux sont *darse cuenta*, *echar de menos* ou *dar (las) gracias*, entre autres ; c'est-à-dire, des unités qui sont régulièrement employées par les natifs espagnols. Pour approfondir dans l'utilisation des locutions verbales de ces élèves, une analyse d'erreurs a été réalisée sur la base de la méthodologie de Gass et Selinker (2001) et de la classification des usages idiosyncrasiques de Vázquez (1991). Ensuite, la proportion suivante de cas non réglementaires liés à l'utilisation de locutions verbales a été détectée : 40 % dans les productions des apprenants de niveau B1 et 23 % dans celles des apprenants de niveau B2. On constate donc une amélioration de la compétence phraséologique chez les étudiants de niveau supérieur. Ces utilisations idiosyncrasiques sont pour la plupart classées comme des erreurs de sélection fautive de type lexical ou morpho-syntaxique. Il s'ensuit donc que les élèves connaissent la composition structurelle de l'unité et sa signification. Cependant, en l'utilisant, ils modifient l'un de ses composants. Cela pourrait être évité en utilisant une méthodologie didactique qui prévient les apprenants sur les particularités des unités phraséologiques.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, on a réalisé des questionnaires aux élèves de niveau intermédiaire d'ELE, qui comprennent des activités sur les locutions verbales espagnoles. On peut ainsi évaluer la compétence phraséologique de ces apprenants. Lors de la vérification des résultats, il a été constaté que plus de la moitié des apprenants, tant de niveau B1 que de niveau B2, n'ont pas démontré avoir compris les unités présentées. Ces unités correspondaient aux propositions du *PCIC* pour leurs respectifs niveaux. De ce fait, on peut considérer deux interprétations : (1) que la compétence phraséologique des participants n'est pas suffisamment développée ; ou (2) que l'inventaire locucional des élèves, bien qu'il ait été travaillé, n'incluent pas les locutions de ces activités.

En définitive, il ressort des résultats des chapitres 3 et 4 qu'avec le perfectionnement de la méthodologie phraséodidactique, la compétence phraséologique, et donc communicative, des apprenants de niveau intermédiaire peut être améliorée. Toutefois, la revue bibliographique exposée aux chapitres 1 et 2 met en évidence un certain nombre de lacunes qui empêchent la création d'une proposition didactique adéquate. Les recherches phraséodidactiques signalent constamment l'absence d'une étude de fréquence d'utilisation servant de critère objectif pour déterminer la sélection locutionnelle des niveaux de communication établis par le *CECRL*. C'est pourquoi cette étude est réalisée comme aboutissement de cette thèse de doctorat. Pour ce faire, on a pris les locutions verbales recueillies dans le *DICLOVER* et dans le *Dictionnaire idiomatique*

des locutions de l'espagnol actuel (DiLEA), tous les deux élaborés par Penadés Martínez ; c'est-à-dire, on a travaillé avec un total de 4 086 unités. Après consultation en deux corpus (un oral d'élaboration propre et le *CORPES XXI*), les résultats repris à l'annexe 4 ont été obtenus. Ces données ont mis en évidence que seule une infime partie de ces locutions verbales possède une fréquence d'utilisation élevée. En revanche, un quart d'entre elles (soit 1376) enregistrent moins de 10 occurrences, ce qui signifie qu'elles sont en train de tomber en désuétude. De même, de nombreuses unités qui n'apparaissent pas dans les dictionnaires et qui sont utilisées dans les productions des corpus ont été détectées. En conséquence, une mise à jour des ressources lexicographiques concernant les unités phraséologiques de l'espagnol est jugée nécessaire.

Enfin, cette étude de fréquence a permis l'élaboration d'une sélection locutionnelle pour les niveaux B. Afin d'établir les unités pouvant appartenir à ces niveaux, il a été avancé que, dans les niveaux A, la didactique des unités phraséologiques les plus fréquentes devrait être envisagée, étant donné qu'elles apparaîtront constamment dans les textes avec lesquels ces apprenants travaillent. Il a également été tenu compte du fait que la fréquence d'utilisation n'est pas le seul critère, bien qu'il soit le plus objectif, qui devrait régir cette proposition. Les notions linguistiques qui, selon le *PCIC*, doivent être acquises par les apprenants à chaque niveau de compétence communicative ont donc été consultées. La conjonction de ces deux critères a abouti à la sélection des unités exposées dans le Tableau 21, où, en outre, les locutions sont classées selon les rubriques des inventaires "Notions générales" et "Notions spécifiques" de l'Institut Cervantes.

En définitive, dans cette thèse, trois précieuses contributions ont été apportées aux études phraséodidactiques. En premier lieu, les principales études phraséologiques et phraséodidactiques ont été présentées dans le but non seulement de passer en revue les acquis obtenus jusqu'à présent, mais aussi pour détecter les désaccords théoriques et les lacunes méthodologiques qui doivent être abordés dans les recherches à venir. Deuxièmement, un aperçu de l'enseignement et de l'apprentissage des discours a été donné, montrant que les progrès théoriques ne se reflètent guère dans la réalité des cours d'ELE. Enfin, en tenant compte des résultats ci-dessus, une étude de fréquence d'utilisation des locutions verbales de l'espagnol a été réalisée qui a permis l'élaboration d'une proposition de sélection locutionnelle pour les niveaux B sur la base d'un critère objectif.

En dépit de ces contributions, de nombreux aspects doivent encore être abordés dans les travaux de recherche à venir, qui sont exposés dans le chapitre suivant de cette thèse.

CAPÍTULO 7. TRABAJO FUTURO

A lo largo de los distintos capítulos que componen esta tesis doctoral, se ha evidenciado la falta de desarrollo de numerosas cuestiones relacionadas con los campos de la fraseología y la fraseodidáctica, que impiden aún alcanzar una metodología de enseñanza que asegure el desarrollo de la competencia fraseológica y, por tanto, lingüística de los aprendientes de lenguas.

En primer lugar, en el primer capítulo, se ha detectado, principalmente, un desorden terminológico dentro del campo de la fraseología tanto a nivel diacrónico como sincrónico. En el plano diacrónico, este hecho deriva del avance de la disciplina, que ha ido creando términos cada vez más específicos para denominar los distintos tipos de fraseologismos detectados. En el plano sincrónico, sin embargo, surge como consecuencia de la falta de consenso en la definición de cada uno de estos tipos. Sería, por tanto, esencial realizar un estudio basado en la metodología de la historiografía lingüística para ofrecer una organización de la terminología en español relacionada con la fraseología.

En el segundo capítulo, se han mostrado numerosas propuestas fraseodidácticas basadas en distintas teorías lingüísticas. No obstante, son necesarios estudios psicolingüísticos que den cuenta del procesamiento, la comprensión y la adquisición de las locuciones verbales en español como lengua materna y como lengua extranjera. Los resultados arrojados por estas investigaciones ayudarían a los fraseodidácticos a adoptar una metodología que facilite estos procesos mentales.

También en relación con la fraseodidáctica, cabe señalar que, como señala Núñez-Román (2015), la mayor parte de los estudios sobre la didáctica de las unidades fraseológicas están orientados al aprendizaje de lenguas extranjeras. Se ha desatendido, por tanto, este ámbito en la enseñanza de la lengua materna. Consecuentemente, sería necesario la elaboración de metodologías dedicadas a la inclusión de fraseologismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hablantes nativos de español.

Teniendo en cuenta el análisis de los recursos que facilitan la planificación docente, se cree conveniente la actualización y la sistematización de las locuciones verbales incluidas en el *PCIC*, a partir de unos criterios definidos. Esto permitiría que los

creadores de materiales tuvieran una guía fiable sobre los contenidos que se deben incluir en cada nivel de competencia. Asimismo, se evitaría que dichos autores propusieran una selección locucional completamente divergente.

Otra futura línea de investigación, en este caso relacionada con la lingüística computacional, consistiría en el desarrollo de un corpus oral del español actual más amplio y que quede transcrito y anotado para su consulta. Sería ideal que estuviera anotado de manera que se pudieran buscar colocaciones. No obstante, hasta que estas unidades no se encuentren perfectamente definidas a nivel teórico, no será posible mostrar a una máquina a distinguir los fraseologismos del resto de unidades léxicas.

Por último, se puede ampliar el estudio de frecuencia de uso, teniendo en cuenta otros factores. Por ejemplo, se podría llevar a cabo una investigación que tenga en cuenta las distintas variedades diatópicas del español. Igualmente, se podría estudiar la dispersión de las locuciones según la tipología textual en la que aparezcan o según ámbitos de especialización.

En definitiva, la fraseología y, sobre todo, la fraseodidáctica aún son disciplinas de reciente creación, por lo que todavía son muchos los trabajos que se pueden realizar para lograr una mayor comprensión de estas interesantes unidades y la elaboración de una metodología que permita insertarlas fácilmente en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. y Toledo, G. (2006). Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE). *Onomazéin*, 1(13), 135-145. <https://doi.org/10.7764/onomazein.13.09>
- Aguilar Ruiz, M. J. (2013). Notas sobre las posibilidades de aprendizaje de español mediante unidades fraseológicas. *MarcoELE*, 17. https://marcoele.com/descargas/17/aguilar-unidades_fraseologicas.pdf
- Aguilera Gámez, Y. y Villavicencio Simón, Y. (2022). Las fórmulas rutinarias en la enseñanza del español como lengua extranjera para principiantes: alternativa didáctica en contexto de inmersión. *Decires*, 26(22), 73-96. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2021.22.26.307>
- Aguinaga Echeverría, S. (2021). El aprendizaje de colocaciones y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras: de la teoría a la práctica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (RNAEL)*, 15(31), 124-144. <https://doi.org/10.26378/rnlael1531449>
- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind*. Blackwell Publishing Ltd.
- Alessandro, A. (2012). *Investigación en la acción educativa. Las unidades fraseológicas pragmáticas en la didáctica del español y del italiano como lenguas extranjeras* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum Biblioteca Universitaria. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/28959>
- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (41), 101-125.
- Alvar Ezquerro, M. (2004). La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza de español como lengua extranjera. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso internacional de ASELE* (pp. 19-39). Universidad de Sevilla.

- Álvarez de la Granja, M. (2002 [2003]). *Aproximación ó estudio das unidades fraseolóxicas en galego: as locucións verbais* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela].
- Álvarez de la Granja, M. (2003). Proposta de clasificación semántico-funcional das unidades fraseolóxicas galegas. *Cadernos de fraseoloxía galega*, (4), 9-34.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós Ibérica.
- Bailini, S. (2012). Las colocaciones en el aula de ELE: propuestas didácticas. En S. Bailini, C. Campos, R. Odicino y M. Sánchez (Eds.), *Actas del primer ciclo "ADELE" 2011-2012. Curso de formación para profesores de E/LE. Actualización en Didáctica del Español Lengua Extranjera. Espacios de intercambio y formación* (pp. 53- 68). EDUCatt.
- Bally, C. (1905). *Précis de stylistique. Equisse d'une méthode fondée sur l'étude du français moderne*. Eggimann.
- Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Klincksieck.
- Bally, C. (1932). *Linguistique générale et linguistique française*. Francke.
- Bosque, I. (1982). Más allá de la lexicalización. *Boletín de la Real Academia Española*, 62(225), 103-158.
- Buenafuentes de la Mata, C. (2007). *Procesos de gramaticalización y lexicalización en la formación de compuestos en español* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/4879>
- Carneado Moré, Z. y Tristá Pérez, A. M. (1983). *Estudios de fraseología*. Academia de Ciencias de Cuba.
- Casares Sánchez, J. (1992 [1950]). *Introducción a la lexicografía moderna*. CSIC.
- Castillo Carballo, M. A. (2002). Conocimiento cultural en la adquisición de la L2: la fraseología. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera ASELE* (pp. 209-216). Universidad de Murcia.

- Castillo Carballo, M. A. (2017). La producción fraseográfica en su historia: diccionarios de locuciones y refranes. *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, (38), 85-106.
- CE/NOW = Davies, M. (2018). *Corpus del Español NOW*. US National Endowment for the Humanities. <https://www.corpusdelespanol.org/now/>
- Čermak, F. (1988). On the Substance of Idioms. *Folia Lingüística*, 22(3-4), 413-438.
- Cernyseva, I. (1981 [1973]). Das phraseologische System und seine semantischen Kategorien (an deutschen Material). En H. Jaksche, A. Sialm y H. Burger (Eds.), *Reader zur sowjetischen Phraseologie* (pp. 29-49). Walter de Gruyter.
- Cheikh-Khamis Cases, F. *Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas: las colocaciones en clase de ELE* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Biblioteca virtual redELE. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/104241>
- Coll, J. L. (1992). *El eroticoll. Diccionario erótico*. Ediciones Temas de Hoy.
- Collins, A. M. y Loftus, E. E. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407-428.
- Collins, A. M. y Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8(2), 240-247.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1992). Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. En J. Muñoz Licerias (Coord.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 63-77). Visor.
- Corder, S. P. (2009 [1967]). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corona González, E. (2001). *La influencia léxica del inglés como L2 y del español como L1 sobre el francés como L3 en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.

- Corpas Pastor, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Lingüística Iberoamericana.
- CORPES XXI = Real Academia Española (2007-2023). *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>
- Coseriu, E. (1986 [1977]). *Principios de semántica estructural*. Gredos.
- Crespo, N. y Góngora, B. (2012). ¿Cómo se procesan las locuciones?: Un debate desde la psicolingüística. *Revista Signos*, 45(80), 257-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342012000300002>
- Cuetos, F., González, J. y De Vega, M. (2018). *Psicología del lenguaje*. Editorial médica panamericana.
- D'Andrea, L. (2018). La fraseología y el uso auténtico de la lengua en el aula de E/LE. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomededeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 185-194). Centro Virtual Cervantes.
- De Bobes Soler, E. (2016). *Información gramatical asociada a las locuciones verbales del español* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Documental Gredos. <https://gredos.usal.es/handle/10366/128557>
- De Boer, C. (1922). *Essais de syntaxe française moderne*. P. Noordhoff.
- De Lucca, J. L. (2009). PHRASENET: detección y extracción de unidades fraseológicas a partir de un corpus textual. En P. Cantos Gómez y A. Sánchez Pérez (Eds.), *A survey of corpus-based research* (pp. 664-674). Asociación Española de Lingüística del Corpus.
- Encinas, P. y Franco, P. (2010). Metáfora y metonimia en las clases de L2 en China. *SinoELE Suplemento. Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, (3).
- Ettinger, S. (1992). Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques. En G. Dorion, F. J. Meissner, J. Riesz y U. Wielandt (Eds.), *Le français aujourd'hui - une langue à comprendre - französisch heute. Mélanges offerts à Jürgen Olbert* (pp. 98-109). Diesterweg.
- Ettinger, S. (2008). Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez perguntas clave sobre o estado actual da investigación. *Cadernos de fraseoloxía galega*, (10), 95-127.

- Fernández Prieto, M. J. (2004). La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso internacional de ASELE* (pp. 19-39). Universidad de Sevilla.
- Fleischer, W. (1982). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. VEB.
- Forment Fernández, M. M. (1998). La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas. En F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (Eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 339-347). Universidad de Alcalá.
- Fraser, B. (1970). Idioms within a Transformational Grammar. *Foundations of Language*, 6, 22-42.
- García Castillo, J. (1992). *Cómo convertirse en un genio de los negocios*. Ediciones Temas de Hoy.
- García Rodríguez, J. (2019). *Las unidades fraseológicas del español y el catalán con elementos de la naturaleza: Estudio cognitivo-contrastivo y propuesta de un diccionario electrónico de fraseología bilingüe* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/667253#page=1>
- García, A., La Hoz, A., Latorre, L. y López, M. (2017). Aplicación de las unidades fraseológicas a la enseñanza de ELE. *Foro de Profesores de E/LE*, 13. <https://doi.org/10.7203/foroele.13.10823>
- García-Page Sánchez, M. (1990). Sobre implicaciones lingüísticas: solidaridad léxica y expresión fija. *Estudios humanísticos. Filología*, (12), 215-228. <https://doi.org/10.18002/ehf.v0i12.4048>
- García-Page Sánchez, M. (2004). De los fines y confines de la fraseología. En J. M. González Calvo, J. Terrón González y J. C. Martín Camacho (Eds.), *VII Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española: las unidades fraseológicas* (pp. 23-79). Universidad de Extremadura.

- García-Page Sánchez, M. (2008). *Introducción a la fraseología española: Estudio de las locuciones*. Anthropos.
- García-Page Sánchez, M. (2010). Locuciones verbales con clítico en español del tipo *dársela*. *Verba hispánica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, (18), 135-145.
- García-Page Sánchez, M. (2018). El tratamiento de la locución verbal en el *DRAE*. *Bulletin hispanique*, 120 (2), 615-626.
<https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.7130>
- Gass, S. M. y Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Taylor and Francis.
- Glässer, R. (1986). A plea for phraseo-stylistics. En D. Kastovsky y A. Szwedek (Eds.), *Linguistics across Historical and Geographical Boundaries* (pp. 41-52). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110856132.41>
- Gomaespuma (1993). *Familia no hay más que una y el perro lo encontramos en la calle*. Ediciones Temas de Hoy.
- Gómez González, A. y Ureña Tormo, C. (2017). Una propuesta para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, (13), 313-323.
<https://doi.org/10.7203/foroele.v0i13.10813>
- 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 Lingüístic*, (5), 111-134.
- Gómez Rufo, A. (1993). *Cómo ligar con esa chica que tanto te gusta y a la que le gusta otro*. Ediciones Temas de Hoy.
- González Rey, M. I. (2004). A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada. *Cadernos de fraseoloxía galega*, (6), 113-130.
- González Rey, M. I. (2006). A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas. *Cadernos de fraseoloxía galega*, (8), 123-145.

- González Rey, M. I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, (21), 67-84.
- González Rodríguez, L. M. y Sánchez Manzano, M. J. (2008). Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos. *Odisea*, (9), 105-115.
- González-Fernández B. y Schmitt N. (2020). Word knowledge: Exploring the relationships and order of acquisition of vocabulary knowledge components. *Applied Linguistics*, (41), 481-505.
<https://doi.org/10.1093/applin/amy057>
- Granger, S. y Meunier, F. (2008). Phraseology in language learning and teaching: where to from here? En F. Meunier y S. Granger (Eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 247-252). Benjamins.
- Greimas, A. J. (1960). Idiotismes, Proverbes, Dictons. *Cahiers de lexicologie*, (2), 41-61.
- Gross, M. (1993). Trois applications de la notion de verbe support. *L'information grammaticale*, (59), 16-22.
- Haddouch, B. (2013). *Las unidades fraseológicas en la enseñanza del español (caso del alumnado marroquí del Instituto Cervantes de Tetuán)* [Tesis doctoral, Universidad Mohammed V-Agdal]. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2015/memorias-master/balsam-haddouch.html>
- Haensch, G., Wolf, L., Ettinger, S. y Werner, R. (1982). *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Gredos.
- Hernández Hernández, H. (1998 [1989]). Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros. *El Español como lengua extranjera. Aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE* (pp. 159-166). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Higueras García, M. (2004). *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia en el español como lengua extranjera* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

- Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Higueras García, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *MarcoELE*, (9), 111-126.
- Huckin, T. y Haynes, M. (1995). Summary and future directions. En T. Huckin, M. Haynes y J. Coady (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 153-178). Ablex Publishing.
- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social settings. *Journal of social issues*, 23(2), 8-28.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Ibarretxe Antuñano, I y Cardieno López, T. (2019). La lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas (ASL). En I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno López y A. Castañeda Castro, *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 19-51). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Isačenko, A. V. (1948). Morphologie, syntaxe et phraséologie. *Cahiers de Ferdinand de Saussure*, (7), 17-32.
- Jespersen, O. (1968 [1924]). *The Philosophy of Grammar*. Allen & Unwin.
- Kaitian L. (2011). Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica. *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, China. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/23_aplicaciones_03.pdf
- Katz, J. J. (1973). Compositionality, Idiomaticity and Lexical Substitution. En R. Anderson y R. Kiparsky (Eds.), *A Festschrift for Morris Halle* (pp. 357-376). Rinehart and Winston.
- Katz, J. J. y Postal, P. M. (1963). Semantic Interpretation of Idioms and Sentences Containing them. *MIT Research Laboratory of Electronics. Quarterly Progress*, 70, 275-282.

- Koza, W. y Rivas Folch, N. (2020). Modelización computacional de las locuciones verbales del español chileno a partir de la propuesta de la léxico-gramática. En P. Mogorrón Huerta (Ed.), *Análisis multidisciplinar del fenómeno de la variación fraseológica en traducción e interpretación. Número especial 6* (pp. 94-120). Universidad de Alicante. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2020.ne6.3>
- Kruse, A. F. (1979). Vocabulary in context. *ELT Journal*, 33(3), 207-213. <https://doi.org/10.1093/elt/XXXIII.3.207>
- Kühn, P. (1987). Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, (16), 62-79.
- Kurchatkina, N. N. y Supun, A. V. (1981). *Fraseologia ispannskogo yazika*. Vysshaya Shkola.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Larreta Zulategui, J. P. (2001). *Fraseología contrastiva del alemán y el español*. Peter Lang.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and Way Forward*. Teacher Training.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (Ed.) (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Lindo, E. (1995). *Pobre Manolito*. Círculo de Lectores.
- Lindo, E. (1996). *¡Cómo molo! (Otra de Manolito Gafotas)*. Santillana.
- Lindo, E. (1997). *Los trapos sucios. Manolito Gafotas*. Santillana.
- Lindo, E. (2000a). *Manolito "on the road"*. Santillana.
- Lindo, E. (2000b). *Manolito Gafotas. Yo y el Imbécil*. Santillana.
- Liontas, J. I. (2002). Exploring second language learners' notions of idiomacity. *System*, 30(3), 289-313. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00016-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00016-7)

- López Hernández, A. (2009). Feedback y corrección de errores en el aula de L2 (I): actividades orales. *Educación y futuro*, (20), 65-78.
- López Vázquez, L. (2011). La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. En F. J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Coords.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 531-542). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Lüger, H. H. (1997). Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, (32), 69- 120.
- Malo de Molina, C. A. y Pérez Henares, A. (1992). *Cómo ser infiel sin que te descubran*. Ediciones Temas de Hoy.
- Manteiga, V. (2019). El uso de narraciones para estudiar la influencia interlingüística en la producción de aprendices noruegos de español como L3. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 2(7), 89-119. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v7i2.665>
- Marqués, J. V. (1992). *Curso elemental de varones sensibles y machistas recuperables*. Ediciones Temas de Hoy.
- Martín Mingorance, L. (1983). Las unidades sintagmáticas verbales en inglés y en español. Metodología de análisis. *Tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística: Actas del I Congreso nacional de Lingüística Aplicada* (pp. 211-220). Universidad de Murcia.
- Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Martín Ríder, A. (2022a). El tratamiento de las unidades fraseológicas en el aula de ELE: análisis de manuales y propuesta didáctica. *Tonos Digital*, 42.
- Martín Ríder, A. (2022b). Los corpus lingüísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de locuciones verbales en ELE. En R. A. Martín Vegas, C. V. Álvarez-Rosa, V. J. Marcet Rodríguez y M. Nevot Navarro, *La enseñanza del léxico* (pp. 129-150). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.

- Martínez Marín, J. (1996). Las expresiones fijas en español: aspectos morfofuncional y discursivo. En J. Martínez Marín (Ed.), *Estudios de fraseología española* (pp. 87-99). Ágora.
- Martínez Pérez, M. M. F. y Plaza Trenado, M. S. (1992). La enseñanza de las expresiones fijas del español. En P. Barros García, J. M. Becerra Hiraldo, A. Martínez González y J. A. de Molina Redondo (Eds.), *Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 123-126). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Masid, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum*, (27), 155-170.
- MCERL = Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y Anaya.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge University Press.
- Mendivil Giró, J. L. (1990). El concepto de “locución verbal” y su tratamiento léxico. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 16, 5-30. <https://doi.org/10.18172/cif.2163>
- Minervini, R. (2021). Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE. *Tejuelo*, (34), 83-110. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.83>
- Mogorrón Huerta, P. (2002). *La expresividad en las locuciones verbales españolas y francesas*. Universidad de Alicante.
- Molero Perea, C. M. y Barriuso Lajo, C. (2013). ¿Error u horror?: la importancia del error en la clase de ELE. *Biblioteca virtual redELE*, n.º especial, 179-194. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/na_poles_2012/14_molero.pdf
- Montoro del Arco, E. (2005). Sobre la valoración de la fraseología: perspectiva historiográfica. En A. Roldán Pérez (Coord.), *Caminos actuales de la*

- historiografía lingüística: actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (pp. 1463-1478). Universidad de Murcia.
- Montoro del Arco, E. (2020). La fijación flexiva de los fraseologismos: corpus frente a diccionarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 82, 41-54. <https://doi.org/10.5209/clac.68962>
- Morales Mellado, C. (2018). *Influencia del conocimiento previo de una L1 y una L2 en el aprendizaje de una L3: análisis de la transferencia léxica durante el aprendizaje de español como L3 de una hablante trilingüe* [Tesis doctoral, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/170340>
- Muñoz Licerias, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor.
- Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85.
- Nágera Jiménez, A. B. (2020). Las locuciones en el aula de ELE. En P. Taboada-de-Zúñiga Romero y R. Barros Lorenzo (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. XXIX Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Navarro, C. (2003). Didáctica de las unidades fraseológicas. En F. San Vicente Santiago y M. V. Calvi (Coords.), *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías* (pp. 99-115). Mauro Baroni Editore.
- Newmeyer, F. (1973). The regularity of idiom behavior. *Lingua*, 34(4), 327-342. [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(74\)90002-3](https://doi.org/10.1016/0024-3841(74)90002-3)
- Núñez Román, F. (2015). Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 153-166. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51295

- Olímpio de Oliveira Silva, M. E., Penadés Martínez, I. y Ruiz Martínez, A. M. (2006). *Ni da igual, ni da lo mismo: Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español*. Edinumen.
- Olímpio de Oliveira, M. E. (2006). *Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. Red electrónica de Didáctica del español como lengua extranjera. <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriaster/1-semester/olimpio-d.html>
- Ortiz, C. y Julià, C. (2012). El proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, (1). <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/344>
- Oxford, L. R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers.
- Pastor Cesteros, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso internacional de ASELE* (pp. 19-39). Universidad de Sevilla.
- Pastor Cesteros, S. (2017). Lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de segundas lenguas. Panorama actual y líneas de investigación. En E. Olímpio de Oliveira Silva e I. Penadés Martínez (Eds.), *Investigaciones actuales en Lingüística, Vol. I: Sobre la Lingüística y sus disciplinas* (pp. 175-194). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- PCIC = Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Arco/Libros.
- Penadés Martínez, I. (2001). Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de ELE. *Carabela*, (50), 84-101.

- Penadés Martínez, I. (2003). La elaboración del *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. *Revista de lexicografía*, (9), 97-129.
- Penadés Martínez, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE. *Carabela*, (56), 51-67.
- Penadés Martínez, I. (2012). *Gramática y semántica de las locuciones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Penadés Martínez, I. (2017). La enseñanza de las unidades fraseológicas. En A. M.^a Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (Ed.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 311-355). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Pérez Bernal, M. (2005). Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso internacional de ASELE* (pp. 19-39). Universidad de Sevilla.
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Arco/Libros.
- Pino, M. (1993). *Cómo montártelo por el morro. Manual del buscavidas*. Ediciones Temas de Hoy.
- Pontrandolfo, G. (2017). Publicidad y fraseología: cuando un eslogan vale más que mil palabras. *RedELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 29. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/156544/Redele-2017-29-10-Pontrandolfo-Gianluca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pottier, B. (1975). *Gramática del español*. Alcalá.
- Pottier, B. (1976 [1974]). *Lingüística general*. Gredos.
- Prundeanu, R. (2013). *El aprendizaje de locuciones verbales por parte de alumnos ELE rumanos. Efectos de proximidad semántica y riqueza léxica en actividades escritas* [Tesis doctoral, Universidad de Nebrija]. Teseo. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=HP23q%2Fn%2FHII%3D>

- Ramírez Rodríguez, P. (2022). La fraseología pragmático-cultural: los zoomorfismos en español y ruso. *Revista de Humanidades*, (46), 57-80. <https://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/34195/26936>
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (2022). *Diccionario de la lengua española*. Espasa. <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 1(10), 77-89. <https://doi.org/10.2307/3585941>
- Rico-Godoy, C. (1994). *Cómo ser infeliz y disfrutarlo*. Ediciones Temas de Hoy.
- Rico-Godoy, C. (1995). *Cómo ser mujer y no morir en el intento*. Ediciones Temas de Hoy.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90017-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90017-0)
- Rufat, A. (2018). Enseñanza-aprendizaje del componente léxico-semántico. En M. Martínez-Atienza de Dios y A. Zamorano Aguilar, *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE* (pp. 73-108). enClave-ELE.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Universidad de Valencia.
- Ruiz Gurillo, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. *Espéculo* [en línea]. <https://webs.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>
- Ruiz Gurillo, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Arco/Libros.
- Ruiz Gurillo, L. (2005). Las locuciones marcadoras del español: análisis y aplicaciones. En R. Almela, E. R. Trives y G. Wotjak (Eds.), *Fraseología contrastiva: con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano* (pp. 241-258). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Ruiz Gurillo, L. (2010). Interrelaciones entre gramaticalización y fraseología en español. *Revista de Filología Española*, 40(1), 173-194. <https://doi.org/10.3989/rfe.2010.v90.i1.201>
- Ruiz Martín, H. (2020). *Aprendiendo a aprender*. Vergara.
- Salcedo (1992). *Sufro "bucho"*. Ediciones Temas de Hoy.
- Saludador Olivas, A. (2009). *Procesamiento y adquisición de unidades fraseológicas: un estudio de caso (un acercamiento desde el campo semántico de los sentimientos y las relaciones interpersonales)*. [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha].
- Sancho Cremades, P. (1999). *Introducció a la fraseologia. Aplicació al valencià col·loquial*. Denes.
- Sandoval Zúñiga, M. S., Gómez Álvarez, L. y Sáez Carrillo, K. (2010). Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua. *Lenguas Modernas*, (36), 25-44. <https://revistaestudiosarabes.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30679>
- Sardelli, M. A. (2018). Las paremias en las canciones: enfoque didáctico. *Paremia*, (27), 117-126.
- Scandola, V. (2003). Hacia una "historia de la fraseología española". *Res Diachonicae*, 2, 359-370.
- Schmitt, N y Carter, P. (2000). The lexical advantages of narrow reading for second language readers. *TESOL Journal*, 9(1), 4-9.
- Sechehaye, A. (1921). Locutions et composés. *Journal de psychologie normale et pathologique*, (18), 654-675.
- Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Aguilar.
- Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual: Locuciones y modismos españoles*. Aguilar.
- Serradilla Castaño, A. (2000). La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a*

- extranjeros*, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 657-664). ASELE y Universidad de Zaragoza.
- Sevilla Muñoz, J. y González Rodríguez, A. (1994). La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español). *Équivalences*, 2(1-2), 171-182. <https://doi.org/10.3406/equiv.1994.1194>
- Smith, E. E., Shoben, E. J. y Rips, L. J. (1974). Structure and process in semantic memory: a featural model for semantic decisions. *Psychological Review*, 81(3), 214-241. <https://doi.org/10.1037/h0036351>
- Solano Rodríguez, M. Á. (2004). *Unidades fraseológicas francesas. Estudio en un corpus: la Pentalogía de Belleville de Daniel Pennac. Planteamiento didáctico* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://cervantesvirtual.com/obra/unidades-fraseologicas-francesas-estudio-en-un-corpus-la-pentalogia-de-belleville-de-daniel-pennac-planteamiento-didactico-0/>
- Solano Rodríguez, M. Á. (2007). El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. *Les expressions figées en didactique des langues étrangères* (pp. 201-211). E.M.E (Éditions Modulaires Européennes) e InterCom.
- Solano Rodríguez, M. Á. (2012). Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación. *Paremia*, (21), 117-128.
- Sułkowska, M. (2013). *De la phraséologie a la phraséodidactique : Études théoriques et pratiques*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szyndler, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Didáctica, Lengua y Literatura*, (27), 197-216. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50867
- Telija, V. (1975). Die Phraseologie. En B. A. Serébreńnikow (Ed.), *Allgemeine Sprachwissenschaft, 2: Die innere Struktur der Sprache* (pp. 374-428). Fink.
- Teng, M. y Xu, J. (2022). Pushing vocabulary knowledge from receptive to productive mastery: Effects of task type and repetition frequency. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688221077028>

- Thun, H. (1978). *Probleme der Phraseologie. Untersuchungen zur wiederholten Rede mit Beispielen aus den Französischen, Italienischen, Spanischen und Rumänischen*. Max Niemeyer.
- Tola, F. G. (1992). *Cómo hacer absolutamente infeliz a un hombre*. Ediciones Temas de Hoy.
- Torrent, A., Eberwein, P., Uría, L. y Becker, U. (2013). La clasificación de las unidades fraseológicas idiomáticas. *Estudis Romànics*, 35, 27-68.
- Ureña Tormo, C. (2017). Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las locuciones y los refranes en ELE. En M. C. Ainciburu (Ed.), *Experiencias plurilingües en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 95-104). Octaedro.
- Ureña Tormo, C. (2021). Perspectiva teórica y aplicada en el análisis de locuciones verbales que expresan emociones. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.1914374>
- Valero Fernández, M. P. (2021). Construcción de un mínimo fraseológico locucional: desde el nivel A hasta el nivel C de español. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 47(1). <https://doi.org/10.15517/rfl.v47i1.44384>
- Valls, M. A. (1992). *Para qué sirve un marido*. Ediciones Temas de Hoy.
- Vandergrift, L. (2002). 'It was nice to see that our predictions were right': Developing metacognition in L2 listening comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 4(58), 555-575. <https://doi.org/10.3138/cmlr.58.4.555>
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt am Main.
- Velázquez Puerto, K. (2018). *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*. Arco/Libros.
- Vidiella Andreu, M. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ELE. *MarcoELE*, (14), 1-84. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152422020.pdf>
- Vigara Tauste, A. M. (1996). Fossilización y expresividad coloquial en la enseñanza del español como L2. En T. G. Sibón y M. Padilla (Eds.), *Actas del I Simposium sobre*

Metodología y Didáctica del Español como Lengua Extranjera (pp.67-96).
Asociación Universitarias AUL2.

- Vincy, I. R. (2020). Examining the effect of explicit instruction on vocabulary learning and on receptive-productive gap: An experimental study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 2040-2058. <https://doi.org/10.17263/jlls.851033>
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language acquisition*, 27(1), 33-52. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050023>
- Wei, X. (2020). Assessing the metacognitive awareness relevant to L1-to-L2 rhetorical transfer in L2 writing: The cases of Chinese EFL writers across proficiency levels. *Assessing Writing*, 44. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100452>
- Wenden, A. (1987). Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 4(37), 573-597. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00585.x>
- Won Shin, H., Sok, S. y Do, J. (2022). Role of individual differences in incidental L2 vocabulary acquisition through listening to stories: metacognitive awareness and motivation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0212>
- Wotjak, G. (1984). No hay que estarse con los brazos cruzados. Algunas observaciones acerca del significado de expresiones idiomáticas verbales del español actual. *Linguistische Arbeitsberichte*, 45, 75-84.
- Wotjak, G. (1985). Algunas observaciones acerca del significado de expresiones idiomáticas verbales en el español actual. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 1, 213-225.
- Wotjak, G. (2006). *Las lenguas, ventanas que dan al mundo. El léxico como encrucijada entre morfosintaxis y cognición. Aspectos semánticos y pragmáticos en perspectiva intra e interlingüística*. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Wray, A. y Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. *Language & Communication*, 20(1), 1-28.

Yoshino, Y. (2010). *La enseñanza de las fórmulas rutinarias en el aula de ELE* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá]. Biblioteca virtual redELE. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2010/memoriamastr/2-trimestre/yukiyoshino.html>

Zarraluqui, L. (1993). *Batallas conyugales. Adulterios, traiciones, divorcios y demás contiendas matrimoniales*. Ediciones Temas de Hoy.

Zuluaga Ospina, A. (1975). *La fijación fraseológica*. Instituto Caro y Cuervo.

Zuluaga Ospina, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter D. Lang Verlag.

Referencias de manuales de ELE

Manuales de nivel B1

Alonso Cuenca, M. y Prieto Prieto, R. (2014). *Embarque 3: Curso de español lengua extranjera*. Edelsa.

Alonso, E., Corpas, J. y Gambluch, C. (2016). *Diverso 3*. Madrid: SGEL.

Bech Tormo, A., Pareja López, M. J., Calderón Torró, P. y López Tapia, F. J. (2013). *El cronómetro B1*. Edinumen.

Borobio, V. y Palencia, R. (2019). *ELE Actual B1: Curso de español para extranjeros*. SM.

Cabrerizo Ruiz, M. A, Gómez Sacristán, M. L. y Ruiz Martínez, A. M. (2015). *Nuevo Sueña 2*. Anaya.

Cárdenas Bernal, F., Hierro Montosa, A. y Robles Ávila, S. (2013). *Método 3 de español*. Anaya.

Casarejos, E., Martínez, D. y Sarralde, B. (2020). *Vitamina B1. Libro del alumno*. SGEL.

Castro Viúdez, F., Rodero Díez, I. y Sardinero Francos, C. (2014). *Nuevo Español en marcha 3: Curso de español como lengua extranjera. Libro del alumno*. SGEL.

Cerdeira, P., Gelabert, M. J., Menéndez, M. y Romero, A. (2009) *Club Prisma: Método de español para jóvenes B1*. Edinumen.

- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2018). *Aula Internacional 3: Nueva Edición*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, S. (2007). *Las claves del nuevo DELE B1*. Difusión.
- Coto Bautista, V. y Turza Ferré, A. (2011). *Tema a tema B1*. Edelsa.
- De Prada, M., Marcé, P. y Bovet, M. (2016). *Entorno turístico: Curso de Español Lengua Extranjera*. Edelsa.
- Equipo Nuevo Prisma (2015). *Nuevo Prisma B1: Curso de español para extranjeros*. Edinumen.
- Fernández, C., Genta, F., Lahuerta, J., Lerner, I., Moreno, C., Ruiz, J. y Sanmartín, J. (2013). *Agencia ELE Intermedio*. SGEL.
- García-Viñó Sánchez, M. (2010). *Preparación al Diploma de Español Nivel Inicial B1*. Edelsa.
- Goded, M., Hermoso, A. y Varela, R. (2016). *Bienvenidos 2. Libro del alumno B1. Español para profesionales: turismo y hostelería*. enClave-ELE.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2014). *Gente hoy 2*. Difusión.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2010). *Nuevo Avance 3: Curso de español*. SGEL.
- Moreno, C., Zurita, P. y Moreno, V. (2010). *Nuevo Avance 4: Curso de español*. SGEL.
- Navajas Colón, E., Pérez Cañizares, P., Wiener, B., Lloret Ivorra, E. M. y Ribas, R. (2012). *¡Nos vemos! 3. Libro del alumno*. Difusión.
- Rosales Varo, F. Moreno, T., Martínez Lara, A., Salamanca, P., Buyse, K., Martínez, M., Murillo, N. y Garrido, P. (2019). *Campus Sur curso de español. Libro del alumno (B1)*. Difusión.
- Sans Baulenas, N., Martín Peris, E., Garmendia, A., Conejo, E. y Garrido, P. (2017). *Bitácora 3 Nueva Edición*. Difusión.
- Sousa, D. R. y Rodríguez, O. (2018). *¿Español? ¡Por supuesto! 4*. Edelsa.
- Valera Navarro, M., Sánchez Triana, A., Balboa Sánchez, O., Teissier de Wanner, C. y Villarino Cirici, B. (2019). *Impresiones B1*. SGEL.

