

Abigail
Hernández
Valencia

¡Agarra la onda! Reflexiones metalingüísticas
en torno a las locuciones verbales
en niños y adolescentes de 9, 12 y 15 años

2022



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación

¡Agarra la onda! Reflexiones metalingüísticas
en torno a las locuciones verbales
en niños y adolescentes de 9, 12 y 15 años

Que como parte de los requisitos para obtener el título de
Maestra en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta

Abigail Hernández Valencia

Dirigida por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Co-dirigida por:

Dra. Niktelol Palacios Cuahtecntzi

Querétaro, Qro., Noviembre 2022



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



¡Agarra la onda! Reflexiones metalingüísticas en
torno a las locuciones verbales en niños y
adolescentes de 9, 12 y 15 años

por

Abigail Hernández Valencia

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Clave RI: PSMAC-221439



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

¡Agarra la onda! Reflexiones metalingüísticas
en torno a las locuciones verbales
en niños y adolescentes de 9, 12 y 15 Años

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Abigail Hernández Valencia

Dirigida por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Co-dirigida por:

Dra. Niktelol Palacios Cuahtecontzi

Dra. Karina Hess Zimmermann
Presidente

Dra. Niktelol Palacios Cuahtecontzi
Secretario

Dra. Gloria Nélida Avecilla Ramírez
Vocal

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Suplente

Dr. Erik Daniel Franco Trujillo
Suplente

Centro Universitario Querétaro, Qro.
Noviembre 2022
México

Resumen

Durante las etapas tardías de la adquisición del lenguaje, hay un desarrollo metalingüístico gradual que permite a los hablantes comprender y utilizar adecuadamente significados de palabras poco familiares y expresiones figurativas tales como las locuciones con contenido léxico (Crespo y Cáceres, 2006; Gombert, 1992; Nippold, 2016; Tolchinsky, 2004). Las locuciones son expresiones relevantes del lenguaje que poseen un significado convencional establecido por su uso constante a través de los años y en algunas ocasiones pueden ser interpretadas de manera literal o figurativa dependiendo del contexto lingüístico donde aparecen (Nippold, 2016). Las locuciones verbales son aquellas que se asemejan a los verbos en cuanto a su comportamiento morfológico, función sintáctica y significado (Fajardo Rojas, 2016, 2017, 2022; Villagrana Ávila, 2015). El grado de transparencia de las locuciones ha sido identificado como uno de los factores que dificulta su interpretación (Nippold, 2016). Las locuciones consideradas transparentes son aquellas donde el significado figurativo es una extensión metafórica del significado literal, mientras que las locuciones opacas son las que tienen una relación muy pequeña entre su significado literal y figurativo (Enríquez Mondragón y Calderón Guerrero, 2011; Nippold, 2016). Con base en lo anterior, este estudio tiene como objetivo observar el tipo de reflexiones metalingüísticas que distintos colaboradores (de 9, 12 y 15 años de edad) hicieron sobre un conjunto de locuciones verbales que se les presentaron e identificar si existen diferencias debidas a la edad de los participantes o a la transparencia u opacidad de las locuciones verbales. Los participantes fueron un total de 48 niños y adolescentes hispanohablantes monolingües del centro de México sin problemas del lenguaje, ocho mujeres y ocho hombres por cada edad. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con apoyo de un guion, donde los participantes debían reflexionar sobre locuciones familiares (ej.: *aplicar la ley del hielo*, *caerle el veinte*, *creerse el muy muy*), mitad transparentes (ej. *atacarse de la risa*, *hablar como perico*) y mitad opacas (ej. *prendersele el foco*, *dolerle el codo*). Los resultados mostraron diferencias por edad y por tipo de locución: los participantes de mayor edad realizaron mejores interpretaciones de las locuciones y las locuciones transparentes fueron más fáciles de interpretar en todas las edades.

Palabras clave: desarrollo lingüístico tardío, reflexión metalingüística, locuciones verbales, transparencia/opacidad

Abstract

During later language development there is a metalinguistic development allows the speakers to understand and use the meanings of unfamiliar words and figurative expressions like idioms with lexical content appropriately (Crespo & Cáceres, 2006; Gombert, 1992; Nippold, 2016; Tolchinsky, 2004). Idioms are relevant expressions that have a conventional meaning established over the years and which can have a literal and a figurative interpretation, depending on the linguistic context (Nippold, 2016). Verbal idioms are expressions which are like verbs in their morphology, syntax and meaning (Villagrana Ávila, 2015). The level of transparency of idioms has been identified as a factor that makes interpretation more difficult (Nippold, 2016). For transparent idioms, the figurative meaning is a metaphorical extension of the literal meaning, while opaque idioms show little relationship between literal and figurative meanings (Enríquez Mondragón & Calderón Guerrero, 2011; Nippold, 2016). Based on this, the purpose of this study is to observe the metalinguistic reflections on verbal idioms made by children and adolescents aged 9, 12 and 15 years old and to identify possible differences due to age or level of transparency of the verbal idioms. Participants were 48 children and adolescents (Spanish native speakers) from Central Mexico without any language disorders (8 female and 8 male per age group). A semi-structured interview with support of a guide was presented. Participants had reflect on familiar idioms (*aplicar la ley del hielo, caerle el veinte, creerse el muy muy*), half transparent (es. *atacarse de la risa, hablar como perico*) and half opaque (es. *prendersele el foco, dolerle el codo*). Results showed statistically significant differences due to age and typo of idiom: adolescents made better idiom interpretation and transparent idioms were easier to interpret for all ages.

Key words: later language development, metalanguage, verbal idioms, transparency/opacity

Agradecimientos

A mis padres por su apoyo incondicional durante todos estos años, por impulsarme a cumplir mis metas y motivarme con su ejemplo y dedicación a ser una mejor persona y una mejor profesionista.

A mis abuelos, mi hermano y familia por su paciencia y acompañamiento durante todos estos años, por brindar color a mis días y hacer que todo el estrés y preocupaciones fueran menos.

A Manuel por confiar en mí, motivarme a creer en mí misma, por ser mi apoyo y una gran inspiración para ser la mejor versión de mí.

A mi directora de tesis, Dra. Karina, por todo su tiempo, dedicación, acompañamiento y grandes enseñanzas durante todo el camino.

A mi codirectora de tesis, Dra. Niktelol, por el apoyo brindado para la construcción y el perfeccionamiento de la tesis.

A todas y todos mis profesores de la maestría por todo su tiempo dedicado a la enseñanza.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la oportunidad para continuar con mis estudios.

Y a mis compañeros de maestría por acompañarme durante todo este camino.

Índice

Resumen	2
Abstract	4
Agradecimientos	5
Índice	6
Índice de tablas	8
Índice de figuras	9
Introducción	10
Marco Teórico	14
Desarrollo lingüístico tardío y lenguaje no literal	14
Las locuciones en el desarrollo lingüístico tardío	18
Definición de locución	20
Las locuciones en el español	23
Elementos de las locuciones	25
Idiomaticidad y fijación	27
Estudios sobre el desarrollo de las locuciones	29
Reflexiones metalingüísticas sobre las locuciones	38
Planteamiento del Problema	41
Problema de investigación	41
Objetivos	41
General	41
Particulares	41
Preguntas	41
Hipótesis	42
Metodología	43
Tipo de investigación y alcance	43
Participantes	43
Variables	44
Instrumento	44
Transcripción y codificación	48

Comité de Bioética	49
Resultados	51
Resultados del análisis cuantitativo	51
Resultados del análisis cualitativo	55
Resultado del análisis de la fijación e idiomaticidad de las locuciones	55
<i>Creerse el muy muy</i>	55
<i>Hablar como (un) perico</i>	56
<i>Atacarse de la risa</i>	56
<i>Venderse como pan caliente</i>	56
<i>Dejar vestida y alborotada</i>	57
<i>Aguantar vara</i>	57
<i>Prendérsele el foco</i>	57
<i>Verle la cara</i>	58
<i>Aplicar la ley del hielo</i>	58
<i>Andar buzo</i>	58
<i>Dolerle el codo</i>	59
<i>Caerle el veinte</i>	59
Resultado del análisis de las respuestas tipo FL	60
Discusión	65
Córrpora	73
Bibliografía	74
Apéndices	79

Índice de tablas

Tabla 1. Locuciones elegidas para la investigación con sus niveles de familiaridad y transparencia	47
Tabla 2. Codificación por tipo de respuesta	49
Tabla 3. Análisis de la idiomaticidad y fijación de las locuciones elegidas	59

Índice de figuras

Figura 1. Cantidad media de tipo de respuesta en la interpretación de las locuciones por grupo de edad	51
Figura 2. Cantidad media de tipo de respuesta en la interpretación de las locuciones por tipo de locución	52
Figura 3. Cantidad media de tipo de respuesta en la interpretación de las locuciones transparentes por grupo de edad	53
Figura 4. Cantidad media de tipo de respuesta en la interpretación de las locuciones opacas por grupo de edad	53
Figura 5. Cantidad media de tipo de respuesta en la interpretación de las locuciones transparentes por género	54
Figura 6. Cantidad media de tipo de respuesta en la interpretación de las locuciones opacas por género	54

Introducción

Durante el desarrollo lingüístico tardío¹, los niños comienzan a objetivar y reflexionar sobre la lengua, además de adquirir significaciones más profundas y figurativas (Barriga Villanueva, 2002; Calderón Guerrero et al., 2012; Crespo y Cáceres, 2006; Enríquez Mondragón y Calderón Guerrero, 2011; Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010; Nippold, 2004, 2016; Tolchinsky, 2004). Entre estas significaciones se encuentra la reflexión metalingüística sobre las locuciones, también llamadas expresiones idiomáticas, modismos, *idioms* o unidades fraseológicas (Crespo y Cáceres, 2006; Mendivil Giró, 1990, 1998; Nippold, 2016; Nunberg et al., 1994; Penadés Martínez, 2008; Timofeeva-Timofeev, 2013). Abkarian et al. (1990) plantean que las locuciones están presentes en el habla cotidiana que rodea a los niños desde muy temprana edad y, por ello, consideran que es importante analizar los factores que intervienen en el desarrollo de su interpretación. Incluso se ha señalado que la comprensión de las locuciones resulta más difícil para los niños con problemas de lenguaje, por lo que describir el desarrollo típico de las locuciones permitiría adecuar las estrategias para mejorar su aprendizaje en todos los hablantes.

A la fecha existen muy pocas investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje no literal en español y hasta donde alcanza nuestro conocimiento no existe ningún estudio sobre la manera en que se adquieren las locuciones en esta lengua². Por ello, el presente trabajo representa una novedad en los estudios hispánicos sobre fraseología, lenguaje figurativo y reflexión metalingüística, un camino que aún queda por recorrer, pero podría significar la base para futuras investigaciones en relación con el tratamiento de la adquisición de las locuciones en español. Como enfatiza Barriga Villanueva (2002), es importante crear un análisis de los cambios y procesos propios del desarrollo psicolingüístico de la lengua española, ya que los datos de otras lenguas –la autora hace referencia particularmente al

¹ La mayor diferencia entre las etapas tempranas (0-5 años) y las tardías del lenguaje es que durante aquellas se adquiere una gran variedad de formas lingüísticas, mientras que en las etapas tardías se da una mayor variación de funciones para las formas adquiridas anteriormente (Tolchinsky, 2004). Además, los niños expresan las viejas formas con nuevas funciones lingüísticas adquiridas en el desarrollo lingüístico tardío (Tolchinsky, 2004).

² A nuestro conocimiento hay actualmente en proceso un trabajo de licenciatura en curso en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

inglés– no siempre concuerdan con los del español, al ser sistemas lingüísticos diferentes que manifiestan/construyen distintas visiones del mundo.

Las locuciones son parte fundamental de todas las lenguas, pues tienen un alto valor socio-cultural (Milosky, 1994; Villagrana Ávila, 2015). Su estudio permite generar una conciencia de identidad, al igual que conocer la visión de una comunidad, ya que el predominio y significado de las locuciones puede depender del grupo social y cultural al que pertenecen los hablantes (al respecto véase Villagrana Ávila, 2015). La investigación de las locuciones verbales de México podría contribuir a conocer mejor la realidad léxica del español, no sólo de nuestro país, sino de toda América Latina, debido a que el estudio de las variantes nacionales permitiría identificar las locuciones compartidas por los distintos dialectos y aquellas que son exclusivas de un determinado dialecto del español. A su vez, Molero y Salazar (2013) plantean que las locuciones son parte esencial del discurso natural de las comunidades, por lo que su estudio se vuelve relevante.