Xicota, N. y Sanz, C. (2019). *Turismo 2: Curso de español para profesionales*. SGEL.

Manuales de nivel B2

Alonso Cuenca, M. y Prieto Prieto, R. (2013). *Embarque 4: Curso de español lengua extranjera*. Edelsa.

Álvarez Martínez, M. A., De la Fuente Martínez, M. V., Giraldo Silverio, I., Martín Martín, F., Sanz Sánchez, B. y Torrens Álvarez, M. J. (2016). *Sueña 3: Nueva Edición*. Anaya.

Alzugaray, P., Barrios, M. J. y Bartolomé, P. (2013). *Preparación al Diploma de Español Nivel B2*. Edelsa.

Balboa, O., Varela Navarro, M., Sánchez Triana, A. y Soto Ferrera, A. (2021). *Impresiones B2*. SGEL.

Bech Tormo, A., Blanco Picado, A. I., Pérez Bernal, R. M. y Salvador García, C. (2013). *El cronómetro B2*. Edinumen.

Borobio, V. y Palencia, R. (2019). *ELE Actual B2: Curso de español para extranjeros*. SM.

Carbó Marro, C. y Mora Sánchez, M. A. (2012). *De ley: Manual de español jurídico*. SGEL.

Castro Viúdez, F., Rodero Díez, I. y Sardinero Franco, C. (2007). *Español en marcha 4: Curso de español como lengua extranjera*. SGEL.

Castro Viúdez, F., Rodero Díez, I. y Sardinero Francos, C. (2014). *Nuevo Español en marcha 4*. SGEL.

Cerrolaza Aragón, M., Cerrolaza Gili, O. y Llovet Barquero, B. (2010). *Pasaporte ELE. Nivel 4*. Edelsa.

Chamorro Guerrero, M. D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Álvarez, B., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. P. y Ruiz Fajardo, G. (2010). *Abanico B2 Nueva Edición*. Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2011). *Aula 5: Curso de español*. Difusión.

- Coto Bautista, V. y Turza Ferré, A. (2011). *Tema a tema B2*. Edelsa.
- Dantas, R. (2014). *Código ELE 4*. Edelsa.
- De Prada, M., Bovet, M. y Marcé, P. (2014). *Entorno empresarial*. Edelsa.
- Equipo Nuevo Prisma (2015). *Nuevo Prisma: Curso de español para extranjeros B2*. Edinumen.
- Esteba Ramos, D., Miranda Paredes, F., Peláez Santamaría, S. y Zayas López, P. (2014). *Método 4 de español*. Anaya.
- Marín, F., Morales, R. y De Unamuno, M. M. (2015). *Nuevo ven 3*. Edelsa.
- Martín Peris, E., Muntal Tarragó, J., Pastor Villalba, C., Sánchez Quintana, N. y Sans Baulenas, N. (2015). *Gente hoy 3*. Difusión.
- Martínez, M. J., Sánchez, D. y Soria, M. P. (2013). *Las claves del nuevo DELE B2*. Difusión.
- Moreno, C., Zurita, P. y Moreno, V. (2011). *Nuevo Avance 5*. SGEL.
- Moreno, C., Zurita, P. y Moreno, V. (2011). *Nuevo Avance 6*. SGEL.
- Muñoz, J., Martínez, D., Rodríguez, M., Rodríguez, R., Ruiz, J. y Suárez, E. (2014). *Agencia ELE Avanzado*. SGEL.
- Sans Baulenas, N., Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2014). *Aula Internacional 4 (B2.1)*. Difusión.
- Sans Baulenas, N., Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2014). *Aula Internacional 5 (B2.2)*. Difusión.
- Sans Baulenas, N., Martín Peris, E., Muntal Tarragó, J., Acquaroni Muñoz, R. y Conejo López-Lago, E. (2018). *Bitácora 4: Nueva Edición*. Difusión

ANEXOS

Anexo 1: Locuciones incluidas en el corpus de manuales de ELE

1. Locuciones recogidas por los manuales de B1 y por el PCIC

Nivel en el que aparecen en el PCIC																					
B1	<i>tener lugar</i>																				15
	<i>dar igual</i>	2			2		2	1	1	1	2							5	1	4	23
	<i>darse cuenta</i>	5	4	3	2	3		1	3	8	5	3	1	3	3		6	6	6	4	75
	<i>hacer el amor</i>																				0
	<i>poner la mesa</i>				1	2	1			1			4							2	11
	<i>quitar la mesa</i>															1					1
		<i>Club Prisma</i>																			
	<i>Nuevo Avance 3 y 4</i>																				
	<i>Tema a tema B1</i>																				
	<i>Nuevo sueña 2</i>																				
	<i>Nuevo Prisma B1</i>																				
	<i>¿Español? ¡Por supuesto! 4</i>																				
	<i>Aula 4</i>																				
	<i>Agencia ELE Intermedio</i>																				
	<i>Método 3 de español</i>																				
	<i>Embarque 3</i>																				
	<i>Impresiones 3</i>																				
	<i>¡Nos vemos! 3</i>																				
	<i>Diverso 3</i>																				
	<i>Campus Sur B1</i>																				
	<i>Gente hoy 2</i>																				
	<i>Aula Internacional 3</i>																				
	<i>ELE Actual B1</i>																				
	<i>Vitamina B1</i>																				
	<i>Bitácora 3</i>																				
	<i>Bienvenidos 2</i>																				
	<i>Entorno turístico</i>																				
	<i>Turismo 2</i>																				
	<i>Las claves del DELE B1</i>																				
	<i>Preparación al Diploma de Español Nivel Inicial B1</i>																				
	<i>El cronómetro B1</i>																				
	Total																				

2. Locuciones recogidas por los manuales de B1 que no aparecen en el PCIC

	<i>Club Prisma</i>	<i>Nuevo Avance 3 y 4</i>	<i>Tema a tema B1</i>	<i>Nuevo sueña 2</i>	<i>Nuevo Prisma B1</i>	<i>¿Español? ¡Por supuesto! 4</i>	<i>Aula 4</i>	<i>Agencia ELE Intermedio</i>	<i>Método 3 de español</i>	<i>Embarque 3</i>	<i>Impresiones 3</i>	<i>¡Nos vemos! 3</i>	<i>Diverso 3</i>	<i>Campus Sur B1</i>	<i>Gente hoy 2</i>	<i>Aula Internacional 3</i>	<i>ELE Actual B1</i>	<i>Vitamina B1</i>	<i>Bitácora 3</i>	<i>Bienvenidos 2</i>	<i>Entorno turístico</i>	<i>Turismo 2</i>	<i>Las claves del DELE B1</i>	<i>Preparación al Diploma de Español Nivel Inicial B1</i>	<i>El cronómetro B1</i>	Total	
<i>abrir (las) puertas</i>																	1									1	
<i>abrir el apetito</i>												1															1
<i>abrir la puerta</i>																		1									1
<i>ahogarse en un vaso de agua</i>										1																	1
<i>andar a la greña</i>	1																										1
<i>besar el suelo</i>																							1				1
<i>buscarse la vida</i>					1																						1
<i>cantar victoria</i>			1																								1
<i>colgar las botas</i>										1																	1

3. Locuciones recogidas por los manuales de B2 y por el PCIC

Niveles en el que aparecen en el PCIC		Español en marcha 4	Nuevo Avance 5 y 6	Tema a tema B2	Código ELE 4	Nuevo Español en marcha 4	Nuevo prisma B2	Sueña 3	Abanico Nueva Edición	Aula 5	Embarque 4	Agencia ELE Avanzado	Método 4 de español	Nuevo ven 3	Impresiones 4	Pasaporte ELE 4	Aula Internacional 4 y 5	Gente hoy 3	ELE Actual B2	Bitácora 4	De ley	Entorno empresarial	Spanish for Business B2	Las claves del DELE B2	Preparación al Diploma de Español Nivel B2	El cronómetro B2	Total
B1	tener lugar								1			1			1						1		1	1	3		9
	dar igual		4			3	1	5			1		1	1	3	1		2		1				1	1		24
	darse cuenta	3	8	3		7	6	10	6	8	6	2	8	6	5	3	5	5	8	5			1	7	3	4	119
	hacer el amor																										0
	poner la mesa					2		1					1		3												7
	quitar la mesa																										0
	saber de memoria																									1	1
B2	echar una mano	1	2	1		3	1			3	3		1		2				3								20
	dar la gana	1		1		3			1																1		7
	cruzar los dedos																							1			1
	tener en cuenta	2	1	4	1	3	4	7	5	4	8	6	5	6	8	3	4	6	3	11	2	10	7	31	9	15	165
	dar vueltas	1				1	1		1	2		1	7	1			5		1					1		1	23

	<i>perder (el) tiempo</i>	1			1										1		1		1	3	1		2	11			
	<i>ganar tiempo</i>																						1	1			
	<i>valer la pena</i>		1			1	2		2				1	2		1	1		1			1	1	15			
	<i>dar lo mismo</i>									2	1				1			2	1				1	8			
	<i>dar a luz</i>										1	1	2			1						1	2	9			
	<i>llamar de tú</i>																							0			
	<i>llamar de usted</i>																							0			
	<i>tratar de tú</i>																						1	1			
	<i>tratar de usted</i>															1							1	2			
	<i>pasar el rato</i>																					1		1			
C1	<i>no tener ni pies ni cabeza</i>	1				1				1			1								1			5			
	<i>ser un hacha</i>																							0			
	<i>ser un fenómeno</i>																							0			
	<i>no decir nada</i>																							0			
	<i>tener [algo] en la punta de la lengua</i>																							0			
	<i>llamar la atención</i>	1	7	1	2	3	8	1	3	2		4		4		1		6	1	5		2		12	3	1	67
	<i>importar un pimiento</i>																								1		
	<i>ver [algo] negro</i>																								1		
	<i>partirse de risa</i>																								3		
	<i>estar hasta la coronilla</i>				1																				2		
	<i>poner enfermo</i>							1																	2		
	<i>tener el corazón en un puño</i>																							2	2		
	<i>poner la carne de gallina</i>																								2		
	<i>poner los pelos de punta</i>																								0		
	<i>sacar de quicio</i>	3					7	1	1																14		
	<i>dar algo</i>				1																				1		
<i>perder los nervios</i>																								0			

4. Locuciones recogidas por los manuales de B2 que no aparecen en el PCIC

	<i>Español en marcha 4</i>	<i>Nuevo Avance 5 y 6</i>	<i>Tema a tema B2</i>	<i>Código ELE 4</i>	<i>Nuevo Español en marcha 4</i>	<i>Nuevo prisma B2</i>	<i>Sueña 3</i>	<i>Abanico Nueva Edición</i>	<i>Aula 5</i>	<i>Embarque 4</i>	<i>Agencia ELE Avanzado</i>	<i>Método 4 de español</i>	<i>Nuevo ven 3</i>	<i>Impresiones 4</i>	<i>Pasaporte ELE 4</i>	<i>Aula Internacional 4 y 5</i>	<i>Gente hoy 3</i>	<i>ELE Actual B2</i>	<i>Bitácora 4</i>	<i>De ley</i>	<i>Entorno empresarial</i>	<i>Spanish for Business B2</i>	<i>Las claves del DELE B2</i>	<i>Preparación al Diploma de Español Nivel B2</i>	<i>El cronómetro B2</i>	Total
<i>(no) dar crédito</i>								1																		1
<i>(no) haber moros en la costa</i>			1																							1
<i>abrir (las) puertas</i>			1	1		1																	1			4
<i>abrir el apetito</i>																							1			1
<i>abrir la boca</i>								2																		2
<i>abrir los ojos [a alguien]</i>			1																							1
<i>acompañar en el sentimiento</i>		1																								1
<i>apuntarse a un bombardeo</i>			1			1																				2
<i>brillar con luz propia</i>											1															1
<i>caer en saco roto</i>													1													1

Anexo 2: Locuciones verbales coincidentes entre el DICLOVER y el PCIC

Locuciones verbales	Nivel según PCIC	Nivel según DICLOVER
<i>dar igual</i>	B1	Intermedio (i)
<i>darse cuenta</i>		
<i>poner la mesa</i>		
<i>dar a luz</i>	B2	
<i>dar la gana</i>		
<i>dar lo mismo</i>		
<i>dar vueltas</i>		
<i> echar una mano</i>		
<i>llamar de tú</i>		
<i>tener en cuenta</i>		
<i>tratar de tú</i>		
<i>tratar de usted</i>	C1	
<i>valer la pena</i>		
<i>estar hasta el gorro</i>		
<i>hacer falta</i>		
<i>llamar la atención</i>		
<i>no poder con su alma</i>		
<i>no ver tres en un burro</i>		
<i>pagar el pato</i>		
<i>partirse de risa</i>		
<i>perder de vista</i>		
<i>perder los nervios</i>		
<i>ponerse morado</i>		
<i>romper el hielo</i>		
<i>tomar el pelo</i>	C2	
<i>volver la vista atrás</i>		
<i>abrirse camino</i>		
<i>cruzar el charco</i>		
<i>dar la cara</i>		
<i>dar largas</i>		
<i>dar mil vueltas</i>		
<i> echar mano</i>		
<i>entrar por un oído y salir por el otro</i>		
<i>estar al alcance (de cualquier bolsillo)</i>		
<i>estar en la mano</i>		
<i>hacer el vacío</i>		
<i>hacer polvo</i>		
<i>hacerse a la idea</i>		
<i>irse a pique</i>		
<i>levantar cabeza</i>		
<i>meter la pata</i>		
<i>no decir esta boca es mía</i>		

<i>no mover un dedo</i>		
<i>no poder ver ni en pintura</i>		
<i>no ser para tanto</i>		
<i>no tener desperdicio</i>		
<i>pasar por el aro</i>		
<i>perder la cabeza</i>		
<i>poner verde</i>		
<i>sacarse de la manga</i>		
<i>saltar a la vista</i>		
<i>tocarse las narices</i>		
<i>tomar a pecho</i>		
<i>venirse el mundo encima</i>		
<i>hacer el amor</i>		
<i>quitar la mesa</i>	B1	
<i>tener lugar</i>		
<i>ganar tiempo</i>		
<i>llamar de usted</i>	B2	
<i>pasar el rato</i>		
<i>ahuecar el ala</i>		
<i>atar cabos</i>		
<i>calentarse la cabeza</i>		
<i>cerrar la boca</i>		
<i>chuparse los dedos</i>		
<i>dar algo</i>		
<i>dar lugar</i>		
<i>dar saltos de alegría</i>		
<i>encogerse el corazón</i>		
<i>estar hasta la coronilla</i>		
<i>estar hecho polvo</i>		
<i>estirar la pata</i>		
<i>hacer la vista gorda</i>		
<i>hacerse la boca agua</i>		
<i>no dar ni golpe</i>		
<i>no poder más</i>		
<i>no tener ni pies ni cabeza</i>		
<i>partirse el corazón</i>		
<i>poner los pelos de punta</i>		
<i>romperse la cabeza</i>		
<i>romperse el corazón</i>		
<i>ser un hacha</i>		
<i>subirse por las paredes</i>		
<i>tocar madera</i>		
<i>aguar la fiesta</i>		
<i>arrimar el hombro</i>		
<i>caer en la cuenta</i>		
<i>caerse la cara de vergüenza</i>	C2	

Avanzado (a)

<i>colgar los libros</i>		
<i>cambiar de chaqueta</i>		
<i>comerse el coco</i>		
<i>comerse el tarro</i>		
<i>curarse en salud</i>		
<i>dar con la puerta en las narices</i>		
<i>dar cuerda</i>		
<i>dar en el clavo</i>		
<i>dar en la nariz</i>		
<i>darle la vuelta a la tortilla</i>		
<i>dejar con la palabra en la boca</i>		
<i>dejarse caer</i>		
<i>devanarse los sesos</i>		
<i> echar un cable</i>		
<i> echar un capote</i>		
<i>echarse a perder</i>		
<i>encogerse de hombros</i>		
<i>enterarse de lo que vale un peine</i>		
<i>entrar por el aro</i>		
<i>escurrir el bulto</i>		
<i>estar fuera de lugar</i>		
<i>guardar las apariencias</i>		
<i>haber de todo como en botica</i>		
<i>hacer acto de presencia</i>		
<i>hacer buenas migas</i>		
<i>hacer los honores</i>		
<i>hacer oídos sordos</i>		
<i>hacerse de oro</i>		
<i>hacerse eco</i>		
<i>hacerse notar</i>		
<i>helar la sangre</i>		
<i>hervir la sangre</i>		
<i>hilar fino</i>		
<i>ir a la zaga</i>		
<i>ir listo</i>		
<i>irse de la lengua</i>		
<i>irse el santo al cielo</i>		
<i>irse por las ramas</i>		
<i>irse por los cerros de Úbeda</i>		
<i>leer la cartilla</i>		
<i>llegar a las manos</i>		
<i>llegar y besar el santo</i>		
<i>llevar los demonios</i>		
<i>llevarse la palma</i>		
<i>matar el gusanillo</i>		
<i>montar en cólera</i>		

<i>nacer de pie</i>		
<i>no caber en sí</i>		
<i>no caber (ni) un alfiler</i>		
<i>no dar crédito</i>		
<i>no dar ni una</i>		
<i>no estar el horno para bollos</i>		
<i>no pegar ni golpe</i>		
<i>no saber de la misa la media</i>		
<i>no soltar prenda</i>		
<i>no tener precio</i>		
<i>pasar a limpio</i>		
<i>pasar a mejor vida</i>		
<i>pasar por alto</i>		
<i>pegar ojo</i>		
<i>pensar en las musarañas</i>		
<i>perder los estribos</i>		
<i>pisar los talones</i>		
<i>poner a caldo</i>		
<i>poner (de patitas) en la calle</i>		
<i>poner de vuelta y media</i>		
<i>poner en claro</i>		
<i>poner las manos en el fuego</i>		
<i>poner tierra de por medio</i>		
<i>quitarse de la cabeza</i>		
<i>sabérselas todas</i>		
<i>sacar de las caasillas</i>		
<i>salirse por la tangente</i>		
<i>ser capítulo aparte</i>		
<i>ser todo oídos</i>		
<i>ser uña y carne</i>		
<i>sudar tinta</i>		
<i>tirar de la lengua</i>		
<i>tomar la delantera</i>		
<i>venir a cuento</i>		
<i>venir al caso</i>		
<i>ver las estrellas</i>		
<i>comer como una lima</i>		
<i>consultar con la almohada</i>		
<i>subirse a la cabeza</i>	C1	
<i>bajar la cabeza</i>		
<i>colgar los hábitos</i>		
<i>dar carpetazo</i>		
<i>dar la espalda</i>	C2	
<i>dejarse ver</i>		
<i>echar un ojo</i>		
<i>estrujarse los sesos</i>		
		Superior (s)

<i>hablar como un libro</i>		
<i>llevar la delantera</i>		
<i>ni ir ni venir</i>		
<i>no decir nada</i>		
<i>no saber dónde meterse</i>		
<i>no tener nada que envidiar</i>		
<i>poner en limpio</i>		
<i>romper moldes</i>		
<i>saber por dónde anda</i>		
<i>seguir adelante</i>		
<i>ser la gota que colma el vaso</i>		
<i>tener sin cuidado</i>		
<i>volver las aguas a su cauce</i>		
<i>volver sobre sus pasos</i>		

Anexo 3: Locuciones verbales recogidas por los manuales de ELE (de forma explícita e implícita)

1. Locuciones verbales recogidas por los manuales de ELE (de forma explícita e implícita) y que se incluyen en el PCIC

	LV	Manuales B1		Manuales B2	
		Expl.	Impl.	Expl.	Impl.
B1	<i>tener lugar</i>	1(1)	14(6)	X	9(7)
	<i>dar igual</i>	13(8)	10(7)	7(4)	19(10)
	<i>darse cuenta</i>	6(5)	69(21)	13(8)	106(22)
	<i>hacer el amor</i>	X	X	X	X
	<i>poner la mesa</i>	4(3)	7(4)	2(1)	5(4)
	<i>quitar la mesa</i>	1(1)	X	X	X
	<i>saber de memoria</i>	2(1)	X	1(1)	X
B2	<i>echar una mano</i>	1(1)	8(6)	10(7)	10(6)
	<i>dar la gana</i>	X	X	3(3)	4(3)
	<i>cruzar los dedos</i>	X	X	1(1)	X
	<i>tener en cuenta</i>	5(4)	85(21)	10(6)	155(25)
	<i>dar vueltas</i>	1(1)	2(1)	7(4)	16(10)
	<i>perder (el) tiempo</i>	1(1)	3(2)	1(1)	10(8)
	<i>ganar tiempo</i>	1(1)	X	1(1)	X
	<i>valer la pena</i>	6(5)	15(8)	5(5)	10(9)
	<i>dar lo mismo</i>	3(3)	X	2(2)	6(4)
	<i>dar a luz</i>	1(1)	2(2)	6(4)	3(3)
	<i>llamar de tú</i>	X	1(1)	X	X
	<i>llamar de usted</i>	X	X	X	X
	<i>tratar de tú</i>	X	X	1(1)	X
	<i>tratar de usted</i>	X	X	1(1)	1(1)
	<i>pasar el rato</i>	X	X	1(1)	X
C1	<i>no tener ni pies ni cabeza</i>	X	X	1(1)	4(4)
	<i>ser un hacha</i>	X	X	1(1)	X
	<i>ser un fenómeno</i>	X	X	X	X
	<i>no decir nada</i>	X	X	X	X
	<i>tener en la punta de la lengua</i>	X	X	X	X
	<i>llamar la atención</i>	4(4)	36(15)	8(6)	59(17)
	<i>importar un pimiento</i>	X	X	1(1)	X
	<i>ver [algo] negro</i>	X	X	1(1)	X
	<i>partirse de risa</i>	X	X	1(1)	2(2)
	<i>estar hasta la coronilla</i>	X	X	2(2)	X
	<i>poner enfermo</i>	X	X	X	2(2)
	<i>tener el corazón en un puño</i>	X	X	2(1)	X
	<i>poner la carne de gallina</i>	2(1)	X	2(2)	X
	<i>poner los pelos de punta</i>	1(1)	X	X	X
	<i>sacar de quicio</i>	1(1)	X	8(3)	7(5)
	<i>dar algo</i>	X	X	X	1(1)
<i>perder los nervios</i>	X	X	X	X	

	<i>ponerse en el lugar [de alguien]</i>	X	3(3)	X	X
	<i>tocar madera</i>	X	X	1(1)	7(2)
	<i>ponerse colorado</i>	1(1)	X	2(2)	1(1)
	<i>caerse de sueño</i>	X	X	X	X
	<i>no poder con su alma</i>	X	X	X	X
	<i>poder más</i>	X	X	X	X
	<i>tomar(se) en serio</i>	X	X	X	1(1)
	<i>chocar los cinco</i>	X	X	1(1)	X
	<i>cerrar la boca</i>	X	X	X	X
	<i>tomar el pelo</i>	1(1)	X	5(5)	X
	<i>tener los pies en la tierra</i>	X	X	1(1)	X
	<i>atar cabos</i>	X	X	X	X
	<i>pagar el pato</i>	X	X	X	X
	<i>dar lugar [a algo]</i>	X	3(3)	1(1)	5(5)
	<i>tener los pies en el suelo</i>	X	X	X	X
	<i>poner los pies en el suelo</i>	X	X	X	X
	<i>volver la vista atrás</i>	X	X	X	X
	<i>ponerse manos a la obra</i>	X	1(1)	1(1)	1(1)
	<i>perder de vista</i>	X	1(1)	2(1)	1(1)
	<i>saltar a la vista</i>	X	X	X	X
	<i>mirar para otro lado</i>	X	X	X	X
	<i>chuparse los dedos</i>	1(1)	1(1)	1(1)	2(1)
	<i>hacer la vista gorda</i>	3(2)	X	1(1)	X
	<i>hacer falta</i>	3(2)	13(8)	4(3)	22(13)
	<i>ser una máquina</i>	X	X	X	X
	<i>pensarse [algo] dos veces</i>	X	1(1)	1(1)	4(4)
	<i>romperse la cabeza</i>	X	X	X	X
	<i>calentarse la cabeza</i>	X	X	X	X
	<i>consultar [algo] con la almohada</i>	X	X	X	X
	<i>estirar la pata</i>	X	X	X	X
	<i>estar hasta el gorro</i>	X	X	X	X
	<i>dar saltos de alegría</i>	X	X	X	X
	<i>subirse por las paredes</i>	X	X	X	X
	<i>romperse el corazón</i>	X	X	X	X
	<i>partirse el corazón</i>	X	X	X	X
	<i>encogerse el corazón</i>	X	X	X	X
	<i>no ver tres en un burro</i>	X	X	X	X
	<i>romper el hielo</i>	X	2(2)	1(1)	3(3)
	<i>comer como una lima</i>	1(1)	X	1(1)	2(1)
	<i>hacerse la boca agua</i>	1(1)	X	1(1)	1(1)
	<i>ponerse morado</i>	4(2)	X	8(4)	2(2)
	<i>subirse a la cabeza</i>	X	X	X	X
	<i>no dar ni golpe</i>	X	X	2(2)	X
C2	<i>poner las manos en el fuego</i>	X	X	X	X
	<i>saltar a la vista</i>	1(1)	X	X	X
	<i>caer por su propio peso</i>	X	X	X	X
	<i>dar en la nariz</i>	X	X	X	X
	<i>no haber color</i>	X	X	X	X

<i>tener sin cuidado</i>	X	X	X	X
<i>ni ir ni venir</i>	X	X	X	X
<i>importar un comino</i>	X	X	X	X
<i>importar un bledo</i>	X	X	X	X
<i>importar un rábano</i>	X	X	X	X
<i>no caber en sí [de algo]</i>	X	X	X	X
<i>no levantar cabeza</i>	X	X	X	X
<i>venirse el mundo encima</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>ser la gota que colma el vaso</i>	X	X	X	X
<i>llevar los demonios</i>	X	X	X	X
<i>estar que muerde</i>	X	X	X	X
<i>hervir la sangre</i>	X	X	X	X
<i>helar la sangre</i>	X	X	1(1)	X
<i>perder los estribos</i>	X	X	X	X
<i>sacar de las casillas</i>	X	X	X	X
<i>caerse la cara de vergüenza</i>	X	X	X	1(1)
<i>no saber dónde meterse</i>	X	X	X	X
<i>ponerse de todos los colores</i>	X	X	X	X
<i>hacer polvo</i>	X	X	X	1(1)
<i>ver las estrellas</i>	2(1)	X	X	X
<i>hacerse a la idea</i>	X	X	X	X
<i> echar un cable</i>	X	X	X	X
<i>estar en la mano</i>	X	X	X	X
<i>ir listo</i>	X	X	X	X
<i>llevarlo claro</i>	X	X	X	X
<i>tenerlo claro</i>	X	X	X	X
<i>llevarlo crudo</i>	X	X	X	X
<i>tenerlo crudo</i>	X	X	X	X
<i>esperar sentado</i>	X	X	X	X
<i> echar un capote</i>	X	X	X	X
<i>tomar a pecho</i>	X	X	X	X
<i>seguir adelante</i>	X	X	X	X
<i>volver las aguas a su cauce</i>	X	X	1(1)	X
<i>dejar con la palabra en la boca</i>	X	X	X	X
<i>no mover un dedo</i>	X	X	2(2)	X
<i>no pegar (un) ojo</i>	X	X	X	X
<i>no dejar piedra sobre piedra</i>	X	X	X	X
<i>valer un pimiento</i>	X	X	X	X
<i>hablar como un libro</i>	X	X	X	X
<i>no caber ni un alfiler</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>no estar el horno para bollos</i>	X	X	X	X
<i>tirar de la lengua</i>	X	X	X	X
<i>haber de todo como en botica</i>	X	X	X	X
<i>dar la cara</i>	X	1(1)	3(3)	X
<i>hacerse notar</i>	X	X	X	X
<i>hacer acto de presencia</i>	X	X	X	X
<i>dejarse ver</i>	X	X	X	1(1)
<i>dejarse caer</i>	X	X	X	X

<i>ser un mar de dudas</i>	X	X	X	X
<i>guardar las apariencias</i>	X	X	X	X
<i>ir a la zaga</i>	X	X	X	X
<i>andar a la zaga</i>	X	X	X	X
<i>poner tierra de por medio</i>	X	X	X	X
<i>volver sobre sus pasos</i>	X	X	X	X
<i>ahuecar el ala</i>	X	X	X	X
<i>llevar la delantera</i>	X	X	X	X
<i>pisar los talones</i>	X	X	X	X
<i>tomar la delantera</i>	X	X	X	X
<i>curarse en salud</i>	X	X	X	X
<i>dar largas</i>	X	X	X	X
<i>abrirse camino</i>	X	X	X	1(1)
<i>dar carpetazo</i>	X	X	X	X
<i>dar(le) la vuelta a la tortilla</i>	X	X	1(1)	X
<i>echar un ojo</i>	X	X	X	1(1)
<i>ser todo oídos</i>	X	X	1(1)	X
<i>llevarse la palma</i>	X	X	X	X
<i>no tener desperdicio</i>	X	X	X	X
<i>no tener nada que envidiar</i>	X	X	X	X
<i>ser capítulo aparte</i>	X	X	X	X
<i>romper moldes</i>	X	X	2(2)	1(1)
<i>poner verde</i>	2(1)	X	4(2)	X
<i>poner a caldo</i>	X	X	1(1)	X
<i>poner de vuelta y media</i>	X	X	X	X
<i>no tener precio</i>	X	X	X	X
<i>estar al alcance de cualquier bolsillo</i>	X	X	X	X
<i>meter la pata</i>	X	X	5(4)	5(4)
<i>perder la cabeza</i>	X	X	3(2)	3(2)
<i>(no) venir a cuento</i>	X	X	1(1)	X
<i>(no) venir al caso</i>	X	X	X	X
<i>estar fuera de lugar</i>	X	X	X	X
<i>encogerse de hombros</i>	X	X	X	X
<i>bajar la cabeza</i>	X	X	X	X
<i>pasar por alto</i>	X	1(1)	1(1)	X
<i>entrar por el aro</i>	X	X	1(1)	X
<i>pasar por el aro</i>	X	X	1(1)	X
<i>dar en el clavo</i>	X	X	X	X
<i>salirse por la tangente</i>	X	X	X	X
<i>irse por las ramas</i>	X	X	1(1)	X
<i>ir al grano</i>	X	X	4(2)	3(2)
<i>poner en claro</i>	X	X	X	X
<i>poner en limpio</i>	X	X	X	X
<i>pasar a limpio</i>	X	X	X	X
<i>hacerse de oro</i>	X	X	2(1)	1(1)
<i>echar mano [de algo]</i>	X	X	1(1)	X
<i>entrar por un oído y salir por el otro</i>	X	X	1(1)	X
<i>no ser para tanto</i>	X	X	X	X

<i>importar un pito</i>	X	X	X	X
<i>llegar y besar el santo</i>	X	X	X	X
<i>devanarse los sesos</i>	X	X	X	X
<i>estrujarse los sesos</i>	X	X	X	X
<i>comerse el coco</i>	X	X	X	X
<i>comerse el tarro</i>	X	X	X	X
<i>irse el santo al cielo</i>	X	X	X	X
<i>caer en la cuenta</i>	X	X	1(1)	X
<i>quitarse de la cabeza</i>	X	X	X	X
<i>atar cabos</i>	X	X	X	X
<i>hilar fino</i>	X	X	X	X
<i>no saber de la misa la media</i>	X	X	X	X
<i>(no) enterarse de lo que vale un peine</i>	X	X	X	X
<i>sabérselas todas</i>	X	X	X	X
<i>dar cuerda</i>	X	X	X	X
<i>no decir esta boca es mía</i>	X	X	X	X
<i>no soltar prenda</i>	X	X	X	X
<i>irse por los cerros de Úbeda</i>	X	X	1(1)	X
<i>irse de la lengua</i>	X	X	X	X
<i>sacarse [algo] de la manga</i>	X	X	X	X
<i>pasar a mejor vida</i>	X	X	X	X
<i>no poder ver [algo] ni en pintura</i>	X	X	X	X
<i>echar para atrás</i>	X	X	X	X
<i>tirar para atrás</i>	X	X	X	X
<i>montar en cólera</i>	X	X	X	X
<i>pensar en las musarañas</i>	X	X	X	X
<i>no dar ni una</i>	X	X	X	X
<i>nacer de pie</i>	X	X	X	X
<i>ser uña y carne</i>	1(1)	1(1)	3(3)	X
<i>leer la cartilla</i>	X	X	X	X
<i>hacer los honores</i>	X	X	X	X
<i>aguar la fiesta</i>	X	X	2(1)	X
<i>hacer el vacío</i>	X	X	X	X
<i>dar con la puerta en las narices</i>	X	X	X	X
<i>dar la espalda</i>	X	1(1)	2(2)	1(1)
<i>llegar a las manos</i>	X	X	X	X
<i>hacer buenas migas</i>	X	X	X	X
<i>echarse a perder</i>	X	X	X	X
<i>matar el gusanillo</i>	X	X	X	X
<i>colgar los libros</i>	X	X	X	X
<i>clavar codos</i>	X	X	X	X
<i>sudar tinta</i>	X	X	X	X
<i>arrimar el hombro</i>	1(1)	X	1(1)	X
<i>tocarse las narices</i>	X	X	X	X
<i>escurrir el bulto</i>	1(1)	X	2(2)	X
<i>no pegar ni golpe</i>	X	X	X	X
<i>no dar palo al agua</i>	X	X	3(3)	1(1)
<i>poner (de patitas) en la calle</i>	X	X	X	1(1)

	<i>pasárselo bomba</i>	1(1)	X	1(1)	1(1)
	<i>hacerse eco</i>	X	X	X	2(2)
	<i>hacer oídos sordos</i>	1(1)	X	X	X
	<i>caerse redondo</i>	X	X	X	X
	<i>cruzar el charco</i>	1(1)	X	2(2)	X
	<i>irse a pique</i>	X	X	X	X
	<i>cambiar de chaqueta</i>	X	X	X	X
	<i>dar vida</i>	1(1)	2(2)	2(1)	1(1)
	<i>colgar los hábitos</i>	X	X	4(1)	X

2. Locuciones verbales recogidas por los manuales (de forma explícita e implícita), pero que no se incluyen en el PCIC.

LV	Manuales de B1		Manuales de B2	
	Expl.	Impl.	Expl.	Impl.
<i>haber moros en la costa</i>	X	X	1(1)	X
<i>abrir la boca</i>	X	X	X	2(1)
<i>abrir (las) puertas</i>	X	1(1)	X	4(4)
<i>abrir los ojos [a alguien]</i>	X	X	1(1)	X
<i>acompañar en el sentimiento</i>	X	X	1(1)	X
<i>ahogarse en un vaso de agua</i>	1(1)	X	X	X
<i>andar a la greña</i>	1(1)	X	X	X
<i>apuntarse a un bombardeo</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>besar el suelo</i>	X	1(1)	X	X
<i>brillar con luz propia</i>	X	X	X	1(1)
<i>buscarse la vida</i>	1(1)	X	X	X
<i>caer en saco roto</i>	X	X	X	1(1)
<i>caerse la baba</i>	X	X	2(1)	X
<i>cambiar de aires</i>	X	X	2(1)	1(1)
<i>cantar las cuarenta</i>	X	X	1(1)	X
<i>cantar victoria</i>	X	1(1)	2(1)	X
<i>cerrar los ojos</i>	X	X	1(1)	3(2)
<i>chupar la sangre</i>	X	X	1(1)	X
<i>colgar las botas</i>	1(1)	X	X	X
<i>comer como un pajarito</i>	X	X	1(1)	X
<i>comer con los ojos</i>	1(1)	X	X	X
<i>comerse un marrón</i>	X	X	1(1)	X
<i>complicarse la vida</i>	X	X	1(1)	X
<i>conciliar el sueño</i>	X	X	2(1)	X
<i>cortar por lo sano</i>	1(1)	X	X	X
<i>contarse con los dedos de una mano</i>	X	1(1)	X	X
<i>dar a conocer</i>	X	9(5)	2(2)	8(6)
<i>dar a entender</i>	X	X	X	1(1)
<i>dar aire</i>	X	X	X	1(1)
<i>dar cabida</i>	X	X	X	1(1)
<i>dar crédito</i>	X	X	X	1(1)
<i>dar cuenta</i>	X	X	X	2(2)
<i>dar de comer</i>	X	X	X	1(1)
<i>dar de sí</i>	X	X	X	1(1)
<i>dar ejemplo</i>	1(1)	X	X	X
<i>dar el brazo a torcer</i>	X	X	1(1)	X
<i>dar el callo</i>	X	X	1(1)	X
<i>dar el salto</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>dar en el blanco</i>	X	X	2(2)	2(2)
<i>dar gato por liebre</i>	1(1)	X	X	X
<i>dar guerra</i>	X	X	2(2)	X
<i>dar gusto</i>	X	1(1)	X	1(1)

<i>dar la lata</i>	X	X	4(3)	3(3)
<i>dar las gracias</i>	8(5)	10(5)	X	5(4)
<i>dar marcha atrás</i>	X	X	X	1(1)
<i>dar paso</i>	X	2(2)	X	2(1)
<i>dar por sentado</i>	X	X	X	1(1)
<i>dar saltos el corazón</i>	X	1(1)	X	X
<i>dar señales de vida</i>	X	X	X	1(1)
<i>dar su palabra</i>	X	1(1)	X	X
<i>dar un toque</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>dar una lección</i>	X	X	2(1)	X
<i>dar un vuelco el corazón</i>	X	X	X	1(1)
<i>dar una vuelta</i>	3(2)	7(6)	X	11(8)
<i>darse a conocer</i>	1(1)	X	1(1)	2(2)
<i>darse prisa</i>	X	2(2)	2(1)	4(1)
<i>dársela con queso</i>	X	X	1(1)	X
<i>decir cuatro cosas bien dichas</i>	X	X	X	1(1)
<i>decir misa</i>	X	X	1(1)	X
<i>dejar [algo] en manos [de alguien]</i>	1(1)	X	X	X
<i>dejar a un lado</i>	1(1)	X	X	1(1)
<i>dejar caer</i>	X	X	X	1(1)
<i>dejar de lado</i>	X	X	1(1)	5(5)
<i>dejar en (las) manos</i>	X	2(2)	X	2(2)
<i>dejar en paz</i>	1(1)	X	2(2)	8(5)
<i>despertar el apetito</i>	X	X	X	1(1)
<i>dormir como un lirón</i>	X	X	2(2)	X
<i>dormirse en los laureles</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>echar a perder</i>	X	1(1)	1(1)	1(1)
<i>echar abajo</i>	X	X	1(1)	X
<i>echar de menos</i>	4(4)	24(9)	13(7)	24(11)
<i>echar en cara</i>	X	X	4(4)	7(5)
<i>echar en falta</i>	X	3(3)	2(1)	3(2)
<i>echar humo</i>	X	X	X	1(1)
<i>echar una cana al aire</i>	X	X	2(1)	X
<i>echarse (para) atrás</i>	X	X	1(1)	3(3)
<i>echarse las manos a la cabeza</i>	X	X	X	1(1)
<i>empinar el codo</i>	X	X	2(2)	X
<i>entrar en la cabeza</i>	1(1)	X	1(1)	X
<i>entrar por los ojos</i>	X	1(1)	X	1(1)
<i>estar [algo] en manos [de alguien]</i>	1(1)	1(1)	2(2)	3(3)
<i>estar a la altura</i>	X	X	X	2(2)
<i>estar al caer</i>	X	X	X	1(1)
<i>estar en buenas manos</i>	X	1(1)	X	X
<i>estar hecho un mar de dudas</i>	X	X	X	1(1)
<i>estar por los huesos [de alguien]</i>	X	X	1(1)	X
<i>estar por ver</i>	X	X	1(1)	X
<i>estar verde</i>	3(2)	X	1(1)	X
<i>estrechar la mano</i>	X	X	X	1(1)
<i>faltar tiempo</i>	1(1)	X	X	1(1)

<i>ganarse la vida</i>	3(1)	1(1)	3(3)	2(2)
<i>guardar cama</i>	X	X	X	1(1)
<i>guardarse las espaldas</i>	X	X	X	1(1)
<i>haber gato encerrado</i>	X	X	4(2)	1(1)
<i>hablar de tú</i>	X	1(1)	X	2(1)
<i>hablar de usted</i>	X	1(1)	X	3(1)
<i>hacer agua</i>	X	X	X	1(1)
<i>hacer ascos</i>	X	X	1(1)	X
<i>hacer boca</i>	X	X	2(1)	X
<i>hacer caso</i>	1(1)	7(5)	1(1)	9(6)
<i>hacer dedo</i>	X	X	1(1)	X
<i>hacer el agosto</i>	1(1)	X	1(1)	X
<i>hacer el indio</i>	X	X	2(1)	X
<i>hacer época</i>	X	X	X	1(1)
<i>hacer frente</i>	X	X	X	3(3)
<i>hacer hincapié</i>	X	1(1)	X	3(3)
<i>hacer honor</i>	1(1)	X	X	X
<i>hacer la cama</i>	X	X	1(1)	X
<i>hacer la pelota</i>	2(1)	1(1)	2(2)	X
<i>hacer las Américas</i>	X	1(1)	X	X
<i>hacer manitas</i>	X	X	1(1)	X
<i>hacer novillos</i>	2(2)	1(1)	1(1)	1(1)
<i>hacer números</i>	X	1(1)	X	X
<i>hacer pellas</i>	1(1)	X	X	X
<i>hacer tiempo</i>	X	X	X	1(1)
<i>hacerse cargo</i>	X	1(1)	2(2)	1(1)
<i>hacerse el sueco</i>	X	X	1(1)	X
<i>ir los tiros</i>	X	X	X	1(1)
<i>ir y venir</i>	X	1(1)	X	2(2)
<i>irse a freír espárragos</i>	X	X	1(1)	X
<i>irse a la cama</i>	1(1)	X	X	X
<i>irse la olla</i>	1(1)	X	X	X
<i>lanzar las campanas al vuelo</i>	X	X	X	1(1)
<i>lavarse las manos</i>	1(1)	X	X	X
<i>levantar la cabeza</i>	X	X	X	1(1)
<i>levantar la voz</i>	X	X	X	1(1)
<i>llevar la batuta</i>	X	X	1(1)	X
<i>llevar la voz cantante</i>	X	X	2(2)	X
<i>llevarse la casa a cuestras</i>	X	X	1(1)	X
<i>mandar a freír espárragos</i>	X	X	1(1)	X
<i>matar dos pájaros de un tiro</i>	X	1(1)	X	X
<i>matar el tiempo</i>	3(2)	2(2)	X	X
<i>meter las narices / meter la nariz</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>meter mano</i>	X	X	1(1)	X
<i>meter prisa</i>	X	X	X	3(3)
<i>mirar mal</i>	X	X	X	1(1)
<i>morder el anzuelo</i>	X	X	X	1(1)
<i>morderse la lengua</i>	X	X	X	1(1)

<i>nadar en la abundancia</i>	X	X	1(1)	X
<i>no comerse (ni) una rosca</i>	X	X	1(1)	X
<i>no dar abasto</i>	1(1)	X	X	X
<i>no dar pie con bola</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>no dejar títere con cabeza</i>	X	X	2(1)	X
<i>no pegar ojo</i>	X	X	2(2)	4(3)
<i>no poder ver</i>	1(1)	X	X	X
<i>no probar bocado</i>	X	X	X	2(2)
<i>no quedar títere con cabeza</i>	X	X	1(1)	X
<i>no quitar (el) ojo (de encima)</i>	X	X	X	1(1)
<i>no tener pelos en la lengua</i>	X	X	4(4)	1(1)
<i>no tener remedio</i>	1(1)	X	X	1(1)
<i>partir de cero</i>	X	X	X	1(1)
<i>pasar de largo</i>	X	X	X	1(1)
<i>pasar el tiempo</i>	X	X	X	1(1)
<i>pasarlas moradas</i>	1(1)	X	1(1)	X
<i>pasarlas negras</i>	X	X	1(1)	X
<i>pasarse de la raya</i>	1(1)	X	X	1(1)
<i>pasarse tres pueblos</i>	1(1)	X	X	X
<i>pedir la mano</i>	X	1(1)	X	1(1)
<i>pedirle peras al olmo</i>	X	X	2(2)	X
<i>perder el norte</i>	1(1)	X	X	X
<i>perder el tren</i>	1(1)	X	1(1)	X
<i>perder los papeles</i>	2(2)	X	1(1)	X
<i>plantar cara</i>	X	X	X	1(1)
<i>poner a parir</i>	X	X	1(1)	X
<i>poner buena cara</i>	X	X	X	1(1)
<i>poner el dedo en la llaga</i>	X	X	1(1)	X
<i>poner el grito en el cielo</i>	X	X	1(1)	X
<i>poner en escena</i>	X	X	X	1(1)
<i>poner las cartas sobre la mesa</i>	X	X	1(1)	X
<i>poner los puntos sobre las íes</i>	X	X	1(1)	X
<i>poner mala cara</i>	X	X	X	1(1)
<i>poner toda la carne en el asador</i>	X	X	X	1(1)
<i>poner(se) negro</i>	1(1)	1(1)	4(3)	X
<i>ponerse como el Quico</i>	X	X	1(1)	X
<i>ponerse las botas</i>	2(1)	X	1(1)	X
<i>quemar las cejas</i>	1(1)	X	X	X
<i>quitar de las manos</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>rascarse la barriga</i>	X	X	1(1)	X
<i>regalar los oídos / el oído</i>	X	X	2(2)	X
<i>romper esquemas</i>	X	X	1(1)	X
<i>saber latín</i>	X	X	1(1)	X
<i>sacar las castañas del fuego</i>	X	X	1(1)	X
<i>salir a la luz</i>	1(1)	X	X	1(1)
<i>salir adelante</i>	X	X	1(1)	3(1)
<i>salir del paso</i>	X	1(1)	X	X
<i>salir el tiro por la culata</i>	X	X	1(1)	X

<i>salirse con la suya</i>	X	X	1(1)	X
<i>salirse de sus casillas</i>	X	X	2(1)	X
<i>seguir la corriente</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>sentar cabeza</i>	X	X	1(1)	X
<i>ser como dos gotas de agua</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>ser coser y cantar</i>	X	X	2(2)	X
<i>ser el ombligo del mundo</i>	X	X	1(1)	X
<i>ser el perejil de todas las salsas</i>	X	X	1(1)	X
<i>ser la vida</i>	X	X	X	1(1)
<i>ser otra historia</i>	X	X	X	1(1)
<i>ser peor el remedio que la enfermedad</i>	1(1)	X	X	X
<i>ser una tumba</i>	X	X	X	1(1)
<i>subirse al tren</i>	1(1)	X	X	X
<i>sudar la camiseta</i>	X	X	1(1)	X
<i>tener a mano</i>	X	1(1)	X	1(1)
<i>tener luces</i>	X	X	1(1)	X
<i>tener menos sesos que un mosquito</i>	X	X	2(1)	X
<i>tener que ver</i>	X	1(1)	2(2)	12(8)
<i>tener presente</i>	X	X	X	1(1)
<i>tirar con bala</i>	X	X	1(1)	X
<i>tirar de la manta</i>	X	X	1(1)	X
<i>tirar del hilo</i>	X	X	1(1)	X
<i>tirar la casa por la ventana</i>	2(2)	X	4(4)	X
<i>tirarse al ruedo</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>tocar el gordo</i>	X	X	1(1)	X
<i>tocar fondo</i>	1(1)	X	X	X
<i>tomar cartas en el asunto</i>	X	X	2(1)	2(2)
<i>tomar en cuenta</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>tomar en serio</i>	X	X	1(1)	2(1)
<i>tomar la palabra</i>	1(1)	2(2)	8(1)	9(8)
<i>tomar nota</i>	1(1)	X	1(1)	1(1)
<i>tomar parte</i>	1(1)	X	X	2(2)
<i>tomar partido</i>	1(1)	X	X	X
<i>traer cola</i>	1(1)	X	X	1(1)
<i>traer de cabeza</i>	X	X	1(1)	X
<i>tragarse la tierra</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>valer su peso en oro</i>	X	1(1)	X	X
<i>venir a la cabeza</i>	X	X	X	1(1)
<i>venir en gana</i>	X	1(1)	X	X
<i>venirse abajo</i>	X	X	1(1)	1(1)
<i>venirse encima</i>	X	X	X	1(1)
<i>ver el pelo</i>	X	1(1)	X	X
<i>vivir del cuento</i>	X	X	1(1)	X
<i>volver a la carga</i>	1(1)	1(1)	X	X
<i>volver a nacer</i>	X	X	1(1)	X

Anexo 4: Datos de frecuencia de uso de las locuciones verbales⁴⁸

Locuciones verbales registradas en el DICLOVER y en el DiLEA	Corpus oral	CORPES	Total
<i>Darse cuenta</i>	151	20661	20812
<i>Tener en cuenta</i>	22	15875	15897
<i>Tener que ver</i>	66	10819	10885
<i>Hacer falta</i>	90	9780	9870
<i>Tener lugar</i>	1	7758	7759
<i>Llamar la atención</i>	38	5650	5688
<i>Querer decir</i>	32	4680	4712
<i>Dar lugar</i>	0	4589	4589
<i>Dar igual</i>	158	4417	4575
<i>Echar de menos</i>	15	3436	3451
<i>Pasar(se)lo</i>	0	3250	3250
<i>Dar(se) a conocer</i>	2	3124	3126
<i>Hacer caso</i>	10	2782	2792
<i>Dar cuenta</i>	0	1997	1997
<i>Valer la pena</i>	32	1689	1721
<i>No haber (la más mínima/la menor/ninguna) duda</i>	0	1684	1684
<i>Seguir adelante</i>	1	1450	1451
<i>Dar la (real/realísima) gana</i>	30	1412	1442
<i>Dar (las) gracias</i>	5	1400	1405
<i>Hacer(se) el amor</i>	5	1381	1386
<i>Dar(se) una vuelta</i>	0	1381	1381
<i>Perder el tiempo</i>	2	1358	1360
<i>Perder(se) de vista</i>	0	1328	1328
<i>Hacer hincapié</i>	0	1263	1263
<i>Ir y venir</i>	0	1258	1258
<i>Tener presente</i>	0	1223	1223
<i>Hacer (todo) lo posible</i>	0	1186	1186
<i>Caer bien</i>	57	1119	1176
<i>Salir adelante</i>	1	1157	1158
<i>Pasar el tiempo</i>	0	1156	1156
<i>Dejar a un/de lado</i>	1	1153	1154
<i>Estar a la altura</i>	2	1109	1111
<i>Sacar adelante</i>	1	1091	1092
<i>Parecer bien</i>	0	1077	1077
<i>Tenerlo claro</i>	0	1063	1063
<i>Dar a entender</i>	2	1043	1045
<i>Dar a luz</i>	5	1026	1031
<i>Hacerse (una) idea</i>	0	1026	1026
<i>Dejar en paz</i>	4	1019	1023
<i>Poner de relieve</i>	0	950	950

⁴⁸ Las locuciones aparecen ordenadas de mayor a menor frecuencia de uso según la suma total de apariciones en ambos corpus.

<i>Echar una mano/manita</i>	1	939	940
<i>No poder más</i>	0	940	940
<i>Pasar(se) por la cabeza</i>	12	925	937
<i>Llevarse bien</i>	25	886	911
<i>Pasar(se) por alto</i>	0	898	898
<i>Caer en la cuenta</i>	1	865	866
<i>Ganarse la vida</i>	9	855	864
<i>Hacerse eco</i>	3	859	862
<i>Ver la luz (1)</i>	2	854	856
<i>Tomar(se) en serio</i>	10	842	852
<i>Echar mano</i>	1	838	839
<i>Venirse abajo</i>	3	799	802
<i>Decir adiós</i>	0	795	795
<i>Dar vueltas (en la/su cabeza)</i>	16	750	766
<i>Dar crédito</i>	0	750	750
<i>Perder la vida</i>	2	735	737
<i>Echar en falta</i>	0	730	730
<i>Salir a (la) luz</i>	3	726	729
<i>Pasar a la historia</i>	0	704	704
<i>Estar a su/al alcance</i>	0	696	696
<i>Abrir la boca</i>	1	693	694
<i>Tragar saliva</i>	0	694	694
<i>Pasar la vida</i>	0	692	692
<i>Pasarse la vida</i>	0	692	692
<i>Dar(se) de alta</i>	0	686	686
<i>Venir(se) a la cabeza</i>	3	670	673
<i>Dar paso (2)</i>	2	654	656
<i>Dar lo mismo</i>	1	647	648
<i>Hacer gala</i>	0	639	639
<i>Dejarse ver</i>	0	638	638
<i>Hacer ilusión</i>	18	595	613
<i>Seguir los/sus pasos</i>	0	600	600
<i>Hacer frente</i>	4	590	594
<i>Darse bien</i>	5	587	592
<i>Dar la espalda</i>	6	585	591
<i>Estar de más</i>	1	581	582
<i>Darse prisa</i>	0	573	573
<i>Quedarse corto</i>	5	565	570
<i>Dar la cara</i>	8	550	558
<i>Abrir la(s) puerta(s) (2)</i>	3	528	531
<i>Arreglárselas</i>	0	531	531
<i>Llevarse por delante</i>	0	530	530
<i>Pasar (la) factura</i>	3	523	526
<i>Tomar la palabra</i>	1	523	524
<i>Estrechar la mano</i>	0	517	517
<i>Venirse encima</i>	0	515	515

<i>Sacar a (la) luz</i>	1	498	499
<i>Tomar posesión</i>	0	498	498
<i>Ganar tiempo</i>	1	485	486
<i>Abrir la(s) puerta(s) (1)</i>	6	466	472
<i>Salir al paso</i>	0	463	463
<i>Haber lugar</i>	0	462	462
<i>Dejar(se) caer</i>	1	459	460
<i>Poner(se) manos a la obra</i>	0	453	453
<i>Poner en escena</i>	0	451	451
<i>Conciliar el sueño</i>	0	448	448
<i>Quitar la vida</i>	3	443	446
<i>Hacer las veces</i>	0	439	439
<i>Hacer mella</i>	0	433	433
<i>Saberse de memoria</i>	1	429	430
<i>Dar vida (2)</i>	0	429	429
<i>Dar gusto</i>	9	419	428
<i>Meter la pata</i>	2	425	427
<i>Venir a cuento</i>	2	420	422
<i>Dar marcha atrás</i>	1	420	421
<i>Pensar(se) dos veces</i>	1	416	417
<i>Tomar el pelo</i>	9	406	415
<i>Hacer(se) valer</i>	0	414	414
<i>Tirar la toalla</i>	1	411	412
<i>Llevar la contraria</i>	0	408	408
<i>Tocar suelo</i>	2	406	408
<i>Quitar(se) de en/del medio</i>	0	407	407
<i>Tomar la iniciativa</i>	0	407	407
<i>Dar paso (1)</i>	1	399	400
<i>Bajar la guardia</i>	2	397	399
<i>Pegar un/dos/cuatro tiro(s)</i>	22	375	397
<i>Perder la cabeza</i>	0	396	396
<i>No estar de más</i>	0	394	394
<i>Dirigir la palabra</i>	1	392	393
<i>Dar rienda (suelta)</i>	1	390	391
<i>Echar(se) a perder</i>	1	390	391
<i>Buscarse la vida</i>	8	381	389
<i>Tomar parte</i>	0	388	388
<i>Hacerse a la idea</i>	1	385	386
<i>Estar en la/su mano</i>	2	383	385
<i>Levantar la voz</i>	2	376	378
<i>Llevar adelante</i>	0	376	376
<i>No ser para tanto</i>	0	376	376
<i>Sacar(se) de quicio</i>	3	370	373
<i>Arrojar luz</i>	0	358	358
<i>Dar por sentado</i>	0	357	357
<i>Hacer historia</i>	0	351	351

<i>Irse a la mierda</i>	4	346	350
<i>Dar(se) de baja</i>	0	347	347
<i>Mirar a/hacia/para otro lado</i>	1	344	345
<i>Complicar(se) la vida</i>	4	339	343
<i>Hacer caso omiso</i>	0	342	342
<i>Tomar en cuenta</i>	0	341	341
<i>Ser igual</i>	3	336	339
<i>Saltar por los aires</i>	0	335	335
<i>Echar en cara</i>	2	331	333
<i>Hacerse notar</i>	0	330	330
<i>Parecer mal</i>	0	330	330
<i>Ser otra cosa</i>	2	324	326
<i>Dar vida (3)</i>	1	319	320
<i>Probar suerte</i>	0	316	316
<i>Salirse con la suya</i>	0	313	313
<i>Ganar (el) terreno</i>	1	311	312
<i>Dar cabida</i>	0	310	310
<i>Quitar(se) de la cabeza</i>	0	309	309
<i>Poner de su parte</i>	1	302	303
<i>Echar(se) (para) atrás</i>	4	297	301
<i>Ser todo</i>	0	301	301
<i>Dar vida (1)</i>	0	297	297
<i>Poner punto ((y) final)</i>	0	297	297
<i>Estar por ver</i>	2	293	295
<i>Liarla</i>	62	229	291
<i>Pasar página</i>	1	290	291
<i>Sacar a relucir</i>	0	290	290
<i>Entrar en escena</i>	0	288	288
<i>No ser para menos</i>	0	287	287
<i>Jugársela</i>	22	264	286
<i>No quedar otra</i>	0	286	286
<i>Ser otra historia</i>	5	281	286
<i>Pegar (el/un) ojo/los ojos</i>	0	285	285
<i>Vérselas</i>	0	285	285
<i>Tener entre manos</i>	0	284	284
<i>Abrir el camino</i>	4	279	283
<i>Morderse la lengua</i>	0	280	280
<i>Hacer acto de presencia</i>	0	277	277
<i>Abrir(se) los ojos</i>	7	266	273
<i>Saltar a la vista</i>	0	273	273
<i>Dar de sí</i>	0	271	271
<i>Venir al mundo</i>	1	270	271
<i>Irse de las manos</i>	1	269	270
<i>Hacer honor</i>	0	268	268
<i>Dar alas</i>	2	264	266
<i>Echar por tierra</i>	0	266	266

<i>Seguir con la mirada</i>	0	265	265
<i>Hacer(se) añicos</i>	0	263	263
<i>Tomar partido</i>	0	263	263
<i>Dar señales de vida</i>	0	260	260
<i>Abrirse paso</i>	0	259	259
<i>Tomar por (el) culo</i>	0	255	255
<i>Volver a la carga</i>	0	253	253
<i>Dar ejemplo</i>	1	247	248
<i>Quitarse de encima</i>	0	247	247
<i>Pasar revista</i>	1	242	243
<i>Venir en gana</i>	0	242	242
<i>Brillar por su ausencia</i>	0	241	241
<i>Poner los pelos de punta</i>	5	235	240
<i>Llegar a (sus) oídos</i>	0	239	239
<i>Caer mal</i>	17	220	237
<i>Ser una locura</i>	0	236	236
<i>Salir a su/al encuentro</i>	0	235	235
<i>Ingeniárselas</i>	0	226	226
<i>Ir al grano</i>	0	226	226
<i>Dar al traste</i>	0	225	225
<i>Dar abasto</i>	0	224	224
<i>Sentar(se) en el banquillo (de los acusados)</i>	0	224	224
<i>Plantar cara</i>	4	219	223
<i>Tener a bien</i>	0	220	220
<i>Traer al mundo</i>	1	218	219
<i>Darse por vencido</i>	0	218	218
<i>Perder los nervios</i>	0	217	217
<i>Ser la hostia</i>	35	182	217
<i>Allanar el camino</i>	0	216	216
<i>Dejar paso (2)</i>	0	216	216
<i>Meter mano (2)</i>	3	213	216
<i>Torcer el gesto</i>	0	215	215
<i>Abrir (el) fuego</i>	0	214	214
<i>Sostener la mirada</i>	0	214	214
<i>No hacer ni caso</i>	0	213	213
<i>Quitar hierro</i>	1	210	211
<i>Meter(se) en la cabeza</i>	0	210	210
<i>Pedir a gritos</i>	0	210	210
<i>Dar una lección</i>	0	209	209
<i>Dejar que desear</i>	0	209	209
<i>Declarar la guerra</i>	0	208	208
<i>Tomar (buena) nota</i>	3	205	208
<i>Volver sobre sus pasos</i>	0	208	208
<i>Encoger los hombros</i>	0	207	207
<i>Tocar fondo</i>	1	205	206
<i>Hacer efectivo</i>	0	205	205

<i>No dar abasto</i>	0	205	205
<i>Ser su problema</i>	0	203	203
<i>Hacer la vida imposible</i>	1	201	202
<i>Ser menester</i>	0	202	202
<i>Traer sin cuidado</i>	0	202	202
<i>Leer el/los pensamiento(s)</i>	0	201	201
<i>Seguir la corriente</i>	0	201	201
<i>Emprenderla</i>	0	200	200
<i>Llevarse las manos a la cabeza</i>	0	200	200
<i>Dejar estar</i>	1	198	199
<i>Echar un ojo</i>	2	195	197
<i>Saltar(se) las lágrimas</i>	0	197	197
<i>Estar por la labor</i>	0	196	196
<i>Salir ganando</i>	0	196	196
<i>Llevarse a la boca (1)</i>	0	195	195
<i>Mandar a la mierda</i>	2	193	195
<i>Dar el pésame</i>	0	193	193
<i>Sacar pecho</i>	3	190	193
<i>Seguir la pista</i>	0	193	193
<i>Tomar cartas en el asunto</i>	0	192	192
<i>Quitar el sueño</i>	0	190	190
<i>Pasar el rato</i>	0	189	189
<i>Poner de/en pie</i>	0	189	189
<i>Traer a colación</i>	0	188	188
<i>Ser un lujo</i>	0	186	186
<i>Tomar cuerpo</i>	0	185	185
<i>Faltar tiempo</i>	0	184	184
<i>Atar cabos</i>	1	181	182
<i>Salir a relucir</i>	1	181	182
<i>Correr(se) la voz</i>	0	181	181
<i>Llegar la/su hora</i>	0	180	180
<i>Partirse de risa</i>	0	180	180
<i>Poner la mesa</i>	0	179	179
<i>Descansar en paz</i>	2	176	178
<i>Pedir el cuerpo</i>	0	178	178
<i>Llevar a término</i>	0	177	177
<i>Ganar la partida</i>	0	176	176
<i>Comerse el mundo</i>	2	173	175
<i>Dar el pecho (1)</i>	0	175	175
<i>Ponerse en el/su lugar</i>	1	174	175
<i>Hacer tiempo</i>	0	174	174
<i>Hacer unas risas</i>	0	174	174
<i>Poner(se) las pilas</i>	2	172	174
<i>Dar por (el) culo</i>	5	168	173
<i>Dar(le) tiempo al tiempo</i>	0	173	173
<i>Ir camino</i>	0	173	173

<i>Venir al caso</i>	1	172	173
<i>Hacer la vista gorda</i>	0	172	172
<i>Hacer sombra</i>	1	169	170
<i>Levantar cabeza</i>	0	170	170
<i>Llevarse la palma</i>	0	170	170
<i>Ajustar (las) cuentas</i>	0	168	168
<i>Saber mal</i>	19	149	168
<i>Morirse de risa</i>	0	167	167
<i>Dar la talla</i>	1	165	166
<i>Romper el hielo</i>	0	166	166
<i>Dar el/su brazo a torcer</i>	1	164	165
<i>Sacarse de la manga</i>	0	165	165
<i>Traer(se) entre manos</i>	0	165	165
<i>Hacer carrera (1)</i>	1	163	164
<i>Ser lo mismo</i>	0	164	164
<i>Irse la mano</i>	1	162	163
<i>Volver en sí</i>	0	163	163
<i>Hacer mutis (por el foro)</i>	0	161	161
<i>Llamar (a) las cosas por su nombre</i>	0	161	161
<i>Mover ficha</i>	2	159	161
<i>Ir a su/al encuentro</i>	0	159	159
<i>Llevar la voz cantante</i>	0	159	159
<i>Dar (su) palabra (de honor)</i>	0	158	158
<i>Llegar a (buen) puerto</i>	0	157	157
<i>Poner el grito en el cielo</i>	0	157	157
<i>Hacer oídos sordos</i>	1	155	156
<i>Mantener el tipo</i>	1	155	156
<i>No tener precio</i>	0	156	156
<i>Partir(se) la cara</i>	2	154	156
<i>Ir a lo suyo</i>	0	155	155
<i>No quedarse atrás</i>	0	155	155
<i>Rondar (por) la cabeza</i>	0	155	155
<i>Hacerse cargo</i>	4	150	154
<i>No tener desperdicio</i>	0	154	154
<i>Entrar en calor</i>	0	152	152
<i>Vivir la/su vida</i>	1	151	152
<i>Apretar el paso</i>	0	150	150
<i>Salir del paso</i>	0	150	150
<i>Dar conversación</i>	0	149	149
<i>Dar un paso al frente</i>	0	149	149
<i>Matar el tiempo</i>	0	149	149
<i>Dar juego</i>	5	143	148
<i>Importar una mierda</i>	0	148	148
<i>Estar fuera de lugar</i>	0	147	147
<i>Hacer ascos</i>	3	144	147
<i>Reír la(s) gracia(s)</i>	1	146	147

<i>Poner en su lugar</i>	0	146	146
<i>Perder el juicio</i>	0	144	144
<i>Vender el/su alma (al diablo)</i>	2	142	144
<i>Bajar el tono</i>	0	143	143
<i>Ir tirando</i>	0	142	142
<i>Mirar mal</i>	1	141	142
<i>Dar su vida</i>	0	140	140
<i>Estar a la orden del día</i>	0	140	140
<i>Salir bien parado</i>	0	140	140
<i>Salir de dudas</i>	0	140	140
<i>Acudir a las urnas</i>	0	139	139
<i>Dárselas</i>	2	137	139
<i>Montar en cólera</i>	0	139	139
<i>Irse la olla</i>	32	106	138
<i>No poder (por) menos</i>	0	138	138
<i>Tomar a broma</i>	0	138	138
<i>Dar de comer</i>	2	135	137
<i>Hacer(se) trizas</i>	0	136	136
<i>Dar algo</i>	3	132	135
<i>Venirse arriba</i>	14	121	135
<i>Meterse (dentro) de/en la piel</i>	1	133	134
<i>Gastár(se)las</i>	1	132	133
<i>Llevarse mal</i>	3	130	133
<i>Dar caña</i>	11	121	132
<i>Inclinar(se) la balanza</i>	0	132	132
<i>Preparar el terreno</i>	2	130	132
<i>Darse por enterado</i>	0	131	131
<i>Romper(se) el/su corazón</i>	4	127	131
<i>Dar (el/un) carpetazo</i>	0	130	130
<i>Ir la marcha</i>	0	130	130
<i>Pisar los talones</i>	0	130	130
<i>Dar largas</i>	1	128	129
<i>Echar abajo</i>	0	128	128
<i>Cerrar la boca</i>	0	127	127
<i>Quedarse con las ganas</i>	0	127	127
<i>Salir a escena</i>	0	127	127
<i>Dar en el clavo</i>	1	125	126
<i>Darse importancia</i>	0	126	126
<i>Entrar en razón</i>	0	126	126
<i>Cerrar filas</i>	0	125	125
<i>Ponerse por delante</i>	0	125	125
<i>No tener (mucho/nada) que envidiar</i>	0	124	124
<i>Volver la espalda</i>	0	124	124
<i>Borrar del mapa</i>	1	122	123
<i>Entrar en materia</i>	0	123	123
<i>Hacer(se) pedazos</i>	0	123	123

<i>Metér(se)la</i>	0	123	123
<i>Parar los pies</i>	0	123	123
<i>Ser baja</i>	0	123	123
<i>Tocar los cojones</i>	10	113	123
<i>Cortar por lo sano</i>	0	122	122
<i>Hacer juego</i>	0	122	122
<i>No perder detalle</i>	0	122	122
<i>Estirar las piernas</i>	0	121	121
<i>Hacer bueno</i>	0	121	121
<i>Poner coto</i>	0	121	121
<i>Sacar a colación</i>	0	121	121
<i>Tener los días contados</i>	0	121	121
<i>Dejarlo</i>	0	120	120
<i>Jugarla</i>	0	120	120
<i>Subirse al carro</i>	1	119	120
<i>Echar raíces</i>	0	119	119
<i>Estar fresco</i>	0	119	119
<i>Irse al traste</i>	0	119	119
<i>Irse la cabeza</i>	9	110	119
<i>Poner en boca</i>	1	118	119
<i>Sacar de sus casillas</i>	0	119	119
<i>Alzar la voz</i>	0	118	118
<i>Perder los papeles</i>	2	116	118
<i>Romper (el) molde(s)</i>	0	118	118
<i>Tirar por la borda</i>	0	118	118
<i>Callar(se) la boca</i>	7	110	117
<i>Darse mal</i>	0	117	117
<i>Hacer y deshacer</i>	0	117	117
<i>Meter la(s) nariz/narices</i>	0	117	117
<i>Pensar mal</i>	0	117	117
<i>Decir por decir</i>	1	115	116
<i>Abrirse camino (1)</i>	0	115	115
<i>Levantar ampollas</i>	0	115	115
<i>Verse las caras</i>	0	115	115
<i>Helar(se) la sangre (en las venas)</i>	0	114	114
<i>Irse de la lengua</i>	1	113	114
<i>Ver la luz (2)</i>	0	114	114
<i>Poner en su sitio</i>	2	111	113
<i>Hablar por hablar</i>	0	112	112
<i>Hacer suyo</i>	0	112	112
<i>Volver a las andadas</i>	0	112	112
<i>Dar parte</i>	0	111	111
<i>Hacer de las suyas</i>	0	111	111
<i>Hacer lo imposible</i>	0	111	111
<i>No tenerlas todas consigo</i>	0	111	111
<i>Partir de cero</i>	0	111	111

<i>Caer en saco roto</i>	0	110	110
<i>Cerrar la(s) puerta(s)</i>	6	104	110
<i>Importar un bledo</i>	0	110	110
<i>No tener remedio</i>	0	110	110
<i>Tomar el pulso</i>	0	110	110
<i>Cubrir la(s) espalda(s)</i>	1	108	109
<i>Echar un cable</i>	2	107	109
<i>Hacer agua(s) (1)</i>	0	109	109
<i>Pasarse el tiempo</i>	0	109	109
<i>Poner las cosas en su sitio</i>	0	109	109
<i>Revolver(se) el estómago</i>	0	109	109
<i>Dar la/mucha lata</i>	0	108	108
<i>Poner(se) enfermo</i>	0	108	108
<i>Tocar techo</i>	2	106	108
<i>Hablar de usted</i>	0	107	107
<i>Salir del armario</i>	0	107	107
<i>Cambiar de aires</i>	0	106	106
<i>Chupar(se)la</i>	0	106	106
<i>Ir a la zaga</i>	0	106	106
<i>Rizar el rizo</i>	0	106	106
<i>Dar(se) media vuelta</i>	0	105	105
<i>Llevarse el gato al agua</i>	0	105	105
<i>Perder el norte</i>	1	104	105
<i>Presentar en sociedad</i>	0	105	105
<i>Ir la vida</i>	2	102	104
<i>Rasgarse las vestiduras</i>	0	104	104
<i>Costar caro</i>	1	102	103
<i>Pagarla(s)</i>	0	103	103
<i>Ser la leche</i>	0	103	103
<i>Tener ojos</i>	0	103	103
<i>Tirar del hilo</i>	0	102	102
<i>Hacerse de rogar</i>	0	101	101
<i>Perdonar la vida</i>	0	101	101
<i>Poner sobre aviso</i>	0	101	101
<i>Desaparecer del mapa</i>	0	100	100
<i>Pisar fuerte</i>	1	99	100
<i>Soñar despierto</i>	0	100	100
<i>Tener cojones (1)</i>	1	99	100
<i>Ir por la vida</i>	0	99	99
<i>Irse a tomar por (el) culo</i>	15	84	99
<i>Soltar prenda</i>	0	99	99
<i>Subir de tono</i>	0	99	99
<i>Montárselo (1)</i>	0	98	98
<i>Pasar a mejor vida</i>	0	98	98
<i>Venir a menos</i>	0	97	97
<i>Darle vueltas a la cabeza</i>	0	96	96

<i>Ir los tiros</i>	4	92	96
<i>Llevar(se) en la sangre</i>	0	96	96
<i>Ser su tipo</i>	0	96	96
<i>Tomar el aire</i>	1	95	96
<i>Ver el cielo abierto</i>	0	96	96
<i>Abrir boca</i>	0	95	95
<i>Meter prisa</i>	0	95	95
<i>No mover (ni) un dedo</i>	1	94	95
<i>Perder pie</i>	0	95	95
<i>Salir a la palestra</i>	2	93	95
<i>Dejar con la palabra en la boca</i>	0	94	94
<i>Llevar a efecto</i>	0	94	94
<i>Montar (la) guardia</i>	0	94	94
<i>No hacer ascos</i>	0	94	94
<i>Cagarse en Dios</i>	0	93	93
<i>Dar guerra</i>	4	89	93
<i>Hacerse a un lado</i>	0	93	93
<i>Jugar con fuego</i>	0	93	93
<i>Tomar la delantera</i>	1	92	93
<i>Cruzar los dedos</i>	0	92	92
<i>Darse por aludido</i>	0	92	92
<i>Encoger(se) el corazón</i>	0	92	92
<i>Poner en bandeja</i>	0	92	92
<i>Tocar las narices</i>	1	91	92
<i>Darse la mano</i>	1	90	91
<i>No ser quién</i>	0	91	91
<i>Echase las manos a la cabeza</i>	1	89	90
<i>Estar al caer</i>	1	89	90
<i>Estar escrito</i>	0	90	90
<i>Irse a la cama</i>	0	90	90
<i>Llevar camino</i>	0	90	90
<i>No quedar</i>	0	90	90
<i>Caer(se) de/por su (propio) peso</i>	0	89	89
<i>Recoger la mesa</i>	0	89	89
<i>Sacar (el) jugo</i>	0	89	89
<i>Dar cuerpo</i>	0	88	88
<i>Dar el pego</i>	0	88	88
<i>Dejar(se) la vida</i>	0	88	88
<i>Hacer justicia</i>	0	88	88
<i>Poner la(s) mano(s) encima</i>	2	86	88
<i>Cortar de raíz</i>	3	84	87
<i>Partir(se) el corazón</i>	0	87	87
<i>Saber a poco</i>	0	87	87
<i>Tomar tierra</i>	0	87	87
<i>Andarse por las ramas</i>	0	86	86
<i>Brillar con luz propia</i>	0	86	86

<i>Cerrarse a la/de/en banda</i>	0	86	86
<i>Echar (más) leña al fuego</i>	1	85	86
<i>Poner en antedecentes</i>	0	86	86
<i>Sentar (la) cabeza</i>	1	85	86
<i>Tentar (a) la suerte</i>	0	86	86
<i>Volver la vista (atrás)</i>	0	86	86
<i>Abrir el/su corazón</i>	0	85	85
<i>Abrir la cabeza</i>	0	85	85
<i>Apretarse el cinturón</i>	0	85	85
<i>Hacer la(s) maleta(s)</i>	0	85	85
<i>Hacer números</i>	0	85	85
<i>Mover los hilos</i>	1	84	85
<i>Poner los ojos en blanco</i>	0	85	85
<i>Ser cuestión</i>	0	85	85
<i>Tirar de la lengua</i>	4	81	85
<i>Tirar del carro</i>	0	85	85
<i>Hincar el diente</i>	0	84	84
<i>Tragarse la tierra</i>	0	84	84
<i>Decir para sí</i>	0	83	83
<i>Ir a por todas</i>	1	82	83
<i>Poner la(s) mano(s) en el fuego</i>	3	80	83
<i>Sudarla</i>	0	83	83
<i>Tomarla</i>	1	82	83
<i>Ver el pelo</i>	1	82	83
<i>Cambiar el chip</i>	0	82	82
<i>Dar un vuelco el corazón</i>	0	82	82
<i>Estar mal de la cabeza</i>	1	81	82
<i>Pasar(se) de la raya</i>	1	81	82
<i>Subir el tono</i>	0	82	82
<i>Tirar (para) adelante</i>	12	70	82
<i>Cambiar de tercio</i>	0	81	81
<i>Curarse en salud</i>	0	81	81
<i>Hacer el juego</i>	0	81	81
<i>Hacer el tonto</i>	0	81	81
<i>Hacer noche</i>	0	81	81
<i>Medir las/sus palabras</i>	0	81	81
<i>Poner el pie</i>	3	78	81
<i>Aguantar el tipo</i>	0	80	80
<i>Arrugar la nariz</i>	0	80	80
<i>Echarse a la calle</i>	0	80	80
<i>Llamar al orden</i>	0	80	80
<i>Poner(se) colorado</i>	0	80	80
<i>Probar fortuna</i>	0	80	80
<i>Caer en las/sus redes</i>	0	79	79
<i>Pagar caro</i>	0	79	79
<i>Poner el dedo en la llaga</i>	0	79	79