Estudiar la comprensión de las locuciones en los niños y adolescentes permite analizar una parte esencial del desarrollo lingüístico tardío. Como afirman Molero y Salazar (2013), la comprensión y producción de las locuciones forma parte importante de las etapas tardías del lenguaje de los niños, debido a que se relacionan con el desarrollo de la comprensión lectora y la reflexión metalingüística. La comprensión de las locuciones permite distinguir entre los diferentes tipos de textos y predecir las palabras que pueden aparecer juntas, lo que facilita la comprensión lectora de los niños (Molero y Salazar, 2013).

A su vez, la comprensión del lenguaje no literal se considera necesaria para el éxito escolar porque los textos académicos contienen diversas formas de este tipo de lenguaje, como las metáforas, la ironía y las locuciones (Milosky, 1994). A consecuencia de esto, el análisis de las reflexiones metalingüísticas en torno a las locuciones de los niños en etapa escolar adquiere relevancia. Milosky (1994) indica que cuando un hablante no comprende ni utiliza adecuadamente el lenguaje no literal puede tener dificultades para interpretar conceptos académicos presentados por medio de sentidos figurados (por ejemplo: la locución nominal *mano de obra* o la locución verbal (*echar de menos*) y puede ser considerado como

alguien no inteligente en su entorno social. Con respecto a las locuciones, la autora considera que su comprensión es necesaria para entender conversaciones sociales informales y algunas expresiones humorísticas.

Por otro lado, en cuanto a la enseñanza de las locuciones, Molero y Salazar (2013) rescatan que ésta contribuye a la adquisición de nuevo vocabulario, permite el aprendizaje por bloques y no como palabras aisladas, y desarrolla la comprensión de significados figurados en el lenguaje cotidiano. Esto se debe a que, siguiendo a las autoras, la producción y comprensión de las locuciones permite tener una comunicación más correcta, fluida, compleja y precisa, puesto que su uso adecuado posibilita que los hablantes se expresen con mayor precisión de forma breve, sin tener que recurrir a construcciones sintácticamente más complicadas y con menor exactitud en sus significados. Así, por ejemplo, la locución *agarrar la onda* que significa “entender *alguien* lo que otro dice o hace y seguirle la corriente”, “llegar *alguien* a la comprensión o entendimiento de algo” o “alcanzar *alguien* el dominio de habilidad” (Villagrana Ávila, 2015, cursivas en el original) expresa de manera más concisa el proceso de adquisición de un nuevo conocimiento, ya que abarca todos los significados mencionados con anterioridad (al respecto véase también Villagrana Ávila, 2015).

Asimismo, diversos autores han observado que la transparencia u opacidad de las locuciones influye en su interpretación (Abkarian et al., 1990; Levorato y Cacciari, 1992; Milosky, 1994; Nippold, 2016; Nippold y Rudzinski, 1993; Nippold y Taylor, 1995, 2002). Milosky (1994) considera que las locuciones cuentan con diversos niveles de transparencia u opacidad, los cuales determinan qué tan accesible es el significado no literal de las mismas a partir de su significado literal. Por ello, las locuciones más transparentes son consideradas más accesibles. Así pues, en el presente estudio se tomarán en cuenta las variables de transparencia y opacidad para identificar si existen diferencias significativas en las reflexiones metalingüísticas producidas para las locuciones verbales transparentes y para aquellas generadas ante las locuciones verbales opacas.

Con base en lo mencionado con anterioridad, la presente investigación tuvo como objetivo general analizar el desarrollo de la capacidad para realizar reflexiones

metalingüísticas sobre las locuciones verbales durante los años escolares. Para ello se realizaron entrevistas a 48 niños y adolescentes de 9, 12 y 15 años (8 hombres y 8 mujeres por cada edad). En las entrevistas se les presentaron 12 locuciones (mitad transparentes y mitad opacas) a los participantes y se les preguntó sobre su significado.

Este trabajo se divide en cinco secciones. En el primer capítulo se encuentra el marco teórico que sustenta la presente investigación. Para ello se abordan diversos elementos del desarrollo lingüístico tardío y el lenguaje no literal, se profundiza la información sobre las locuciones y los elementos principales que las constituyen y se finaliza con los estudios sobre el desarrollo de las locuciones y las reflexiones metalingüísticas en torno a éstas. En el segundo capítulo se presenta el planteamiento del problema de investigación, los objetivos, las preguntas de investigación y las hipótesis. El tercer capítulo corresponde al de la metodología, donde se concentra la información sobre los participantes, la construcción del instrumento, la recolección de datos y su transcripción y codificación. El capítulo 4 se divide en dos: el análisis cuantitativo con las gráficas y los datos estadísticos que sustentan los resultados; y el análisis cualitativo de la idiomática y fijación de las locuciones elegidas en contraste con las respuestas proporcionadas por los niños y adolescentes, incluyendo un análisis de sus respuestas. Finalmente, en el quinto capítulo se incluyen la discusión y las conclusiones a las que se llegaron con base en los resultados obtenidos.

Marco Teórico

Desarrollo lingüístico tardío y lenguaje no literal

En las primeras investigaciones en torno al desarrollo del lenguaje, se consideraba que los niños desarrollaban toda la competencia comunicativa y lingüística en los primeros años de vida, entre los 0 y los 6 años, y posteriormente sólo expandían su léxico (Berman, 2007; Calderón Guerrero et al., 2012). Sin embargo, a partir de diversas investigaciones psicolingüísticas en las últimas décadas se ha observado que el desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas y comunicativas³ exige cierto nivel de desarrollo lingüístico y cognitivo más allá de los 6 años, lo que dio paso a la instauración del estudio del lenguaje tardío (Barriga Villanueva, 2002; Berman, 2007; Calderón Guerrero et al., 2012).

Tolchinsky (2004) considera erróneo plantear que las diferencias entre las etapas tardías y las etapas iniciales del desarrollo lingüístico se deben sólo a un uso complejo y básico de la lengua. La autora señala que hay formas lingüísticas adquiridas por los niños durante las etapas tempranas que adquieren nuevas funciones durante las etapas tardías, además de que las viejas funciones comienzan a ser expresadas a través de un incremento de formas lingüísticas más complejas.

Barriga Villanueva (2002) estima que no es posible dar una definición clara de *etapa tardía*, por lo que se apoya en las aportaciones psicolingüísticas para relacionarla con una complejidad estructural del sistema lingüístico y fijarla entre los 6 y 12 años. La autora plantea que la esencia del desarrollo lingüístico tardío es “la reorganización de estructuras formales y de significados semánticos y pragmáticos acordes con el conocimiento del mundo que va adquiriendo el niño en su desarrollo social e individual” (p. 37). Las edades que abarcan las etapas tardías concuerdan con los momentos en que los niños inician y terminan la escuela primaria en la mayoría de los países occidentales. De acuerdo con Barriga Villanueva (2002), la adquisición del lenguaje durante este momento también es conocida como *desarrollo lingüístico de los años escolares*, dado que la escuela permite relacionar

³ Como el acrecentamiento de las habilidades discursivas y pragmáticas de los niños y el desarrollo de sus capacidades de reflexión metalingüística (Barriga Villanueva, 2002).

aspectos lingüísticos, cognitivos y sociales para la construcción del conocimiento de los niños por medio del desarrollo de sus competencias comunicativas. Hess Zimmermann (2010) considera que el ambiente escolar enfrenta al niño a nuevos usos, estructuras y funciones del lenguaje, al presentarle nuevas y retadoras situaciones comunicativas en las que debe desenvolverse. Por su parte, Berman (2007) remarca que algunos aspectos del desarrollo tardío del lenguaje no tienen un límite de tiempo y continúan durante toda la vida de los hablantes. En la presente investigación se coincide con lo planteado por Barriga Villanueva (2002), Hess Zimmermann (2010) y Berman (2007), razón por la cual se decidió que los participantes fueran niños mayores de 9 años, ya que a esta edad han avanzado en su desarrollo escolar y en sus habilidades para la comprensión y objetivación del lenguaje, pero es posible observar avances en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Las etapas iniciales y tardías del desarrollo lingüístico se distinguen en ciertos elementos particulares. Para Nippold (2016), en las etapas iniciales del desarrollo lingüístico la lengua oral juega un papel primordial, mientras que en el desarrollo del lenguaje tardío la lengua escrita adquiere una mayor importancia y coadyuva al desarrollo del vocabulario, de los significados figurativos y de la complejidad sintáctica. A su vez, esta autora considera que las habilidades lectoras permiten a los niños adquirir un mayor conocimiento lingüístico y del mundo, de forma más independiente e individual, durante las etapas tardías (al respecto véase también Tolchinsky (2004).

Por su parte, Tolchinsky (2004) identifica que el lenguaje tardío se orienta a dos necesidades aparentemente opuestas que involucran un factor cultural de participación en una cultura escrita y un factor psicológico que permite comprender y razonar sobre las creencias de los otros. La primera es la pertinencia, que se caracteriza por el incremento de los usos del lenguaje para adaptarse a una variedad de circunstancias comunicativas. La segunda es la divergencia, que es la inclinación a la individualización y heterogeneidad del uso del lenguaje.

Hess Zimmermann (2010) complementa lo anterior al identificar que durante los años escolares se da un desarrollo en los usos y funciones del lenguaje y la aparición de una

significación más abstracta, como el uso de las metáforas en los textos literarios que se abordan en clase. La autora plantea que en esta etapa el desarrollo del lenguaje deja de ser una simple acumulación de elementos nuevos y se observa más como un proceso donde se reorganizan constantemente los conocimientos lingüísticos anteriores.

A lo largo del desarrollo del lenguaje tardío se dan una serie de transformaciones y cambios en las diversas áreas del lenguaje, entre las que se encuentra la semántica. Al respecto, Barriga Villanueva (2002) señala que el desarrollo semántico comienza desde las etapas tempranas del lenguaje y continúa en las etapas tardías. La autora menciona que durante los años escolares los niños pasan por diversos estadios, desde una significación fija hasta la adquisición de nuevos sentidos y usos para las palabras. La reestructuración semántica se afina a partir de estos años, cuando se marca una frontera psicolingüística entre las etapas tempranas de adquisición y las nuevas etapas tardías de adquisición del desarrollo lingüístico. Durante las etapas del lenguaje tardío, conforme avanza el desarrollo cognoscitivo, lingüístico y comunicativo de los niños, éstos comienzan a liberar las palabras de su contexto, brindándoles una mayor diversidad de usos. En su estudio sobre el tema, Barriga Villanueva (2002) concluye que los significados y sentidos atribuidos por los niños de 6 años son más limitados y literales, mientras que los niños más grandes (12 años) emplean estructuras lingüísticas más complejas, varían la diversidad de sentidos en sus términos, tienen un vocabulario más amplio y atribuyen significados más profundos y simbólicos a las palabras.

Dentro del desarrollo semántico, Crespo y Cáceres (2006) consideran que uno de los aspectos más importantes del lenguaje tardío es la adquisición de la comprensión y el uso adecuado del lenguaje figurativo (al respecto véase también Berman, 2007). Tolchinsky (2004) define el lenguaje figurativo o no literal como una expresión donde lo que se dice difiere de lo que se quiere decir. Por su parte, Milosky (1994) señala que el lenguaje no literal es aquel que permite a los hablantes expresar algo más allá del significado literal de las palabras. Por ejemplo, la locución *dar a luz* no expresa literalmente que alguien esté dándole algo a alguien llamado *Luz*, sino que su significado equivale a “parir” (*Diccionario de la Lengua Española*, 2022).

La comprensión del lenguaje no literal se encuentra en las etapas tardías del lenguaje ya que requiere de una conceptualización particular del lenguaje que no está presente en los niños menores de 6 años (Crespo y Cáceres, 2006). Berman (2007) plantea que la comprensión del lenguaje figurativo necesita en un primer momento que los niños desarrollen la capacidad de tomar en cuenta su propio conocimiento y el de su interlocutor, aspectos que emergen hasta los 4 o 5 años. Además, señala que los niños que se encuentran en los primeros momentos del desarrollo de las habilidades propias de las etapas tardías pueden encontrar grandes dificultades para interpretar expresiones en lenguaje no literal, y que incluso hasta la adolescencia se pueden encontrar dificultades entre los hablantes para interpretar algunos tipos de lenguaje figurativo (Berman, 2007).