<i>Poner los pies</i>	0	79	79
<i>Ser de la (misma) quinta</i>	0	79	79
<i>Coger (al/el toro) por los cuernos</i>	0	78	78
<i>Dar la nota</i>	0	78	78
<i>Dejar paso (1)</i>	0	78	78
<i>Meter(se) en la cama</i>	0	78	78
<i>Pasarlas canutas</i>	1	77	78
<i>Entrar al trapo</i>	2	75	77
<i>Cruzarse de brazos</i>	0	76	76
<i>Llamar a engaño</i>	0	76	76
<i>Llamarse a engaño</i>	0	76	76
<i>Ponerse en lo peor</i>	0	76	76
<i>Traer y llevar</i>	0	76	76
<i>Echar el guante</i>	0	75	75
<i>Hilar fino</i>	0	75	75
<i>Irse al carajo</i>	1	74	75
<i>Poner verde</i>	0	75	75
<i>Dejar en (las/sus) manos</i>	1	73	74
<i>Entrar por el/los ojo(s) (derecho)</i>	0	74	74
<i>Hacer milagros</i>	0	74	74
<i>Llenarse la boca (1)</i>	0	74	74
<i>Llevar a su terreno</i>	0	74	74
<i>Meter en el (mismo) saco</i>	5	69	74
<i>No soltar prenda</i>	0	74	74
<i>Poner(se) en solfa</i>	0	74	74
<i>Subirse a la cabeza</i>	1	73	74
<i>Acompañar en el sentimiento</i>	1	72	73
<i>Cortar las alas</i>	1	72	73
<i>Partir(se) el alma</i>	0	73	73
<i>Dar la tabarra</i>	0	72	72
<i>Dar vueltas la cabeza</i>	0	72	72
<i>Hacer buenas migas</i>	0	72	72
<i>Hacer de tripas corazón</i>	0	72	72
<i>Mirarse el ombligo</i>	1	71	72
<i>No quitar (el/los) ojo(s) (de encima)</i>	1	71	72
<i>Recoger el guante</i>	0	72	72
<i>Servir en bandeja</i>	0	72	72
<i>Dar esquinazo</i>	0	71	71
<i>Dar la puntilla</i>	0	71	71
<i>Hacer(se) polvo</i>	0	71	71
<i>Poner a parir</i>	1	70	71
<i>Seguir con la vista</i>	0	71	71
<i>Abrir paso</i>	0	70	70
<i>Apretar las tuercas</i>	2	68	70
<i>Comer(se) a besos</i>	0	70	70
<i>Joderla</i>	0	70	70

<i>No dejar vivir</i>	0	70	70
<i>Sacar la lengua</i>	0	70	70
<i>Tirar cohetes</i>	0	70	70
<i>Tirar los tejos</i>	0	70	70
<i>Escurrir el bulto</i>	0	69	69
<i>Estar echada la suerte</i>	0	69	69
<i>Palmarla</i>	3	66	69
<i>Perder terreno</i>	0	69	69
<i>Ser otro cantar</i>	0	69	69
<i>Apañárselas</i>	3	65	68
<i>Hacer la pelota/pelotilla</i>	2	66	68
<i>Irse por las ramas</i>	5	63	68
<i>Llevarse el diablo</i>	0	68	68
<i>No tener arreglo</i>	0	68	68
<i>Poner en la calle</i>	0	68	68
<i>Subirse por las paredes</i>	1	67	68
<i>Vivir de las rentas</i>	0	68	68
<i>Cambiar de registro</i>	0	67	67
<i>Contarse con los dedos de la/una mano</i>	1	66	67
<i>Dar la batalla</i>	0	67	67
<i>Hacerse el tonto</i>	1	66	67
<i>Importar un pimiento</i>	0	67	67
<i>Mandar a paseo</i>	0	67	67
<i>Bastar(se) y sobrar(se)</i>	0	66	66
<i>Cruzar el charco</i>	0	66	66
<i>Ir listo</i>	0	66	66
<i>Matar dos pájaros de un tiro</i>	1	65	66
<i>Perder los estribos</i>	0	66	66
<i>Salir mal parado</i>	0	66	66
<i>Calentar motores</i>	0	65	65
<i>Irse de la cabeza</i>	0	65	65
<i>Mandar a tomar por (el) culo</i>	6	59	65
<i>Ni/no ir ni venir</i>	1	64	65
<i>Poner (los) pies en polvorosa</i>	0	65	65
<i>Romper(se) (todos) los esquemas</i>	0	65	65
<i>Salir del alma</i>	0	65	65
<i>Soltarse la lengua</i>	1	64	65
<i>Caerse la baba</i>	0	64	64
<i>Cerrar los ojos</i>	0	64	64
<i>Dar buena cuenta (1)</i>	0	64	64
<i>Dar mala espina</i>	0	64	64
<i>Devanarse los sesos</i>	0	64	64
<i>Llevar(se) la peor parte</i>	0	64	64
<i>Soltar la lengua</i>	0	64	64
<i>Tirar por tierra</i>	1	63	64
<i>Venir grande</i>	0	64	64

<i>Guardar las formas</i>	0	63	63
<i>Importar un carajo</i>	0	63	63
<i>Jugar limpio</i>	0	63	63
<i>Meter baza</i>	0	63	63
<i>No caber en la cabeza</i>	0	63	63
<i>Pasar lista</i>	0	63	63
<i>Poner (toda) la carne en el asador</i>	1	62	63
<i>Romperse la crisma</i>	0	63	63
<i>Sacar los colores</i>	0	63	63
<i>Salvar el/su pellejo</i>	0	63	63
<i>Caerse a pedazos</i>	0	62	62
<i>Cambiar impresiones</i>	0	62	62
<i>Cantar las cuarenta</i>	0	62	62
<i>Causar baja</i>	0	62	62
<i>Clamar al cielo</i>	0	62	62
<i>Marear la perdiz</i>	0	62	62
<i>No caber en la cabeza</i>	0	62	62
<i>Tirar la casa por la ventana</i>	0	62	62
<i>Cantar victoria</i>	0	61	61
<i>Llevar(se) a la cama</i>	0	61	61
<i>No tener (ni) pies ni cabeza</i>	1	60	61
<i>Prestar oído(s)</i>	0	61	61
<i>Tener huevos (1)</i>	2	59	61
<i>Causar furor</i>	0	60	60
<i>Echar chispas</i>	0	60	60
<i>Entrar en la cabeza</i>	1	59	60
<i>Estar hasta los (mismísimos) cojones</i>	0	60	60
<i>Forzar la máquina</i>	4	56	60
<i>Pasar a limpio</i>	0	60	60
<i>Poner el listón alto</i>	0	60	60
<i>Salvar los muebles</i>	1	59	60
<i>Tomarse la libertad</i>	0	60	60
<i>Agachar la cabeza</i>	0	59	59
<i>Atar (en) corto</i>	0	59	59
<i>Dejar en la estacada</i>	0	59	59
<i>Echar(se) unas risas</i>	5	54	59
<i>Hacérselo (1)</i>	1	58	59
<i>Irse los ojos</i>	0	59	59
<i>Cruzar la cara</i>	2	56	58
<i>Echarse al monte</i>	0	58	58
<i>Estar cantado</i>	0	58	58
<i>Levantar la cabeza</i>	1	57	58
<i>Llegar a las manos</i>	1	57	58
<i>Pasarse de listo</i>	3	55	58
<i>Romper lanzas/una lanza</i>	0	58	58
<i>Sabérselas todas</i>	0	58	58

<i>Cruzarse los cables/un cable</i>	4	53	57
<i>Mantener (las) distancias</i>	0	57	57
<i>Pasar a mayores</i>	1	56	57
<i>Perder el tren</i>	0	57	57
<i>Salir de los cojones</i>	2	55	57
<i>Sentar cátedra</i>	0	57	57
<i>Bajar la cabeza</i>	1	55	56
<i>Correr prisa</i>	0	56	56
<i>Dar de lado</i>	0	56	56
<i>Dar el coñazo</i>	0	56	56
<i>Dar(le) la vuelta a la tortilla</i>	1	55	56
<i>Importar un comino</i>	0	56	56
<i>Irse por donde ha venido</i>	0	56	56
<i>Poner (una) mala cara</i>	0	56	56
<i>Ponerse en camino</i>	0	56	56
<i>Querer bien</i>	0	56	56
<i>Seguir con los ojos</i>	0	56	56
<i>Ser hombre</i>	0	56	56
<i>Tener a gala</i>	0	56	56
<i>Ver mundo</i>	0	56	56
<i>Arriesgar el/su pellejo</i>	0	55	55
<i>Buscar las cosquillas</i>	1	54	55
<i>Coger el gusto/gustillo</i>	1	54	55
<i>Dejar correr</i>	0	55	55
<i>Hacer de la necesidad virtud</i>	0	55	55
<i>Hundirse el mundo</i>	0	55	55
<i>Poderse contar con los dedos de la(s)/una mano(s)</i>	0	55	55
<i>Romper(se) en pedazos</i>	0	55	55
<i>Saber lo que se hace</i>	0	55	55
<i>Sacar fuerzas de flaqueza</i>	0	55	55
<i>Ser el (mismo/mismísimo) demonio</i>	0	55	55
<i>Dar gato por liebre</i>	0	54	54
<i>Hacerse de oro</i>	0	54	54
<i>Liarse la manta a la cabeza</i>	0	54	54
<i>No tener pérdida</i>	0	54	54
<i>Pender de un hilo</i>	0	54	54
<i>Rascarse el bolsillo</i>	0	54	54
<i>Tener la fiesta en paz</i>	0	54	54
<i>Tocar los huevos</i>	5	49	54
<i>Caer en el vacío</i>	0	53	53
<i>Cambiar las tornas</i>	0	53	53
<i>Entrar a saco</i>	0	53	53
<i>Hacer eses</i>	0	53	53
<i>Hacerse a la mar</i>	0	53	53
<i>Quedar(se) a medio camino</i>	0	53	53
<i>Saltar(se) a la torera</i>	0	53	53

<i>Tener la sartén por el mango</i>	1	52	53
<i>Capear el temporal</i>	0	52	52
<i>Echar balones fuera</i>	0	52	52
<i>Guardar (las) distancias</i>	0	52	52
<i>Guardar las apariencias</i>	0	52	52
<i>Hacer el vacío</i>	0	52	52
<i>Revolver(se) las tripas</i>	0	52	52
<i>Dormirse en/sobre los laureles</i>	1	50	51
<i>Enmendar la plana</i>	0	51	51
<i>Hacerse el loco</i>	1	50	51
<i>Irse a la tumba</i>	0	51	51
<i>Jugarse los cuartos</i>	0	51	51
<i>Llevarse el/(todos) los demonio(s)</i>	0	51	51
<i>Tocar madera</i>	4	47	51
<i>Troncharse de risa</i>	0	51	51
<i>Venir al pelo</i>	1	50	51
<i>Chuparse los dedos</i>	0	50	50
<i>Hacerse el interesante</i>	0	50	50
<i>Irse el santo al cielo</i>	0	50	50
<i>No haber otra</i>	2	48	50
<i>No poder ver</i>	2	48	50
<i>No probar bocado</i>	0	50	50
<i>No quedar más cojones</i>	0	50	50
<i>No romper un plato</i>	0	50	50
<i>Pasar(se)lo bomba</i>	1	49	50
<i>Poner término</i>	0	50	50
<i>Venir mal dadas</i>	0	50	50
<i>Vivir del cuento</i>	0	50	50
<i>Caer (muy/tan) bajo</i>	0	49	49
<i>Cagarse en su madre</i>	0	49	49
<i>Dar con la tecla</i>	0	49	49
<i>Dar la vida (1)</i>	0	49	49
<i>Dejar de la/su mano</i>	0	49	49
<i>Echar el resto</i>	0	49	49
<i>Llamar de usted</i>	0	49	49
<i>Morderse la pescadilla la cola</i>	1	48	49
<i>No haber color</i>	1	48	49
<i>Sacar(se) de la cabeza</i>	0	49	49
<i>Tener unas palabras</i>	0	49	49
<i>Tirarse de los pelos</i>	0	49	49
<i>Tomarse la justicia por su mano</i>	0	49	49
<i>Cagarse en sus muertos</i>	1	47	48
<i>Calentar la cabeza</i>	0	48	48
<i>Dar saltos de alegría</i>	0	48	48
<i>Hacer el/su agosto</i>	0	48	48
<i>Jugarse el tipo</i>	0	48	48

<i>Ser uña y carne</i>	0	48	48
<i>Tender la/una mano (2)</i>	0	48	48
<i>Tener los pies en el suelo</i>	0	48	48
<i>Abandonar las armas</i>	0	47	47
<i>Alzar los hombros</i>	0	47	47
<i>Cavar su (propia) tumba</i>	0	47	47
<i>Dar curso</i>	0	47	47
<i>Estar (metido) en el ajo</i>	3	44	47
<i>Importar un rábano</i>	0	47	47
<i>Jurar y perjurar</i>	0	47	47
<i>Pifiarla</i>	0	47	47
<i>Volverse atrás</i>	0	47	47
<i>Buscar la/una ruina</i>	0	46	46
<i>Dar en el blanco</i>	0	46	46
<i>Dar la vida (2)</i>	1	45	46
<i>Dejar las armas</i>	0	46	46
<i>Echar humo (2)</i>	0	46	46
<i>Estar hechos el uno para el otro</i>	0	46	46
<i>Ganar puntos</i>	0	46	46
<i>Hervir la sangre</i>	1	45	46
<i>Irse a pique (1)</i>	0	46	46
<i>Mirar con otros ojos</i>	0	46	46
<i>No tenerse de/en pie</i>	0	46	46
<i>Pagar los platos rotos</i>	1	45	46
<i>Quedarse frito (1)</i>	0	46	46
<i>Romper aguas</i>	0	46	46
<i>Ser un palo</i>	0	46	46
<i>Bajar(se) los humos</i>	0	45	45
<i>Cargarse de razón</i>	0	45	45
<i>Haber gato encerrado</i>	0	45	45
<i>Llover sobre mojado</i>	1	44	45
<i>Mantener la boca cerrada</i>	0	45	45
<i>Montar un pollo</i>	0	45	45
<i>Ni/no entrar ni salir</i>	0	45	45
<i>Pagar el pato</i>	0	45	45
<i>Quedar(se) en agua de borrajas</i>	0	45	45
<i>Romper la baraja</i>	0	45	45
<i>Sacar las castañas del fuego</i>	0	45	45
<i>Salvar la cara</i>	0	45	45
<i>Separar el grano de la paja</i>	0	45	45
<i>Venir a parar</i>	0	45	45
<i>Arreglar el mundo</i>	0	44	44
<i>Caer en gracia</i>	1	43	44
<i>Caerse la cara de vergüenza</i>	0	44	44
<i>Caerse los anillos</i>	0	44	44
<i>Coger carrerilla</i>	0	44	44

<i>Comer(se) con los ojos</i>	0	44	44
<i>Correr (ríos de) tinta</i>	0	44	44
<i>Dar la murga</i>	0	44	44
<i>Echar un pulso</i>	0	44	44
<i>Hacerse la víctima</i>	0	44	44
<i>Importar un pito</i>	0	44	44
<i>Mamar(se)la</i>	0	44	44
<i>Meter un/dos/cuatro tiros</i>	0	44	44
<i>No ser plan</i>	0	44	44
<i>Pedir la/su mano</i>	4	40	44
<i>Poner de patas/patitas en la calle</i>	0	44	44
<i>Quitar el hipo</i>	0	44	44
<i>Saber a qué juega</i>	0	44	44
<i>Sacar punta</i>	0	44	44
<i>Tener sin cuidado</i>	0	44	44
<i>Tocar un pelo</i>	1	43	44
<i>Tomar la alternativa</i>	0	44	44
<i>Abrir la veda</i>	5	38	43
<i>Beber los vientos</i>	0	43	43
<i>Comerse el/un marrón</i>	2	41	43
<i>Dar el cante</i>	0	43	43
<i>Darse un homenaje</i>	0	43	43
<i>Irse de este mundo</i>	0	43	43
<i>Mover el culo</i>	0	43	43
<i>Pasar por el aro</i>	1	42	43
<i>Pasar(se) por la imaginación</i>	0	43	43
<i>Ponerse las botas</i>	0	43	43
<i>Salir por piernas</i>	0	43	43
<i>Salir rana</i>	0	43	43
<i>Ser (como) una tumba</i>	1	42	43
<i>Tenerlo crudo</i>	0	43	43
<i>Vender la moto</i>	10	33	43
<i>Verse el plumero</i>	0	43	43
<i>Agarrarse (como) a/de un clavo ardiendo</i>	1	41	42
<i>Dar el parte</i>	0	42	42
<i>Estar en todo</i>	0	42	42
<i>Frotarse las manos</i>	0	42	42
<i>Hacer perder la cabeza</i>	0	42	42
<i>Manejar los hilos</i>	0	42	42
<i>Meter caña</i>	19	23	42
<i>Poner la mano</i>	0	42	42
<i>Romper la cara</i>	0	42	42
<i>Sacarse la espina</i>	0	42	42
<i>Salir(se) por las orejas</i>	1	41	42
<i>Ser todo oídos</i>	0	42	42
<i>Traérselas</i>	0	42	42

<i>Aguar la fiesta</i>	0	41	41
<i>Cazar(las) al vuelo</i>	0	41	41
<i>Dar cosa</i>	10	31	41
<i>Leer la cartilla</i>	2	39	41
<i>Levantarse en armas</i>	0	41	41
<i>Limar asperezas</i>	1	40	41
<i>Llevar a la tumba</i>	0	41	41
<i>Llevarse a la tumba</i>	1	40	41
<i>Mandar huevos</i>	0	41	41
<i>Meter mano (4)</i>	2	39	41
<i>No dejar títere con cabeza</i>	3	38	41
<i>No estar bien de la cabeza</i>	0	41	41
<i>Salir el tiro por la culata</i>	1	40	41
<i>Abrir la mano</i>	0	40	40
<i>Echar a rodar</i>	0	40	40
<i>Estar hasta los (mismísimos) huevos</i>	0	40	40
<i>Matar una mosca</i>	0	40	40
<i>Morder el polvo (de la derrota)</i>	0	40	40
<i>Poner a caldo</i>	2	38	40
<i>Salir(se) por la tangente</i>	0	40	40
<i>Saltar a la palestra</i>	0	40	40
<i>Seguir las huellas</i>	0	40	40
<i>Ser un demonio</i>	1	39	40
<i>Traer cola</i>	0	40	40
<i>Ver(las) venir</i>	11	29	40
<i>Abandonar el barco</i>	0	39	39
<i>Dar en la diana</i>	0	39	39
<i>Darse con un canto en los dientes</i>	1	38	39
<i>Echar las cartas</i>	0	39	39
<i>Estar a lo que está</i>	0	39	39
<i>Estirar la pata</i>	0	39	39
<i>Hacer palanca</i>	0	39	39
<i>Ir directo al grano</i>	0	39	39
<i>Jugarse el pellejo</i>	0	39	39
<i>Lavarse las manos</i>	1	38	39
<i>Levantar los hombros</i>	0	39	39
<i>Matar de hambre</i>	0	39	39
<i>No haber por dónde coger</i>	2	37	39
<i>Pegarla</i>	0	39	39
<i>Romperse la cabeza</i>	0	39	39
<i>Salir a por todas</i>	0	39	39
<i>Ser su día</i>	0	39	39
<i>Tener por delante</i>	0	39	39
<i>Tomar las armas</i>	1	38	39
<i>Vender humo</i>	1	38	39
<i>Barrer para casa</i>	0	38	38

<i>Estar bien empleado</i>	0	38	38
<i>Estar hasta el gorro</i>	0	38	38
<i>Hacer la puñeta</i>	0	38	38
<i>Hacer tabla rasa</i>	0	38	38
<i>Hacerse el enconradizo</i>	0	38	38
<i>Jugar al escondite</i>	0	38	38
<i>Llenarse la boca (2)</i>	0	38	38
<i>No tener secretos</i>	0	38	38
<i>Pasar a cuchillo</i>	0	38	38
<i>Poner por las nubes</i>	0	38	38
<i>Quedar grande</i>	0	38	38
<i>Robar el corazón</i>	1	37	38
<i>Saltar en pedazos</i>	0	38	38
<i>Ser coser y cantar</i>	0	38	38
<i>Tener las puertas abiertas</i>	1	37	38
<i>Tirar la primera piedra</i>	0	38	38
<i>Aplicarse el cuento</i>	0	37	37
<i>Caerse el alma a los pies</i>	0	37	37
<i>Cerrar el paso</i>	0	37	37
<i>Cerrar el pico</i>	0	37	37
<i>Coger el sueño</i>	0	37	37
<i>Comer el coco</i>	0	37	37
<i>Dar (la) brasa</i>	1	36	37
<i>Echar las campanas a/al vuelo</i>	0	37	37
<i>Hacer época</i>	0	37	37
<i>Hacer(se) la boca agua</i>	0	37	37
<i>Mantener la cabeza fría</i>	0	37	37
<i>Meneár(se)la</i>	0	37	37
<i>No llamar a engaño</i>	0	37	37
<i>No llamarse a engaño</i>	0	37	37
<i>No tener nombre</i>	0	37	37
<i>Pasarse de rosca</i>	0	37	37
<i>Pillarse los dedos</i>	0	37	37
<i>Poner en claro</i>	0	37	37
<i>Poner en su boca</i>	0	37	37
<i>Retirar(se) de la circulación</i>	0	37	37
<i>Salir a cuenta</i>	2	35	37
<i>Salir de cuenta(s)</i>	0	37	37
<i>Tener lo suyo</i>	0	37	37
<i>Batir(se) el cobre</i>	0	36	36
<i>Echarse a la cara</i>	1	35	36
<i>Enterrar(se) en vida</i>	0	36	36
<i>Hacer novillos</i>	0	36	36
<i>Llamar a capítulo</i>	1	35	36
<i>Meter en cintura</i>	0	36	36
<i>Meterse por el culo</i>	1	35	36

<i>No cruzar palabra</i>	0	36	36
<i>No estar el horno para bollos</i>	0	36	36
<i>Perder puntos</i>	0	36	36
<i>Perder(se) comba</i>	0	36	36
<i>Salir mejor parado</i>	0	36	36
<i>Ser harina de otro costal</i>	0	36	36
<i>Caer como una bomba</i>	0	35	35
<i>Cagarse en la leche</i>	0	35	35
<i>Dar bola</i>	2	33	35
<i>Dar la alternativa</i>	0	35	35
<i>Dar la vara</i>	0	35	35
<i>Estar en el mismo barco</i>	0	35	35
<i>Hacer de menos</i>	0	35	35
<i>Hacer la/su/una composición de lugar</i>	0	35	35
<i>Perder la partida</i>	0	35	35
<i>Poner malo</i>	0	35	35
<i>Presentar sus respetos</i>	0	35	35
<i>Sacar a pasear</i>	0	35	35
<i>Salirse de madre</i>	0	35	35
<i>Soplarla</i>	0	35	35
<i>Abrirse la veda</i>	0	34	34
<i>Caer(se) redondo</i>	1	33	34
<i>Colarla</i>	0	34	34
<i>Colgar las botas</i>	0	34	34
<i>Dar cuerda</i>	1	33	34
<i>Dar que pensar</i>	0	34	34
<i>Decir esta boca es mía</i>	0	34	34
<i>Echase encima</i>	0	34	34
<i>Empinar el codo</i>	0	34	34
<i>Hacer la(s) América(s)</i>	0	34	34
<i>Levantar la mano (1)</i>	0	34	34
<i>Llamar Dios</i>	0	34	34
<i>Llevar (todas) las de perder</i>	0	34	34
<i>Pasarse el arroz</i>	0	34	34
<i>Pegar la hebra</i>	0	34	34
<i>Romper (las) amarras</i>	0	34	34
<i>Romper(se) el alma</i>	0	34	34
<i>Salir peor parado</i>	0	34	34
<i>Tocar las pelotas</i>	0	34	34
<i>Tomar carrerilla</i>	0	34	34
<i>Abrirse camino (2)</i>	0	33	33
<i>Caerse de sueño</i>	0	33	33
<i>Campar por su(s) respeto(s)</i>	0	33	33
<i>Dar coba</i>	0	33	33
<i>Diñarla</i>	0	33	33
<i>Echar el freno (de mano)</i>	0	33	33

<i>Hacer causa (común)</i>	0	33	33
<i>Hacer diana</i>	0	33	33
<i>Hacer la vida</i>	1	32	33
<i>Hacer sangre</i>	0	33	33
<i>Mearse de risa</i>	0	33	33
<i>Morder (en) el anzuelo</i>	0	33	33
<i>Nadar y guardar la ropa</i>	0	33	33
<i>No andarse con/en chiquitas</i>	0	33	33
<i>No dar pie con bola</i>	0	33	33
<i>Ser el amo</i>	1	32	33
<i>Ser peor el remedio que la enfermedad</i>	0	33	33
<i>Ser profeta en su tierra</i>	0	33	33
<i>Traer al fresco</i>	0	33	33
<i>Valer su peso en oro</i>	0	33	33
<i>Abrir en canal</i>	1	31	32
<i>Apuntarse un tanto (a (su) favor)</i>	0	32	32
<i>Armarla (buena)</i>	0	32	32
<i>Caer en las garras</i>	0	32	32
<i>Comerse una rosca</i>	0	32	32
<i>Criando malvas</i>	0	32	32
<i>Echar un capote</i>	0	32	32
<i>Elevar a los altares</i>	0	32	32
<i>Hacer fuego</i>	0	32	32
<i>No caber (ni) un alfiler</i>	0	32	32
<i>Ponerse (una/las) medalla(s)</i>	1	31	32
<i>Ponerse morado</i>	0	32	32
<i>Ser (toda) una institución</i>	0	32	32
<i>Ser muy suyo</i>	0	32	32
<i>Ser visto y no visto</i>	0	32	32
<i>Sonar la flauta (por casualidad)</i>	0	32	32
<i>Buscar una aguja en un pajar</i>	0	31	31
<i>Coger al vuelo</i>	0	31	31
<i>Dar (la) réplica</i>	0	31	31
<i>Estar en lo que está</i>	0	31	31
<i>Hacer la ola</i>	1	30	31
<i>Hacer pie (1)</i>	0	31	31
<i>Jugarse el cuello</i>	0	31	31
<i>Llevar la delantera</i>	1	30	31
<i>Morderse la cola</i>	0	31	31
<i>Peinar (las primeras) canas</i>	0	31	31
<i>Pintar bastos</i>	0	31	31
<i>Poner tierra (de) por medio</i>	0	31	31
<i>Ser un hacha</i>	0	31	31
<i>Tener palabra</i>	0	31	31
<i>Tirarse los trastos (a la cabeza)</i>	0	31	31
<i>Venir con esas</i>	0	31	31

<i>Acusar recibo</i>	0	30	30
<i>Alzarse en armas</i>	0	30	30
<i>Comer terreno</i>	0	30	30
<i>Dar un grito</i>	0	30	30
<i>Dar vidilla</i>	0	30	30
<i>Darse un aire</i>	0	30	30
<i>Echar por la borda</i>	0	30	30
<i>Escupir a/en la cara</i>	0	30	30
<i>Helar(se) el corazón</i>	0	30	30
<i>Mancharse las manos</i>	0	30	30
<i>Meterse en faena</i>	0	30	30
<i>No casarse con nadie</i>	0	30	30
<i>No dejar (ni) respirar</i>	0	30	30
<i>No tener vuelta de hoja</i>	0	30	30
<i>Poner(le) puertas al campo</i>	0	30	30
<i>Quitar la máscara</i>	1	29	30
<i>Sacar las tripas</i>	0	30	30
<i>Señalar con el dedo (1)</i>	0	30	30
<i>Ser la puntilla</i>	0	30	30
<i>Tener un pase</i>	0	30	30
<i>Tirar de la manta</i>	0	30	30
<i>Ver visiones</i>	0	30	30
<i>Alzar la/su copa</i>	0	29	29
<i>Cerrar el grifo (2)</i>	0	29	29
<i>Comer el coño</i>	2	27	29
<i>Dar la patada</i>	0	29	29
<i>Dar los últimos toques</i>	0	29	29
<i>Dar por (el) saco</i>	0	29	29
<i>Descojonarse de risa</i>	0	29	29
<i>Echarse a la boca</i>	0	29	29
<i>Hacerse cruces</i>	0	29	29
<i>Hacerse el sueco</i>	0	29	29
<i>Jugar al ratón y al gato/al gato y al ratón</i>	0	29	29
<i>Jugársela/jugárselo todo a una carta</i>	0	29	29
<i>Llover del cielo</i>	0	29	29
<i>No dar un duro</i>	1	28	29
<i>No ser santo de la/su devoción</i>	1	28	29
<i>Pasarlas putas</i>	5	24	29
<i>Poner la otra mejilla</i>	0	29	29
<i>Poner pie a/en tierra</i>	0	29	29
<i>Prometérselas (muy) felices</i>	0	29	29
<i>Volver por sus fueros</i>	0	29	29
<i>Abrir el melón</i>	0	28	28
<i>Acusar el golpe</i>	0	28	28
<i>Apuntarse al carro</i>	0	28	28
<i>Caer en suerte</i>	0	28	28

<i>Contarlo</i>	0	28	28
<i>Dar el golpe</i>	0	28	28
<i>Darse puerta</i>	0	28	28
<i>Guardar cama</i>	0	28	28
<i>Hacer la guerra por su cuenta</i>	0	28	28
<i>Ir a mayores</i>	0	28	28
<i>Levantar la liebre</i>	0	28	28
<i>Llevar(se) entre manos</i>	0	28	28
<i>Mandar al carajo</i>	0	28	28
<i>Montárselo (2)</i>	0	28	28
<i>No ganar (2)</i>	0	28	28
<i>No saber (ni) dónde meterse</i>	1	27	28
<i>No tener pelos en la lengua</i>	1	27	28
<i>Oler a chamusquina</i>	0	28	28
<i>Poner(se) a los/sus pies</i>	0	28	28
<i>Ponerse el mundo por montera</i>	0	28	28
<i>Quemar (las) etapas</i>	0	28	28
<i>Reconocer el terreno</i>	0	28	28
<i>Seguir con el juego</i>	0	28	28
<i>Sudar la camiseta</i>	0	28	28
<i>Tener en la punta de la lengua</i>	0	28	28
<i>Tocar la lotería</i>	1	27	28
<i>Traer(se) la floja</i>	1	27	28
<i>Abrir la espita</i>	0	27	27
<i>Alegrar la vista</i>	0	27	27
<i>Caer del cielo (1)</i>	0	27	27
<i>Caerse de un/del guindo</i>	0	27	27
<i>Caerse el mundo encima</i>	0	27	27
<i>Coger el tranquillo</i>	0	27	27
<i>Dar palo</i>	1	26	27
<i>Deponer las armas</i>	0	27	27
<i>Desternillarse de risa</i>	0	27	27
<i>Devolver la pelota</i>	0	27	27
<i>Echarse el tiempo encima</i>	0	27	27
<i>Estar sobre aviso</i>	0	27	27
<i>Jugar la carta</i>	1	26	27
<i>Meter (la(s)) tijera(s)</i>	7	20	27
<i>Meterse en el bolsillo (1)</i>	0	27	27
<i>No decir nada</i>	0	27	27
<i>Pagar con/en la misma moneda</i>	0	27	27
<i>Pasar la pelota</i>	0	27	27
<i>Pasarse la pelota</i>	0	27	27
<i>Pegarse las sábanas</i>	0	27	27
<i>Picar (en) el anzuelo</i>	0	27	27
<i>Salir a la luz pública</i>	0	27	27
<i>Ser el/su (vivo) retrato</i>	0	27	27

<i>Sudar la gota gorda (1)</i>	0	27	27
<i>Tantear el terreno</i>	0	27	27
<i>Vivir al día (1)</i>	0	27	27
<i>Coger la puerta</i>	0	26	26
<i>Comer la polla</i>	0	26	26
<i>Comerse la cabeza</i>	2	24	26
<i>Comerse un rosco</i>	0	26	26
<i>Dorar la píldora</i>	0	26	26
<i>Echar el lazo</i>	0	26	26
<i>Escribir al dictado</i>	0	26	26
<i>Estar de sobra</i>	0	26	26
<i>Hablar de tú</i>	0	26	26
<i>Hablar de tú a tú</i>	0	26	26
<i>Hablar por boca (de ganso)</i>	0	26	26
<i>Hacer correr (ríos de) tinta</i>	0	26	26
<i>Hacerse mala sangre</i>	0	26	26
<i>Hincar la rodilla</i>	0	26	26
<i>Huir hacia (a)delante</i>	0	26	26
<i>Jugar sucio</i>	0	26	26
<i>Llevar al altar</i>	0	26	26
<i>Llevar la batuta</i>	0	26	26
<i>Llevar(se) al huerto (1)</i>	1	25	26
<i>Matar al mensajero</i>	0	26	26
<i>Matar el rato</i>	1	25	26
<i>Morirse de asco</i>	0	26	26
<i>No ir a ninguna parte</i>	0	26	26
<i>No tener donde caerse muerto</i>	0	26	26
<i>Partir(se) la boca</i>	0	26	26
<i>Poner firme</i>	0	26	26
<i>Quemar las naves</i>	0	26	26
<i>Quitarse el sombrero</i>	6	20	26
<i>Ser la caña</i>	0	26	26
<i>Sorber el/los seso(s)</i>	0	26	26
<i>Subir al poder</i>	0	26	26
<i>Tener lo que hay que tener</i>	0	26	26
<i>Bajar el pistón</i>	1	24	25
<i>Caer del cielo (2)</i>	0	25	25
<i>Cargar las pilas</i>	0	25	25
<i>Cerrar el grifo (1)</i>	0	25	25
<i>Coger el punto</i>	0	25	25
<i>Compartir mesa y mantel</i>	0	25	25
<i>Comulgar con ruedas de molino</i>	0	25	25
<i>Dar luz</i>	0	25	25
<i>Dar un toque</i>	2	23	25
<i>Echar a la calle</i>	0	25	25
<i>Echar tierra (encima)</i>	0	25	25

<i>Hacer manitas</i>	0	25	25
<i>Irse a pique (4)</i>	0	25	25
<i>Meter en vereda</i>	0	25	25
<i>No querer nada</i>	1	24	25
<i>Pasarse por el forro</i>	2	23	25
<i>Perder el culo</i>	1	24	25
<i>Remover (el) cielo y (la) tierra</i>	0	25	25
<i>Restregar por la cara</i>	0	25	25
<i>Retorcerse de risa</i>	0	25	25
<i>Saber lo que se trae entre manos</i>	0	25	25
<i>Salir de los huevos</i>	1	24	25
<i>Salir del corazón</i>	0	25	25
<i>Tener ganas</i>	2	23	25
<i>Ver(le) las orejas al lobo (1)</i>	3	22	25
<i>Vivir al día (2)</i>	0	25	25
<i>Volver a nacer</i>	0	25	25
<i>Apretar las clavijas</i>	0	24	24
<i>Cascársela</i>	0	24	24
<i>Comer el terreno</i>	0	24	24
<i>Comerse con patatas</i>	3	21	24
<i>Cubrir(se) de gloria</i>	0	24	24
<i>Dar con la puerta en las narices</i>	0	24	24
<i>Dar la matraca</i>	0	24	24
<i>Echarse a la(s) espalda(s)</i>	0	24	24
<i>Entregar el/su alma (a Dios)</i>	0	24	24
<i>Fruncir el ceño</i>	0	24	24
<i>Hablar el/su mismo lenguaje</i>	0	24	24
<i>Hacer la calle</i>	0	24	24
<i>Hacer un drama</i>	2	22	24
<i>Hacer(se) un mundo</i>	0	24	24
<i>Hacer(se) una montaña (de un grano de arena)</i>	1	23	24
<i>Morderse los labios</i>	0	24	24
<i>No caber en sí</i>	0	24	24
<i>Oler mal</i>	1	23	24
<i>Partir en dos</i>	0	24	24
<i>Pasar(se) por agua</i>	0	24	24
<i>Poner (toda) el/su alma (y la vida)</i>	0	24	24
<i>Poner la cabeza como un bombo</i>	0	24	24
<i>Señalar con el dedo (2)</i>	0	24	24
<i>Sudar sangre</i>	0	24	24
<i>Sudar tinta (china)</i>	0	24	24
<i>Tener las manos atadas</i>	0	24	24
<i>Abrise de piernas (1)</i>	0	23	23
<i>Bailar el agua</i>	0	23	23
<i>Bajar(se) del burro</i>	0	23	23
<i>Dar una patada en el culo</i>	0	23	23

<i>Dar una voz (2)</i>	0	23	23
<i>Dar vela en ese/este entierro</i>	0	23	23
<i>Darla</i>	0	23	23
<i>Echar al coleteo</i>	0	23	23
<i>Echarse al coleteo</i>	0	23	23
<i>Estar bueno (2)</i>	0	23	23
<i>Joder vivo</i>	0	23	23
<i>Jugarse el todo por el todo</i>	0	23	23
<i>Mandar al infierno</i>	0	23	23
<i>Menear el esqueleto</i>	0	23	23
<i>Mover el esqueleto</i>	0	23	23
<i>No dar (ni) una</i>	1	22	23
<i>No mirar a la cara</i>	0	23	23
<i>Pisar el terreno</i>	1	22	23
<i>Poner proa</i>	0	23	23
<i>Ponerse firmes</i>	1	22	23
<i>Salir por patas</i>	1	22	23
<i>Tener (much) tela (marinera)</i>	0	23	23
<i>Tener cuerda (para rato)</i>	0	23	23
<i>Tener en el/su bolsillo</i>	0	23	23
<i>Tener los cojones</i>	0	23	23
<i>Tener mala prensa</i>	0	23	23
<i>Tener sangre en las venas</i>	0	23	23
<i>Tener su(s) día(s)</i>	0	23	23
<i>Abrir la caja de los truenos</i>	0	22	22
<i>Buscar(le) (los) tres/cinco pies al gato</i>	0	22	22
<i>Cargár(se)la</i>	4	18	22
<i>Colgar los hábitos</i>	0	22	22
<i>Correr un tupido velo</i>	2	20	22
<i>Cubrir el expediente</i>	0	22	22
<i>Dar la vida (3)</i>	5	17	22
<i>Darse (el) pisto</i>	0	22	22
<i>Decir misa</i>	0	22	22
<i>Echar a faltar</i>	0	22	22
<i>Estar apañado (2)</i>	0	22	22
<i>Hacer al caso</i>	0	22	22
<i>Hacer bulto</i>	0	22	22
<i>Hacerse fuerte (1)</i>	0	22	22
<i>Ir a las urnas</i>	0	22	22
<i>Ir directamente al grano</i>	0	22	22
<i>Jurar (la) bandera</i>	0	22	22
<i>Llevar(se) en las venas</i>	0	22	22
<i>Nadar en la abundancia</i>	0	22	22
<i>No dar (ni) bola</i>	0	22	22
<i>No ver la hora</i>	0	22	22
<i>Pasar la gorra</i>	0	22	22

<i>Poner de vuelta y media</i>	0	22	22
<i>Poner sordina</i>	0	22	22
<i>Tener los pies en la tierra</i>	0	22	22
<i>Tirar a la basura</i>	1	21	22
<i>Tomar(se) a risa</i>	0	22	22
<i>Venir a más</i>	0	22	22
<i>Venirse el mundo encima</i>	0	22	22
<i>Vestir(se) de corto</i>	0	22	22
<i>Bailar al son (que toca)</i>	0	21	21
<i>Bajar el telón</i>	0	21	21
<i>Caer en el/al pozo</i>	0	21	21
<i>Cagarla/cagarlo</i>	16	5	21
<i>Comerse el coco</i>	0	21	21
<i>Conocer el percal</i>	0	21	21
<i>Dar el callo</i>	0	21	21
<i>Dar la callada por respuesta</i>	0	21	21
<i>Echar a suertes</i>	0	21	21
<i>Echar(se) una cana/canita al aire</i>	0	21	21
<i>Habérselas</i>	0	21	21
<i>Hacer tilín</i>	0	21	21
<i>Ir a misa</i>	1	20	21
<i>Irse la lengua</i>	0	21	21
<i>Llegar la sangre al río</i>	0	21	21
<i>Meter (la) cuchara</i>	0	21	21
<i>No abrir el pico</i>	0	21	21
<i>No caer esa breva</i>	0	21	21
<i>No perder comba</i>	0	21	21
<i>Pisar el acelerador</i>	0	21	21
<i>Poner buena cara</i>	1	20	21
<i>Poner en el disparadero</i>	0	21	21
<i>Poner los puntos sobre las íes</i>	0	21	21
<i>Poner ojitos</i>	0	21	21
<i>Poner(le) el cascabel al gato</i>	0	21	21
<i>Sacar del pozo</i>	0	21	21
<i>Ser (como) dos gotas de agua</i>	0	21	21
<i>Tener la boca cerrada</i>	0	21	21
<i>Tener las horas contadas</i>	0	21	21
<i>Tener las manos manchadas de sangre</i>	0	21	21
<i>Tener narices (1)</i>	0	21	21
<i>Tenerlas tiesas</i>	0	21	21
<i>Tenerlos bien puestos</i>	0	21	21
<i>Traer por la calle de la amargura</i>	0	21	21
<i>Venir a la boca</i>	0	21	21
<i>Venir rodado</i>	0	21	21
<i>Venirse a la boca</i>	0	21	21
<i>Abrir la marcha</i>	0	20	20

<i>Andar a la zaga</i>	0	20	20
<i>Atar de pies y manos</i>	0	20	20
<i>Buscar las vueltas</i>	1	19	20
<i>Dar (el) pasaporte</i>	0	20	20
<i>Dar carrete</i>	0	20	20
<i>Dar vuelo(s)</i>	0	20	20
<i>Decir amén</i>	0	20	20
<i>Estar hasta el moño</i>	0	20	20
<i>Hacer agua(s) (2)</i>	0	20	20
<i>Hacérselo (2)</i>	0	20	20
<i>Irse al otro mundo</i>	0	20	20
<i>Llamar de tú</i>	0	20	20
<i>Lucir el pelo</i>	0	20	20
<i>Meterla doblada</i>	2	18	20
<i>Meterse en harina</i>	0	20	20
<i>Mover la silla</i>	0	20	20
<i>Parar el golpe</i>	0	20	20
<i>Pegar un/cuatro grito(s)</i>	0	20	20
<i>Pillar el toro</i>	0	20	20
<i>Quedar cuerda (para rato)</i>	0	20	20
<i>Querer mal</i>	0	20	20
<i>Quitar la careta</i>	0	20	20
<i>Quitar la mesa</i>	0	20	20
<i>Salir de las narices</i>	0	20	20
<i>Tener narices (2)</i>	0	20	20
<i>Tirarse el rollo</i>	1	19	20
<i>Verse(las) y desear(selas)</i>	0	20	20
<i>Ahogarse en un vaso de agua</i>	0	19	19
<i>Allanar el terreno</i>	0	19	19
<i>Caer chuzos (de punta)</i>	0	19	19
<i>Calentarse la boca</i>	1	18	19
<i>Comer la moral</i>	0	19	19
<i>Complicar la existencia</i>	0	19	19
<i>Correr por las venas</i>	0	19	19
<i>Cortarse la coleta</i>	0	19	19
<i>Enterarse de lo que vale un peine</i>	0	19	19
<i>Estar como una chota</i>	0	19	19
<i>Ganar por la mano</i>	0	19	19
<i>Hablar el/su (mismo) idioma</i>	0	19	19
<i>Hacer picadillo</i>	0	19	19
<i>Hacer un hijo</i>	0	19	19
<i>Ir de suyo</i>	0	19	19
<i>Irse por los cerros de Úbeda</i>	0	19	19
<i>Lamer el culo</i>	0	19	19
<i>Llevarse de calle (2)</i>	0	19	19
<i>No despegar los labios</i>	0	19	19

<i>No poder (ni) con su alma</i>	0	19	19
<i>Poner los pies en el suelo</i>	0	19	19
<i>Quedar(se) a la zaga</i>	0	19	19
<i>Romper el fuego</i>	0	19	19
<i>Saber a qué carta quedarse</i>	0	19	19
<i>Salir por pies</i>	0	19	19
<i>Ser de otro planeta</i>	0	19	19
<i>Ser pan para hoy y hambre para mañana</i>	0	19	19
<i>Ser un hombre de palabra</i>	0	19	19
<i>Tirar por la calle de en/del medio</i>	0	19	19
<i>Tomar el hábito/los hábitos</i>	0	19	19
<i>Tomar las aguas</i>	0	19	19
<i>Arreglar(se) el cuerpo</i>	0	18	18
<i>Barrer del mapa</i>	0	18	18
<i>Cantar misa</i>	0	18	18
<i>Comer(se) vivo</i>	1	17	18
<i>Cortar el bacalao</i>	1	17	18
<i>Coser a puñaladas</i>	0	18	18
<i>Costar sangre(, sudor y lágrimas)</i>	0	18	18
<i>Echar el rato</i>	2	16	18
<i>Echar humo (3)</i>	0	18	18
<i>Echar(se) de ver</i>	0	18	18
<i>Enseñar los dientes</i>	0	18	18
<i>Errar el tiro</i>	0	18	18
<i>Espicharla(s)</i>	0	18	18
<i>Ganar(se) el corazón</i>	1	17	18
<i>Haber moros en la costa</i>	0	18	18
<i>Hacer el indio</i>	0	18	18
<i>Hacer el muerto</i>	0	18	18
<i>Ir de/del vientre</i>	0	18	18
<i>Irse al diablo</i>	2	16	18
<i>Levantar el vuelo (2)</i>	0	18	18
<i>Meterse en camisa de once varas</i>	0	18	18
<i>No dar un palo al agua</i>	0	18	18
<i>No pegar ni con cola</i>	0	18	18
<i>Pasar por las armas</i>	0	18	18
<i>Pisar la calle</i>	0	18	18
<i>Poner(se) los dientes largos</i>	0	18	18
<i>Recoger velas</i>	0	18	18
<i>Retorcer el pescuezo</i>	0	18	18
<i>Saltar al ruedo</i>	0	18	18
<i>Ser alargada la/su sombra</i>	0	18	18
<i>Subirse a la parra</i>	0	18	18
<i>Tapar agujeros</i>	0	18	18
<i>Templar gaitas</i>	0	18	18
<i>Tener cojones (2)</i>	0	18	18

<i>Tener el cuerpo</i>	0	18	18
<i>Tener entre ceja y ceja</i>	0	18	18
<i>Tener la cabeza en su sitio</i>	0	18	18
<i>Tomar las (calzas) de Villadiego</i>	0	18	18
<i>Caer de pie</i>	0	17	17
<i>Cagarse en diez</i>	0	17	17
<i>Cambiar de/la chaqueta</i>	0	17	17
<i>Cantar el alirón</i>	0	17	17
<i>Coger el truco</i>	0	17	17
<i>Conocer el terreno que pisa</i>	0	17	17
<i>Correr malos tiempos</i>	0	17	17
<i>Dar puerta (2)</i>	0	17	17
<i>Decir cuatro cosas (bien dichas)</i>	0	17	17
<i>Encenderse la bombilla</i>	0	17	17
<i>Encoger(se) el alma</i>	0	17	17
<i>Estar cortado por el mismo patrón</i>	0	17	17
<i>Estar que arde</i>	0	17	17
<i>Hacer(se) papilla</i>	0	17	17
<i>Importar un huevo</i>	0	17	17
<i>Irse a hacer puñetas</i>	0	17	17
<i>Irse a paseo</i>	0	17	17
<i>Levantarse la veda</i>	0	17	17
<i>Llevarlo claro (1)</i>	0	17	17
<i>Mandar a hacer puñetas</i>	0	17	17
<i>No caber en sí de gozo</i>	0	17	17
<i>No dar (ni) golpe</i>	0	17	17
<i>No decir esta boca es mía</i>	0	17	17
<i>No pisar la calle</i>	0	17	17
<i>Pedir guerra</i>	0	17	17
<i>Pedir(le) peras al olmo</i>	0	17	17
<i>Pelar la pava</i>	0	17	17
<i>Perder la chaveta</i>	0	17	17
<i>Pirárselas</i>	1	16	17
<i>Poner(le) precio a la/su cabeza</i>	0	17	17
<i>Ponerse firme</i>	0	17	17
<i>Ponerse la venda antes de la herida</i>	0	17	17
<i>Quemar(se) la sangre</i>	0	17	17
<i>Regalar el/los oído(s)</i>	0	17	17
<i>Saber a lo que juega</i>	0	17	17
<i>Saber de qué pie cojea</i>	0	17	17
<i>Ser (como) una máquina</i>	2	15	17
<i>Ser la monda</i>	0	17	17
<i>Ser un caso</i>	0	17	17
<i>Soltarse la melena</i>	0	17	17
<i>Subirse a las barbas</i>	0	17	17
<i>Tirar a matar</i>	0	17	17

<i>Tocar la china</i>	0	17	17
<i>Venir a colación</i>	0	17	17
<i>Asomar el morro</i>	0	16	16
<i>Bajar de las nubes</i>	0	16	16
<i>Comer(se) con la mirada</i>	0	16	16
<i>Dar una voz (1)</i>	0	16	16
<i>Descubrir la pólvora</i>	0	16	16
<i>Echar en saco roto</i>	0	16	16
<i>Echar(se) en (los/sus) brazos</i>	0	16	16
<i>Empezar la casa por el tejado</i>	0	16	16
<i>Entrar por un oído y salir por el otro</i>	0	16	16
<i>Estar que se sale</i>	0	16	16
<i>Faltar algún/un tornillo</i>	0	16	16
<i>Hacer la pascua</i>	0	16	16
<i>Hacer migas (2)</i>	0	16	16
<i>Hacer pellas</i>	2	14	16
<i>Hacer un hombre</i>	0	16	16
<i>Irse arriba</i>	0	16	16
<i>Llegar a mayores (1)</i>	0	16	16
<i>Llenar(se) el/los bolsillo(s)</i>	0	16	16
<i>Llevar las de ganar</i>	0	16	16
<i>Mandar a freír espárragos</i>	0	16	16
<i>Mandar al hospital</i>	0	16	16
<i>Meter mano (3)</i>	1	15	16
<i>No tener nada que hacer</i>	3	13	16
<i>Partirse el culo</i>	1	15	16
<i>Pasarse tres pueblos</i>	1	15	16
<i>Pillar de nuevas</i>	1	15	16
<i>Pinchar en hueso</i>	0	16	16
<i>Poner la directa</i>	0	16	16
<i>Poner(se) del revés</i>	0	16	16
<i>Predicar en (el) desierto</i>	0	16	16
<i>Quedarse para vestir santos</i>	0	16	16
<i>Querer guerra</i>	0	16	16
<i>Sacar las uñas</i>	0	16	16
<i>Salir(se) por peteneras</i>	0	16	16
<i>Subir el telón</i>	0	16	16
<i>Tener conversación</i>	0	16	16
<i>Tener cuenta</i>	0	16	16
<i>Tirar para atrás (1)</i>	2	14	16
<i>Vivir del aire</i>	0	16	16
<i>Añadir (más) leña al fuego</i>	0	15	15
<i>Arreglar las cuentas</i>	0	15	15
<i>Cambiar el tercio</i>	0	15	15
<i>Chupar cámara</i>	0	15	15
<i>Clamar en el desierto</i>	0	15	15

<i>Cogérsela con (un) papel de fumar</i>	0	15	15
<i>Colgarse (las/una) medalla(s)</i>	0	15	15
<i>Comer el tarro</i>	0	15	15
<i>Conceder la palabra</i>	0	15	15
<i>Crispar(se) los nervios</i>	0	15	15
<i>Dar en la nariz</i>	0	15	15
<i>Dar un paso a un/al lado</i>	0	15	15
<i>Dejarse (hasta las) pestañas</i>	0	15	15
<i>Descubrir el/un Mediterráneo/mediterráneos</i>	0	15	15
<i>Echar el ojo (1)</i>	0	15	15
<i>Echar los tejos</i>	0	15	15
<i>Estar a las duras y a las maduras</i>	0	15	15
<i>Fundirse los plomos</i>	0	15	15
<i>Haber sangre</i>	0	15	15
<i>Hacer de/del vientre</i>	0	15	15
<i>Hacer leña del árbol caído</i>	0	15	15
<i>Hacerse el longui(s)</i>	1	14	15
<i>Ir al matadero</i>	0	15	15
<i>Irse a pique (3)</i>	0	15	15
<i>Levar anclas</i>	0	15	15
<i>Llegar al altar</i>	0	15	15
<i>Mandar a la porra</i>	0	15	15
<i>Mandar narices</i>	0	15	15
<i>Matarlas callando</i>	0	15	15
<i>Meter mano (1)</i>	0	15	15
<i>Negar el pan y la sal</i>	0	15	15
<i>No perder ripio</i>	0	15	15
<i>No quitar la vista de encima</i>	0	15	15
<i>Pedir árnica</i>	0	15	15
<i>Pensar en las musarañas</i>	0	15	15
<i>Perder el oremus</i>	0	15	15
<i>Ponerse de perfil</i>	0	15	15
<i>Ponerse tibio</i>	0	15	15
<i>Ser el uno para el otro</i>	0	15	15
<i>Ser la pera</i>	0	15	15
<i>Sudar la gota gorda (2)</i>	0	15	15
<i>Ver la cara</i>	1	14	15
<i>Ver las estrellas</i>	1	14	15
<i>Vivir en pecado (mortal)</i>	0	15	15
<i>Abrir su alma</i>	0	14	14
<i>Alzar el vuelo (2)</i>	0	14	14
<i>Andar a la greña</i>	0	14	14
<i>Andar(se) listo</i>	0	14	14
<i>Caerse de culo</i>	0	14	14
<i>Caerse el pelo</i>	0	14	14
<i>Caerse la casa encima</i>	0	14	14

<i>Coger por banda</i>	0	14	14
<i>Comer la cabeza</i>	5	9	14
<i>Cortar amarras</i>	0	14	14
<i>Dar cuartel(illo)</i>	0	14	14
<i>Dar en las narices</i>	0	14	14
<i>Dar un brazo</i>	1	13	14
<i>Dár(sela) (con queso)</i>	0	14	14
<i>Echar marcha atrás</i>	0	14	14
<i>Esconder la cabeza bajo el/debajo del ala</i>	0	14	14
<i>Estar como un cencerro</i>	0	14	14
<i>Estar criando malvas</i>	0	14	14
<i>Faltar un hervor</i>	0	14	14
<i>Lanzarse al ruedo</i>	0	14	14
<i>Levantar la/su copa</i>	0	14	14
<i>Machacar(se)la</i>	0	14	14
<i>Mandar al cuerno</i>	0	14	14
<i>Mentir más que habla</i>	0	14	14
<i>No pararse en barras</i>	0	14	14
<i>Nublar la vista</i>	1	13	14
<i>Parar mientes</i>	0	14	14
<i>Pasar por la vicaría</i>	0	14	14
<i>Pegársela (1)</i>	2	12	14
<i>Pelar(se)la (1)</i>	0	14	14
<i>Pelar(se)la (2)</i>	0	14	14
<i>Perder la cara</i>	0	14	14
<i>Poner en limpio</i>	0	14	14
<i>Poner la oreja</i>	0	14	14
<i>Quitar(se) de las manos</i>	0	14	14
<i>Remonver Roma con Santiago</i>	0	14	14
<i>Sacar a escena</i>	0	14	14
<i>Tener buena prensa</i>	0	14	14
<i>Tener pelotas</i>	1	13	14
<i>Tirar con bala (rasa)</i>	0	14	14
<i>Tirar piedras contra el/su (propio) tejado</i>	1	13	14
<i>Tomar los hábitos</i>	0	14	14
<i>Tomar por el pito del sereno</i>	0	14	14
<i>Verse negro</i>	0	14	14
<i>Arrancar el alma</i>	0	13	13
<i>Atizar el fuego</i>	0	13	13
<i>Bailar con la más fea</i>	0	13	13
<i>Calentarse los ánimos</i>	0	13	13
<i>Cargar las tintas</i>	0	13	13
<i>Correr buenos tiempos</i>	0	13	13
<i>Dar aire (1)</i>	0	13	13
<i>Dar cien vueltas</i>	0	13	13
<i>Dar el/su alma (a Dios)</i>	0	13	13

<i>Dar ganas de vomitar</i>	0	13	13
<i>Dar(le) un/tres cuarto(s) al pregonero</i>	0	13	13
<i>Decir las verdades (del barquero)</i>	0	13	13
<i>Dejarse llevar por la corriente</i>	0	13	13
<i>Hacerse cuenta</i>	0	13	13
<i>Hacérselo encima</i>	0	13	13
<i>Hincar los codos</i>	0	13	13
<i>Ir a la mano</i>	0	13	13
<i>Ir que chuta</i>	0	13	13
<i>Llamar a la/su puerta (3)</i>	1	12	13
<i>Llevar al banquillo (de los acusados)</i>	0	13	13
<i>Llevar escrito en la cara</i>	0	13	13
<i>Matar el gusanillo</i>	0	13	13
<i>Matar la gallina de los huevos de oro</i>	0	13	13
<i>Nacer con estrella</i>	0	13	13
<i>Nacer de nuevo</i>	0	13	13
<i>Ni/no quitar ni poner</i>	0	13	13
<i>No saber a qué carta quedarse</i>	0	13	13
<i>No ser ni sombra de lo que era</i>	0	13	13
<i>Partir por la mitad</i>	0	13	13
<i>Poner la proa</i>	0	13	13
<i>Poner los ojos</i>	0	13	13
<i>Poner(se) de largo (2)</i>	0	13	13
<i>Quedar(se) a mitad de camino</i>	0	13	13
<i>Reírse del mundo</i>	0	13	13
<i>Sacar a la luz pública</i>	0	13	13
<i>Sacar los pies del tiesto</i>	0	13	13
<i>Salir con esas</i>	0	13	13
<i>Salir del cascarón</i>	0	13	13
<i>Sentar sus reales</i>	0	13	13
<i>Tener bemoles</i>	0	13	13
<i>Tenérselas</i>	0	13	13
<i>Tirarse a la yugular</i>	0	13	13
<i>Tocarse los huevos</i>	0	13	13
<i>Verse de lejos</i>	0	13	13
<i>Volar por su cuenta</i>	0	13	13
<i>Aferrarse como a un clavo ardiendo</i>	0	12	12
<i>Alabar el gusto</i>	0	12	12
<i>Chupar del bote</i>	0	12	12
<i>Coger la onda</i>	0	12	12
<i>Cruzarse en el/su camino (2)</i>	0	12	12
<i>Dar buena cuenta (2)</i>	0	12	12
<i>Dar el pelotazo</i>	0	12	12
<i>Dar mala vida</i>	0	12	12
<i>Dar por bien empleado</i>	0	12	12
<i>Darle a la lengua</i>	0	12	12

<i>Decir el corazón</i>	0	12	12
<i>Desenterrar el hacha de guerra</i>	0	12	12
<i>Doblar la rodilla</i>	0	12	12
<i>Dormirla</i>	0	12	12
<i>Echar a pique</i>	0	12	12
<i>Echar pie a tierra</i>	0	12	12
<i>Echar(se) a un lado</i>	0	12	12
<i>Entendérselas</i>	0	12	12
<i>Enviar a la mierda</i>	0	12	12
<i>Estar de Dios</i>	0	12	12
<i>Estar hasta la coronilla</i>	0	12	12
<i>Estrujarse los sesos</i>	0	12	12
<i>Hacer boca</i>	0	12	12
<i>Hacer patria</i>	0	12	12
<i>Hinchar(se) las narices</i>	1	11	12
<i>Ir arreglado</i>	0	12	12
<i>Irse a pique (5)</i>	0	12	12
<i>Irse al cuerno</i>	0	12	12
<i>Irse la fuerza por la boca</i>	0	12	12
<i>Levantar (la) bandera (2)</i>	0	12	12
<i>Llevar(se) al huerto (2)</i>	0	12	12
<i>Llevar(se) la mejor parte</i>	0	12	12
<i>Mandar a tomar por (el) saco</i>	0	12	12
<i>No estar para fiestas</i>	0	12	12
<i>No ser de este mundo su reino</i>	0	12	12
<i>Pegarse al culo</i>	0	12	12
<i>Perder el sueño</i>	0	12	12
<i>Poner a caer de un burro</i>	0	12	12
<i>Poner a Dios por testigo</i>	0	12	12
<i>Poner las cartas boca arriba</i>	0	12	12
<i>Poner(se) los nervios de punta</i>	0	12	12
<i>Quedarse con la copla</i>	0	12	12
<i>Quedarse con la palabra en la boca</i>	0	12	12
<i>Quedarse tan fresco</i>	0	12	12
<i>Refanfinflársela</i>	0	12	12
<i>Remachar el clavo</i>	0	12	12
<i>Saber latín</i>	0	12	12
<i>Segar la hierba bajo los/sus pies</i>	0	12	12
<i>Sellar los labios</i>	0	12	12
<i>Sentar a su mesa</i>	0	12	12
<i>Ser el acabose</i>	0	12	12
<i>Ser el todo</i>	0	12	12
<i>Subirse los humos (a la cabeza)</i>	0	12	12
<i>Tejer y destejer</i>	0	12	12
<i>Tentarse la ropa</i>	0	12	12
<i>Tirar por el suelo/los suelos</i>	1	11	12

<i>Tomar (el) gusto/gustillo</i>	0	12	12
<i>Tomar el número cambiado</i>	0	12	12
<i>Tomar(se) una/unas/dos/tres copa(s) (de más)</i>	0	12	12
<i>Traer a mal traer/maltraer</i>	0	12	12
<i>Tragar quina</i>	0	12	12
<i>Abrir el grifo</i>	0	11	11
<i>Abrir(se) las carnes</i>	0	11	11
<i>Aburrir (hasta) a las ovejas</i>	0	11	11
<i>Ahuecar el ala</i>	0	11	11
<i>Alterar(se) los nervios</i>	0	11	11
<i>Alucinar en colores</i>	0	11	11
<i>Alzar la mano</i>	0	11	11
<i>Bajarse los pantalones</i>	0	11	11
<i>Cagarse (en) los pantalones</i>	0	11	11
<i>Calentar la cama</i>	0	11	11
<i>Coger el hilo</i>	0	11	11
<i>Colgar la toga</i>	0	11	11
<i>Conocer el paño</i>	0	11	11
<i>Correr (la) sangre</i>	0	11	11
<i>Correr mundo</i>	0	11	11
<i>Cruzar el Rubicón</i>	0	11	11
<i>Dar el paseo</i>	0	11	11
<i>Dar sopas con honda</i>	0	11	11
<i>Descabezar un sueño</i>	0	11	11
<i>Echar el cierre</i>	0	11	11
<i>Echar un galgo</i>	0	11	11
<i>Envainársela</i>	0	11	11
<i>Estar hasta las pelotas</i>	0	11	11
<i>Estarse tocando los cojones</i>	0	11	11
<i>Estrujarse el cerebro</i>	0	11	11
<i>Hacer el primo</i>	0	11	11
<i>Jugar a/con dos barajas</i>	0	11	11
<i>Juntarse el hambre con/y las ganas de comer</i>	0	11	11
<i>Mandar al diablo</i>	0	11	11
<i>Ni/no pinchar ni cortar</i>	1	10	11
<i>No tener sangre en las venas</i>	0	11	11
<i>Pelarse de frío</i>	0	11	11
<i>Quedarse en el sitio</i>	0	11	11
<i>Quitar(se) de delante</i>	0	11	11
<i>Saber con quién se juega los cuartos</i>	0	11	11
<i>Salir al aire</i>	0	11	11
<i>Salir al ruedo</i>	0	11	11
<i>Salir del coño</i>	0	11	11
<i>Salvar las apariencias</i>	0	11	11
<i>Servir a la patria</i>	0	11	11
<i>Tener color</i>	0	11	11

<i>Tener parte</i>	0	11	11
<i>Tirar abajo</i>	0	11	11
<i>Tragar(se) el anzuelo</i>	0	11	11
<i>Vender la piel del oso antes de cazarlo</i>	0	11	11
<i>Ver(le) las orejas al lobo (2)</i>	0	11	11
<i>Abrir los oídos</i>	1	9	10
<i>Acabar mal</i>	0	10	10
<i>Apear(se) del burro</i>	0	10	10
<i>Apuntarse a un bombardeo</i>	0	10	10
<i>Asomar la oreja</i>	0	10	10
<i>banda</i>	0	10	10
<i>Besar el suelo (que/por donde pisa)</i>	0	10	10
<i>Caerse de espalda(s)</i>	0	10	10
<i>Calentar(se) la sangre</i>	0	10	10
<i>Cerrar los oídos</i>	1	9	10
<i>Chocar los cinco</i>	0	10	10
<i>Conocer varón</i>	0	10	10
<i>Consultar con la almohada</i>	0	10	10
<i>Dar (el/un) portazo (2)</i>	0	10	10
<i>Dar morcilla</i>	0	10	10
<i>Dar tierra</i>	0	10	10
<i>Dar un tiento (2)</i>	0	10	10
<i>Dejarse los ojos</i>	0	10	10
<i>Desatar(se) la lengua</i>	0	10	10
<i>Echar el bofe/los bofes</i>	0	10	10
<i>Echar el cerrojo</i>	0	10	10
<i>Encenderse una luz/lucecita</i>	0	10	10
<i>Encontrar(se) (con) la horma de su zapato</i>	0	10	10
<i>Enterrar el hacha de guerra</i>	0	10	10
<i>Forzar la mano</i>	0	10	10
<i>Ganar la acción</i>	0	10	10
<i>Haber ropa tendida</i>	0	10	10
<i>Hacer dedo(s)</i>	0	10	10
<i>Hacer el petate</i>	0	10	10
<i>Hacerse el amo</i>	0	10	10
<i>Hacerse lenguas (2)</i>	0	10	10
<i>Importar una higa</i>	0	10	10
<i>Ir en el mismo barco</i>	0	10	10
<i>Irse a freír espárragos</i>	0	10	10
<i>Irse a hacer gárgaras</i>	0	10	10
<i>Irse a la porra</i>	0	10	10
<i>Irse a tomar por (el) saco</i>	0	10	10
<i>Levantar el vuelo (1)</i>	0	10	10
<i>Levantar el vuelo (3)</i>	0	10	10
<i>Llamar al pan, pan y al vino, vino</i>	0	10	10
<i>Llevar al matadero</i>	0	10	10

<i>Llevar en la cara</i>	0	10	10
<i>Llevar los pantalones</i>	0	10	10
<i>Llevar por la calle de la amargura</i>	0	10	10
<i>Llevarlo claro (2)</i>	0	10	10
<i>Llevárselo (en) crudo</i>	0	10	10
<i>Mandar cojones</i>	0	10	10
<i>Mentar (a) la bicha</i>	0	10	10
<i>Meter la cabeza</i>	2	8	10
<i>Meter un gol</i>	0	10	10
<i>No caerse de la boca</i>	0	10	10
<i>No dejar piedra sobre piedra</i>	1	9	10
<i>Parar el carro</i>	0	10	10
<i>Partirse el pecho (de (la) risa)</i>	0	10	10
<i>Poner a los pies de los caballos</i>	0	10	10
<i>Poner delante de los ojos</i>	0	10	10
<i>Quedar mal parado</i>	0	10	10
<i>Saltar a la yugular</i>	0	10	10
<i>Ser (muy) dueño</i>	0	10	10
<i>Soltarse el pelo</i>	0	10	10
<i>Subirse la sangre a la cabeza</i>	0	10	10
<i>Tener lengua</i>	0	10	10
<i>Tener sorbido(s) el/los seso(s)</i>	0	10	10
<i>Tener un corazón de oro</i>	0	10	10
<i>Tener un polvo</i>	0	10	10
<i>Tirar la piedra y esconder la mano</i>	1	9	10
<i>Tirar millas</i>	1	9	10
<i>Tirarse al cuello</i>	0	10	10
<i>Tocarse las narices</i>	0	10	10
<i>Tocarse los cojones</i>	0	10	10
<i>Traer a cuento</i>	0	10	10
<i>Traer cuenta</i>	0	10	10
<i>Verlas de todos los colores</i>	0	10	10
<i>Volverse las tornas</i>	0	10	10
<i>Zurrar la bandana (1)</i>	0	10	10
<i>Apear el tratamiento</i>	0	9	9
<i>Armar(se) la/una gorda</i>	0	9	9
<i>Atarse los machos</i>	0	9	9
<i>Caer(se) por tierra</i>	0	9	9
<i>Cagarse en su padre</i>	0	9	9
<i>Cerrar la espita</i>	0	9	9
<i>Colgar los guantes</i>	0	9	9
<i>Comerse el tarro</i>	0	9	9
<i>Conocer mujer</i>	0	9	9
<i>Dar para el pelo</i>	0	9	9
<i>Dar un repaso (1)</i>	0	9	9
<i>Dar un repaso (2)</i>	0	9	9

<i>Darle a la botella</i>	0	9	9
<i>Darle la vuelta al calcetín</i>	0	9	9
<i>Dejar en el sitio (1)</i>	0	9	9
<i>Dejar pequeño</i>	0	9	9
<i>Echar de más</i>	0	9	9
<i>Echar el ojo (2)</i>	0	9	9
<i>Echar toda la carne en el asador</i>	0	9	9
<i>Echar(se) para (a)delante</i>	0	9	9
<i>Echase la hora encima</i>	0	9	9
<i>Entrar por el aro</i>	0	9	9
<i>Esperar sentado</i>	0	9	9
<i>Estar a un tris</i>	0	9	9
<i>Estar en un tris</i>	0	9	9
<i>Estar hasta el (mismísimo) coño</i>	0	9	9
<i>Hacer el canelo</i>	0	9	9
<i>Hacer la corte (1)</i>	0	9	9
<i>Hacer luz de gas</i>	0	9	9
<i>Hacer malo</i>	0	9	9
<i>Hacer morder el polvo (de la derrota)</i>	0	9	9
<i>Hacer ojitos</i>	0	9	9
<i>Hacer perder el sentido</i>	0	9	9
<i>Hacerse de nuevas</i>	0	9	9
<i>Importar un pepino</i>	0	9	9
<i>Inventar la pólvora</i>	0	9	9
<i>Ir para arriba</i>	0	9	9
<i>Irse por la tangente</i>	0	9	9
<i>Joder(se) la marrana</i>	0	9	9
<i>Jugarse la piel</i>	0	9	9
<i>Llamarse (a) andana</i>	0	9	9
<i>Llevarse a la boca (2)</i>	0	9	9
<i>Meterse entre pecho y espalda</i>	0	9	9
<i>Mirar (a) las musarañas</i>	0	9	9
<i>Mirar al tendido</i>	0	9	9
<i>Nadar entre dos aguas</i>	0	9	9
<i>No quedar así</i>	0	9	9
<i>No tener arte ni parte</i>	0	9	9
<i>Papar moscas</i>	0	9	9
<i>Partir el bacalao</i>	0	9	9
<i>Partir la(s) diferencia(s)</i>	0	9	9
<i>Pasar un ángel</i>	0	9	9
<i>Pasar(se) por la piedra (1)</i>	0	9	9
<i>Pegársela (2)</i>	0	9	9
<i>Pisar firme</i>	0	9	9
<i>Poner por delante</i>	0	9	9
<i>Poner una pica en Flandes</i>	0	9	9
<i>Ponerse en su sitio</i>	0	9	9

<i>Quedarse frito (2)</i>	0	9	9
<i>Quemar en las manos</i>	0	9	9
<i>Quitar la venda de los ojos</i>	0	9	9
<i>Sacar con sacacorchos</i>	0	9	9
<i>Sacar la cara</i>	0	9	9
<i>Salvar la piel</i>	0	9	9
<i>Ser de buen comer</i>	0	9	9
<i>Ser la rehostia</i>	0	9	9
<i>Tener delito</i>	0	9	9
<i>Tirar por la ventana</i>	0	9	9
<i>Tomar la batuta</i>	0	9	9
<i>Acabarse la cuerda (1)</i>	0	8	8
<i>Ahogar las penas</i>	0	8	8
<i>Alzarse de hombros</i>	0	8	8
<i>Arder Troya</i>	0	8	8
<i>Asentar sus reales</i>	0	8	8
<i>Bajar a tierra</i>	0	8	8
<i>Buscarse las habichuelas</i>	0	8	8
<i>Caer(se) con todo el equipo</i>	0	8	8
<i>Cagarse en la mar</i>	1	7	8
<i>Calentar los cascotes</i>	0	8	8
<i>Cavar su (propia) fosa</i>	0	8	8
<i>Correr parejas</i>	0	8	8
<i>Cubrir las apariencias</i>	0	8	8
<i>Dar de mano</i>	0	8	8
<i>Dar de narices</i>	0	8	8
<i>Dar fatiga</i>	0	8	8
<i>Dar igual ocho que ochenta</i>	0	8	8
<i>Dar la paliza</i>	0	8	8
<i>Dar las boqueadas/la(s)/sus última(s) boqueada(s)</i>	0	8	8
<i>Dar(le al) gas</i>	0	8	8
<i>Darse de narices</i>	0	8	8
<i>Descargar(se) la/su conciencia</i>	0	8	8
<i>Deshojar la margarita (2)</i>	0	8	8
<i>Echar atrás</i>	0	8	8
<i>Echar el toro</i>	0	8	8
<i>Echar humo (1)</i>	0	8	8
<i>Echar los perros</i>	0	8	8
<i>Encenderse la sangre</i>	0	8	8
<i>Encoger(se) el ánimo</i>	0	8	8
<i>Escarmentar en cabeza ajena</i>	0	8	8
<i>Estar dejado de la mano de Dios</i>	0	8	8
<i>Estar en misa y repicando</i>	0	8	8
<i>Estar que se sube por las paredes</i>	0	8	8
<i>Fastidiarla</i>	0	8	8
<i>Hablar bien</i>	0	8	8

<i>Hacer daño a la vista</i>	0	8	8
<i>Hacer el papel</i>	4	4	8
<i>Hacer la estatua</i>	0	8	8
<i>Hacer mujer</i>	0	8	8
<i>Hacer pie (2)</i>	0	8	8
<i>Hacer rechinar los dientes</i>	0	8	8
<i>Hacer vomitar</i>	0	8	8
<i>Hacerse rogar</i>	0	8	8
<i>Ir servido</i>	0	8	8
<i>Ir(se) a por tabaco</i>	0	8	8
<i>Irse a pique (2)</i>	0	8	8
<i>Irse la bola</i>	0	8	8
<i>Jurar en arameo</i>	0	8	8
<i>Lavar la cara</i>	0	8	8
<i>Llegar y besar el santo</i>	0	8	8
<i>Llevar a (buen) puerto</i>	0	8	8
<i>Llevarse de calle (1)</i>	0	8	8
<i>Mandar a tomar viento(s) (fresco(s))</i>	0	8	8
<i>Meter por los ojos</i>	0	8	8
<i>No ganar (1)</i>	0	8	8
<i>No perder pie</i>	0	8	8
<i>No saber de la misa la media/mitad</i>	0	8	8
<i>No tener ni para empezar</i>	0	8	8
<i>No ver más allá de sus narices</i>	0	8	8
<i>Oler sangre</i>	0	8	8
<i>Pagarlas todas juntas</i>	0	8	8
<i>Parecerse como dos gotas de agua</i>	0	8	8
<i>Pisar (los) callos</i>	0	8	8
<i>Poner a/al mal tiempo buena cara</i>	0	8	8
<i>Poner la/una pistola en el pecho</i>	0	8	8
<i>Poner(se) una venda en/sobre los ojos</i>	0	8	8
<i>Ponerse negro</i>	0	8	8
<i>Presentar armas</i>	0	8	8
<i>Quedarse tan contento</i>	0	8	8
<i>Quedarse tonto</i>	0	8	8
<i>Quitar el sentido</i>	0	8	8
<i>Recoger los bártulos</i>	0	8	8
<i>Restregar por las narices</i>	0	8	8
<i>Resucitar a un muerto</i>	0	8	8
<i>Revolcarse de risa (por el suelo)</i>	0	8	8
<i>Romper(se) el espinazo</i>	0	8	8
<i>Sacar al público</i>	0	8	8
<i>Salir de Málaga para/y meterse en Malagón</i>	0	8	8
<i>Salirse del tiesto</i>	0	8	8
<i>Secar(se) el cerebro</i>	0	8	8
<i>Ser la repera</i>	0	8	8