La comprensión y producción del lenguaje figurativo requiere desarrollar importantes habilidades propias de las etapas tardías. Al respecto, Enríquez Mondragón y Calderón Guerrero (2011) advierten que la comprensión y producción del lenguaje figurativo necesita de una conciencia metalingüística y un léxico letrado como base, además del conocimiento de relaciones, valores y creencias sociales a causa de la fuerte influencia sociocultural que este tipo de expresiones poseen, dado que su producción y comprensión tienen un alto valor social, llegando incluso a asociarse con la inteligencia y la sagacidad. Tolchinsky (2004), a su vez, destaca como habilidades esenciales para el desarrollo del lenguaje no literal la distinción de dos o más significados en una palabra y la construcción de una representación coherente a partir del léxico y de la información sintáctica en un contexto lingüístico y situacional dado.

Hay diversos factores que intervienen en la interpretación de las expresiones pertenecientes al lenguaje no literal. Al respecto, Enríquez Mondragón y Calderón Guerrero (2011) destacan los siguientes como esenciales: la familiaridad de las expresiones, haciendo referencia a qué tan habituado está un hablante a escuchar o leer determinada expresión; su transparencia u opacidad, es decir, si el significado es más accesible o corresponde a expresiones con significados más ocultos; y el contexto, tanto social como comunicativo, es decir, cuándo se hace presente la expresión y bajo qué circunstancias. Las autoras identifican que entre más familiarizado esté un hablante con respecto a una expresión de lenguaje no

literal, más fácilmente podrá llegar a su significado; asimismo, las frases con mayor transparencia y un contexto accesible serán más fáciles de comprender (al respecto véase también Nippold, 2016).

Otro factor considerado que se ha asociado a la comprensión y producción del lenguaje figurativo es el desarrollo metalingüístico (Berman, 2007; Tolchinsky, 2004). La conciencia metalingüística es considerada por Berman (2007) como la capacidad para pensar sobre el lenguaje como un objeto fuera de uno mismo. La autora plantea que es necesario su desarrollo para comprender y producir el lenguaje figurativo, ya que el metalenguaje les permite a los hablantes ser más analíticos y explícitos, al igual que ir más allá del significado literal de las expresiones e interpretar las intenciones del que habla o escribe. Esta conciencia requiere de habilidades no sólo lingüísticas, sino también sociales y cognitivas, que surgen durante los primeros años de escolarización y se consolidan hasta la adolescencia por medio de la exposición a diversos contextos lingüísticos que se plantean muchas veces en las aulas escolares (Berman, 2007).

Las locuciones en el desarrollo lingüístico tardío

El uso de locuciones es parte importante del desarrollo semántico tardío de los hablantes de una comunidad. Nippold (2004) destaca que se trata de expresiones relevantes en el lenguaje que poseen un significado figurativo que se ha establecido por su uso repetido a través de los años y algunas pueden ser interpretadas tanto de manera literal como figurativa dependiendo del contexto lingüístico (Ejem: *le gira la piedra, le cayó el veinte, le dieron atole con el dedo*, entre otras). La autora señala que a través de la lectura de diversos tipos de textos y del discurso que emplean los maestros en la escuela, los niños adquieren un vocabulario más abstracto y desarrollan significados figurativos, incluyendo expresiones como las locuciones y las metáforas presentes en discursos políticos y científicos.

Desde los años 70 del siglo pasado, se han desarrollado estudios para comprender el desarrollo de las locuciones en niños, adolescentes y adultos angloparlantes, lo que ha llevado a identificar que su comprensión inicia en la niñez y su desarrollo abarca hasta la edad adulta

(Nippold, 2016). Entre los autores que se han encargado de estudiarlas destaca Nippold (2016), quien ha realizado estudios abarcando edades desde los 3 hasta los 80 años.

Por medio de sus investigaciones, Nippold (2016) identifica una serie de variables que determinan en los hablantes la facilidad o dificultad para interpretar adecuadamente las locuciones. Uno de los factores principales es el desarrollo cognoscitivo de los individuos. Se ha observado que conforme los niños crecen, tienen una mayor comprensión de las locuciones. De igual manera, se ha visto que los estudiantes identificados como sobresalientes en la escuela, con mejores habilidades lectoras o con un mayor nivel de inteligencia, dan interpretaciones más acertadas. Algunos autores han sugerido que la teoría de la mente⁴ influye en la comprensión de las locuciones (Caillies y Le Sourn-Bissaoui, 2008). Por otra parte, el medio social y cultural en el que se desarrollan los hablantes y la época son aspectos que apoyan la comprensión de las locuciones, debido a que éstas pertenecen a un tiempo y lugar determinados y no todos los hablantes tienen un acceso regular a ellas. Por tanto, se ha observado que el nivel de familiaridad que tiene un individuo con respecto a una locución será determinante para su adecuada interpretación, lo que concuerda con la interpretación de otras unidades léxicas (Nippold, 2016). De manera adicional, los estudios sobre la comprensión de las locuciones han mostrado que los individuos que pueden producir mejores imágenes mentales a través de sus explicaciones sobre una locución dan interpretaciones más adecuadas de las expresiones. Por otro lado, la autora ha observado que cuando los hablantes tienen que elegir la interpretación correcta entre una variedad de opciones dan un mayor número de respuestas acertadas que cuando deben explicar el significado por ellos mismos. Asimismo, de acuerdo con Nippold (2016), los estudios muestran que la presentación de una locución dentro de una historia facilita a los hablantes apoyarse en el contexto para lograr una interpretación óptima.

Por último, se ha visto que, por sus propiedades intrínsecas, las locuciones también varían en grado de dificultad dependiendo de su transparencia/opacidad y su estructura sintáctica (Nippold, 2016). Nippold (2016) señala que una expresión transparente se

⁴ La teoría de la mente es una competencia cognitiva social definida como la comprensión del conocimiento y, sobre todo del mundo mental que poseen los otros (Caillies y Le Sourn-Bissaoui, 2008).

caracteriza porque su significado figurativo es una extensión metafórica de su significado literal, mientras que Enríquez Mondragón y Calderón Guerrero (2011) consideran que se distingue porque los elementos que la componen apoyan el significado. Por otro lado, la opacidad es definida por la autora como una relación muy pequeña entre significado literal y figurativo (2016) y por Enríquez Mondragón y Calderón Guerrero (2011) como las expresiones donde el significado se obtiene a partir de la expresión completa y no de sus partes. En la presente investigación se buscó describir las reflexiones que presentaron niños y adolescentes de distintas edades (9, 12 y 15 años) sobre diversas locuciones que varían en cuanto a su transparencia u opacidad⁵.

Definición de locución

El surgimiento de la fraseología, desarrollada a partir del interés por estudiar unidades mayores a las palabras monoléxicas prototípicas, dio como resultado el análisis de diversas unidades pluriléxicas, entre las que podemos encontrar las locuciones (Crespo y Cáceres, 2006; Fajardo Rojas, 2016, 2019, 2022; Mendivil Giró, 1990, 1998; Nunberg et al., 1994; Penadés Martínez, 2008; Timofeeva-Timofeev, 2013; Zuluaga, 1980). Para el presente trabajo de investigación se decidió utilizar el término *locución* para englobar cualquier otro que pueda ser utilizado por los diversos autores⁶.

A lo largo del tiempo, las locuciones han sido definidas desde tres perspectivas diferentes: la gramatical, la semántica y la pragmática. Han sido estudiadas principalmente desde el punto de vista gramatical. A partir de esta perspectiva, Penadés Martínez (2008) las define como unidades fraseológicas⁷ que funcionan igual que las palabras o sintagmas a nivel oracional y considera importante analizar su comportamiento gramatical para realizar una

⁵ Debido a la extensión de la presente investigación, no se tomó en cuenta la familiaridad como variable, por lo que se seleccionaron únicamente las locuciones consideradas más familiares (en el capítulo de metodología puede verse más al respecto).

⁶ Dentro de los estudios en español analizados se encontraron los siguientes términos con una estrecha relación teórica que pueden llegar incluso a utilizarse como equivalentes de locución: *expresiones idiomáticas, modismos, unidades fraseológicas y colocaciones léxicas* (Mendivil Giró, 1990, 1998; Molero y Salazar, 2013; Timofeeva-Timofeev, 2013).

⁷ Las unidades fraseológicas son definidas por Crespo y Cáceres (2006) como estructuras prefabricadas compuestas por más de una palabra. Los autores identifican que estas expresiones tienen distintos grados de fijación e idiomática y las dividen en las que constituyen actos de habla completos, como las paremias y fórmulas; y las que no, donde entran las colocaciones y las locuciones.

subcategorización objetiva, ya que ésta afecta su significado y significante. Villagrana Ávila (2015) retoma lo propuesto por Penadés Martínez y agrega que las locuciones no pueden ser analizadas por sus partes, sino sólo como unidad. Por ejemplo, la locución *agarrar la onda* no debe ser abordada a partir del significado y categoría gramatical de 'agarrar' y 'onda' por separado, sino de su significado y uso oracional como expresión completa; por lo que *agarrar la onda* significaría “entender alguien lo que otro dice o hace y seguirle la corriente”, “llegar alguien a la comprensión o entendimiento de algo” o “alcanzar alguien el dominio de una habilidad” (Villagrana Ávila, 2015); mientras que se comportaría como un verbo intransitivo dentro de la oración, ya que únicamente requiere del sujeto que alcanza el entendimiento: “Me le quedé viendo... y... te lo juro... se puso nerviosa. ¿A dónde vas? Pues no sé... a mi casa. Así lo dijo, como si no le quedara otro remedio. Y pues yo *agarré la onda*.” (CORPES XXI, 2012, México, Daniel Serrano, *La conquista del Gordo*). Bajo esta misma óptica, Molero y Salazar (2013) las definen como unidades polilexémicas que presentan un carácter estable y prefabricado y una fijación arbitraria determinada por el uso (al respecto véase también Fajardo Rojas 2022).

Por su parte, desde un enfoque más semántico, Mendívil Giró (1990, 1998) considera que las locuciones tienen funciones específicas en la cognición, las lenguas humanas y la comunidad de habla. Menciona que son sintagmas que presentan diversos grados de lexicalización⁸ y que deben tener una cohesión semántica total entre sus elementos, los cuales no tienen variación combinatoria ni flexible. A partir de dicha concepción las divide en dos tipos:

- Expresiones composicionales (o semánticamente endocéntricas)⁹: analizables a partir de sus unidades léxicas y otros factores, como la estructura sintáctica. Las locuciones pasan a ser composicionales al poderse desautomatizar, es decir, cuando se puede

⁸ Palacios (2020) define la *lexicalización* como el resultado y el conjunto de procesos morfológicos y sintácticos que permiten a las unidades léxicas o sintácticas convertirse en un nuevo elemento del léxico con un significado propio. Por su parte, Mendívil Giró (1990) define un *sintagma lexicalizado* como una unidad lingüística que tiene una naturaleza sintáctica y un funcionamiento y significado parecido al léxico.

⁹ Algunos autores se han expresado en contra de este rasgo, ya que consideran que todas las locuciones son no composicionales (al respecto véase Fajardo Rojas, 2016, 2022; Penadés Martínez, 2008; Villagrana Ávila, 2015; Zuluaga, 1980).

cambiar su estructura. Ej.: *llover a cántaros* que puede cambiar a *caen cántaros* o *echan cántaros* (*Diccionario de la Lengua Española*, 2022).

- Expresiones no composicionales (o semánticamente exocéntricas): no analizables a partir de sus partes, sino por el todo. Ej.: *tomar el pelo a alguien*.

Dentro de la misma línea, Gibbs Jr., (2010) define las locuciones tomando en cuenta su composicionalidad y no composicionalidad. Sin embargo, el autor sostiene que no existen locuciones enteramente composicionales o no composicionales, sino que se trata de un continuum. Se apoya en que diversas locuciones consideradas no composicionales tienen cierto grado de composicionalidad, debido a que su significado se encuentra determinado por los aspectos semánticos de las palabras que las componen. Asimismo, Gibbs Jr., (1992) destaca diversas razones pragmáticas y cognitivas por las que los hablantes utilizan las locuciones. Menciona que éstas muchas veces son utilizadas para expresar ideas que son difíciles de decir a través del lenguaje literal y para generar pensamientos de una manera más económica y vívida. Por ejemplo: la locución *prendérsele el foco* puede expresar de manera más vívida y con pocos elementos la repentina aparición de una idea. Además, el autor sostiene que las locuciones son importantes para las interacciones sociales, debido a que permiten a los hablantes identificarse como pertenecientes o no a una determinada comunidad de habla¹⁰.