<i>Ser una juerga</i>	0	8	8
<i>Soltar (las) amarras</i>	0	8	8
<i>Subir a los altares</i>	0	8	8
<i>Tener en el bolsillo</i>	0	8	8
<i>Tomar(se) a pecho(s)</i>	0	8	8
<i>Torcer el morro</i>	0	8	8
<i>Venir(se) a las manos (2)</i>	0	8	8
<i>Venirse al suelo</i>	0	8	8
<i>Acogerse a sagrado</i>	0	7	7
<i>Andar mal</i>	0	7	7
<i>Arder la sangre</i>	0	7	7
<i>Asomar la gaita</i>	0	7	7
<i>Bajarse del carro</i>	0	7	7
<i>Beber como un cosaco</i>	0	7	7
<i>Besar los pies</i>	0	7	7
<i>Caer gordo</i>	0	7	7
<i>Caer(se) la venda (de los ojos)</i>	0	7	7
<i>Cantar las verdades (del barquero)</i>	0	7	7
<i>Coger las armas</i>	0	7	7
<i>Comer(se) la sopa boba</i>	0	7	7
<i>Cumplir el expediente</i>	0	7	7
<i>Dar (el/un) portazo (1)</i>	0	7	7
<i>Dar (un) jaque mate</i>	0	7	7
<i>Dar diente con diente</i>	0	7	7
<i>Dar media vida</i>	0	7	7
<i>Dar puerta (1)</i>	0	7	7
<i>Dar un baño</i>	0	7	7
<i>Dar vueltas por la cabeza</i>	0	7	7
<i>Desaparecer de la circulación</i>	0	7	7
<i>Echar humo (4)</i>	0	7	7
<i>Echar la zarpa (1)</i>	0	7	7
<i>Envenenar(se) la sangre</i>	0	7	7
<i>Escaparse de entre las manos</i>	0	7	7
<i>Escupir al cielo</i>	0	7	7
<i>Estar listo</i>	0	7	7
<i>Estrujarse las meninges</i>	0	7	7
<i>Faltar el canto de un duro</i>	0	7	7
<i>Ganarse las lentejas</i>	0	7	7
<i>Hacer mangas y capirotos</i>	0	7	7
<i>Hacer(se) la picha un lío</i>	0	7	7
<i>Hacer(se) puré</i>	0	7	7
<i>Hacerse fuerte</i>	0	7	7
<i>Hacerse lenguas (1)</i>	0	7	7
<i>Ir apañado</i>	0	7	7
<i>Ir dado</i>	0	7	7
<i>Lanzar el guante</i>	0	7	7

<i>Levantarse bandera blanca</i>	0	7	7
<i>Llamar a la/su puerta (1)</i>	0	7	7
<i>Llamar a la/su puerta (2)</i>	1	6	7
<i>Llevar el agua a su molino</i>	0	7	7
<i>Llevar la corriente</i>	0	7	7
<i>Mentar (a) la madre</i>	0	7	7
<i>Nacer de pie</i>	0	7	7
<i>No fiarse ni de su sombra</i>	0	7	7
<i>No levantar un/dos palamo(s) del suelo</i>	0	7	7
<i>No poder ver ni en pintura</i>	0	7	7
<i>No tener (ni) media hostia</i>	0	7	7
<i>No tener (ni) oficio ni beneficio</i>	0	7	7
<i>No ver tres en un burro</i>	0	7	7
<i>Partir (las) peras</i>	0	7	7
<i>Partirse los cuernos</i>	0	7	7
<i>Pedir la luna</i>	0	7	7
<i>Pegar el pelotazo</i>	0	7	7
<i>Perder la brújula</i>	0	7	7
<i>Pisar terreno firme</i>	0	7	7
<i>Poner burro</i>	0	7	7
<i>Poner como/de chupa de dómene</i>	0	7	7
<i>Poner el corazón en un puño</i>	0	7	7
<i>Poner la/una cruz</i>	0	7	7
<i>Poner(se) de largo (1)</i>	0	7	7
<i>Ponerse en razón</i>	0	7	7
<i>Quedar bien parado</i>	0	7	7
<i>Rascarse la barriga</i>	0	7	7
<i>Replegar velas</i>	0	7	7
<i>Romper el culo</i>	0	7	7
<i>Romperse los cuernos</i>	0	7	7
<i>Saber el terreno que pisa</i>	0	7	7
<i>Saltar hecho pedazos</i>	0	7	7
<i>Salvar el tipo</i>	0	7	7
<i>Sentar plaza (1)</i>	0	7	7
<i>Tener el corazón en un puño</i>	0	7	7
<i>Tener siete vidas (como (un/los) gato(s))</i>	0	7	7
<i>Tocar pelo</i>	0	7	7
<i>Tragar bilis</i>	0	7	7
<i>Tragarse sus palabras</i>	0	7	7
<i>Valer un potosí</i>	0	7	7
<i>Ver crecer la hierba</i>	0	7	7
<i>Ver lo que es bueno (2)</i>	0	7	7
<i>Vestirse por los pies</i>	0	7	7
<i>Zumbar los oídos</i>	0	7	7
<i>Abrirse de piernas (2)</i>	0	6	6
<i>Abrirse el cielo</i>	0	6	6

<i>Acabarse las pilas</i>	0	6	6
<i>Acertar en la diana</i>	0	6	6
<i>Aflojar la mosca</i>	0	6	6
<i>Aguantar carros y carretas</i>	0	6	6
<i>Bailar de alegría</i>	0	6	6
<i>Bajar a los infiernos</i>	0	6	6
<i>Caerse los palos del sombrero</i>	0	6	6
<i>Causar alta</i>	0	6	6
<i>Coger el rábano por las hojas</i>	0	6	6
<i>Colgar de un hilo</i>	0	6	6
<i>Confundir el tocino con la velocidad/la velocidad con el tocino</i>	0	6	6
<i>Correr sangre por las venas</i>	0	6	6
<i>Cruzarse en el/su camino (1)</i>	0	6	6
<i>Cubrir(se) de mierda</i>	0	6	6
<i>Dar (el/un) portazo (3)</i>	0	6	6
<i>Dar café</i>	0	6	6
<i>Dar candela</i>	0	6	6
<i>Dar cima</i>	0	6	6
<i>Dar la barrila</i>	0	6	6
<i>Dar un tiento (1)</i>	0	6	6
<i>Darse de bofetadas</i>	0	6	6
<i>Darse de cara</i>	0	6	6
<i>Deshojar la margarita (1)</i>	0	6	6
<i>Devorar con los ojos</i>	0	6	6
<i>Echar al mundo</i>	0	6	6
<i>Echar espumarajos por la boca</i>	0	6	6
<i>Echar la vista encima</i>	0	6	6
<i>Echar números</i>	2	4	6
<i>Estar que echa humo</i>	0	6	6
<i>Ganarse las habichuelas</i>	0	6	6
<i>Ganarse los garbanzos</i>	0	6	6
<i>Hacer aguas mayores</i>	0	6	6
<i>Hacer fosfatina</i>	0	6	6
<i>Hacer latir el/su corazón</i>	0	6	6
<i>Hacer perder pie</i>	0	6	6
<i>Hacer presente</i>	0	6	6
<i>Hacer risas</i>	0	6	6
<i>Hacerse los dedos huéspedes</i>	0	6	6
<i>Irse de la boca</i>	0	6	6
<i>Lavar el cerebro</i>	3	3	6
<i>Levantar(se) la tapa de los sesos</i>	0	6	6
<i>Llevar a los altares</i>	0	6	6
<i>Llevar(se) al huerto (3)</i>	0	6	6
<i>Llevar(se) al otro mundo</i>	0	6	6
<i>Meter mano (5)</i>	0	6	6

<i>Meterse en un jardín</i>	5	1	6
<i>Mondarse de risa</i>	0	6	6
<i>Morirse por los/sus huesos</i>	0	6	6
<i>Ni/no quitar ni poner rey</i>	0	6	6
<i>No llegar la camisa al cuerpo</i>	0	6	6
<i>No tener abuela</i>	0	6	6
<i>No tener más cojones</i>	0	6	6
<i>No tener ojos más que</i>	0	6	6
<i>Pararse el reloj</i>	0	6	6
<i>Parecerse como un huevo a una castaña</i>	0	6	6
<i>Pasar la cuenta</i>	0	6	6
<i>Pasar(se) por los cojones</i>	0	6	6
<i>Pedir a voces</i>	0	6	6
<i>Pillar cacho</i>	0	6	6
<i>Plegar velas</i>	0	6	6
<i>Poner en sordina</i>	0	6	6
<i>Poner la cara colorada</i>	0	6	6
<i>Poner por obra</i>	0	6	6
<i>Quitar (la(s) palabra(s)) de la boca</i>	0	6	6
<i>Repetirse más que el/un ajo</i>	0	6	6
<i>Respirar por la herida</i>	0	6	6
<i>Romper el cascarón</i>	0	6	6
<i>Romper las hostilidades</i>	0	6	6
<i>Romper los huesos/un hueso</i>	0	6	6
<i>Saber dónde pone los pies</i>	0	6	6
<i>Saber lo que es bueno (2)</i>	0	6	6
<i>Salir de sus casillas</i>	0	6	6
<i>Salirse de sus casillas</i>	0	6	6
<i>Saltar al cuello</i>	0	6	6
<i>Saltar(se) la tapa de los sesos</i>	0	6	6
<i>Ser más papista que el Papa</i>	0	6	6
<i>Ser mujer</i>	0	6	6
<i>Ser un mar de lágrimas</i>	0	6	6
<i>Ser una enciclopedia (viviente)</i>	0	6	6
<i>Tender la/una mano (1)</i>	0	6	6
<i>Tener bula</i>	0	6	6
<i>Tener la cabeza a pájaros</i>	0	6	6
<i>Tener la cabeza como un bombo</i>	0	6	6
<i>Tener la cabeza llena de pájaros</i>	0	6	6
<i>Tener poco que envidiar</i>	0	6	6
<i>Tenerlos cuadrados</i>	0	6	6
<i>Tirar a dar (1)</i>	0	6	6
<i>Tocar el cielo con las manos</i>	1	5	6
<i>Tocar la peor parte</i>	0	6	6
<i>Tomar vuelo(s)</i>	0	6	6
<i>Velar las/sus armas (2)</i>	0	6	6

<i>Vender caro</i>	0	6	6
<i>Agachar la cerviz</i>	0	5	5
<i>Aparecerse la Virgen</i>	0	5	5
<i>Apearse en marcha</i>	0	5	5
<i>Atar(se) los perros con longaniza(s)</i>	0	5	5
<i>Caer en brazos de Morfeo</i>	0	5	5
<i>Caer en cama</i>	0	5	5
<i>Caer(se) de la burra</i>	0	5	5
<i>Caerse de risa</i>	0	5	5
<i>Calentar el asiento</i>	0	5	5
<i>Calentarse la cabeza</i>	0	5	5
<i>Cambiar el agua al canario</i>	0	5	5
<i>Cargar la mano</i>	0	5	5
<i>Chupar banquillo</i>	0	5	5
<i>Coger el petate</i>	0	5	5
<i>Coger el portante</i>	0	5	5
<i>Coger la palabra</i>	0	5	5
<i>Coger los bártulos</i>	2	3	5
<i>Colgar la sotana</i>	0	5	5
<i>Comer caliente</i>	0	5	5
<i>Comer como una lima</i>	0	5	5
<i>Comer la merienda</i>	0	5	5
<i>Comerse una mierda</i>	1	4	5
<i>Cortar las amarras</i>	0	5	5
<i>Cortársela</i>	0	5	5
<i>Dar al público</i>	0	5	5
<i>Dar cien patadas (en el estómago/la barriga)</i>	0	5	5
<i>Dar cuartel</i>	0	5	5
<i>Dar el pecho (2)</i>	0	5	5
<i>Dar la vuelta al/como a un calcetín</i>	0	5	5
<i>Dar norte</i>	0	5	5
<i>Dar un agua</i>	0	5	5
<i>Dar una patada (1)</i>	0	5	5
<i>Darse a vistas</i>	0	5	5
<i>Darse una higa</i>	0	5	5
<i>Darse vidilla</i>	0	5	5
<i>Decir una cosa por otra</i>	0	5	5
<i>Dejar las espadas en alto</i>	0	5	5
<i>Disparar con pólvora de/del rey</i>	0	5	5
<i>Echar fuego por los ojos</i>	0	5	5
<i>Echar sobre las/sus espaldas</i>	0	5	5
<i>Enseñar las uñas</i>	0	5	5
<i>Estar canino</i>	0	5	5
<i>Estar hasta los ovarios</i>	0	5	5
<i>Estar que se cae</i>	0	5	5
<i>Estar todo el pescado vendido</i>	0	5	5

<i>Exprimirse el cerebro</i>	0	5	5
<i>Gozarla</i>	0	5	5
<i>Grabar(se) a fuego</i>	0	5	5
<i>Guardar(se)la</i>	0	5	5
<i>Hacer carrera (2)</i>	0	5	5
<i>Hacer cositas</i>	0	5	5
<i>Hacer la rosca</i>	0	5	5
<i>Hacer popó</i>	0	5	5
<i>Hacer un bombo</i>	0	5	5
<i>Hacer un favor</i>	0	5	5
<i>Hacerla buena</i>	0	5	5
<i>Hacerse cisco</i>	0	5	5
<i>Hinchar(se) las pelotas</i>	0	5	5
<i>Hundir en la miseria</i>	0	5	5
<i>Importar tres (pares de) narices</i>	0	5	5
<i>Ir al altar</i>	0	5	5
<i>Ir al trapo</i>	0	5	5
<i>Ir(se) para abajo</i>	0	5	5
<i>Irse a tomar viento</i>	0	5	5
<i>Jurar(se)la</i>	0	5	5
<i>Levantar la mano (2)</i>	0	5	5
<i>Llevar al paredón</i>	0	5	5
<i>Llevar aparejado</i>	0	5	5
<i>Llevar la contra</i>	0	5	5
<i>Mandar a hacer gárgaras</i>	0	5	5
<i>Mandar al otro mundo</i>	0	5	5
<i>Meter el/los hocico(s)</i>	0	5	5
<i>Meter en la mollera</i>	0	5	5
<i>Meter la directa</i>	0	5	5
<i>Meterse en honduras</i>	0	5	5
<i>Meterse entre ceja y ceja</i>	0	5	5
<i>Mojar la oreja (1)</i>	0	5	5
<i>Mover el vientre</i>	0	5	5
<i>No caber en cabeza humana</i>	0	5	5
<i>No dar ni frío ni calor</i>	0	5	5
<i>No pegar (ni) golpe</i>	0	5	5
<i>No ser ni carne ni pescado</i>	0	5	5
<i>No tener nada que rascar</i>	1	4	5
<i>Ordeñar la vaca</i>	0	5	5
<i>Partir por el eje</i>	0	5	5
<i>Partirse el pecho (2)</i>	0	5	5
<i>Pasar por el morro/los morros</i>	0	5	5
<i>Pasar por las horcas caudinas</i>	0	5	5
<i>Pasar(se) por la piedra (2)</i>	0	5	5
<i>Pasarlás de todos los colores</i>	0	5	5
<i>Pasarlás moradas</i>	0	5	5

<i>Pasarse por el culo</i>	0	5	5
<i>Poner a contribución</i>	0	5	5
<i>Poner como los trapos</i>	0	5	5
<i>Poner la miel en los labios</i>	0	5	5
<i>Poner puertas</i>	0	5	5
<i>Poner(le) una vela a Dios y otra al diablo</i>	0	5	5
<i>Quedar(se) en la estacada</i>	0	5	5
<i>Quemarse las pestañas</i>	0	5	5
<i>Resultar peor parado</i>	0	5	5
<i>Saber lo que es bueno (1)</i>	0	5	5
<i>Saber lo que vale un peine</i>	0	5	5
<i>Sacar bandera blanca</i>	0	5	5
<i>Sacar de madre</i>	0	5	5
<i>Salir de las pelotas</i>	0	5	5
<i>Salir de los ovarios</i>	0	5	5
<i>Salirse de quicio</i>	0	5	5
<i>Soltar la mosca</i>	0	5	5
<i>Subir de punto</i>	0	5	5
<i>Tener (muchos) pájaros en la cabeza</i>	0	5	5
<i>Tener tela (marinera)</i>	0	5	5
<i>Tirar de espaldas</i>	0	5	5
<i>Tirar de la cuerda (1)</i>	0	5	5
<i>Tirar para atrás (2)</i>	0	5	5
<i>Tocar el gordo</i>	0	5	5
<i>Tomar el portante</i>	0	5	5
<i>Valer un imperio</i>	0	5	5
<i>Ver la paja en el ojo ajeno (y no (ver) la viga en el propio/suyo)</i>	0	5	5
<i>Ver los toros desde la barrera</i>	0	5	5
<i>Agarrar la puerta</i>	0	4	4
<i>Agotarse las pilas</i>	0	4	4
<i>Alterar(se) la sangre</i>	0	4	4
<i>Alzar el vuelo (1)</i>	0	4	4
<i>Arrugar el ceño</i>	0	4	4
<i>Asomar el hocico</i>	0	4	4
<i>Bajar(se) al moro</i>	0	4	4
<i>Besar el suelo</i>	0	4	4
<i>Buscar la boca</i>	0	4	4
<i>Calentar banquillo</i>	0	4	4
<i>Callar(se) como un(a) puto/puta</i>	0	4	4
<i>Cantar el gallo</i>	0	4	4
<i>Cantar la gallina (1)</i>	0	4	4
<i>Cantar la palinodia</i>	0	4	4
<i>Coger el aire</i>	0	4	4
<i>Coger la delantera</i>	0	4	4
<i>Colgar la bicicleta</i>	0	4	4

<i>Colgar los libros</i>	0	4	4
<i>Comer como un pajarito</i>	0	4	4
<i>Complicarse la existencia</i>	0	4	4
<i>Confundir el culo con las t�mporas</i>	0	4	4
<i>Cortar la palabra</i>	0	4	4
<i>Da�nar la vista</i>	0	4	4
<i>Dar dos tiros</i>	0	4	4
<i>Dar el queo</i>	0	4	4
<i>Dar el último toque/los últimos toques</i>	0	4	4
<i>Dar en los morros</i>	0	4	4
<i>Dar la charla</i>	0	4	4
<i>Darse pote</i>	0	4	4
<i>Darse tono</i>	0	4	4
<i>Dejar chico/chiquito</i>	0	4	4
<i>Dejar la pelota en el tejado</i>	0	4	4
<i>Dejarse el pellejo</i>	0	4	4
<i>Descubrir las/sus cartas</i>	0	4	4
<i>Devorar con la mirada</i>	0	4	4
<i>Doblar el espinazo (2)</i>	0	4	4
<i>Doblar la cerviz</i>	0	4	4
<i>Echar agua al vino</i>	0	4	4
<i>Echar el ojo/los ojos encima</i>	0	4	4
<i>Echar la casa por la ventana</i>	0	4	4
<i>Echar una parrafada</i>	0	4	4
<i>Echarse a los caminos</i>	0	4	4
<i>Enseñar los colmillos</i>	0	4	4
<i>Entrar en fuego</i>	0	4	4
<i>Entrar en vereda</i>	0	4	4
<i>Entregar el/su espíritu</i>	0	4	4
<i>Enviar a la porra</i>	0	4	4
<i>Enviar a tomar por (el) culo</i>	0	4	4
<i>Estar aviado</i>	0	4	4
<i>Estar lampando</i>	0	4	4
<i>Estar que lo tira</i>	0	4	4
<i>Estar que muerde</i>	0	4	4
<i>Exagerar la nota</i>	0	4	4
<i>Fallar como una escopeta</i>	0	4	4
<i>Fruncir el entrecejo</i>	0	4	4
<i>Guardar la ropa</i>	0	4	4
<i>Hacer la cruz</i>	0	4	4
<i>Hacer la goma (1)</i>	0	4	4
<i>Hacer la peseta</i>	0	4	4
<i>Hacer rancho aparte</i>	0	4	4
<i>Hacer(se) astillas</i>	0	4	4
<i>Hacerse el m�rtir</i>	0	4	4
<i>Hacerse humo</i>	0	4	4

<i>Ir aviado</i>	0	4	4
<i>Ir de cráneo</i>	0	4	4
<i>Ir mal</i>	0	4	4
<i>Irse al demonio</i>	0	4	4
<i>Irse al infierno</i>	0	4	4
<i>Irse entre los dedos</i>	0	4	4
<i>Irse los pies</i>	0	4	4
<i>Joder(se) el invento</i>	0	4	4
<i>Jugarse a pares o/y nones</i>	0	4	4
<i>Liar el petate</i>	0	4	4
<i>Limpiarse el culo</i>	1	3	4
<i>Llegar a mayores (2)</i>	0	4	4
<i>Llegar al alma</i>	0	4	4
<i>Llevar escrito en/sobre la frente</i>	0	4	4
<i>Mandar a casa</i>	0	4	4
<i>Mandar a freír puñetas</i>	0	4	4
<i>Mandar a la calle</i>	0	4	4
<i>Mandar al paredón</i>	0	4	4
<i>Mear fuera de/del tiesto</i>	0	4	4
<i>Meter la gamba</i>	0	4	4
<i>Meter pájaros en la cabeza</i>	0	4	4
<i>Mojar la oreja (2)</i>	0	4	4
<i>No cerrar (el/un/los) ojo(s)</i>	0	4	4
<i>No quedar piedra sobre piedra</i>	0	4	4
<i>No saber (ni) cuál es/dónde tiene la/su mano derecha</i>	0	4	4
<i>No saber (ni) hacer la o con un canuto</i>	0	4	4
<i>No tener cura</i>	0	4	4
<i>Oír campanas (y no saber por dónde)</i>	0	4	4
<i>Parecer que ha hecho la boca un fraile</i>	0	4	4
<i>Partir el culo</i>	0	4	4
<i>Partirse el pecho (1)</i>	0	4	4
<i>Pasar(se) por los huevos</i>	0	4	4
<i>Perder la verticalidad</i>	0	4	4
<i>Pillar por banda</i>	0	4	4
<i>Poner como un trapo</i>	0	4	4
<i>Poner el cazo</i>	0	4	4
<i>Poner la soga al cuello</i>	0	4	4
<i>Poner las peras a/al cuarto</i>	0	4	4
<i>Quedar(se) en el vacío</i>	0	4	4
<i>Quedarse (como un) pajarito</i>	0	4	4
<i>Quemarse los ojos</i>	0	4	4
<i>Rascarse los huevos</i>	0	4	4
<i>Recargar las baterías</i>	0	4	4
<i>Repetir la suerte</i>	0	4	4
<i>Reventar de risa</i>	0	4	4

<i>Romperse la cuerda</i>	0	4	4
<i>Sacar los pies del plato</i>	0	4	4
<i>Salir del nabo</i>	2	2	4
<i>Salir(se) por los cerros de Úbeda</i>	0	4	4
<i>Sentar plaza (2)</i>	0	4	4
<i>Ser (un) puro nervio</i>	0	4	4
<i>Ser cocinero antes que fraile</i>	0	4	4
<i>Ser de la/su (misma) cuerda</i>	0	4	4
<i>Ser el amo y señor</i>	0	4	4
<i>Ser la releche</i>	0	4	4
<i>Ser la vida</i>	0	4	4
<i>Ser un caso clínico</i>	0	4	4
<i>Ser un mar de dudas</i>	0	4	4
<i>Ser una mujer de palabra</i>	0	4	4
<i>Tapar la boca</i>	0	4	4
<i>Tascar el freno</i>	0	4	4
<i>Tener huevos (2)</i>	0	4	4
<i>Tener la lengua muy larga</i>	0	4	4
<i>Tener mal vino</i>	0	4	4
<i>Tener más moral que el Alcoyano</i>	0	4	4
<i>Tirar (la) caña</i>	3	1	4
<i>Tirar de la cuerda (2)</i>	0	4	4
<i>Tomar el rábano por las hojas</i>	0	4	4
<i>Tumbar de espaldas</i>	0	4	4
<i>Venir Dios a ver</i>	0	4	4
<i>Abrirse la boca</i>	0	3	3
<i>Acabarse la cuerda (2)</i>	0	3	3
<i>Agarrar el petate</i>	0	3	3
<i>Aguantar mecha</i>	0	3	3
<i>Alborotar(se) el gallinero</i>	0	3	3
<i>Alzarse con el santo y la limosna</i>	0	3	3
<i>Andar en lenguas</i>	0	3	3
<i>Andar por la cabeza</i>	0	3	3
<i>Apear(se) de la burra</i>	0	3	3
<i>Arrancar la máscara</i>	0	3	3
<i>Bajar(se) de la burra</i>	0	3	3
<i>Barrer hacia/para (a)dentro</i>	0	3	3
<i>Caer el gordo</i>	0	3	3
<i>Caerse de las manos</i>	0	3	3
<i>Caerse las paredes encima</i>	0	3	3
<i>Calentar las orejas</i>	0	3	3
<i>Cambiar de disco</i>	0	3	3
<i>Cargar las baterías</i>	0	3	3
<i>Chupar rueda (3)</i>	1	2	3
<i>Coger carretera y manta</i>	0	3	3
<i>Coger de nuevas</i>	0	3	3

<i>Cogerla llorona</i>	0	3	3
<i>Componérselas</i>	0	3	3
<i>Conceder la mano</i>	0	3	3
<i>Correr parejo</i>	0	3	3
<i>Cortar los vuelos</i>	0	3	3
<i>Dar boleta</i>	0	3	3
<i>Dar cera (2)</i>	0	3	3
<i>Dar el agua</i>	0	3	3
<i>Dar el petardazo</i>	0	3	3
<i>Dar en la tecla</i>	0	3	3
<i>Dar en tierra</i>	0	3	3
<i>Dar llorona</i>	0	3	3
<i>Dar palmas con las orejas</i>	0	3	3
<i>Dar un tiro</i>	0	3	3
<i>Darlas una detrás de otra</i>	0	3	3
<i>Darle al pico</i>	0	3	3
<i>Darse la lengua</i>	0	3	3
<i>Dejarse vivir</i>	0	3	3
<i>Doblar la esquina</i>	0	3	3
<i>Durar menos que un caramelo a la puerta de un colegio</i>	0	3	3
<i>Echar chiribitas</i>	0	3	3
<i>Echar el ancla</i>	0	3	3
<i>Echar la mano encima</i>	0	3	3
<i>Echar las tripas</i>	0	3	3
<i>Echar los dientes</i>	0	3	3
<i>Echar por delante</i>	0	3	3
<i>Echar(le/se) al cuerpo</i>	0	3	3
<i>Echase a dormir</i>	0	3	3
<i>Echase los trastos a la cabeza</i>	0	3	3
<i>Entonar el alirón</i>	0	3	3
<i>Entregar la cuchara</i>	0	3	3
<i>Enviar al otro mundo</i>	0	3	3
<i>Escaparse de/entre los dedos</i>	0	3	3
<i>Estar en solfa</i>	0	3	3
<i>Estar metido en harina</i>	0	3	3
<i>Estar para mojar pan</i>	0	3	3
<i>Estar por los/sus huesos</i>	0	3	3
<i>Estar que echa chispas</i>	0	3	3
<i>Estar que fuma en pipa</i>	0	3	3
<i>Estar tocando los huevos</i>	0	3	3
<i>Formarla</i>	0	3	3
<i>Ganársela</i>	0	3	3
<i>Hablar por la boca</i>	0	3	3
<i>Hacer a pelo y (a) pluma</i>	0	3	3
<i>Hacer de/del cuerpo</i>	0	3	3

<i>Hacer el caldo gordo</i>	0	3	3
<i>Hacer el gasto</i>	0	3	3
<i>Hacer el oso</i>	0	3	3
<i>Hacer los honores (2)</i>	0	3	3
<i>Hacer mal papel</i>	0	3	3
<i>Hacer mano(s)</i>	0	3	3
<i>Hacer migas (1)</i>	0	3	3
<i>Hacer oposiciones</i>	0	3	3
<i>Hacer sus primeras armas</i>	0	3	3
<i>Hacer tabula rasa</i>	0	3	3
<i>Hacer un traje (a la medida)</i>	0	3	3
<i>Hacer vida</i>	0	3	3
<i>Hacerse migas</i>	0	3	3
<i>Hinchar(se) los cojones</i>	1	2	3
<i>Hinchar(se) los huevos</i>	0	3	3
<i>Importar un cuerno</i>	0	3	3
<i>Inflar(se) las narices</i>	0	3	3
<i>Ir al banquillo (de los acusados)</i>	0	3	3
<i>Ir al toro</i>	0	3	3
<i>Irse (por) (la(s)) pata(s) abajo</i>	0	3	3
<i>Irse abajo (1)</i>	0	3	3
<i>Irse en sangre</i>	0	3	3
<i>Izar bandera blanca</i>	0	3	3
<i>Jeringarla</i>	0	3	3
<i>Jurar en hebreo</i>	0	3	3
<i>Levantar la mesa</i>	0	3	3
<i>Llevar la procesión por dentro</i>	0	3	3
<i>Llevar una/unas/dos/tres copa(s) (de más)</i>	0	3	3
<i>Mentar la soga en la casa del ahorcado</i>	0	3	3
<i>Meter el cuevo</i>	0	3	3
<i>Meter el diente</i>	0	3	3
<i>Meter en danza</i>	0	3	3
<i>Meter la cabeza (debajo/bajo el ala)</i>	0	3	3
<i>Meter(se) (por) donde le quepa</i>	0	3	3
<i>Meterse en dibujos</i>	0	3	3
<i>Meterse en la boca del lobo</i>	0	3	3
<i>Mirarse como en un espejo</i>	0	3	3
<i>No acertar (ni) una</i>	0	3	3
<i>No estar bien de la azotea</i>	0	3	3
<i>No haber más huevos</i>	0	3	3
<i>No oírse (ni) (el vuelo) de una mosca</i>	0	3	3
<i>No pegar (ni) sello</i>	0	3	3
<i>No pegar un palo al agua</i>	0	3	3
<i>No poder ir a ninguna parte</i>	0	3	3
<i>No poder parar</i>	0	3	3
<i>No ser ni chicha ni limoná/limonada</i>	0	3	3

<i>No tener (ni) media bofetada</i>	0	3	3
<i>No tener chiste</i>	0	3	3
<i>No tener nada que llevarse a la boca</i>	0	3	3
<i>Oler a azufre</i>	0	3	3
<i>Pasar zumbando</i>	0	3	3
<i>Pasarse de revoluciones</i>	0	3	3
<i>Pasarse por la entrepierna</i>	0	3	3
<i>Pegar el/un petardo</i>	0	3	3
<i>Pegarse a los talones</i>	0	3	3
<i>Piirlas</i>	0	3	3
<i>Poner el carro antes/delante de/que los bueyes</i>	0	3	3
<i>Poner el culo (2)</i>	0	3	3
<i>Poner en los altares</i>	0	3	3
<i>Poner en vereda</i>	0	3	3
<i>Poner la/su vida</i>	0	3	3
<i>Poner los puntos</i>	0	3	3
<i>Poner pies en pared</i>	0	3	3
<i>Poner pingando</i>	0	3	3
<i>Poner piso</i>	0	3	3
<i>Poner por los suelos</i>	0	3	3
<i>Ponerse como el Quico</i>	0	3	3
<i>Ponerse entre ceja y ceja</i>	0	3	3
<i>Ponerse por montera</i>	0	3	3
<i>Pringarla</i>	0	3	3
<i>Quedar para contarlo</i>	0	3	3
<i>Quedarse bizco</i>	0	3	3
<i>Quedarse calvo</i>	0	3	3
<i>Quedarse solo</i>	0	3	3
<i>Quitar la cara</i>	0	3	3
<i>Recuperar la verticalidad</i>	0	3	3
<i>Removeirse en su tumba</i>	0	3	3
<i>Romper las narices</i>	0	3	3
<i>Romper(se) los morros</i>	0	3	3
<i>Saber por dónde se anda</i>	0	3	3
<i>Sacar del armario</i>	0	3	3
<i>Sacar la lengua a pasear</i>	0	3	3
<i>Salir a (la) luz del día</i>	0	3	3
<i>Salir del moño</i>	0	3	3
<i>Ser (de) la piel del diablo</i>	0	3	3
<i>Ser (una) cosa fina</i>	0	3	3
<i>Ser habas contadas</i>	0	3	3
<i>Ser la locura (2)</i>	0	3	3
<i>Ser la repanocha</i>	0	3	3
<i>Ser media vida</i>	0	3	3
<i>Ser mucha tela</i>	0	3	3
<i>Ser persona de palabra</i>	1	2	3

<i>Ser todo corazón</i>	0	3	3
<i>Ser un alma en pena</i>	0	3	3
<i>Soltar el trapo</i>	0	3	3
<i>Subir al altar</i>	0	3	3
<i>Subir(se) el pavo</i>	0	3	3
<i>Tener en los talones</i>	0	3	3
<i>Tener en poco</i>	0	3	3
<i>Tener las espaldas anchas</i>	0	3	3
<i>Tener maldita la gracia</i>	0	3	3
<i>Tener más vidas que un gato</i>	0	3	3
<i>Tener otro color</i>	0	3	3
<i>Tener para sí</i>	0	3	3
<i>Tener un revolcón</i>	0	3	3
<i>Tocar con las manos</i>	0	3	3
<i>Tocar la suerte</i>	0	3	3
<i>Tocarse las pelotas</i>	0	3	3
<i>Tomar las medidas</i>	0	3	3
<i>Velar las/sus armas (1)</i>	0	3	3
<i>Venir ancho</i>	0	3	3
<i>Verle los cuernos al toro</i>	0	3	3
<i>Verse en el caso</i>	0	3	3
<i>Vérselas negras</i>	0	3	3
<i>Volver las aguas a su(s) cauce(s)</i>	0	3	3
<i>Acordarse de Santa Bárbara cuando truena</i>	0	2	2
<i>Afilar(se) las uñas</i>	0	2	2
<i>Andar en coplas</i>	0	2	2
<i>Apear(se) del carro</i>	0	2	2
<i>Apretar los tornillos</i>	0	2	2
<i>Apretarse los machos</i>	0	2	2
<i>Armar el taco</i>	0	2	2
<i>Armar un pollo</i>	1	1	2
<i>Arrugar el entrecejo</i>	0	2	2
<i>Arrugar el morro</i>	0	2	2
<i>Aspirar a la mano</i>	0	2	2
<i>Bajar el diapasón</i>	0	2	2
<i>Bajarse en marcha</i>	0	2	2
<i>Bandeárselas</i>	0	2	2
<i>Buscárselas</i>	1	1	2
<i>Caer(se) abajo</i>	0	2	2
<i>Caer(se) del burro</i>	0	2	2
<i>Calentar el coco</i>	0	2	2
<i>Calentarse los cascos</i>	0	2	2
<i>Cantar(se)las (claras)</i>	0	2	2
<i>Cazar talentos</i>	0	2	2
<i>Chupar un pie</i>	0	2	2
<i>Chuparse el dedo</i>	0	2	2

<i>Coger el pendingue</i>	0	2	2
<i>Coger el toro</i>	0	2	2
<i>Coger onda</i>	0	2	2
<i>Coger(se) un globo</i>	0	2	2
<i>Cogerla buena</i>	0	2	2
<i>Cogerse a un clavo ardiendo</i>	0	2	2
<i>Cogérsela</i>	0	2	2
<i>Cojear del mismo pie</i>	0	2	2
<i>Colgar los estudios</i>	0	2	2
<i>Comer la olla</i>	0	2	2
<i>Comer(se) por los/un pie(s)</i>	0	2	2
<i>Cortar el paso</i>	0	2	2
<i>Cortar un traje (a la medida)</i>	0	2	2
<i>Criar(se) a los/sus pechos</i>	0	2	2
<i>Dar beligerancia</i>	0	2	2
<i>Dar betún</i>	0	2	2
<i>Dar capote</i>	0	2	2
<i>Dar con los/sus huesos (en (la) tierra/el suelo)</i>	0	2	2
<i>Dar cuatro voces</i>	0	2	2
<i>Dar el beso de Judas</i>	0	2	2
<i>Dar el corazón</i>	0	2	2
<i>Dar el esquinazo</i>	0	2	2
<i>Dar el siroco</i>	0	2	2
<i>Dar en hueso</i>	0	2	2
<i>Dar la boleta</i>	0	2	2
<i>Dar la vuelta la tortilla</i>	0	2	2
<i>Dar más vueltas que una peonza</i>	0	2	2
<i>Dar oído(s)</i>	0	2	2
<i>Dar una detrás de otra</i>	0	2	2
<i>Dar una patada (2)</i>	0	2	2
<i>Dar vueltas como una peonza</i>	0	2	2
<i>Darse de patadas</i>	0	2	2
<i>Darse el pico</i>	0	2	2
<i>Darse un ardite</i>	0	2	2
<i>Decir otra cosa</i>	0	2	2
<i>Dejar de sufrir</i>	0	2	2
<i>Dejar(se) pelos en la gatera</i>	0	2	2
<i>Dejarse las cejas</i>	0	2	2
<i>Dejarse las uñas</i>	0	2	2
<i>Dejarse los dientes (1)</i>	0	2	2
<i>Doblar el espinazo (1)</i>	0	2	2
<i>Doblar el espinazo (3)</i>	0	2	2
<i>Echar (hasta) la primera papilla</i>	0	2	2
<i>Echar a volar</i>	0	2	2
<i>Echar el anzuelo</i>	0	2	2
<i>Echar la cruz</i>	0	2	2

<i>Echar las muelas</i>	0	2	2
<i>Echar los pies por alto</i>	0	2	2
<i>Echar por el suelo/los suelos</i>	0	2	2
<i>Echar venablos</i>	0	2	2
<i>Echar(les) margaritas a los cerdos</i>	0	2	2
<i>Encender la sangre</i>	0	2	2
<i>Encogerse de hombros</i>	0	2	2
<i>Encogerse el ombligo</i>	0	2	2
<i>Enredar la madeja</i>	0	2	2
<i>Entrar en la mollera</i>	0	2	2
<i>Enviar a hacer puñetas</i>	0	2	2
<i>Estar a partir un piñón</i>	0	2	2
<i>Estar apañado (1)</i>	0	2	2
<i>Estar bueno (1)</i>	0	2	2
<i>Estar como un pan</i>	0	2	2
<i>Estar diciendo cómede/comedme</i>	0	2	2
<i>Estar echadas las cartas</i>	0	2	2
<i>Estar en antecedentes</i>	0	2	2
<i>Estar hasta los cataplínes</i>	0	2	2
<i>Estar hecho un mar de lágrimas</i>	0	2	2
<i>Estar lucido</i>	0	2	2
<i>Estar montado en el dólar</i>	0	2	2
<i>Estar que bufa</i>	0	2	2
<i>Estar que no vive</i>	0	2	2
<i>Estar tocando las narices</i>	0	2	2
<i>Estar tocando las pelotas</i>	0	2	2
<i>Gastar (la) pólvora en salvas</i>	0	2	2
<i>Guardar la cara</i>	0	2	2
<i>Haber hule</i>	0	2	2
<i>Hablar a/con la pared</i>	0	2	2
<i>Hablar idiomas diferentes</i>	0	2	2
<i>Hablar lenguajes diferentes</i>	0	2	2
<i>Hablar muy alto</i>	0	2	2
<i>Hablar para el cuello de la/su camisa</i>	0	2	2
<i>Hablar por no callar</i>	0	2	2
<i>Hacer antesala</i>	0	2	2
<i>Hacer cachos</i>	0	2	2
<i>Hacer carne</i>	0	2	2
<i>Hacer fu (como el gato)</i>	0	2	2
<i>Hacer la cama</i>	0	2	2
<i>Hacer la carrera</i>	0	2	2
<i>Hacer la vaca</i>	0	2	2
<i>Hacer mixtos</i>	0	2	2
<i>Hacer piernas</i>	0	2	2
<i>Hacer píldoras</i>	0	2	2
<i>Hacer por la vida</i>	0	2	2