Por último, desde un enfoque pragmático-discursivo, Timofeeva-Timofeev (2013) propone que las definiciones que actualmente se dan de las locuciones en los diccionarios son concepciones bastante estáticas y monofacéticas, ya que no abordan a la par sus valores semánticos y pragmáticos. De acuerdo con la autora, en los diccionarios se encuentran únicamente definiciones basadas en los aspectos gramaticales de las locuciones, y estos elementos son vistos como representaciones de valores periféricos de su función denominativa, lo cual es insuficiente para analizarlas por completo. Para Timofeeva-Timofeev (2013), en cambio, las locuciones son unidades que presentan una naturaleza enunciativa junto con un comportamiento sincrónico propio de un lexema y tienen como

¹⁰ Gibbs (1992, 2010) se refiere a las locuciones de manera general, enfocándose en las equivalentes a unidades léxicas, sin tomar en cuenta las locuciones gramaticales. En su análisis se puede apreciar que no toma en cuenta las características propias de las locuciones conjuntivas ni las prepositivas, que tampoco son de interés para el presente trabajo.

función central designar objetos, acciones, sentimientos, relaciones, entre otros, por lo que se asemejan al uso de una palabra cualquiera. De esta forma, la autora propone que existen dos niveles de actuación durante la construcción del significado de las locuciones:

- Nivel de significado convencionalizado: es el significado que deriva de las definiciones convencionales presentadas en los diccionarios, donde se toman en cuenta los aspectos semánticos de las locuciones.
- Nivel de significado pragmático-discursivo: es el significado que deriva de las locuciones cuando están en uso real dentro del discurso en una situación comunicativa determinada. Por ejemplo: en el siguiente tweet “Hablas como perico, hechos no opiniones, de q tipo de mantenimiento hablas ahí tienes a @ManceraMiguelMX q te diga específicamente que mantenimiento hubiera evitado el colapso de la #Linea12NoSeOlvida . Son unos mezquinos lucrando políticamente con la tragedia de los ciudadanos”, no sólo le indica a la persona en cuestión que habla demasiado, sino que se sobreentiende que dicha persona habla sin fundamentos y debería guardar silencio (Rivas, 2022).

En el presente trabajo de investigación se adoptará la definición de Timofeeva-Timofeev (2013) debido a que resulta ser la más conveniente para los objetivos perseguidos.

Las locuciones en el español

Las investigaciones en torno a las locuciones en español son relativamente recientes (comenzaron en la segunda mitad del siglo XX) y, a pesar del gran interés que han despertado, siguen siendo un campo bastante fértil para la investigación lingüística (al respecto véase también Fajardo Rojas 2022). González Aguiar (2007) identifica que en los últimos años se han generado diversos diccionarios de corte regional que rescatan las locuciones de determinadas comunidades lingüísticas, en México se pueden encontrar las publicaciones realizadas por el *Diccionario del español de México*, como el *Diccionario Básico del Español de México* de 1995, el *Diccionario del Español Usual en México* de 2009, entre otros. El camino está abierto, sin embargo, aún falta una mayor representación de las locuciones en los diccionarios e investigación en torno a ellas para desarrollar una metodología que permita

clasificarlas adecuadamente y mejorar su registro tomando en cuenta las variedades lingüísticas (González Aguiar, 2007).

Villagrana Ávila (2015) observa que los trabajos sobre el léxico realizados en México se han enfocado en la recolección y estudio de las unidades léxicas simples y se han dejado de lado los estudios en relación con las unidades fraseológicas. El desarrollo tecnológico en el español de América comenzó en los años 70 con los trabajos lexicográficos, los cuales han dado una importancia a la integración y clasificación de las locuciones en diversos diccionarios, pero sólo han sentado las bases para posteriores estudios fraseológicos del español de México (Villagrana Ávila, 2015). La autora plantea que el estudio de las locuciones ha sido un aspecto de la lengua no investigado en la variante mexicana del español, por lo que en la actualidad se desconoce el número de unidades fraseológicas mexicanas en uso y es imposible recoger todas las locuciones en un diccionario.

A partir de las recolecciones que se han realizado hasta ahora, diversos autores identifican que hay distintos tipos de locuciones en el español (Fajardo Rojas, 2016; Villagrana Ávila, 2015; Zuluaga, 1980). De acuerdo con Villagrana Ávila (2015), éstas son clasificadas con base en su función gramatical dentro de una oración, por lo que presentan las siguientes categorías: prepositivas (ej.: *a través de, de acuerdo con, en torno a*, etc. (Zuluaga, 1980)), conjuntivas (ej.: *no obstante, o sea, siempre y cuando*, etc. (Fajardo Rojas, 2016; Zuluaga, 1980)), nominales (ej.: *mano de obra, conejillo de indias, mosca muerta*, etc. (Fajardo Rojas, 2016; Zuluaga, 1980)), adjetivales (ej.: *común y corriente, hecho y derecho, sano y salvo*, etc. (Zuluaga, 1980)), adverbiales (ej.: *por si las moscas, a todas luces, con pelos y señas*, etc. (Zuluaga, 1980)) y verbales (ej.: *agarrar la onda, dolerle el codo, ver la cara*, etc. (Fajardo Rojas, 1980; Villagrana Ávila, 2015)). Las primeras 2 categorías de las locuciones equivalen a unidades gramaticales, mientras que las últimas 4 corresponden a unidades léxicas, entre las que se encuentran las locuciones verbales (al respecto véase también Fajardo Rojas, 2016; Zuluaga, 1980). El presente trabajo se enfocó en las locuciones verbales, debido a que, por su naturaleza, son las más numerosas en el español, y dentro de las implicaturas de las unidades fraseológicas, las más complejas y llenas de significado, así como las más estudiadas (Palacios, 2020; Villagrana Ávila, 2015).

Las locuciones verbales son aquellas locuciones que se asemejan a los verbos en su comportamiento morfológico, función sintáctica y significado (Fajardo Rojas, 2016, 2017, 2022; Villagrana Ávila, 2015). Villagrana Ávila (2015) afirma que “estructuralmente deben contener un verbo que admitirá modificación personal, temporal y modal; ofrecen el aspecto de una oración, que puede ser simple o coordinada; equivalen a un verbo o a un sintagma; y funcionan como un verbo: expresan procesos o estados pensados en relación con los sustantivos” (p. 34). Por ejemplo, la locución verbal *agarrar la onda* tiene el aspecto de una oración simple; expresa el proceso de “entender alguien lo que otro dice o hace y seguirle la corriente” (Villagrana Ávila, 2015); contiene el verbo 'agarrar' que admite modificación personal, temporal y modal; y funciona como el verbo en oraciones tales como *¡Juan, agarrar la onda!* o *Daniela y Sofía agarraron la onda de lo que les dijimos*. Las locuciones verbales presentan además diversas características que las distinguen de las otras dentro de la lengua española (al respecto véase también Zuluaga, 1980). Villagrana Ávila (2015) sostiene que las locuciones verbales son las más prototípicas del español, junto con las nominales y adverbiales.

Elementos de las locuciones

Diversos autores se han abocado a estudiar cuáles son las características inherentes de las locuciones. Así, Nunberg et al., (1994) plantean que para poder considerar una frase como locución ésta debe poseer, en su mayoría, los siguientes elementos semánticos:

- Convencionalidad: existe una relación entre su forma y significado, aceptada con cierta arbitrariedad por una comunidad que los determina, por lo que su significado y uso no se basan en la información aportada por sus constituyentes por separado, sino por su significado asignado en conjunto. Ej.: el significado de la locución *agarrar la onda* no corresponde a la suma de la información del verbo *agarrar* como “coger o tomar” (*Diccionario de la Lengua Española, 2022*) y *la onda* como “las elevaciones de un líquido” o “las oscilaciones propagadas a través de un medio” (*Diccionario de la Lengua Española, 2022*).
- Inflexibilidad: tienen un número limitado de construcciones sintácticas, por lo que sus formas tienden a ser muy estáticas (al respecto véase también Fajardo Rojas,

2017, 2019). Ej.: *agarrar la onda* no permite construcciones en voz pasiva “la onda fue agarrada por Juan” ya que no conserva su significado figurativo.

- **Figuración:** contienen metáforas, metonimias, hipérboles u otro tipo de lenguaje figurativo, aspectos a veces imperceptibles para los hablantes pero que generalmente observan la presencia de “algo” que permite darle un “significado no literal” a la locución. Ej.: *agarrar la onda* es una extensión de significado proveniente de “poner una radio en la onda adecuada para agarrar una señal transmitida y poder entender lo que se está presentando”.
- **Proverbialidad (*proverbiality*):** son utilizadas principalmente para describir (e implícitamente para explicar) situaciones comunes de temas de particular interés social. Ej.: los fenómenos en torno al pensamiento son un tema que adquiere gran relevancia en la sociedad, los cuales son representados en locuciones tales como *agarrar la onda*¹¹, *cachar al aire*¹², *caerle el veinte*¹³, *irse el avión*¹⁴, *prendersele el foco*¹⁵, etc.
- **Informalidad:** son asociadas comúnmente al habla informal o coloquial, igual que al discurso popular y la cultura oral. Ej.: la locución *agarra la onda* es usada principalmente en contextos informales donde hay confianza entre los hablantes.
- **Afectación (*affect*):** se utilizan para plasmar una evaluación determinada o una postura afectiva hacia las cosas que denotan. Comúnmente las locuciones no son usadas para describir acciones consideradas neutrales, ya que tienen una carga de significado social. Ej.: *agarrar la onda* no sólo rescata el significado de “entender”, sino que intensifica la característica repentina en que llega la comprensión.

De todos estos elementos descritos, de acuerdo con Nunberg et al., (1994), únicamente la convencionalidad se aplica de manera obligatoria, lo cual es característico de

¹¹ ”Entender *alguien* lo que otro dice o hace y seguirle la corriente”, “llegar *alguien* a la comprensión o entendimiento de algo“ o “alcanzar *alguien* el dominio de una habilidad“ (Villagrana, 2015).

¹² ”Entender *algo* desde el inicio” (Villagrana, 2015).

¹³ ”Comprender o recordar algo una persona repentinamente” (Villagrana, 2015).

¹⁴ ”Perder *alguien* momentáneamente la atención, u olvidarse de algo” (Villagrana, 2015).

¹⁵ ”Tener alguien una buena idea” o ”encontrar repentinamente la solución a un problema determinado” (Villagrana, 2015).

prácticamente todas las unidades con significado léxico. Sin embargo, los autores plantean que, a mayor cantidad de estos elementos presentes en una expresión, mayor es su probabilidad de entrar en la categoría de las locuciones.

Por su parte, Fajardo Rojas (2019, 2022) propone que todas las locuciones cuentan con dos rasgos esenciales: la *idiomaticidad*, rasgo semántico por el cual las locuciones no pueden establecer sus significados a partir de los elementos que las componen ni por la combinación de dichos elementos; y la *fijación*, rasgo que hace referencia a la limitación que tienen las locuciones para variar en su estructura y el orden de sus elementos. Aunque cada locución puede presentar distinto grado de idiomaticidad y fijación (Fajardo Rojas, 2017, 2022; Zuluaga, 1980).

Idiomaticidad y fijación

Zuluaga (1980) propone que el funcionamiento idiomático tiene tres rasgos definitorios. El primero es que su forma es arbitraria (ej.: la locución *creerse el muy muy* es independiente a las reglas gramaticales del español por lo que genera un significado sin el adjetivo necesario). En segundo lugar, considera que los componentes que conforman una locución pierden su identidad semántica propia, lo que caracteriza su construcción idiomática (ej.: los componentes por separado tienen los siguientes significados: *creerse* = “atribuir mentalmente a alguien o algo una determinada característica, situación o estado” (*Diccionario de la Lengua Española*, 2022) + *muy* = “antepuesto a adjetivos y adverbios no comparativos, y a ciertos sintagmas preposicionales, indica grado alto de la propiedad mencionada” (*Diccionario de la Lengua Española*, 2022), por lo que podría significar un grado alto de atribuir mentalmente una característica, situación o estado pero queda incompleto). Y por último, los elementos que conforman la locución construyen una unidad de sentido entre todos los componentes de la expresión (ej.: el significado completo de *creerse el muy muy* es “presumir o valorarse en exceso” (Villagrana Ávila, 2015).

El grado de idiomaticidad de una locución puede observarse en la clasificación que distingue transparencia y opacidad. Entre más opaca es una locución, mayor es su funcionamiento idiomático y viceversa. Por ejemplo: la locución *hablar como perico* es considerada transparente y el significado de “hablar mucho” (Villagrana Ávila, 2015) se

puede obtener a partir de los componentes que la conforman porque no han perdido por completo su identidad semántica: en esta locución se está comparando al sujeto de la oración con un perico, el cual tiene como rasgo prominente y estereotípico el hablar mucho. Mientras que los constituyentes de la locución *aplicar la ley del hielo*, clasificada como opaca, requiere la unidad de sentido proporcionado por la locución completa, debido a que sus elementos no conservan su identidad semántica y por separado no contribuyen a la construcción del significado idiomático propio de la locución, “adoptar una actitud de indiferencia” (Villagrana Ávila, 2015).

La constante repetición de formas complejas ya hechas conlleva a la fijación de las expresiones y su posterior establecimiento como locución (Fajardo Rojas, 2022; Zuluaga, 1980). La fijación es definida por Zuluaga “como la propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas -tal como las estructuras prefabricadas, en arquitectura-. Desde el punto de vista de la lingüística, (...), dicha propiedad puede ser definida como suspensión de alguna regla de la combinación de los elementos del discurso” (1980, p. 99). Las locuciones no se rigen propiamente por reglas operacionales de la lengua actual y la relación entre los componentes que conforman la expresión tiene un significado de valor semántico o funcional y un significante de valor sintáctico que determina cómo se combinan los componentes (Zuluaga, 1980). Ej.: la locución *aguantar vara* (“soportar *alguien* con tranquilidad, buen ánimo o entereza situaciones difíciles, adversas o molestas” (Villagrana Ávila, 2015)) no acepta la inserción de un artículo o cuantificador (*la* o *una*) entre el verbo y el sustantivo, por lo que infringe las reglas sintácticas del español ante una construcción con el verbo 'aguantar' que requiere un sustantivo con artículo o cuantificador, o un adverbio después del verbo, por lo que expresiones como *aguantó la vara*, *aguantó una vara* o *aguantó mucho* no son variaciones de la locución, ya que éstas se entienden literalmente.

El grado de fijación de una expresión fraseológica se explica a nivel de la norma lingüística social (lo que más utilizan los hablantes) pero no se puede explicar por el sistema funcional de la lengua (Zuluaga, 1980). Un ejemplo de una locución altamente fija es *dolerle el codo*, debido a que no permite sustituir ninguno de sus componentes, no admite la inserción de elementos al interior de la locución, restringe la derivación de número del sintagma

nominal (el codo) y la conjugación del verbo *doler* a la tercera persona del singular. Mientras que la locución *dejar vestida y alborotada* es menos fija que la anterior, ya que sí admite elementos al interior, como en el ejemplo tomado del CREA *nos dejan todo el mundo como novias de pueblo, vestida y alborotada*; esta expresión también permite cambiar el género y número de los adjetivos; y el verbo *dejar* admite todas las conjugaciones, además que puede ser sustituido por *quedarse*.

En esta investigación se entendió por *locución* a las unidades de naturaleza enunciativa que se comportan como un lexema dentro de una oración. Éstas tienen dos niveles de actuación para la construcción de sus significados: un nivel de significado convencionalizado y otro nivel de significado pragmático-discursivo (Timofeeva-Timofeev, 2013). Además, se consideró la fijación y la idiomatidad como sus rasgos más importantes. Por ello en el presente trabajo se realizó un análisis del grado de fijación e idiomatidad de cada locución seleccionada para observar si las características propias de cada locución influían en las respuestas proporcionadas por los participantes.

Estudios sobre el desarrollo de las locuciones

En los últimos treinta años han incrementado los estudios sobre el desarrollo de las locuciones en el individuo desde diversas perspectivas teóricas. Se han realizado investigaciones sobre el desarrollo de la comprensión de las locuciones principalmente en inglés pero también en otras lenguas tales como el holandés, el búlgaro, el francés y el español. A continuación se proporciona un panorama general de las investigaciones más relevantes para esta investigación, las cuales se retoman en el apartado de conclusiones con el objetivo de identificar las similitudes y diferencias de los resultados obtenidos en la presente investigación con respecto a otras.

En el grupo más prolífero de los estudios sobre la adquisición de las locuciones se encuentran Nippold y colaboradores. Entre las primeras investigaciones está la realizada por Nippold y Martin (1989), quienes buscaron comprobar el papel del contexto en la adecuada interpretación de las locuciones en individuos de distintas edades. Para ello presentaron veinte locuciones de forma escrita, diez con contexto y diez sin contexto, a 475 adolescentes entre catorce y diecisiete años, hablantes nativos de inglés americano. Los participantes

debían escribir su interpretación de cada locución. Los resultados del estudio mostraron un mejoramiento gradual de las interpretaciones conforme aumentaban las edades y mejores interpretaciones de las locuciones presentadas con contexto que sin contexto. Por su parte, Nippold y Rudzinski (1993) tuvieron como objetivo identificar si la transparencia y familiaridad de las locuciones permitían explicar las diferencias en la dificultad interpretativa por parte de niños y adolescentes. Para lograrlo, presentaron 24 locuciones en historias cortas que los participantes debían leer por su cuenta y después escribir lo que pensaban que significaba cada locución. Los participantes fueron 150 hablantes nativos de inglés americano de 11, 14 y 17 años. Los resultados revelaron que las locuciones más familiares y las más transparentes eran más fáciles de interpretar y que las locuciones más transparentes eran analizadas mayormente por sus partes y no como un todo indivisible. Un tercer estudio bajo esta perspectiva fue el realizado por Nippold y Taylor (1995). El objetivo era demostrar que la tarea de explicar una locución permitía observar más fácilmente la influencia de la transparencia y la familiaridad en la interpretación de las locuciones, a diferencia de las tareas de opción múltiple. Las investigadoras utilizaron el mismo instrumento del estudio anterior realizado por Nippold y Rudzinski (1993), con la excepción de que ahora los participantes debían elegir entre cuatro opciones la interpretación correcta de cada locución. En esta investigación participaron 150 niños y adolescentes, hablantes nativos de inglés americano, que cursaban 5°, 8° y 11° grados. Como resultado las investigadoras obtuvieron que la tarea de opción múltiple no oscurecía la influencia de la familiaridad ni de la transparencia en la interpretación de las locuciones y que ésta generaba más respuestas correctas en todas las edades a diferencia de la tarea de explicación vista en Nippold y Rudzinski (1993).

Posteriormente, Nippold y Taylor (2002) realizaron otro estudio con el objetivo de determinar si la clasificación de familiaridad y transparencia de las locuciones influía en su interpretación, comparando entre niños y adolescentes. Para ello utilizaron 20 locuciones de las cuales los participantes debían determinar el grado de familiaridad en una escala de cinco puntos, interpretar las locuciones en un test de opción múltiple y establecer la transparencia con una escala de tres puntos. En esta investigación participaron cincuenta niños de 11 años y 50 adolescentes de 16 años, hablantes nativos de inglés australiano estándar. Los resultados

señalaron que los niños estaban menos familiarizados con las locuciones y tenían mayores dificultades para comprenderlas en comparación con los adolescentes. Además, para los niños las locuciones más transparentes y familiares eran más fáciles de interpretar, mientras que para los adolescentes el grado de familiaridad no influía en su interpretación. Esto podría deberse a que los adolescentes cuentan con más recursos para interpretar las locuciones que no conocen. Por su parte, Nippold et al., (2001) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de examinar el rol que tienen la familiaridad de las locuciones y las habilidades académicas en la lengua para el desarrollo de la comprensión de las locuciones en preadolescentes. Las investigadoras realizaron dos pruebas con 12 locuciones, una de familiaridad y otra de comprensión. Para la prueba de comprensión presentaron las locuciones en historias cortas. Los participantes fueron 50 niños de 12 años de edad, hablantes nativos de inglés estándar de Nueva Zelanda. Los resultados obtenidos mostraron que los buenos lectores y escuchas presentaban una mayor familiaridad con las locuciones a diferencia de los lectores y escuchas menos aventajados; además, éstos también mostraban más dificultades para interpretar las locuciones, incluso las consideradas más familiares.

En otro estudio de índole clínica, Nippold (1991) buscó proporcionar un camino para la investigación y el desarrollo de una estrategia de comprensión que permitiera a los estudiantes con trastornos del lenguaje interpretar locuciones desconocidas. Para lograr dicho objetivo, elaboró un instrumento donde los participantes –niños y adolescentes de 5 a 18 años– debían interpretar correctamente diversas locuciones por medio de preguntas que se apoyaban del contexto para identificar el significado figurativo de cada una. Se observó que había una mejor interpretación cuando se presentaban las locuciones como parte de historias significativas para los niños y se alentaba a que prestaran atención al contexto lingüístico. De esta investigación se obtuvo una guía para evaluar y mejorar la comprensión de locuciones en niños con trastornos del lenguaje por medio del desarrollo de estrategias que apoyen la comprensión, en lugar de priorizar el aprendizaje de un conjunto de locuciones. Para un reporte más exhaustivo de las investigaciones más relevantes realizadas sobre el desarrollo de la interpretación de las locuciones hasta el año 2016 véase Nippold (2016).

En el segundo grupo de investigaciones sobre el desarrollo de las locuciones se encuentran otras investigaciones en lengua inglesa. Así, en su estudio, Abkarian et al., (1990) tuvieron como objetivo describir el desarrollo de la comprensión de las locuciones en niños sin problemas del lenguaje, detallar algunos sistemas de diferenciación de las locuciones y sugerir algunas actividades clínicas para mejorar el aprendizaje de las locuciones en niños con problemas del lenguaje. Para ello hicieron un metaanálisis de la información recabada hasta el momento en los diversos estudios sobre la interpretación de las locuciones. Las investigadoras identificaron que las locuciones están presentes en el habla cotidiana que rodea a los niños desde edad preescolar; diferenciaron a las locuciones por su variación estructural, sus aspectos semánticos y su transparencia u opacidad; y sugirieron que es necesario desarrollar tests informales adaptando los avances desarrollados hasta ahora a las necesidades y contexto social de los niños.

Por su parte, Qualls y Harris (1999) buscaron investigar cómo afectaba la familiaridad en la comprensión de las locuciones en estudiantes afroamericanos y euroamericanos de quinto grado. Para lograrlo utilizaron las mismas 24 locuciones de los estudios previos del grupo de Nippold y colaboradores (Nippold y Rudzinski, 1993; Nippold y Taylor, 1995), las cuales eran presentadas en historias cortas y los participantes debían elegir entre cuatro opciones. Trabajaron con 24 estudiantes afroamericanos y 24 euroamericanos de quinto grado. Además, compararon sus datos con los obtenidos por Nippold y Taylor (1995). Sus resultados mostraron que los participantes euroamericanos presentaban una comprensión mayor de las locuciones con familiaridad baja y que la habilidad para interpretar las locuciones dependía de la calidad y naturaleza de la exposición y experiencia. Estos resultados mostraron que el lugar de residencia y el repertorio cultural de los hablantes son variables que también influyen en la interpretación de las locuciones.

Otro estudio realizado por Qualls et al., (2003) tuvo como objetivo delinear las interrelaciones entre contexto, familiaridad y cultura escrita con la comprensión de las locuciones en adolescentes de zona rural. Para ello utilizaron la misma prueba de su investigación anterior (Qualls y Harris, 1999). En este estudio participaron 95 estudiantes hablantes nativos de inglés americano de octavo grado. Los resultados obtenidos señalaron

que existe una asociación entre la interpretación de las locuciones y las habilidades lectoras, dado que los mejores lectores mostraban una mayor precisión en sus interpretaciones de las locuciones.