<i>Hacer tiras</i>	0	2	2
<i>Hacer una tragedia</i>	0	2	2
<i>Hacerse mieles/de miel</i>	0	2	2
<i>Hilar delgado</i>	0	2	2
<i>Hurtar el bulto</i>	0	2	2
<i>Iluminarse la bombilla</i>	0	2	2
<i>Importar un ardite</i>	0	2	2
<i>Ir por todas</i>	0	2	2
<i>Ir que arde</i>	0	2	2
<i>Irse abajo (2)</i>	0	2	2
<i>Irse al agua</i>	0	2	2
<i>Irse al suelo</i>	0	2	2
<i>Irse de pellas</i>	0	2	2
<i>Jugarse (hasta) las pestañas</i>	0	2	2
<i>Lamer las botas</i>	0	2	2
<i>Lavantar (la) bandera (1)</i>	0	2	2
<i>Lavar los trapos sucios</i>	0	2	2
<i>Lavarse con sangre</i>	0	2	2
<i>Levantar la caza</i>	0	2	2
<i>Llegar la onda</i>	0	2	2
<i>Llevar por delante</i>	0	2	2
<i>Llevarlo crudo (1)</i>	0	2	2
<i>Llevarlo crudo (2)</i>	0	2	2
<i>Llevarse la trampa</i>	0	2	2
<i>Mandar a freír monas</i>	0	2	2
<i>Mantener el fuego sagrado</i>	0	2	2
<i>Meter las manos</i>	0	2	2
<i>Meter tralla</i>	2	0	2
<i>Meter(se) en el coco</i>	0	2	2
<i>Meterse en el bolsillo (2)</i>	0	2	2
<i>Meterse en el culo</i>	0	2	2
<i>Minar el terreno</i>	0	2	2
<i>Mirar con ojos tiernos</i>	0	2	2
<i>Mostrar los dientes</i>	0	2	2
<i>No dar ni clavo</i>	0	2	2
<i>No quedar ni el apuntador</i>	0	2	2
<i>No ser manco</i>	0	2	2
<i>No ser ni su sombra</i>	0	2	2
<i>No tener padre ni madre ni perro/perrito que le ladre</i>	0	2	2
<i>No ver más que por los/sus ojos</i>	0	2	2
<i>Oler a cuerno quemado</i>	0	2	2
<i>Parecer que ha comido lengua</i>	0	2	2
<i>Partir el espinazo</i>	0	2	2
<i>Partir los morros</i>	0	2	2
<i>Pasar de perfil</i>	0	2	2

<i>Pasar por carros y carretas</i>	0	2	2
<i>Pasar por el tubo</i>	0	2	2
<i>Pasarse por el arco del triunfo</i>	0	2	2
<i>Pasarse por el forro de los cojones</i>	0	2	2
<i>Pegar la gorra</i>	0	2	2
<i>Perder aceite</i>	0	2	2
<i>Perder la silla</i>	0	2	2
<i>Perder la vertical</i>	0	2	2
<i>Perder las amistades</i>	0	2	2
<i>Pintar la mona</i>	0	2	2
<i>Pintarse(las) solo</i>	0	2	2
<i>Pintárselas</i>	0	2	2
<i>Planchar la oreja</i>	0	2	2
<i>Poner como un pingo</i>	0	2	2
<i>Poner como/de hoja de perejil</i>	0	2	2
<i>Poner el hombro</i>	0	2	2
<i>Poner en la puerta de la calle</i>	0	2	2
<i>Poner rabos</i>	0	2	2
<i>Poner(se) cardíaco</i>	0	2	2
<i>Poner(se) los vellos de punta</i>	0	2	2
<i>Ponerlos/ponerse de/por corbata</i>	0	2	2
<i>Ponerse los pantalones</i>	0	2	2
<i>Quedar mejor parado</i>	0	2	2
<i>Quedar peor parado</i>	0	2	2
<i>Quedarse con el santo y la limosna</i>	0	2	2
<i>Quemarse las cejas</i>	0	2	2
<i>Quitar la cabeza</i>	0	2	2
<i>Quitar la silla</i>	0	2	2
<i>Quitar(se) el pan de la boca</i>	0	2	2
<i>Recobrar la verticalidad</i>	0	2	2
<i>Recuperar la vertical</i>	0	2	2
<i>Requerir de amores</i>	0	2	2
<i>Revolver(se) el cuerpo</i>	0	2	2
<i>Romperse las narices</i>	0	2	2
<i>Romperse los cascos</i>	0	2	2
<i>Rondar la calle</i>	0	2	2
<i>Saber de qué va la vaina</i>	0	2	2
<i>Saber lo que se pesca</i>	0	2	2
<i>Sacar a la luz del día</i>	0	2	2
<i>Sacar la piel a tiras</i>	0	2	2
<i>Sacar las mantecas</i>	0	2	2
<i>Sacudirse las pulgas</i>	0	2	2
<i>Salir de la punta de la polla</i>	0	2	2
<i>Salir los colores</i>	0	2	2
<i>Sentar a cuerno (quemado)</i>	0	2	2
<i>Ser (un) capítulo aparte</i>	0	2	2

<i>Ser el delirio</i>	0	2	2
<i>Ser para echar de comer aparte</i>	1	1	2
<i>Ser una lima</i>	0	2	2
<i>Ser una triste gracia</i>	0	2	2
<i>Sobar el lomo</i>	0	2	2
<i>Sorber la sesera</i>	0	2	2
<i>Tener al fresco</i>	0	2	2
<i>Tener ciencia</i>	0	2	2
<i>Tener dónde agarrarse</i>	0	2	2
<i>Tener en la punta de los dedos</i>	0	2	2
<i>Tener espolones</i>	0	2	2
<i>Tener la cabeza sobre los hombros</i>	0	2	2
<i>Tener la lengua muy suelta</i>	0	2	2
<i>Tener la suerte de espaldas</i>	0	2	2
<i>Tener los cojones bien puestos</i>	0	2	2
<i>Tener los cojones cuadrados</i>	0	2	2
<i>Tener los nervios de punta</i>	0	2	2
<i>Tener mandanga</i>	0	2	2
<i>Tener más cuento que Calleja</i>	0	2	2
<i>Tener perendengues</i>	0	2	2
<i>Tener sorbida la sesera</i>	0	2	2
<i>Tener una flor en el culo</i>	0	2	2
<i>Tirar a dar (2)</i>	0	2	2
<i>Tirar con pólvora de/del rey</i>	0	2	2
<i>Tirarse al monte</i>	0	2	2
<i>Tirarse al/por suelo (de (la) risa)</i>	0	2	2
<i>Tirarse el moco</i>	0	2	2
<i>Tirarse el pisto</i>	0	2	2
<i>Tocar con (la punta de) los dedos</i>	0	2	2
<i>Tocar el piano</i>	0	2	2
<i>Tocar un pelo de la ropa</i>	0	2	2
<i>Valer igual para un roto que para un descosido</i>	0	2	2
<i>Vender cara su vida</i>	0	2	2
<i>Vender la burra (1)</i>	0	2	2
<i>Vender la burra (2)</i>	0	2	2
<i>Venir a mano</i>	0	2	2
<i>Ver la primera luz</i>	0	2	2
<i>Ver lo que es bueno (1)</i>	0	2	2
<i>Verse la oreja</i>	0	2	2
<i>Volver la tortilla</i>	0	2	2
<i>Volverse la tortilla</i>	0	2	2
<i>Volverse para atrás</i>	0	2	2
<i>Volverse todo + infinitivo</i>	0	2	2
<i>Zurrar la bandana (2)</i>	0	2	2
<i>Abrir su pecho</i>	1	0	1
<i>Abrir(se) calle</i>	0	1	1

<i>Achantar la mui/muy</i>	0	1	1
<i>Acumular bilis</i>	0	1	1
<i>Adorar al santo por la peana</i>	0	1	1
<i>Aflojar la mano</i>	0	1	1
<i>Aflojar las riendas</i>	0	1	1
<i>Aguzar la(s) oreja(s)</i>	0	1	1
<i>Alzar el gallo</i>	0	1	1
<i>Andar al caer</i>	0	1	1
<i>Andar en la cabeza</i>	0	1	1
<i>Andar en malos pasos</i>	0	1	1
<i>Aprender(se) el cuento</i>	0	1	1
<i>Armar caballero</i>	0	1	1
<i>Arrastrarse a los pies</i>	0	1	1
<i>Arrimar el hombro</i>	0	1	1
<i>Arrojar la toalla</i>	0	1	1
<i>Bailar de contento</i>	0	1	1
<i>Bailar en la cuerda floja</i>	0	1	1
<i>Bajar la cerviz</i>	0	1	1
<i>Bajar las orejas</i>	0	1	1
<i>Bajar(se) al pilón</i>	0	1	1
<i>Beber los aires</i>	0	1	1
<i>Beber(se) una(s)/dos/tres copa(s) (de más)</i>	0	1	1
<i>Buscarse las judías</i>	0	1	1
<i>Buscarse los garbanzos</i>	0	1	1
<i>Caerse las alas</i>	0	1	1
<i>Calentar el morro</i>	1	0	1
<i>Calentar los sesos</i>	0	1	1
<i>Calentarse los sesos</i>	0	1	1
<i>Cantar la gallina (2)</i>	0	1	1
<i>Causar estragos</i>	0	1	1
<i>Chupar la sangre</i>	1	0	1
<i>Chupar rueda (1)</i>	0	1	1
<i>Chupar rueda (2)</i>	0	1	1
<i>Clavar un puñal en/por la espalda</i>	0	1	1
<i>Coger la vez</i>	0	1	1
<i>Comerse los santos</i>	0	1	1
<i>Conocer la luz</i>	0	1	1
<i>Conocer(se) a sus clásicos</i>	0	1	1
<i>Consumir la vida</i>	0	1	1
<i>Contar y no acabar</i>	0	1	1
<i>Correr buenos vientos</i>	0	1	1
<i>Correr la pólvora</i>	0	1	1
<i>Dar (el) gatillazo</i>	0	1	1
<i>Dar (el) matarile</i>	0	1	1
<i>Dar cara</i>	0	1	1
<i>Dar cera (1)</i>	0	1	1

<i>Dar ciento/quince y raya</i>	0	1	1
<i>Dar con los huesos</i>	0	1	1
<i>Dar de cuerpo</i>	0	1	1
<i>Dar la bola</i>	0	1	1
<i>Dar la patada en el culo</i>	0	1	1
<i>Dar la pelma</i>	0	1	1
<i>Dar más (palos) que a una estera</i>	0	1	1
<i>Dar sarpullido</i>	0	1	1
<i>Dar tierra sagrada</i>	0	1	1
<i>Dar tralla</i>	0	1	1
<i>Dar un corte</i>	0	1	1
<i>Dar un susto al miedo</i>	0	1	1
<i>Dar una en el clavo y ciento en la herradura</i>	0	1	1
<i>Dar(se) un clareo</i>	0	1	1
<i>Darle a la húmeda</i>	0	1	1
<i>Darle a la mojarra</i>	0	1	1
<i>Darle a la sin hueso/sinhueso</i>	0	1	1
<i>Darle al diente</i>	0	1	1
<i>Darse a (todos) los demonios</i>	0	1	1
<i>Darse al diablo/a (todos) los diablos</i>	0	1	1
<i>Darse de cachetes</i>	0	1	1
<i>Darse el bote</i>	0	1	1
<i>Darse el morro</i>	0	1	1
<i>Decir cuatro verdades</i>	0	1	1
<i>Decir para su capote</i>	0	1	1
<i>Dejar en el sitio (2)</i>	0	1	1
<i>Dejarse los dientes (2)</i>	0	1	1
<i>Descargar el vientre</i>	0	1	1
<i>Deshacerse en mieles</i>	0	1	1
<i>Desnudar (a) un santo para vestir a otro</i>	0	1	1
<i>Devolver ojo por ojo (y diente por diente)</i>	0	1	1
<i>Dormir el sueño eterno</i>	0	1	1
<i>Echar a pares o/y nones</i>	0	1	1
<i>Echar a perros</i>	0	1	1
<i>Echar el agua (bendita)</i>	0	1	1
<i>Echar la pata (encima)</i>	0	1	1
<i>Echar la pelota</i>	0	1	1
<i>Echar la zarpa (2)</i>	0	1	1
<i>Echar las patas por alto</i>	0	1	1
<i>Echar los hígados</i>	0	1	1
<i>Echar lumbre (por los ojos)</i>	0	1	1
<i>Echar por la calle de en/del medio</i>	0	1	1
<i>Echar su/un cuarto a espadas</i>	0	1	1
<i>Echar un caliqueño</i>	0	1	1
<i>Echar una visual</i>	0	1	1
<i>Echase a los pies</i>	0	1	1

<i>Echarse los años encima</i>	0	1	1
<i>Echárselas</i>	0	1	1
<i>Empezar y no acabar</i>	0	1	1
<i>Enseñar la oreja</i>	0	1	1
<i>Enterarse de qué va la película</i>	0	1	1
<i>Enterarse de qué va la vaina</i>	0	1	1
<i>Entrar pocos en docena</i>	0	1	1
<i>Enviar a freír monas</i>	0	1	1
<i>Enviar al paredón</i>	0	1	1
<i>Estar a la sopa boba</i>	0	1	1
<i>Estar dando las boqueadas/la(s) última(s) boqueada(s)</i>	0	1	1
<i>Estar de toma pan y moja</i>	0	1	1
<i>Estar en un grito</i>	0	1	1
<i>Estar fuera de cuenta(s)</i>	0	1	1
<i>Estar hecho un mar de confusiones</i>	0	1	1
<i>Estar hecho un mar de dudas</i>	0	1	1
<i>Estar mal de la azotea</i>	0	1	1
<i>Estar mandado retirar</i>	0	1	1
<i>Estar para pocas bromas</i>	0	1	1
<i>Estar que rabia</i>	0	1	1
<i>Estar que tumba</i>	0	1	1
<i>Exhalar el/su espíritu</i>	0	1	1
<i>Exprimirse los sesos</i>	0	1	1
<i>Fallar más que una escopeta de feria</i>	0	1	1
<i>Gastar saliva</i>	0	1	1
<i>Guardar antesala</i>	0	1	1
<i>Guardar(se) la(s) espalda(s)</i>	1	0	1
<i>Gustar la marcha</i>	0	1	1
<i>Haber llovido</i>	0	1	1
<i>Haber que echar de comer aparte</i>	0	1	1
<i>Habérselo creído</i>	0	1	1
<i>Hablar como un libro (abierto)</i>	0	1	1
<i>Hacer aguas menores</i>	0	1	1
<i>Hacer buen papel</i>	0	1	1
<i>Hacer cara</i>	0	1	1
<i>Hacer chapas</i>	0	1	1
<i>Hacer clase</i>	0	1	1
<i>Hacer la corte (2)</i>	0	1	1
<i>Hacer la goma (2)</i>	0	1	1
<i>Hacer los honores (1)</i>	0	1	1
<i>Hacer mérito</i>	0	1	1
<i>Hacer oídos de mercader</i>	0	1	1
<i>Hacer rabona</i>	0	1	1
<i>Hacer un pie agua</i>	0	1	1
<i>Hacer(se) sus cosas/cositas</i>	0	1	1

<i>Hacer(se) tortilla</i>	0	1	1
<i>Hacerse agua los sesos</i>	0	1	1
<i>Helarse en los labios</i>	0	1	1
<i>Hincar el pico</i>	0	1	1
<i>Hincarla</i>	0	1	1
<i>Hinchar el perro</i>	0	1	1
<i>Importar un cojón</i>	0	1	1
<i>Ir a gusto en el machito</i>	0	1	1
<i>Ir bueno</i>	0	1	1
<i>Ir derecho al grano</i>	0	1	1
<i>Ir(se) al cementerio</i>	0	1	1
<i>Irse a criar malvas</i>	0	1	1
<i>Irse a la eme</i>	0	1	1
<i>Irse al garete</i>	1	0	1
<i>Irse al hoyo</i>	0	1	1
<i>Irse de la mui</i>	0	1	1
<i>Irse de vareta(s)</i>	0	1	1
<i>Irse del pico</i>	0	1	1
<i>Irse del vientre</i>	0	1	1
<i>Jorobar(se) el invento</i>	0	1	1
<i>Jorobarla</i>	0	1	1
<i>Ladrar a la luna</i>	0	1	1
<i>Lamer culos</i>	0	1	1
<i>Lanzar la piedra y esconder la mano</i>	0	1	1
<i>Lanzar la toalla</i>	0	1	1
<i>Lanzar un capote</i>	0	1	1
<i>Llamar Dios a su presencia</i>	0	1	1
<i>Llevar clavado en el alma</i>	0	1	1
<i>Llevarse al río</i>	0	1	1
<i>Llevarse Pateta</i>	0	1	1
<i>Llover chuzos de punta</i>	0	1	1
<i>Mandar a criar malvas</i>	0	1	1
<i>Mandar a escardar cebollinos</i>	0	1	1
<i>Mandar al matadero</i>	0	1	1
<i>Mandar al/para el cementerio</i>	0	1	1
<i>Mantener el pico cerrado</i>	0	1	1
<i>Marcar un gol</i>	0	1	1
<i>Mear agua bendita</i>	0	1	1
<i>Medir las costillas</i>	0	1	1
<i>Mentir como respira</i>	0	1	1
<i>Mentir más que la Gaceta</i>	0	1	1
<i>Meter el remo</i>	0	1	1
<i>Meter su cuchara</i>	0	1	1
<i>Meter(se) en la sesera</i>	0	1	1
<i>Meterla</i>	1	0	1
<i>Meterse a redentor</i>	0	1	1

<i>Meterse en agua</i>	0	1	1
<i>Meterse en el bote</i>	0	1	1
<i>Meterse en la mollera</i>	0	1	1
<i>Mirar al pajarito</i>	0	1	1
<i>Mirar bien</i>	0	1	1
<i>Mirar la peseta</i>	0	1	1
<i>Mirarse en sus ojos</i>	0	1	1
<i>Mojarse el culo</i>	0	1	1
<i>Moler los huesos</i>	0	1	1
<i>Montar una tragedia</i>	0	1	1
<i>Morirse por los/sus pedazos</i>	0	1	1
<i>Mover la lengua</i>	0	1	1
<i>Nacer estrellada</i>	0	1	1
<i>No atar ni desatar</i>	0	1	1
<i>No caber el corazón en el pecho</i>	0	1	1
<i>No comerse un rosco</i>	1	0	1
<i>No dar ni chapa</i>	0	1	1
<i>No dar pie con bolo</i>	0	1	1
<i>No decir (ni) oxte/oste ni moxte/moste</i>	0	1	1
<i>No despegar el pico</i>	0	1	1
<i>No estar la Magdalena para tafetanes</i>	0	1	1
<i>No haber cáscaras</i>	0	1	1
<i>No haber más narices</i>	0	1	1
<i>No haber nacido</i>	0	1	1
<i>No llamar Dios por el camino</i>	0	1	1
<i>No olerlas</i>	0	1	1
<i>No pegar ni chapa</i>	0	1	1
<i>No poder con sus huesos</i>	0	1	1
<i>No quedar más huevos</i>	0	1	1
<i>No quedar títere con cabeza</i>	0	1	1
<i>No rascar bola</i>	0	1	1
<i>No ser para contarlo</i>	0	1	1
<i>No tener ((ni) padre ni madre) ni perrito/perro que le ladre</i>	0	1	1
<i>No tener más huevos</i>	0	1	1
<i>No tener más que una palabra</i>	0	1	1
<i>No tener ni para un diente</i>	0	1	1
<i>Obtener la callada por respuesta</i>	0	1	1
<i>Oler a humanidad</i>	0	1	1
<i>Oler ya</i>	0	1	1
<i>Pagar los vidrios rotos</i>	0	1	1
<i>Parecer que se ha caído de un guindo</i>	0	1	1
<i>Parecer que va a apagar un fuego</i>	0	1	1
<i>Parecerse como un huevo a otro (huevo)</i>	0	1	1
<i>Partirse los morros</i>	0	1	1
<i>Pasar la/una esponja</i>	0	1	1

<i>Pasar(se) de castaño a oscuro</i>	0	1	1
<i>Pasarlás jodidas</i>	0	1	1
<i>Pegar una/cuatro voz/voces</i>	0	1	1
<i>Perder el pellejo</i>	0	1	1
<i>Perdonar el bollo por el coscorrón</i>	0	1	1
<i>Picar alto</i>	0	1	1
<i>Poner como no digan dueñas</i>	0	1	1
<i>Poner como se las ponían a Fernando VII</i>	0	1	1
<i>Poner cual (no) digan dueñas</i>	0	1	1
<i>Poner el culo (1)</i>	0	1	1
<i>Poner el/un puñal en el/al pecho</i>	0	1	1
<i>Poner en autos</i>	0	1	1
<i>Poner en/por los cuernos de la luna</i>	0	1	1
<i>Poner la cara del revés</i>	0	1	1
<i>Poner la cornamenta</i>	0	1	1
<i>Poner la vista encima</i>	0	1	1
<i>Poner las cartas sobre el tapete</i>	0	1	1
<i>Poner las orejas coloradas</i>	0	1	1
<i>Poner los huevos encima de la mesa</i>	0	1	1
<i>Poner los ojos a cuadros</i>	0	1	1
<i>Poner los ojos encima</i>	0	1	1
<i>Poner los ojos tiernos</i>	0	1	1
<i>Poner por/sobre los cuernos de la luna</i>	0	1	1
<i>Poner tibio</i>	0	1	1
<i>Quedar el rabo por desollar</i>	0	1	1
<i>Quedar mecha</i>	0	1	1
<i>Quedar niquelado</i>	0	1	1
<i>Quedarse en la boca</i>	0	1	1
<i>Quemarse el arroz</i>	0	1	1
<i>Quitar(se) la comida de la boca</i>	0	1	1
<i>Recibir la llamada por respuesta</i>	0	1	1
<i>Recoger con pala</i>	0	1	1
<i>Reírse de los peces de colores</i>	0	1	1
<i>Rendir el alma</i>	0	1	1
<i>Repatear el/los hígado(s)</i>	0	1	1
<i>Repicar y estar en la procesión</i>	0	1	1
<i>Resultar mal parado</i>	0	1	1
<i>Revolver Roma con Santiago</i>	0	1	1
<i>Romper las amistades</i>	0	1	1
<i>Romper los hocicos</i>	0	1	1
<i>Romperse el pecho</i>	0	1	1
<i>Saber a cuerno (quemado)</i>	0	1	1
<i>Saber por dónde sopla el viento</i>	0	1	1
<i>Sacar agua de las piedras</i>	0	1	1
<i>Sacar con tenazas</i>	0	1	1
<i>Sacar de pila</i>	0	1	1

<i>Sacar de tino</i>	0	1	1
<i>Sacar el vientre de penas</i>	0	1	1
<i>Sacar la cabeza caliente y los pies fríos/los pies fríos y la cabeza caliente</i>	0	1	1
<i>Sacar la hijuela</i>	0	1	1
<i>Sacar la tripa de mal año</i>	0	1	1
<i>Sacar las tripas de mal año</i>	0	1	1
<i>Sacudirse las moscas</i>	0	1	1
<i>Salir de ojo</i>	0	1	1
<i>Salir de tascas</i>	0	1	1
<i>Salir del culo</i>	0	1	1
<i>Salir la criada respondona</i>	0	1	1
<i>Salir los dientes</i>	0	1	1
<i>Seguir las pisadas</i>	0	1	1
<i>Sentar la mano</i>	0	1	1
<i>Ser (de) la piel del demonio</i>	0	1	1
<i>Ser fuerza</i>	0	1	1
<i>Ser la caraba</i>	0	1	1
<i>Ser la fija</i>	0	1	1
<i>Ser la locura (1)</i>	0	1	1
<i>Ser lo mismo ocho que ochenta</i>	0	1	1
<i>Ser otra canción</i>	0	1	1
<i>Ser pura miel</i>	0	1	1
<i>Ser tela marinera</i>	0	1	1
<i>Ser un mar de confusiones</i>	0	1	1
<i>Ser un rabo de lagartija</i>	0	1	1
<i>Ser una malva</i>	0	1	1
<i>Sonar los oídos</i>	0	1	1
<i>Subir el diapason</i>	0	1	1
<i>Subir por las nubes</i>	0	1	1
<i>Temblar las carnes</i>	0	1	1
<i>Tender sus redes</i>	0	1	1
<i>Tender un cable</i>	0	1	1
<i>Tener azogue (en el cuerpo)</i>	0	1	1
<i>Tener buen vino</i>	0	1	1
<i>Tener cabeza de chorlito</i>	0	1	1
<i>Tener clavado en el alma</i>	0	1	1
<i>Tener días</i>	0	1	1
<i>Tener el demonio/los demonios (metido) en el cuerpo</i>	0	1	1
<i>Tener el diablo en el cuerpo</i>	0	1	1
<i>Tener gato encerrado</i>	0	1	1
<i>Tener la boca caliente</i>	0	1	1
<i>Tener la guerra declarada</i>	0	1	1
<i>Tener las pelotas bien puestas</i>	0	1	1
<i>Tener los brazos caídos</i>	0	1	1

<i>Tener mamado</i>	0	1	1
<i>Tener más cojones que el caballo de Espartero</i>	0	1	1
<i>Tener más conchas que un galápago</i>	0	1	1
<i>Tener mecha</i>	0	1	1
<i>Tener pelos en los huevos</i>	0	1	1
<i>Tener plomo en las alas</i>	0	1	1
<i>Tener triste gracia</i>	0	1	1
<i>Tener un corazón que no le cabe en el pecho</i>	0	1	1
<i>Tener un pie en el otro barrio</i>	0	1	1
<i>Tener un tornillo suelto</i>	0	1	1
<i>Tener una venda en/sobre los ojos</i>	0	1	1
<i>Tener vela en este entierro</i>	0	1	1
<i>Tenerlos de/por corbata</i>	0	1	1
<i>Tenerse tragado</i>	0	1	1
<i>Tirar a la papelera</i>	0	1	1
<i>Tirar al cesto de los papeles</i>	0	1	1
<i>Tirarse el folio</i>	0	1	1
<i>Tocar a degüello</i>	0	1	1
<i>Tocar el violón</i>	0	1	1
<i>Tocar muchos/todos los palillos</i>	0	1	1
<i>Tocar un pelo de la cabeza</i>	0	1	1
<i>Tocarse la barriga</i>	0	1	1
<i>Tomar el pendingue</i>	0	1	1
<i>Tomar el velo</i>	0	1	1
<i>Tomar la puerta</i>	0	1	1
<i>Tomar puerto</i>	0	1	1
<i>Tomar soleta</i>	0	1	1
<i>Tragar(se) sapos y culebras</i>	0	1	1
<i>Tragarse el marrón</i>	0	1	1
<i>Tragarse la píldora</i>	0	1	1
<i>Valer un Perú</i>	0	1	1
<i>Venir a pelo</i>	0	1	1
<i>Venir el tío Paco con la rebaja</i>	0	1	1
<i>Venir estrecho</i>	0	1	1
<i>Venir(se) a las manos (1)</i>	0	1	1
<i>Vestir el muñeco</i>	0	1	1
<i>Vestirse con plumas ajenas</i>	0	1	1
<i>Volver la grupa/grupas</i>	0	1	1
<i>Zumbar la bandana</i>	0	1	1
<i>Achantar el mirlo</i>	0	0	0
<i>Acordarse Dios</i>	0	0	0
<i>Acudir al trapo</i>	0	0	0
<i>Adornar la frente</i>	0	0	0
<i>Adornarse con plumas ajenas</i>	0	0	0
<i>Aflojar la bolsa</i>	0	0	0
<i>Aflojarse el muelle</i>	0	0	0

<i>Agachar las orejas</i>	0	0	0
<i>Agarrar el portante</i>	0	0	0
<i>Agarrársela</i>	0	0	0
<i>Agenciárselas</i>	0	0	0
<i>Aguantar cada palo su vela</i>	0	0	0
<i>Aguantar marea</i>	0	0	0
<i>Ahogar con un cabello</i>	0	0	0
<i>Ahogar con un pelo</i>	0	0	0
<i>Ahorcar los hábitos</i>	0	0	0
<i>Ahumarse el pescado</i>	0	0	0
<i>Alborotar el avispero</i>	0	0	0
<i>Alegar el ojo</i>	0	0	0
<i>Alegar la pestaña</i>	0	0	0
<i>Alegar(se) la(s) pajarilla(s)</i>	0	0	0
<i>Aliviar el bolsillo</i>	0	0	0
<i>Almacenar bilis</i>	0	0	0
<i>Alzar sobre el pavés</i>	0	0	0
<i>Andar a la sopa boba</i>	0	0	0
<i>Andar el diablo suelto</i>	0	0	0
<i>Andar la procesión por dentro</i>	0	0	0
<i>Andar lampando</i>	0	0	0
<i>Andar las siete partidas</i>	0	0	0
<i>Antojarse los dedos huéspedes</i>	0	0	0
<i>Apoquinar la mosca</i>	0	0	0
<i>Aprender en viernes</i>	0	0	0
<i>Aprender(se) en jueves</i>	0	0	0
<i>Apretar los codos</i>	0	0	0
<i>Apuntar en la barra del hielo</i>	0	0	0
<i>Arrancar la piel a tiras</i>	0	0	0
<i>Arrancar la venda de los ojos</i>	0	0	0
<i>Arrancar(se) la careta</i>	0	0	0
<i>Arrastrar por el/los suelo(s)</i>	0	0	0
<i>Arrear candela</i>	0	0	0
<i>Arrimar candela</i>	0	0	0
<i>Arrimar el ascua a su sardina</i>	0	0	0
<i>Arrimar material</i>	0	0	0
<i>Arrojar el guante</i>	0	0	0
<i>Arrojar la esponja</i>	0	0	0
<i>Arrugarse el ombligo</i>	0	0	0
<i>Asarse los pájaros</i>	0	0	0
<i>Asirse como a un clavo ardiendo</i>	0	0	0
<i>Asomar la(s) nariz/narices</i>	0	0	0
<i>Atacar los nervios</i>	0	0	0
<i>Atizar candela</i>	0	0	0
<i>Bajar de la parra</i>	0	0	0
<i>Besar la tierra que pisa</i>	0	0	0

<i>Buscar cotufas en el golfo</i>	0	0	0
<i>Buscar las pulgas</i>	0	0	0
<i>Buscarse las lentejas</i>	0	0	0
<i>Buscársela</i>	0	0	0
<i>Caer de hocicos</i>	0	0	0
<i>Caer la lotería</i>	0	0	0
<i>Caer más agua que cuando enterraron a Zafra</i>	0	0	0
<i>Caerse de un/del nido</i>	0	0	0
<i>Cagarse (en) los calzones</i>	0	0	0
<i>Cagarse encima</i>	0	0	0
<i>Calentarse el coco</i>	0	0	0
<i>Calentarse el morro</i>	0	0	0
<i>Calzar muchos puntos</i>	0	0	0
<i>Cambiar de/la casaca</i>	0	0	0
<i>Cambiar la peseta</i>	0	0	0
<i>Cambiar(les) el agua a las aceitunas</i>	0	0	0
<i>Captar la onda</i>	0	0	0
<i>Casarse por detrás de la iglesia</i>	0	0	0
<i>Casarse por el sindicato de las prisas</i>	0	0	0
<i>Cerrarse en agua</i>	0	0	0
<i>Clavar los codos</i>	0	0	0
<i>Clavarla</i>	0	0	0
<i>Cocerse los pájaros</i>	0	0	0
<i>Coger comba</i>	0	0	0
<i>Coger de susto</i>	0	0	0
<i>Coger el cielo con las manos</i>	0	0	0
<i>Coger el pendengue</i>	0	0	0
<i>Coger el pendil</i>	0	0	0
<i>Coger el tole</i>	0	0	0
<i>Coger entre ojos</i>	0	0	0
<i>Coger gato</i>	0	0	0
<i>Coger las de Villadiego</i>	0	0	0
<i>Coger las vueltas</i>	0	0	0
<i>Coger(se) el cesto de las chufas</i>	0	0	0
<i>Cogerla</i>	0	0	0
<i>Cogerla modorra</i>	0	0	0
<i>Cogerlas al vuelo</i>	0	0	0
<i>Cogerse los dedos</i>	0	0	0
<i>Colmar la medida</i>	0	0	0
<i>Colocar las cartas boca arriba</i>	0	0	0
<i>Comer de lata</i>	0	0	0
<i>Comer el capullo</i>	0	0	0
<i>Comer el chocho</i>	0	0	0
<i>Comer en la mano</i>	0	0	0
<i>Comer los hígados</i>	0	0	0
<i>Comerse los codos (de hambre)</i>	0	0	0

<i>Conceder beligerancia</i>	0	0	0
<i>Confundir la gimnasia con la magnesia</i>	0	0	0
<i>Convertirse en agua de borrajas</i>	0	0	0
<i>Convertirse en agua de cerrajas</i>	0	0	0
<i>Corregir la plana</i>	0	0	0
<i>Correr a boinazos</i>	0	0	0
<i>Correr a garrazos</i>	0	0	0
<i>Correr malos vientos</i>	0	0	0
<i>Correr ríos de sangre</i>	0	0	0
<i>Correrla</i>	0	0	0
<i>Cortar el vuelo</i>	0	0	0
<i>Cortar un pelo en el aire</i>	0	0	0
<i>Costar la torta un pan</i>	0	0	0
<i>Creerse en el caso</i>	0	0	0
<i>Dar albricias</i>	0	0	0
<i>Dar avío</i>	0	0	0
<i>Dar cincuenta vueltas</i>	0	0	0
<i>Dar coces contra el aguijón</i>	0	0	0
<i>Dar con el codo</i>	0	0	0
<i>Dar coraje</i>	0	0	0
<i>Dar cuatro gritos</i>	0	0	0
<i>Dar cuatro tiros</i>	0	0	0
<i>Dar de bruces</i>	0	0	0
<i>Dar de usted</i>	0	0	0
<i>Dar de/del vientre</i>	0	0	0
<i>Dar el canuto</i>	0	0	0
<i>Dar el dos</i>	0	0	0
<i>Dar el jaque mate</i>	0	0	0
<i>Dar el latazo</i>	0	0	0
<i>Dar el lique</i>	0	0	0
<i>Dar el morro</i>	0	0	0
<i>Dar el petardo</i>	0	0	0
<i>Dar el pie y tomarse la mano</i>	0	0	0
<i>Dar el salto</i>	0	0	0
<i>Dar el santo</i>	0	0	0
<i>Dar el té</i>	0	0	0
<i>Dar el/un mitin</i>	0	0	0
<i>Dar en el bebe</i>	0	0	0
<i>Dar en el hocico</i>	0	0	0
<i>Dar en el rostro</i>	0	0	0
<i>Dar en la cabeza</i>	0	0	0
<i>Dar en la cresta</i>	0	0	0
<i>Dar en todo el bebe(s)</i>	0	0	0
<i>Dar gañote</i>	0	0	0
<i>Dar la cabezada</i>	0	0	0
<i>Dar la cuenta</i>	0	0	0

<i>Dar la mano y coger el pie</i>	0	0	0
<i>Dar la mano y tomar(se) el pie</i>	0	0	0
<i>Dar la patada de Charlot</i>	0	0	0
<i>Dar la tarantela</i>	0	0	0
<i>Dar la(s) última(s) pincelada(s)</i>	0	0	0
<i>Dar larga</i>	0	0	0
<i>Dar lo mismo ocho que ochenta</i>	0	0	0
<i>Dar marcha</i>	0	0	0
<i>Dar mulé</i>	0	0	0
<i>Dar por descontado</i>	0	0	0
<i>Dar por el palo</i>	0	0	0
<i>Dar por retambufa</i>	0	0	0
<i>Dar por supuesto</i>	0	0	0
<i>Dar quince y raya</i>	0	0	0
<i>Dar sogá</i>	0	0	0
<i>Dar soleta</i>	0	0	0
<i>Dar un brinco el corazón</i>	0	0	0
<i>Dar un cante</i>	0	0	0
<i>Dar un hervor</i>	0	0	0
<i>Dar un petardo</i>	0	0	0
<i>Dar un salto el corazón</i>	0	0	0
<i>Dar(le) gusto a la lengua</i>	0	0	0
<i>Dar(le) gusto al dedo</i>	0	0	0
<i>Dar(le) gusto al gatillo</i>	0	0	0
<i>Darlas todas en el mismo carrillo</i>	0	0	0
<i>Darle a la alpargata</i>	0	0	0
<i>Darle al codo</i>	0	0	0
<i>Darse con un canto en los pechos</i>	0	0	0
<i>Darse de bruces</i>	0	0	0
<i>Darse de hocicos</i>	0	0	0
<i>Darse de menos</i>	0	0	0
<i>Darse el dos</i>	0	0	0
<i>Darse el lique</i>	0	0	0
<i>Darse el pire</i>	0	0	0
<i>Darse el queo</i>	0	0	0
<i>Darse el zuri</i>	0	0	0
<i>Darse la paliza</i>	0	0	0
<i>Darse postín</i>	0	0	0
<i>Darse un bledo</i>	0	0	0
<i>Darse un verde</i>	0	0	0
<i>Darse una puerta</i>	0	0	0
<i>Decir cuántas son cinco</i>	0	0	0
<i>Decir cuántas son dos y dos</i>	0	0	0
<i>Decir lo que (se) le viene a la boca</i>	0	0	0
<i>Dejar bizco</i>	0	0	0
<i>Dejar tamaño/tamañito</i>	0	0	0