Por su lado, Chan y Marinellie (2008) buscaron expandir la literatura sobre el desarrollo de la habilidad para definir conceptos al analizar cómo son definidas las locuciones por preadolescentes, adolescentes y adultos. Para lograrlo, utilizaron dos tareas que contenían 10 locuciones frecuentes presentadas sin contexto. En la primera tarea los participantes debían seleccionar el grado de familiaridad de la locución y en la segunda la definición de cada una de éstas. En el estudio participaron 80 hablantes nativos de inglés americano, 20 preadolescentes de 10 a 12 años, 20 adolescentes jóvenes de 13 a 15 años, 20 adolescentes de 16 a 18 años y 20 adultos de 19 a 24 años. Sus resultados mostraron que había diferencias debidas a la edad en ambas tareas y no había diferencias significativas entre los preadolescentes y los adolescentes más jóvenes.

Reuterskiöld y Lancker Sidtis (2012) realizaron una investigación con el objetivo de explorar cómo niñas de habla inglesa retenían locuciones y nuevas estructuras presentadas en una sola ocasión durante una conversación. Para ello generaron conversaciones entre dos niñas y dos adultos, donde presentaban 12 locuciones poco frecuentes y 12 expresiones novedosas de manera natural. Posteriormente, las niñas debían contestar una primera tarea donde se les preguntaba si habían escuchado 24 locuciones y 24 expresiones, entre las que se encontraban las presentadas en la conversación; y una segunda tarea de opción múltiple para identificar el significado de las 24 locuciones. En su estudio participaron 6 niñas de 8 y 9 años y 6 niñas de 12 a 14 años. A partir de su investigación los investigadores concluyeron que las locuciones presentadas en la conversación fueron reconocidas y comprendidas significativamente más que las nuevas expresiones y que las locuciones no presentadas.

En el tercer grupo de estudios sobre el desarrollo de las locuciones se encuentran las investigaciones realizadas en lenguas no romances. Como primera investigación está la realizada por Sprenger et al., (2019) en holandés. Su objetivo fue explorar cómo las características del hablante (edad y educación) y las características de la locución (frecuencia

y descomposición) afectaban la adquisición de las locuciones en el holandés a lo largo de la vida. Para ello los investigadores generaron dos instrumentos donde presentaban 99 locuciones en una plataforma digital y los participantes debían seleccionar en una escala Likert el grado de familiaridad. Sus participantes fueron 257 holandeses de 12 a 86 años y 105 de 19 a 76 años. Como resultado se obtuvo que la familiaridad de las locuciones incrementaba con la edad y que las locuciones más transparentes eran por lo general más familiares.

En un estudio sobre las locuciones en búlgaro, Vulchanova et al., (2011) buscaron investigar cómo y a qué edad se adquieren las locuciones y qué dificultad presentan en el desarrollo del lenguaje. Para ello solicitaron a sus participantes que interpretaran de manera oral 56 locuciones relacionadas con partes del cuerpo (más transparentes), 22 locuciones idiosincráticas (opacas) y 9 proverbios. Participaron 20 niños de 6-7 años, 20 de 9-10 años y veinte adultos hablantes nativos de búlgaro. Los resultados mostraron que la comprensión de las locuciones era escasa en los niños de 6 y 7 años ya que las interpretaban literalmente a partir de sus constituyentes, mientras que los niños de 9 y 10 años proporcionaron definiciones más elaboradas y sinónimos de las locuciones. Además, las locuciones idiosincráticas y más opacas fueron las más difíciles de interpretar.

En el cuarto grupo de estudios sobre la adquisición de las locuciones se encuentran las investigaciones realizadas en lenguas romance. La primera investigación –para el francés– es la de Laval y Bernicot (2002). Su objetivo fue determinar el rol que tienen las características contextuales y la convención lingüística en la comprensión de las locuciones en niños de 6 y 9 años y en adultos. Las investigadoras presentaron seis locuciones familiares y seis no familiares en doce historias en formato comic de manera oral para los niños y escrita para los adultos, los cuales debían escoger uno de dos posibles significados para cada locución: literal o figurado. Los participantes fueron 16 niños de un promedio de 6 años, 16 de 9 y 10 años, y 16 adultos de un promedio de 19 años. Los resultados indicaron que el contexto apoyó la comprensión de las locuciones en todas las edades y que la familiaridad también influye en su comprensión a partir de los 9 años y continúa hasta la edad adulta.

Por otro lado, Caillies y Le Sourn-Bissaoui han realizado varias investigaciones sobre el desarrollo de las locuciones en francés. En la primera (Caillies y Le Sourn-Bissaoui, 2008), buscaron probar la hipótesis de que la competencia en la teoría de la mente es un prerrequisito para comprender locuciones ambiguas. Para ello realizaron una prueba de aptitud verbal, cinco pruebas de teoría de la mente y una prueba con 20 historias con veinte locuciones ambiguas muy familiares, mitad composicionales y mitad no composicionales. De la última prueba, los participantes debían elegir entre tres posibles respuestas orales el significado de cada locución. Participaron 26 niños de 5 años, 30 de 6 años y 25 de 7 años hablantes de francés. Sus resultados mostraron que la comprensión de las locuciones composicionales dependía de las competencias verbales y la edad, mientras que la teoría de la mente se relacionaba con la comprensión de locuciones no composicionales. En otro estudio, Le Sourn-Bissaoui et al. (2012) tuvieron como objetivo poner a prueba la hipótesis de que una situación conversacional es determinante para la comprensión de locuciones transparentes y opacas. Para lograrlo llevaron a cabo un test de habilidad verbal, tres tareas desde una perspectiva conversacional y una tarea de opción múltiple sobre el significado de diez locuciones, mitad opacas y mitad transparentes. Los participantes fueron 25 de 5 años, 31 de 6 años y 25 de 7 años, hablantes nativos de francés. Los resultados señalaron que los niños seleccionaban más la respuesta literal que la contextual con las locuciones transparentes cuando no conocían la respuesta figurada, mientras que con las locuciones opacas daban más respuestas contextuales. Además, la situación conversacional se correlacionó con la comprensión de las locuciones transparentes y con las habilidades lingüísticas de los hablantes. En una tercera investigación, Caillies y Le Sourn-Bissaoui (2013) tuvieron como objetivo examinar la influencia de la comprensión de las falsas creencias de segundo orden y de la memoria de trabajo en la comprensión de locuciones no familiares y no composicionales. Su instrumento consistió en tres tareas de falsa creencia de segundo orden, tres tareas de memoria de trabajo y una tarea de opción múltiple donde se preguntaba sobre el significado de quince locuciones no composicionales con significado literal y figurado. En este estudio participaron niños de 6, 7 y 8 años (23 por grupo etario). Los resultados mostraron una mayor diferencia en el desarrollo de la comprensión de las locuciones entre

los 6 y 8 años, además de que no hubo correlación entre la memoria de trabajo y la comprensión de locuciones no composicionales.

Entre las investigaciones sobre la comprensión de locuciones en italiano se encuentran los estudios de Cacciari y Levorato. En el primero (Cacciari y Levorato, 1989), las investigadoras buscaban comprobar que los niños aún más pequeños podían interpretar correctamente las locuciones si se les presentaba la información pertinente. Para ello realizaron tres experimentos con ocho locuciones transparentes. El primer experimento fue una tarea de opción múltiple donde se presentaron narrativas con significado figurado de las locuciones. En el segundo, las narrativas tenían un significado literal, mientras que el tercero fue un test de producción de locuciones donde se presentaban las mismas narrativas del experimento 1 incompletas y debían ser completadas e interpretadas por los participantes. Participaron 40 niños de primer grado y 40 de cuarto grado para los experimentos 1 y 2, mientras que en el experimento 3 participaron 40 niños de tercer grado y 40 de quinto. Los resultados obtenidos señalaron que el contexto podía mejorar las habilidades para interpretar los significados figurados de las locuciones en los niños desde los 7 años y que a partir de dicha edad los niños eran capaces de percibir que la lengua tiene tanto significados figurativos como literales. En otro estudio, Levorato y Cacciari (1992) tuvieron como objetivo contrastar la hipótesis de la riqueza de la información contextual para la interpretación del sentido figurado de las locuciones con la hipótesis de la adquisición y producción de las locuciones a partir de la familiaridad. Para lograrlo realizaron tres experimentos de opción múltiple con 10 locuciones que debían ser interpretadas. En un experimento presentaron las locuciones con contexto, en otro sin contexto y en el último incompletas. Sus participantes fueron niños de primer y tercer grados (40 por grupo) para el primer experimento, 20 niños de primer grado y 20 de tercero para el segundo experimento y 72 niños de segundo y 72 de quinto para el tercero. Sus resultados mostraron que los niños más pequeños (6 años) eran capaces de descartar las respuestas literales cuando no eran adecuadas, pero que les costaba más trabajo que a los más grandes determinar la respuesta figurativa correcta. Además, los niños más grandes interpretaron mejor las locuciones porque se apoyaron de estrategias más elaboradas para procesar el lenguaje.

Por último, el único estudio que conocemos sobre el desarrollo de las locuciones en español se encuentra el realizado por Timofeeva-Timofeev (2016). La investigadora buscó analizar los patrones fraseológicos con propósito humorístico en discursos escritos de niños de 9 a 10 años. Para ello cada estudiante de cuarto grado de primaria debía escribir una historia humorística. Los participantes fueron 149 estudiantes de 9 y 10 años de cinco escuelas diferentes de España. Los resultados no señalaron una diferencia significativa entre el uso de locuciones transparentes y opacas, aunque se encontraron más locuciones en las historias de las niñas que en las de los niños.

En síntesis, los estudios sobre el desarrollo de la interpretación de las locuciones han sido relativamente recientes en todas las lenguas. Incluso, los estudios en español han sido sumamente escasos y en la variante mexicana inexistentes hasta la presente investigación. Sin embargo, en la mayoría de las investigaciones se han obtenido resultados similares sobre los factores que influyen en la interpretación de las locuciones: la edad y género de los participantes, sus habilidades lingüísticas, la competencia lectora y experiencia con las locuciones, el tipo de tarea que se les pide realizar, el apoyo del contexto, la familiaridad y transparencia de las locuciones, y su estructura sintáctica y aspectos semánticos. En el apartado de discusión se retomarán los resultados obtenidos en los estudios previos para contrastarlos con los resultados de la presente investigación.

Reflexión metalingüística sobre las locuciones

La *competencia metalingüística* es definida por Nippold (2016) como la habilidad para reflexionar y analizar el lenguaje como una entidad en sí misma y la considera una característica primordial que contribuye al desarrollo del lenguaje tardío. La autora expone que la competencia metalingüística es un proceso gradual indispensable durante el lenguaje tardío que permite a los niños desarrollar estrategias para adquirir de manera más autónoma nuevos conocimientos lingüísticos y comunicativos. Es justamente el metalenguaje el que permite a los hablantes determinar los significados de palabras poco familiares y expresiones figurativas, tales como las metáforas, los proverbios y las locuciones (Nippold, 2016) (al respecto véase también Tolchinsky, 2004).

Para llegar a una reflexión metalingüística, los niños deben pasar por diversas etapas de desarrollo. Siguiendo el modelo de desarrollo presentado por Gombert (1992), se encuentran los siguientes estadios:

- Adquisición de las primeras habilidades lingüísticas: este estadio comienza desde el nacimiento hasta los 3 años y se caracteriza porque los niños adquieren únicamente habilidades básicas del lenguaje a partir de la interacción que tienen con los adultos. Debido a esto aún no realizan una reflexión sobre su producción ni comprensión lingüística, es decir, aún no hay metalenguaje.
- Adquisición del control epilingüístico: abarca de los 4 a los 6 años y se particulariza por las correcciones y autocorrecciones lingüísticas que los niños realizan de manera inconsciente, con base en las intervenciones realizadas por los adultos.
- Adquisición de la conciencia metalingüística: comprende de los 6 a los 12 años, es decir, es desarrollada durante la etapa de los años escolares. Durante esta etapa los niños comienzan a reflexionar de manera consciente sobre el lenguaje a través del lenguaje mismo y se vuelven capaces de pensar sobre los distintos elementos del sistema lingüístico sin necesidad del contexto comunicativo; esto les permite, a su vez, realizar correcciones y autocorrecciones intencionales.
- Automatización del metaproceso: este estadio se desarrolla durante la adolescencia y permite a los hablantes monitorear y planear conscientemente sus procesamientos lingüísticos.

Gombert (1992) señala que la reflexión metalingüística se presenta en las diversas áreas del lenguaje. Por su parte, Barriga Villanueva (2002) subraya que la competencia lingüística de los hablantes apoya la reflexión del funcionamiento de todos los niveles estructurales y sus usos contextuales. La autora presenta las siguientes áreas dentro de la misma reflexión metalingüística: metafonología, metasintaxis, metasemántica, metapragmática y reflexión metatextual (al respecto véase también Hess Zimmermann, 2010).

Diversos autores destacan el papel fundamental que tiene la escolarización y la edad de los niños para el desarrollo de la capacidad metalingüística, así como para la comprensión de expresiones figurativas. Barriga Villanueva (2002), Nippold (2004) y Tolchinsky (2004) sostienen que la educación, al posibilitar el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes, contribuye a la construcción de un análisis metalingüístico que apoya al desarrollo de sus capacidades comunicativas.

Para la finalidad de la presente investigación es importante el desarrollo de la reflexión metapragmática y metasemántica, las cuales están relacionadas con la capacidad para realizar las diversas interpretaciones de las locuciones. La reflexión metapragmática es definida por Crespo y Rojas Crespo (2010) como la capacidad consciente que permite al hablante desenvolverse de manera más exitosa en la comunicación oral por medio del monitoreo y la planeación de la relación existente entre el mensaje lingüístico oral y los aspectos extralingüísticos. Por su parte, la reflexión metasemántica es definida por Gombert (1992) como las habilidades de reconocer que el sistema del lenguaje es un código convencional y arbitrario, y de manipular palabras o elementos con significados más extensos.

Con base en lo planteado con anterioridad, en el siguiente capítulo se hablará del problema de investigación, de los objetivos que sustentaron la presente investigación, las preguntas que sirvieron como base para el desarrollo metodológico y las hipótesis generadas.

Planteamiento de Problema

Problema de investigación

Con base en lo presentado hasta el momento, el problema central de la presente investigación radica en observar si existe un desarrollo diferencial en niños y adolescentes para hacer reflexiones metalingüísticas sobre las locuciones verbales del español dependiendo de su transparencia u opacidad. Este problema se intentó resolver mediante el análisis de las reflexiones metalingüísticas en torno a las locuciones verbales que presentaban niños y adolescentes de 9, 12 y 15 años.

Objetivos

General

El objetivo general de la presente investigación es analizar el desarrollo de la capacidad para realizar reflexiones metalingüísticas sobre las locuciones verbales durante los años escolares.

Particulares

El estudio tuvo los siguientes objetivos particulares:

- Observar qué tipo de reflexiones metalingüísticas presentan los individuos de tres edades diferentes (9, 12 y 15 años) sobre las locuciones verbales
- Comparar los tipos de reflexiones que presentan los individuos de las diferentes edades
- Analizar si existe una diferencia en las reflexiones metalingüísticas sobre las locuciones verbales debida a su transparencia u opacidad

Preguntas

La presente investigación buscó responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué tipo de reflexiones metalingüísticas sobre las locuciones verbales presentan los individuos de tres edades diferentes (9, 12 y 15 años)?
- ¿Qué diferencias existen entre los tipos de reflexiones que presentan los individuos de 9, 12 y 15 años?
- ¿Cuáles son las características, similitudes y diferencias entre las reflexiones metalingüísticas producidas para locuciones verbales transparentes y aquellas generadas ante las locuciones verbales opacas?

Hipótesis

- Habrá diferencias debidas a la edad y el tipo de locución en la manera en que se interpretan las locuciones.
- Existirán diferencias debidas a la edad en la interpretación de las locuciones. Los participantes mayores tendrán mejores interpretaciones figurativas y literales en comparación con los más pequeños debido a su mayor experiencia con este tipo de expresiones y a su desarrollo metalingüístico.
- Las locuciones consideradas transparentes serán más fáciles de interpretar y explicar de manera figurada que las opacas debido a que la conexión entre los significados literales y figurados de las locuciones transparentes es más estrecha y permite el fácil acceso al significado figurativo.

Metodología

En este capítulo se aborda la metodología utilizada para la elaboración del presente trabajo de investigación. Por lo tanto, se muestra el tipo de investigación y los alcances esperados, la elección de participantes, las variables tomadas en cuenta, la elaboración y puesta en marcha del instrumento, la transcripción y codificación de los datos recabados, y las decisiones éticas consideradas.

Tipo de investigación y alcance

Esta investigación tuvo un enfoque mixto con un alcance correlacional. Se utilizó el enfoque cualitativo al buscar comprender a profundidad las interpretaciones de las locuciones verbales de los niños y adolescentes a partir de una entrevista semi-estructurada, mientras que el enfoque cuantitativo fue empleado al buscar comprobar las hipótesis planteadas y al hacer uso de la estadística para observar el desarrollo de los individuos de las diferentes edades con respecto a sus interpretaciones de las locuciones verbales y para analizar si hay diferencias en las reflexiones debidas a la transparencia u opacidad de las locuciones verbales.

Participantes

Los participantes del estudio fueron niños de 9 años y adolescentes de 12 y 15 años de edad. La pertinencia de la selección de las edades a comparar recayó en los diversos estudios analizados sobre el desarrollo de la capacidad metalingüística de los individuos (para mayor detalle véase el apartado *Estudios sobre el desarrollo de las locuciones* en el capítulo de *Marco Teórico*). Cada una de las edades estaban ubicadas en diferentes momentos, siguiendo el modelo de desarrollo propuesto por Gombert (1992). No se consideraron edades menores a los 9 años dado que la adquisición de una conciencia metalingüística y la interpretación de lenguaje figurado por niños más pequeños aún son muy escasas o casi nulas.

Se seleccionaron 16 niños y adolescentes para cada grupo etario considerado, 8 del sexo femenino y 8 del sexo masculino, que no presentaran ningún problema de lenguaje y/o

aprendizaje. El muestreo fue por cuotas, se eligió a los participantes que cumplieran las características mencionadas anteriormente hasta cubrir la cuota de participantes para cada edad. Al ser menores de edad, se proporcionó a los padres una invitación con la información sobre el trabajo y se les informó de manera oral sobre el procedimiento y la confidencialidad de los datos (para mayor detalle véase el Apéndice A y B). Posteriormente, se solicitó el consentimiento informado por parte de los padres y el asentimiento de los niños antes de realizar la entrevista, de manera oral y en video (para mayor detalle véase los Apéndices C y D).

Debido a la pandemia ocasionada por el COVID-19 se recolectaron los datos y se interactuó con los participantes de manera virtual mediante la plataforma Zoom. Los distintos instrumentos utilizados fueron adaptados a plataformas que permitieran alcanzar los objetivos de la presente investigación.

Variables

Para la realización de esta investigación se tomaron en cuenta dos tipos de variables independientes, con el objetivo de observar cómo influyen en las reflexiones metalingüísticas de las locuciones verbales. La primera fue la edad de los participantes que abarcaba a niños de 9 y 12 años y adolescentes de 15 años de edad. La segunda variable fue la transparencia u opacidad de las locuciones, variable que se tomó en cuenta para la elaboración del instrumento.

Instrumento

El instrumento contó con varias etapas de desarrollo. Primero se seleccionaron diversas locuciones que fueron puestas a prueba por medio de tres Formularios de Google para identificar el grado de familiaridad y transparencia de las expresiones (para mayor detalle véase Apéndice E). Posteriormente, se eligieron las locuciones más familiares, mitad opacas y mitad transparentes, y se presentaron a los participantes a través de una entrevista semiestructurada con apoyo de un guion. A continuación se explicita el proceso de obtención del instrumento.

Para la selección de las locuciones verbales se tomó como base el corpus de locuciones del español de México presentado por Villagrana Ávila (2015). Debido a que este corpus retoma locuciones tanto del *Diccionario del español de México* (DEM) como del *Diccionario de americanismos* (DA), se consideró que es el más completo y actualizado con respecto a las locuciones de México hasta el momento. Con el objetivo de obtener ciertas locuciones para trabajar en un primer momento, se seleccionaron 114 locuciones familiares o conocidas para la investigadora del presente trabajo, de las cuales se consideraron 59 locuciones como opacas y 55 transparentes. Con la finalidad de tener un acercamiento sobre su familiaridad, las 114 locuciones fueron presentadas en un primer Formulario de Google a 16 personas de entre 23 y 28 años con la indicación de “marca la locución que conozcas” y se sacó el promedio del número de personas que conocían cada locución. En este Formulario de Google se presentaron primero las locuciones opacas y después las transparentes (sin indicar los términos a los participantes). Puede observarse un ejemplo del formulario en el Apéndice F.

Con base en la información obtenida a partir del primer Formulario de Google fueron eliminadas diversas locuciones. Se descartaron aquellas que tuvieron un promedio menor de 50% de familiaridad (Ejem: *regar el tepache; taparle el ojo al macho*), las que presentaban un vocabulario difícil (Ejem: *caerle el chahuistle a alguien; derramar miel; parir chayotes*) y las que estaban formadas por una sola palabra (Ejem: *levantarla; cortarla*). Como resultado, se obtuvo una lista de 90 locuciones, 44 locuciones consideradas opacas y 46 transparentes.

Posteriormente, con la finalidad de determinar la familiaridad y transparencia de las locuciones que se presentarían a los participantes, se elaboró un segundo Formulario de Google. Se dividieron las 90 locuciones en tres grupos y se realizaron tres formularios, por lo que cada cuestionario estaba conformado por 30 locuciones, de las cuales fueron clasificadas 15 como opacas y 15 como transparentes. En cada cuestionario de Google se presentaban dos consignas. En la primera consigna se pretendía establecer el nivel de familiaridad de las locuciones mediante una escala Likert de 5 opciones: 1-NUNCA la he escuchado o leído, 2-La he escuchado o leído UNA VEZ, 3-La he escuchado o leído

ALGUNAS VECES, 4-La he escuchado o leído VARIAS VECES, 5-La he escuchado o leído MUCHAS VECES. Con la segunda consigna se buscó determinar el nivel de transparencia de las locuciones. Para ello se les proporcionaban a los encuestados tanto el significado figurativo –tomado de Villagrana Ávila (2015) con algunas adaptaciones para hacerlo más accesible–, así como el significado literal determinado por la investigadora del presente trabajo. De igual manera, mediante una escala Likert de tres opciones, los encuestados debían indicar qué tanto consideraban que se acercaban el sentido figurado y el sentido literal: 1-NO ESTÁN RELACIONADOS, 2-ALGO RELACIONADOS, 3-ESTRECHAMENTE RELACIONADOS. Puede observarse un ejemplo del formulario en el Apéndice E.

En total respondieron 269 jóvenes de 18 a 29 años al formulario (cuestionario 1: 35 participantes; cuestionario 2: 168 participantes; cuestionario 3: 66 participantes). Se eliminaron únicamente las respuestas de un participante que tenía 50 años. La elección de la edad de los encuestados se basó en resultados derivados de investigaciones previas (Nippold et al., 2001; Nippold y Rudzinski, 1993; Nippold y Taylor, 1995) que muestran que las respuestas de adultos jóvenes con respecto a la familiaridad y transparencia de las locuciones se acercan más a los conocimientos de los niños y adolescentes que las respuestas de los adultos mayores de 30 años. Además, se buscó que los encuestados fueran mayores de edad para no necesitar que un responsable o tutor concediera la autorización para responder el formulario y que los participantes mismos pudieran dar su consentimiento informado (para mayor detalle de la información proporcionada a los participantes y el consentimiento informado véase Apéndice G).

A partir de los resultados obtenidos del segundo Formularios de Google se seleccionaron las locuciones más familiares. Se sacó la desviación estándar de la familiaridad de las locuciones de todos los cuestionarios para que el instrumento quedara conformado por locuciones muy familiares, mitad opacas y mitad transparentes. El promedio de familiaridad fue 3.92 y la desviación estándar ± 0.58 . Se obtuvo un total de 17 locuciones, las cuales fueron presentadas en un tercer Formulario de Google a 86 jóvenes de 18 a 29 años, con el objetivo de identificar si los hablantes interpretaban con mayor frecuencia las locuciones de manera literal o figurativa y contrastar la frecuencia de interpretación con los resultados de

familiaridad obtenidos en los formularios anteriores, lo que permitió identificar si la familiaridad registrada por los hablantes correspondía a su uso figurativo o a la expresión con significado literal. Puede observarse un ejemplo del formulario presentado en el Apéndice H.