<i>Dejarse la hijuela</i>	0	0	0
<i>Dejarse la piel (a tiras)</i>	0	0	0
<i>Dejarse los hígados</i>	0	0	0
<i>Desarrugar el ceño</i>	0	0	0
<i>Descansar en el Señor</i>	0	0	0
<i>Descansar en la paz del Señor</i>	0	0	0
<i>Descender de la pata del Cid</i>	0	0	0
<i>Disparar con pólvora ajena</i>	0	0	0
<i>Doblar la bisagra</i>	0	0	0
<i>Doblar la mano</i>	0	0	0
<i>Dormirse en el señor</i>	0	0	0
<i>Dormirse en la paz del Señor</i>	0	0	0
<i>Dormirse en las pajas</i>	0	0	0
<i>Echar a barato</i>	0	0	0
<i>Echar a dedos</i>	0	0	0
<i>Echar a mala parte</i>	0	0	0
<i>Echar a reñir</i>	0	0	0
<i>Echar aceite al fuego</i>	0	0	0
<i>Echar al suelo</i>	0	0	0
<i>Echar anclas</i>	0	0	0
<i>Echar bola negra</i>	0	0	0
<i>Echar bombas</i>	0	0	0
<i>Echar buen pelo</i>	0	0	0
<i>Echar el palo</i>	0	0	0
<i>Echar el pie delante</i>	0	0	0
<i>Echar la soga al cuello</i>	0	0	0
<i>Echar leches</i>	0	0	0
<i>Echar margaritas a los puercos</i>	0	0	0
<i>Echar pelo</i>	0	0	0
<i>Echar por la ventana</i>	0	0	0
<i>Echar rayos</i>	0	0	0
<i>Echar un flete</i>	0	0	0
<i>Echar un palo</i>	0	0	0
<i>Echar un párrafo</i>	0	0	0
<i>Echar un tupido velo</i>	0	0	0
<i>Echar una cruz</i>	0	0	0
<i>Echar una firma</i>	0	0	0
<i>Echarle más huevos que el caballo de Espartero</i>	0	0	0
<i>Echarse a pechos</i>	0	0	0
<i>Echarse al camino</i>	0	0	0
<i>Echarse al cinto</i>	0	0	0
<i>Empezar el melón</i>	0	0	0
<i>Encalamarla</i>	0	0	0
<i>Encender(le) una vela a Dios y otra al diablo</i>	0	0	0
<i>Encerrarse en su cascarón</i>	0	0	0
<i>Encogerse la(s) tripa(s)</i>	0	0	0

<i>Enseñar el plumero</i>	0	0	0
<i>Ensuciarse los calzones</i>	0	0	0
<i>Enterarse de las púas que tiene un peine</i>	0	0	0
<i>Enterarse de qué va la fiesta</i>	0	0	0
<i>Entonar el mea culpa</i>	0	0	0
<i>Entrar en caja</i>	0	0	0
<i>Entrar la tarantela</i>	0	0	0
<i>Entrar pocos en kilo</i>	0	0	0
<i>Entrar pocos en libra</i>	0	0	0
<i>Entrar por uvas</i>	0	0	0
<i>Enviar a hacer gárgaras</i>	0	0	0
<i>Enviar a tomar viento</i>	0	0	0
<i>Equivocarse de número</i>	0	0	0
<i>Escabullir el bulto</i>	0	0	0
<i>Escapar(se) por la tangente</i>	0	0	0
<i>Ecurrir el hombro</i>	0	0	0
<i>Espantarse las moscas</i>	0	0	0
<i>Esperar (como) el santo advenimiento</i>	0	0	0
<i>Estar al caldo y a las tajadas</i>	0	0	0
<i>Estar arreglado</i>	0	0	0
<i>Estar chota</i>	0	0	0
<i>Estar con la berza</i>	0	0	0
<i>Estar con la copa</i>	0	0	0
<i>Estar con la torta</i>	0	0	0
<i>Estar cortado por la misma tijera</i>	0	0	0
<i>Estar de dormida</i>	0	0	0
<i>Estar el diablo suelto</i>	0	0	0
<i>Estar en el esqueleto</i>	0	0	0
<i>Estar en nada</i>	0	0	0
<i>Estar en poco</i>	0	0	0
<i>Estar en siete sueños</i>	0	0	0
<i>Estar fuera de propósito</i>	0	0	0
<i>Estar jamón</i>	0	0	0
<i>Estar la moneda en el aire</i>	0	0	0
<i>Estar la pelota en el/su tejado</i>	0	0	0
<i>Estar las espadas en alto</i>	0	0	0
<i>Estar mal de la chimenea</i>	0	0	0
<i>Estar mal de la pelota</i>	0	0	0
<i>Estar más bueno que el pan</i>	0	0	0
<i>Estar pajarito</i>	0	0	0
<i>Estar para el arroz</i>	0	0	0
<i>Estar para hacerle padre</i>	0	0	0
<i>Estar para sopitas (y buen vino)</i>	0	0	0
<i>Estar que bota</i>	0	0	0
<i>Estar que da saltos de alegría</i>	0	0	0
<i>Estar que echa bombas</i>	0	0	0

<i>Estar que echa chiribitas</i>	0	0	0
<i>Estar que echa las muelas</i>	0	0	0
<i>Estar que echa leches</i>	0	0	0
<i>Estar que echa los dientes</i>	0	0	0
<i>Estar que echa lumbre</i>	0	0	0
<i>Estar que no cabe en su pellejo</i>	0	0	0
<i>Estar que no le cabe un piñón en/por el/su culo</i>	0	0	0
<i>Estar que no le cabe una paja por el culo</i>	0	0	0
<i>Estar que no le entra un piñón por el culo</i>	0	0	0
<i>Estar que no mea</i>	0	0	0
<i>Estar que pega saltos de alegría</i>	0	0	0
<i>Estar que se frota las manos</i>	0	0	0
<i>Estar tururú</i>	0	0	0
<i>Estar se rascando la barriga</i>	0	0	0
<i>Estar se rascando la tripa</i>	0	0	0
<i>Estar se rascando los huevos</i>	0	0	0
<i>Estar se tocando el violón</i>	0	0	0
<i>Estar se tocando la barriga</i>	0	0	0
<i>Estar se tocando la pera</i>	0	0	0
<i>Estorbar lo negro</i>	0	0	0
<i>Evacuar el vientre</i>	0	0	0
<i>Exonerar el vientre</i>	0	0	0
<i>Faltar el rabo por desollar</i>	0	0	0
<i>Faltar un verano</i>	0	0	0
<i>Fastidiar el invento</i>	0	0	0
<i>Formar la/su/una composición de lugar</i>	0	0	0
<i>Formar rancho aparte</i>	0	0	0
<i>Freír la sangre</i>	0	0	0
<i>Ganar la vez</i>	0	0	0
<i>Ganarse las judías</i>	0	0	0
<i>Gastar mucha tinta</i>	0	0	0
<i>Gobernárselas</i>	0	0	0
<i>Guardar buenas ausencias</i>	0	0	0
<i>Guardar el aire</i>	0	0	0
<i>Guardar la(s) ausencia(s)</i>	0	0	0
<i>Guillárselas</i>	0	0	0
<i>Haber de todo como en botica</i>	0	0	0
<i>Haber echado los dientes</i>	0	0	0
<i>Haber hecho la boca un fraile</i>	0	0	0
<i>Haber nacido ayer</i>	0	0	0
<i>Haber nacido cansado</i>	0	0	0
<i>Haber nacido de pie</i>	0	0	0
<i>Haber nacido el uno para el otro</i>	0	0	0
<i>Haber oído campanas (y no saber dónde)</i>	0	0	0
<i>Haber pisado mierda</i>	0	0	0
<i>Haber que buscar con (un) candil</i>	0	0	0

<i>Haber que dar de comer aparte</i>	0	0	0
<i>Haber salido los dientes</i>	0	0	0
<i>Haber(se) comido la lengua el gato</i>	0	0	0
<i>Haber(se)las visto más gordas</i>	0	0	0
<i>Haberse caído de un/del guindo</i>	0	0	0
<i>Haberse caído de un/del nido</i>	0	0	0
<i>Haberse perdido</i>	0	0	0
<i>Hablar otro idioma</i>	0	0	0
<i>Hablar otro lenguaje</i>	0	0	0
<i>Hablar un lenguaje distinto</i>	0	0	0
<i>Hablar y no acabar</i>	0	0	0
<i>Hacer a todo</i>	0	0	0
<i>Hacer bollos</i>	0	0	0
<i>Hacer buches</i>	0	0	0
<i>Hacer buenas ausencias</i>	0	0	0
<i>Hacer cama</i>	0	0	0
<i>Hacer cisco</i>	0	0	0
<i>Hacer correr la bola</i>	0	0	0
<i>Hacer corro aparte</i>	0	0	0
<i>Hacer cosquillas</i>	0	0	0
<i>Hacer cuestión de gabinete</i>	0	0	0
<i>Hacer de su capa un sayo</i>	0	0	0
<i>Hacer de su parte</i>	0	0	0
<i>Hacer el artículo</i>	0	0	0
<i>Hacer el avión</i>	0	0	0
<i>Hacer el mitin</i>	0	0	0
<i>Hacer el salto</i>	0	0	0
<i>Hacer el vía crucis</i>	0	0	0
<i>Hacer la acera</i>	0	0	0
<i>Hacer la bandera</i>	0	0	0
<i>Hacer la contra</i>	0	0	0
<i>Hacer la cusca</i>	0	0	0
<i>Hacer la cusqui</i>	0	0	0
<i>Hacer la jarrita</i>	0	0	0
<i>Hacer la mili con lanza</i>	0	0	0
<i>Hacer la raya en medio</i>	0	0	0
<i>Hacer la santísima</i>	0	0	0
<i>Hacer la sombra</i>	0	0	0
<i>Hacer mal tercio</i>	0	0	0
<i>Hacer malas ausencias</i>	0	0	0
<i>Hacer malas migas</i>	0	0	0
<i>Hacer mortadela</i>	0	0	0
<i>Hacer que hace</i>	0	0	0
<i>Hacer seda</i>	0	0	0
<i>Hacer un mitin</i>	0	0	0
<i>Hacer un pan como unas hostias</i>	0	0	0

<i>Hacer un pan como unas tortas</i>	0	0	0
<i>Hacer una barriga</i>	0	0	0
<i>Hacer una cruz</i>	0	0	0
<i>Hacer una fotografía</i>	0	0	0
<i>Hacer y acontecer</i>	0	0	0
<i>Hacer(se) un bollo</i>	0	0	0
<i>Hacerla menuda</i>	0	0	0
<i>Hacerse el culo agua</i>	0	0	0
<i>Hacerse el culo pepsicola</i>	0	0	0
<i>Hacerse el Lorenzo</i>	0	0	0
<i>Hacerse el trasero agua</i>	0	0	0
<i>Hallar la horma de su zapato</i>	0	0	0
<i>Importar tres cojones</i>	0	0	0
<i>Importar tres cominos</i>	0	0	0
<i>Importar tres huevos</i>	0	0	0
<i>Importar tres pepinos</i>	0	0	0
<i>Importar tres pitos</i>	0	0	0
<i>Importar tres puñetas</i>	0	0	0
<i>Importar un adarme</i>	0	0	0
<i>Importar un cojón de mico</i>	0	0	0
<i>Importar un cojón de pato</i>	0	0	0
<i>Importar un higo</i>	0	0	0
<i>Importar un huevo y la llema de/del otro</i>	0	0	0
<i>Importar un pitoche</i>	0	0	0
<i>Importar una patada</i>	0	0	0
<i>Importar una puñeta</i>	0	0	0
<i>Inflar el perro</i>	0	0	0
<i>Ir al degolladero</i>	0	0	0
<i>Ir al poyetón</i>	0	0	0
<i>Ir dado de ala</i>	0	0	0
<i>Ir de costado</i>	0	0	0
<i>Ir de dormida</i>	0	0	0
<i>Ir de servilleta prendida</i>	0	0	0
<i>Ir directamente al toro</i>	0	0	0
<i>Ir en zaga</i>	0	0	0
<i>Ir fresco</i>	0	0	0
<i>Ir la procesión por dentro</i>	0	0	0
<i>Ir que se mata</i>	0	0	0
<i>Ir(se) de tascas</i>	0	0	0
<i>Irse a freír monas</i>	0	0	0
<i>Irse a la m</i>	0	0	0
<i>Irse a tomar por la retambufa</i>	0	0	0
<i>Irse de caña</i>	0	0	0
<i>Irse de entre las manos</i>	0	0	0
<i>Irse de la húmeda</i>	0	0	0
<i>Irse de la mojarra</i>	0	0	0

<i>Irse de la sin hueso/sinhueso</i>	0	0	0
<i>Irse de varas</i>	0	0	0
<i>Irse la fuerza por el pico</i>	0	0	0
<i>Irse la pólvora en salvas</i>	0	0	0
<i>Irse la sangre a los talones</i>	0	0	0
<i>Irse las cabras</i>	0	0	0
<i>Irse para el cementerio</i>	0	0	0
<i>Irse por alto</i>	0	0	0
<i>Irse por la pierna abajo</i>	0	0	0
<i>Irse vivo</i>	0	0	0
<i>Jorobar la marrana</i>	0	0	0
<i>Jugar a (los) dos/a todos los paños</i>	0	0	0
<i>Jugar al gato y al ratón</i>	0	0	0
<i>Jugarse el bigote</i>	0	0	0
<i>Jugarse el resto</i>	0	0	0
<i>Juntar el culo</i>	0	0	0
<i>Lamer el anzuelo</i>	0	0	0
<i>Lamer el polvo</i>	0	0	0
<i>Lamer el trasero</i>	0	0	0
<i>Lanzar las campanas a/al vuelo</i>	0	0	0
<i>Lanzar venablos</i>	0	0	0
<i>Lanzarse los trastos a la cabeza</i>	0	0	0
<i>Levantar de cascos</i>	0	0	0
<i>Levantar hasta los cuernos de la luna</i>	0	0	0
<i>Levantar los manteles</i>	0	0	0
<i>Liar los/sus bártulos</i>	0	0	0
<i>Ligar bronce</i>	0	0	0
<i>Llamar a Dios de tú</i>	0	0	0
<i>Llamar de tú a tú</i>	0	0	0
<i>Llamar Dios a su seno</i>	0	0	0
<i>Llamarse a la parte</i>	0	0	0
<i>Llegar el tío Paco con la rebaja</i>	0	0	0
<i>Llenarse el gorro</i>	0	0	0
<i>Llevar al degolladero</i>	0	0	0
<i>Llevar el/(todos) los demonio(s)</i>	0	0	0
<i>Llevar en el pecado la penitencia</i>	0	0	0
<i>Llevar la antena</i>	0	0	0
<i>Llevar pintado en la cara</i>	0	0	0
<i>Llevar plomo en las alas</i>	0	0	0
<i>Llevar sobre el/su hombro</i>	0	0	0
<i>Llevarse Dios</i>	0	0	0
<i>Machacar el ajo</i>	0	0	0
<i>Machacar en hierro frío</i>	0	0	0
<i>Machacarse el cerebro</i>	0	0	0
<i>Majar el ajo</i>	0	0	0
<i>Mamarse el dedo</i>	0	0	0

<i>Mandar a hacer leches</i>	0	0	0
<i>Mandar a la eme</i>	0	0	0
<i>Mandar a tomar por cofa</i>	0	0	0
<i>Mandar al demonio</i>	0	0	0
<i>Mandar pelotas</i>	0	0	0
<i>Manejárselas</i>	0	0	0
<i>Mantener las espadas en alto</i>	0	0	0
<i>Mantenerse del aire</i>	0	0	0
<i>Marcar con piedra blanca</i>	0	0	0
<i>Marcar el caqui</i>	0	0	0
<i>Marcarse el folio</i>	0	0	0
<i>Masturbarse el cerebro</i>	0	0	0
<i>Matar el polvo</i>	0	0	0
<i>Medir el lomo</i>	0	0	0
<i>Medir el suelo</i>	0	0	0
<i>Medir las espaldas</i>	0	0	0
<i>Medir los lomos</i>	0	0	0
<i>Medir sus armas</i>	0	0	0
<i>Mencionar la sogá en casa del ahorcado</i>	0	0	0
<i>Menear las tabas</i>	0	0	0
<i>Mentir por (la) mitad de la barba</i>	0	0	0
<i>Meter el corazón en un puño</i>	0	0	0
<i>Meter el demonio en el cuerpo</i>	0	0	0
<i>Meter el miedo en el cuerpo</i>	0	0	0
<i>Meter el resuello en el cuerpo</i>	0	0	0
<i>Meter el susto en el cuerpo</i>	0	0	0
<i>Meter espuela</i>	0	0	0
<i>Meter gas</i>	0	0	0
<i>Meter la pezuña</i>	0	0	0
<i>Meter las cabras en el corral</i>	0	0	0
<i>Meter los dedos en la boca</i>	0	0	0
<i>Meterse a farolero</i>	0	0	0
<i>Meterse caña</i>	0	0	0
<i>Meterse en la chola</i>	0	0	0
<i>Meterse en libros de caballerías</i>	0	0	0
<i>Meterse en su concha</i>	0	0	0
<i>Meterse en teologías</i>	0	0	0
<i>Meterse la lengua en el culo</i>	0	0	0
<i>Mezclar (las) churras con (las) merinas</i>	0	0	0
<i>Mirar contra el gobierno</i>	0	0	0
<i>Mojar en caliente</i>	0	0	0
<i>Mojar la almeja</i>	0	0	0
<i>Mojar la pestaña</i>	0	0	0
<i>Morir en el Señor</i>	0	0	0
<i>Morir hasta el apuntador</i>	0	0	0
<i>Morir(se) como un pajarito</i>	0	0	0

<i>Mover (el) cielo y (la) tierra</i>	0	0	0
<i>Mover el bigote</i>	0	0	0
<i>Mover la tabas</i>	0	0	0
<i>Mudar de aires</i>	0	0	0
<i>Nacer con la/una flor en el culo</i>	0	0	0
<i>Nacer con una flor en el trasero</i>	0	0	0
<i>Nacer otra vez</i>	0	0	0
<i>No abrir los labios</i>	0	0	0
<i>No acordarse del santo de su nombre</i>	0	0	0
<i>No ahorcarse por menos de + numeral + nombre</i>	0	0	0
<i>No andar en buenos pasos</i>	0	0	0
<i>No caber el alma en el cuerpo</i>	0	0	0
<i>No caber en el/su pellejo</i>	0	0	0
<i>No caber en la mollera</i>	0	0	0
<i>No caber en su pellejo</i>	0	0	0
<i>No caber un piñón en/por el culo</i>	0	0	0
<i>No caber una paja por el culo</i>	0	0	0
<i>No caerse de las manos</i>	0	0	0
<i>No casarse ni con su padre</i>	0	0	0
<i>No comerse una rosca</i>	0	0	0
<i>No contar con la huésped</i>	0	0	0
<i>No dar la ida por la venida</i>	0	0	0
<i>No dar ni para un diente</i>	0	0	0
<i>No dar puntada sin hilo</i>	0	0	0
<i>No dar un clavo</i>	0	0	0
<i>No dar un ochavo</i>	0	0	0
<i>No dar vela en este entierro</i>	0	0	0
<i>No decir por ahí te pudras</i>	0	0	0
<i>No dejar la ida por la venida</i>	0	0	0
<i>No dejarse ahorcar por + numeral + nombre</i>	0	0	0
<i>No despegar la boca</i>	0	0	0
<i>No doler prendas</i>	0	0	0
<i>No encontrarse a la vuelta de la esquina</i>	0	0	0
<i>No haber más cojones</i>	0	0	0
<i>No haber más hostias</i>	0	0	0
<i>No haber roto (nunca) un plato (en su vida)</i>	0	0	0
<i>No haber visto ni por un agujero</i>	0	0	0
<i>No haberlas visto más gordas</i>	0	0	0
<i>No llegar (ni) a la suela de los/su/del zapato(s)</i>	0	0	0
<i>No llegar (ni) a/para un diente</i>	0	0	0
<i>No necesitar abuela</i>	0	0	0
<i>No oír ni el cuello de la/su camisa</i>	0	0	0
<i>No pasar ni las balas</i>	0	0	0
<i>No pegar ni clavo</i>	0	0	0
<i>No poder ver ni pintado</i>	0	0	0
<i>No ponerse nada por delante</i>	0	0	0

<i>No quedarse manco</i>	0	0	0
<i>No saber (ni) por dónde le da el aire</i>	0	0	0
<i>No saber (ni) por dónde le sopla el aire</i>	0	0	0
<i>No salvar ni la paz ni la caridad</i>	0	0	0
<i>No salvarse ni el apuntador</i>	0	0	0
<i>No ser cosa</i>	0	0	0
<i>No ser de esta guerra</i>	0	0	0
<i>No ser para dicho</i>	0	0	0
<i>No servir (ni) para descalzar</i>	0	0	0
<i>No tener (ni) media torta</i>	0	0	0
<i>No tener más que serrín en la cabeza</i>	0	0	0
<i>No tener ni guarra</i>	0	0	0
<i>No tener pepita(s) en la lengua</i>	0	0	0
<i>No tener pierde</i>	0	0	0
<i>No tocar bola</i>	0	0	0
<i>No valer ni para descalzar</i>	0	0	0
<i>No vender (ni) una escoba</i>	0	0	0
<i>Nombrar la sogá en casa del ahorcado</i>	0	0	0
<i>Oler el culo</i>	0	0	0
<i>Oler la cabeza a pólvora</i>	0	0	0
<i>Olerse la tostada</i>	0	0	0
<i>Olfatear sangre</i>	0	0	0
<i>Parecerse como una gota de agua a otra</i>	0	0	0
<i>Parecerse en el blanco de los ojos</i>	0	0	0
<i>Partir por (el) medio</i>	0	0	0
<i>Partirse el espinazo</i>	0	0	0
<i>Pasar a (la) presencia del Señor</i>	0	0	0
<i>Pasar bajo las horcas caudinas</i>	0	0	0
<i>Pasar el Rubicón</i>	0	0	0
<i>Pasar la bandeja</i>	0	0	0
<i>Pasar la mano por el lomo</i>	0	0	0
<i>Pasar por las narices</i>	0	0	0
<i>Pasar(se) por los ovarios</i>	0	0	0
<i>Pasarlas estrechas</i>	0	0	0
<i>Pasarlas negras</i>	0	0	0
<i>Pasarse por debajo de la pata</i>	0	0	0
<i>Pasarse por debajo del sobaco</i>	0	0	0
<i>Pasarse por el forro de sus caprichos</i>	0	0	0
<i>Pasarse por entre las piernas</i>	0	0	0
<i>Pasarse por las pelotas</i>	0	0	0
<i>Pasear la calle</i>	0	0	0
<i>Pasearse el alma por el cuerpo</i>	0	0	0
<i>Patinar las neuronas</i>	0	0	0
<i>Pedir cotufas en el golfo</i>	0	0	0
<i>Pedir la cuenta</i>	0	0	0
<i>Pegar el salto</i>	0	0	0

<i>Pegar gatillazo</i>	0	0	0
<i>Pegar saltos de alegría</i>	0	0	0
<i>Pegarse al riñón</i>	0	0	0
<i>Pegarse el arroz</i>	0	0	0
<i>Pensar con el culo</i>	0	0	0
<i>Perder (hasta) las pestañas</i>	0	0	0
<i>Perder el tranvía</i>	0	0	0
<i>Perder el trasero</i>	0	0	0
<i>Perderse por el pico</i>	0	0	0
<i>Picar el ajo</i>	0	0	0
<i>Picar la cresta</i>	0	0	0
<i>Picar que rabia</i>	0	0	0
<i>Pillar cagando</i>	0	0	0
<i>Pillar cagando y sin papel</i>	0	0	0
<i>Pillar de susto</i>	0	0	0
<i>Pillarla buena</i>	0	0	0
<i>Pintar oros</i>	0	0	0
<i>Pisar el poncho</i>	0	0	0
<i>Pisárselos</i>	0	0	0
<i>Poder ahogar con un cabello</i>	0	0	0
<i>Poderse comer sopas</i>	0	0	0
<i>Pometer la luna</i>	0	0	0
<i>Poner boca/boquita de piñón</i>	0	0	0
<i>Poner como se las ponían a Felipe II</i>	0	0	0
<i>Poner de bulto</i>	0	0	0
<i>Poner el mingo</i>	0	0	0
<i>Poner en su punto</i>	0	0	0
<i>Poner la miel en la boca</i>	0	0	0
<i>Poner la pelota en el tejado</i>	0	0	0
<i>Poner las cosas en su punto</i>	0	0	0
<i>Poner las pelotas encima de la mesa</i>	0	0	0
<i>Poner los cojones encima de la mesa</i>	0	0	0
<i>Poner los congojos en la garganta</i>	0	0	0
<i>Poner un cuerno</i>	0	0	0
<i>Poner un huevo</i>	0	0	0
<i>Poner(le) el paño al púlpito</i>	0	0	0
<i>Poner(se) como un tren</i>	0	0	0
<i>Poner(se) el corazón en la garganta</i>	0	0	0
<i>Poner(se) los cojones de/por corbata</i>	0	0	0
<i>Poner(se) los huevos de/por corbata</i>	0	0	0
<i>Ponerse como un Pepe</i>	0	0	0
<i>Ponerse en la punta de la polla</i>	0	0	0
<i>Ponerse en la punta del nabo</i>	0	0	0
<i>Ponerse moños</i>	0	0	0
<i>Pudrir(se) la sangre</i>	0	0	0
<i>Quebrarse los cascos</i>	0	0	0

<i>Quedar como un cochero</i>	0	0	0
<i>Quedar(se) en agua de cerrajas</i>	0	0	0
<i>Quedar(se) para simiente de rábano</i>	0	0	0
<i>Quedarse en el pellejo</i>	0	0	0
<i>Quedarse entre las uñas</i>	0	0	0
<i>Quedarse nota</i>	0	0	0
<i>Quedarse para vestir imágenes</i>	0	0	0
<i>Quemar caucho</i>	0	0	0
<i>Quitar la piel a tiras</i>	0	0	0
<i>Quitar la voluntad</i>	0	0	0
<i>Quitar(se) de la sesera</i>	0	0	0
<i>Quitar(se) el bocado de la boca</i>	0	0	0
<i>Quitarse de la mollera</i>	0	0	0
<i>Rapartir cera</i>	0	0	0
<i>Rascarse el bolso</i>	0	0	0
<i>Rascarse la faltriquera</i>	0	0	0
<i>Rascarse la tripa</i>	0	0	0
<i>Recibir más (palos) que una estera</i>	0	0	0
<i>Recobrar la vertical</i>	0	0	0
<i>Recorrer las estaciones</i>	0	0	0
<i>Refregar por las narices</i>	0	0	0
<i>Refrotar por la cara</i>	0	0	0
<i>Refrotar por las narices</i>	0	0	0
<i>Rehuir el bulto</i>	0	0	0
<i>Reírse las muelas</i>	0	0	0
<i>Reírse las tripas</i>	0	0	0
<i>Rendir el alma a Dios</i>	0	0	0
<i>Rendir su alma al Altísimo</i>	0	0	0
<i>Rendir su alma al Señor</i>	0	0	0
<i>Rendir sus armas</i>	0	0	0
<i>Repetirse más que los pepinos</i>	0	0	0
<i>Repicar gordo</i>	0	0	0
<i>Repicar y andar en la procesión</i>	0	0	0
<i>Resultar bien parado</i>	0	0	0
<i>Resultar mejor parado</i>	0	0	0
<i>Retirarse al Aventino</i>	0	0	0
<i>Retirarse por el foro</i>	0	0	0
<i>Reventar como un triquitraque</i>	0	0	0
<i>Revolver(se) la(s) bilis</i>	0	0	0
<i>Roer los zancajos</i>	0	0	0
<i>Romper aguas el cielo</i>	0	0	0
<i>Romperse los codos</i>	0	0	0
<i>Saber cuántas son cinco</i>	0	0	0
<i>Saber de qué va la fiesta</i>	0	0	0
<i>Saber de qué va la película</i>	0	0	0
<i>Saber dónde (le) aprieta el zapato</i>	0	0	0

<i>Saber el pie que calza</i>	0	0	0
<i>Saber lo que es canela fina</i>	0	0	0
<i>Saber los puntos que calza</i>	0	0	0
<i>Saber más que Lepe(, Lepijo y su hijo)</i>	0	0	0
<i>Saberse la cartilla</i>	0	0	0
<i>Sacar astilla</i>	0	0	0
<i>Sacar bola</i>	0	0	0
<i>Sacar el cuerpo de mal año</i>	0	0	0
<i>Sacar la panza de mal año</i>	0	0	0
<i>Sacar los hígados</i>	0	0	0
<i>Sacar los pies de las alforjas</i>	0	0	0
<i>Sacarse el clavo</i>	0	0	0
<i>Sacudir el polvo</i>	0	0	0
<i>Sacudir la bandana</i>	0	0	0
<i>Salir bien librado</i>	0	0	0
<i>Salir de Guatemala para/y entrar en guatepeor</i>	0	0	0
<i>Salir de Guatemala para/y meterse en guatepeor</i>	0	0	0
<i>Salir de la punta del nabo</i>	0	0	0
<i>Salir de la sartén y caer en las brasas</i>	0	0	0
<i>Salir de Málaga para/y entrar en Malagón</i>	0	0	0
<i>Salir de pira</i>	0	0	0
<i>Salir de su concha</i>	0	0	0
<i>Salir del chocho</i>	0	0	0
<i>Salir del pijo</i>	0	0	0
<i>Salir mal librado</i>	0	0	0
<i>Salir por una friolera</i>	0	0	0
<i>Salir un grano</i>	0	0	0
<i>Saltarse los plomos</i>	0	0	0
<i>Secarse las neuronas</i>	0	0	0
<i>Seguir la moneda en el aire</i>	0	0	0
<i>Seguir las espadas en alto</i>	0	0	0
<i>Sentar las costuras</i>	0	0	0
<i>Sentir crecer la hierba</i>	0	0	0
<i>Sentirse de menos</i>	0	0	0
<i>Señalar con piedra blanca</i>	0	0	0
<i>Separar churras de (las) merinas</i>	0	0	0
<i>Ser (de) la piel de Barrabás</i>	0	0	0
<i>Ser alta</i>	0	0	0
<i>Ser como el que tiene tos y se rasca + det + sustantivo</i>	0	0	0
<i>Ser como el que/quien tiene/tener un tío en Alcalá</i>	0	0	0
<i>Ser compañero de quinta</i>	0	0	0
<i>Ser cosa</i>	0	0	0
<i>Ser de pasta flora/pastaflora</i>	0	0	0
<i>Ser de su tierra</i>	0	0	0
<i>Ser demasiado arroz (para tan poco/un pollo)</i>	0	0	0

<i>Ser el amo de la burra</i>	0	0	0
<i>Ser el disloque</i>	0	0	0
<i>Ser hombre al agua</i>	0	0	0
<i>Ser igual ocho que ochenta</i>	0	0	0
<i>Ser Juan y Manuela</i>	0	0	0
<i>Ser la carabina de Ambrosio</i>	0	0	0
<i>Ser la gota que colma el vaso (de la paciencia)</i>	0	0	0
<i>Ser la muerte pelona</i>	0	0	0
<i>Ser los/sus pies y las/sus manos</i>	0	0	0
<i>Ser más el ruido que las nueces</i>	0	0	0
<i>Ser mayor el ruido que las nueces</i>	0	0	0
<i>Ser mucho arroz (para tan poco/un pollo)</i>	0	0	0
<i>Ser para vomitar</i>	0	0	0
<i>Ser puñalada de pícaro</i>	0	0	0
<i>Ser todo el monte orégano</i>	0	0	0
<i>Ser tortas y pan pintado</i>	0	0	0
<i>Ser un azogue</i>	0	0	0
<i>Ser una caña</i>	0	0	0
<i>Ser una persona de una sola palabra</i>	0	0	0
<i>Servir igual para un barrido que para un fregado</i>	0	0	0
<i>Servir igual para un roto que para un descosido</i>	0	0	0
<i>Servir lo mismo para un barrido que para un fregado</i>	0	0	0
<i>Servir lo mismo para un roto que para un descosido</i>	0	0	0
<i>Silbar los oídos</i>	0	0	0
<i>Sobar el/los morro(s)</i>	0	0	0
<i>Sobarla</i>	0	0	0
<i>Soltar baba</i>	0	0	0
<i>Soltar el mirlo</i>	0	0	0
<i>Soltar el toro</i>	0	0	0
<i>Soltarse la cabellera</i>	0	0	0
<i>Soplar buenos vientos</i>	0	0	0
<i>Subirse el corazón a la boca</i>	0	0	0
<i>Subirse el corazón a la garganta</i>	0	0	0
<i>Sudar el chocho</i>	0	0	0
<i>Sudar el quilo</i>	0	0	0
<i>Sustentarse del aire</i>	0	0	0
<i>Tener a (mucho) honra</i>	0	0	0
<i>Tener a menos</i>	0	0	0
<i>Tener algún tornillo flojo</i>	0	0	0
<i>Tener algún tornillo suelto</i>	0	0	0
<i>Tener algunas palabras</i>	0	0	0
<i>Tener buen comer</i>	0	0	0
<i>Tener buenas espaldas</i>	0	0	0
<i>Tener calle</i>	0	0	0

<i>Tener castañas</i>	0	0	0
<i>Tener cogido por los cojones</i>	0	0	0
<i>Tener cogido por los huevos</i>	0	0	0
<i>Tener coña</i>	0	0	0
<i>Tener de ojo</i>	0	0	0
<i>Tener el estómago en los pies</i>	0	0	0
<i>Tener el estómago en los talones</i>	0	0	0
<i>Tener el santo de cara</i>	0	0	0
<i>Tener el santo de espaldas</i>	0	0	0
<i>Tener entre ojos</i>	0	0	0
<i>Tener flojo el lagrimal</i>	0	0	0
<i>Tener gato</i>	0	0	0
<i>Tener la cabeza como un sonajero</i>	0	0	0
<i>Tener la cabeza de chorlito</i>	0	0	0
<i>Tener la cabeza llena de serrín</i>	0	0	0
<i>Tener la soga al cuello</i>	0	0	0
<i>Tener la vida en un hilo</i>	0	0	0
<i>Tener la vida pendiente de un hilo</i>	0	0	0
<i>Tener las manos limpias de sangre</i>	0	0	0
<i>Tener los brazos cruzados</i>	0	0	0
<i>Tener los cojones de/por corbata</i>	0	0	0
<i>Tener los congojos en la garganta</i>	0	0	0
<i>Tener los huevos bien puestos</i>	0	0	0
<i>Tener los huevos de/por corbata</i>	0	0	0
<i>Tener los ovarios bien puestos</i>	0	0	0
<i>Tener más espolones que un gallo</i>	0	0	0
<i>Tener más huevos que el caballo de Espartero</i>	0	0	0
<i>Tener menos sesos que un mosquito</i>	0	0	0
<i>Tener que coger con pala</i>	0	0	0
<i>Tener sesos de mosquito</i>	0	0	0
<i>Tener su alma en su almario</i>	0	0	0
<i>Tener todo el pescado vendido</i>	0	0	0
<i>Tener un agujero en cada mano</i>	0	0	0
<i>Tener un tornillo flojo</i>	0	0	0
<i>Tener una/unas/dos copa(s) (de más)</i>	0	0	0
<i>Tener unos cojones como el caballero de Espartero</i>	0	0	0
<i>Tener unos huevos como el caballero de Espartero</i>	0	0	0
<i>Tener usía</i>	0	0	0
<i>Tenerla lisa</i>	0	0	0
<i>Tirar al codillo</i>	0	0	0
<i>Tirar con pólvora ajena</i>	0	0	0
<i>Tirar de culo</i>	0	0	0
<i>Tirar de la levita</i>	0	0	0
<i>Tirar de la manga</i>	0	0	0
<i>Tirar de la oreja a Jorge</i>	0	0	0

<i>Tirar la esponja</i>	0	0	0
<i>Tirar las campanas a/al vuelo</i>	0	0	0
<i>Tirar las patas por alto</i>	0	0	0
<i>Tirar(se) una cana/canita al aire</i>	0	0	0
<i>Tirarse de risa</i>	0	0	0
<i>Tirarse el pliego</i>	0	0	0
<i>Tirárselas</i>	0	0	0
<i>Tocar la mejor parte</i>	0	0	0
<i>Tocar la pera</i>	0	0	0
<i>Tocar los pies</i>	0	0	0
<i>Tocar su hora</i>	0	0	0
<i>Tocarse la pera</i>	0	0	0
<i>Tomar a mala parte</i>	0	0	0
<i>Tomar el cabello</i>	0	0	0
<i>Tomar el olivo</i>	0	0	0
<i>Tomar el tole</i>	0	0	0
<i>Tomar el tupé</i>	0	0	0
<i>Tomar la borla</i>	0	0	0
<i>Tomar la cabellera</i>	0	0	0
<i>Tomar por retambufa</i>	0	0	0
<i>Tomar varas</i>	0	0	0
<i>Traer a capítulo</i>	0	0	0
<i>Traer aparejado</i>	0	0	0
<i>Traer de coronilla</i>	0	0	0
<i>Traer entre ojos</i>	0	0	0
<i>Traer mártir</i>	0	0	0
<i>Tratar como un trapo</i>	0	0	0
<i>Tratar de espaldas</i>	0	0	0
<i>Tratar de tú</i>	0	0	0
<i>Tratar de tú a tú</i>	0	0	0
<i>Tratar de usted</i>	0	0	0
<i>Untar la mano</i>	0	0	0
<i>Valer lo mismo para un roto que para un descosido</i>	0	0	0
<i>Valer lo que pesa</i>	0	0	0
<i>Valer lo que pesa en oro</i>	0	0	0
<i>Valer oro molido</i>	0	0	0
<i>Velar sus primeras armas</i>	0	0	0
<i>Venderse caro</i>	0	0	0
<i>Venir con los papeles debajo del brazo</i>	0	0	0
<i>Venir de la pata del Cid</i>	0	0	0
<i>Venir las cosas mal dadas</i>	0	0	0
<i>Ver menos que un gato de escayola</i>	0	0	0
<i>Visitar al señor Roca</i>	0	0	0
<i>Volar al cielo</i>	0	0	0
<i>Volar con/por sus propias alas</i>	0	0	0

<i>Volver ancas</i>	0	0	0
<i>Volver como un calcetín</i>	0	0	0
<i>Volver como un guante</i>	0	0	0
<i>Volver la cara del revés</i>	0	0	0
<i>Volver por pasiva</i>	0	0	0
<i>Volverse las cañas lanzas</i>	0	0	0
<i>Volverse los sesos agua</i>	0	0	0
<i>Volverse mico</i>	0	0	0
<i>Zumbar la pandereta</i>	0	0	0
<i>Zumbarla</i>	0	0	0