Con base en los resultados que se obtuvieron en el último Formulario de Google fueron seleccionadas 12 locuciones (6 opacas y 6 transparentes). Se eligieron las locuciones más familiares con significado figurativo, mitad opacas y mitad transparentes, y se eliminaron las locuciones que tuvieron menos del 60% de interpretación figurativa. Para la selección de las locuciones más transparentes se eligieron las que tuvieran una media más cercana a 3, mientras que las locuciones opacas fueron las que tenían una media más próxima a 1. Con las locuciones obtenidas se elaboraron oraciones simples con los verbos en pretérito¹⁶, controlando el género de los sujetos de la oración (mitad masculinos, mitad femeninos) y la longitud de los nombres propios. A continuación, se muestran las oraciones finales con sus respectivos niveles de familiaridad y transparencia:

Tabla 1

Locuciones elegidas para la investigación con sus niveles de familiaridad y transparencia

		Familiaridad	Transparencia
Transparentes	Pedro se creyó el muy muy	4.8	2.6
	Sofía se atacó de la risa	4.77	2.4
	María aguantó vara	4.74	2.05
	Paco habló como perico	4.6	2.48
	La ropa se vendió como pan caliente	4.51	2.37
	A Carmen la dejaron vestida y alborotada	4.51	2.28
Opacas	A Lalo le cayó el veinte	4.85	1.37
	Mario le aplicó la ley del hielo a Juan	4.8	1.51
	A Sonia se le prendió el foco	4.62	1.86
	A Marta le dolió el codo	4.61	1.47
	Rosa le vio la cara a Laura	4.59	1.75
	Manuel anduvo buzo	4.54	1.51

¹⁶ Fajardo Rojas (2022) identifica que las locuciones verbales aparecen con mayor frecuencia conjugadas en tercera persona del pretérito de indicativo.

A partir de las locuciones elegidas se realizó un PowerPoint con la finalidad de poder presentar cada locución de forma aleatoria durante la entrevista con los participantes. En la primera plantilla se pedía el consentimiento informado del responsable o tutor y en la segunda el asentimiento del niño. Al aceptar colaborar se dirigía al participante a una imagen que presentaba 12 cuadros de opción para que el niño o adolescente entrevistado eligiera el orden de aparición. Cuando se daba clic a un cuadro aparecía una plantilla con alguna de las locuciones seleccionadas en un fondo blanco, con letra en color negro y tamaño mediano para que no hubiera alguna distracción. La oración era leída en voz alta por la entrevistadora pero se dejaba proyectada mientras se realizaban las preguntas por si los niños querían releerla. Las preguntas fueron realizadas con relación al significado y uso de la locución presentada y dicho cuadro se marcaba como contestado. Así se procedía hasta que se terminaba con todas las locuciones (para mayor detalle véase Apéndice I).

La entrevista fue semi-estructurada y contó con el apoyo de un guion. Durante la entrevista se buscaba generar respuestas que contribuyeran a comprender las interpretaciones que realizan los niños y adolescentes en relación con las locuciones. El guion presentaba diversas preguntas generadoras que se adaptaban a las necesidades y al desarrollo de la entrevista (para mayor detalle véase Apéndice J).

Transcripción y codificación

Se transcribieron las respuestas obtenidas en una base de datos en una hoja de cálculo. Los datos fueron organizados por tipo de pregunta y se separaron las respuestas que iban enfocadas a los significados de las expresiones de aquellas que hablaban sobre su uso y función. En las transcripciones se corrigieron los errores de pronunciación y fueron eliminadas las palabras que se repetían y que no eran útiles para los objetivos del presente trabajo.

Para la codificación se tomaron en cuenta tanto los significados literales como aquellos figurados. Se asignaron letras que representaban cada tipo de respuesta dada por los participantes, como se muestra en la Tabla 2. Para determinar los significados figurados se tomaron como base los incluidos en Villagrana Ávila (2015).

Tabla 2*Codificación por tipos de respuesta*

Respuesta	Descripción	Ejemplo
FL	El participante otorga el significado figurado y literal (FL) correcto de la locución	<i>Quizás simplemente aguantar o resistirse... porque es una expresión y tomárselo literal no es el objetivo de la expresión. Pues la vara se le conoce quizás a una rama de árbol, aguantarla, sostenerla, aguantar la vara, mantener la vara en tu mano, la rama, ese sería el sentido literal. (15-H-6¹⁷)</i>
F	El participante expresa únicamente el significado figurado (F) correcto de la locución	<i>Que aguantó algo de manera fuerte. [Lo supe] por “aguantó” que es como “soportó” y “vara” como que estaba fuerte y aguantó algo fuerte. No [tiene otro significado]. (12-M-5)</i>
L	El participante proporciona únicamente el significado literal (L) correcto de la locución	<i>Puede ser que aguantó una vara, así literalmente. [Lo supe porque] en la frase dice “aguantó una vara”, entonces la primera vista es que María aguantó una vara. (9-M-4)</i>
N	El participante no proporciona ningún (N) significado correcto, ni de manera literal ni figurada	<i>Que ahorró dinero. [Lo supe] porque se supone que algunos les dicen a los billetes, varos. [Otro significado sería] aguantar abajo del agua, aguantar la respiración. (9-H-5)</i>

Comité de Bioética

Se realizó el presente trabajo partiendo del consentimiento informado de los tutores responsables de los participantes. Por tanto se les dieron a conocer los objetivos y procedimientos de la investigación antes del comienzo de la entrevista. Se enviaba una invitación vía Whatsapp y se informaba sobre el procedimiento a seguir. Antes del inicio de la entrevista, se informaba de manera oral a los tutores sobre la confidencialidad con que serían tratados los datos, la libertad de decisión para participar o no y la opción de retirarse

¹⁷ A cada participante se le asignó un código para identificarlo y conservar su anonimato. El cual estaba integrado por la edad del participante, seguido de una “H” si era hombre o una “M” si era mujer y terminaba con el número de participante que era en ese grupo. Por ejemplo: “15-H-6” hace referencia al sexto participante de 15 años hombre.

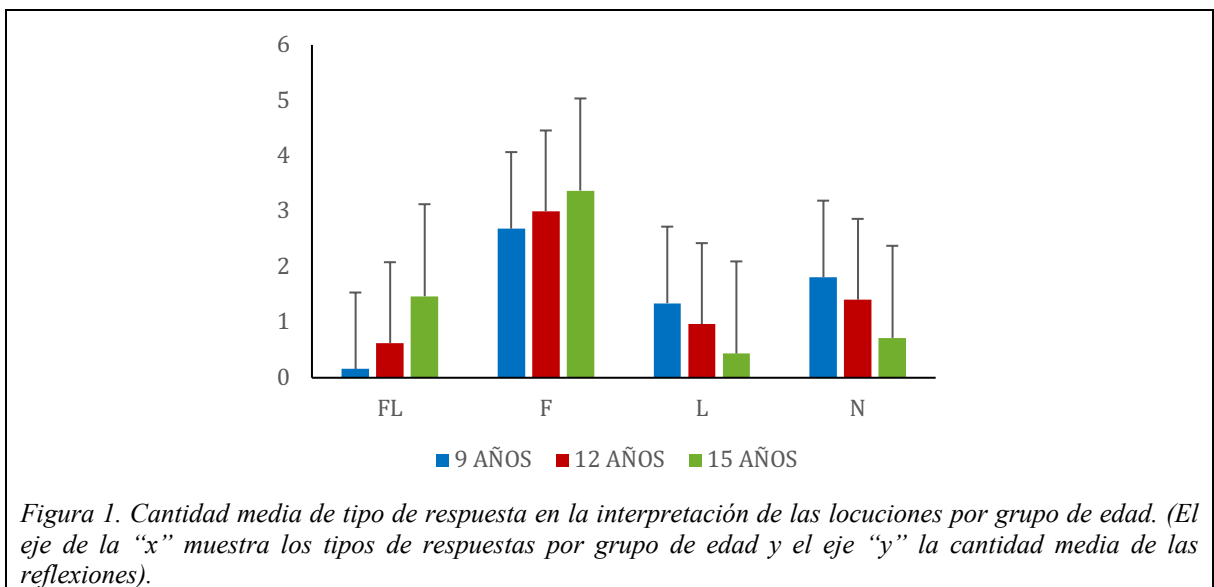
en cualquier momento sin represalia alguna, y la manera en que se realizarían las entrevistas. A su vez se informó a los participantes sobre dichos aspectos con un lenguaje accesible. Antes de realizar la entrevista, se pedía de manera oral y se grababa el consentimiento informado de los responsables de los participantes y el respectivo asentimiento del participante (para mayor detalle, véase Apéndice C y D). Debido a la pandemia presentada por el Covid-19, las entrevistas fueron realizadas de manera virtual para respetar las normas de salud y reducir el riesgo de contagio entre los participantes y la investigadora. La invitación puede observarse en el Apéndice A y la información proporcionada de manera oral en el Apéndice B.

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos desde un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas dadas por los participantes. En el primer apartado del capítulo aparecen los datos estadísticos obtenidos por las diversas interacciones entre edad, tipo de locución, género y tipo de respuesta proporcionada por los participantes. En el segundo apartado se analizan cualitativamente las respuestas dadas por los participantes comparando la estructura de las locuciones y la forma de interpretar de los participantes. Esa sección se divide en dos partes: en la primera, se analizó la idiomaticidad y fijación de cada una de las locuciones; en la segunda, se analizaron las locuciones más fáciles y más difíciles de interpretar de manera figurada y literal (tipo de respuesta FL).

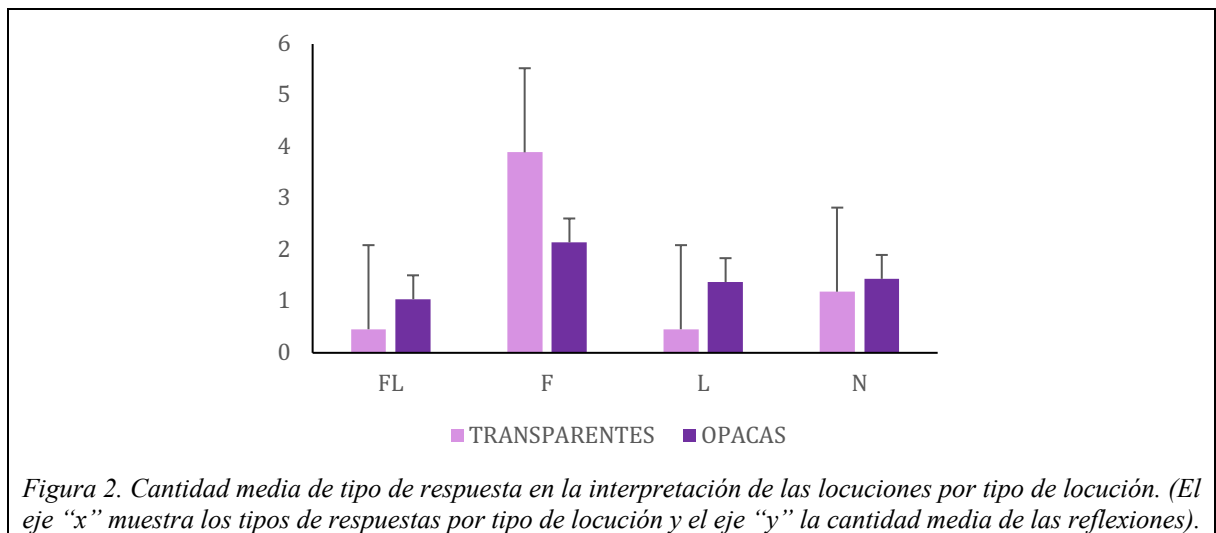
Resultados del análisis cuantitativo

Como se recordará, los participantes de esta investigación debían interpretar doce locuciones (mitad opacas y mitad transparentes) que se les presentaban de manera aislada en un PowerPoint. En un primer momento, se realizó un análisis entre grupos de edades (9, 12 y 15 años) y tipos de respuestas proporcionados por cada grupo (FL = significado figurado y literal correctos; F = únicamente significado figurado correcto; L = únicamente significado literal correcto; N = ningún significado correcto; para mayor detalle véase la Tabla 2). Los resultados de este análisis se muestran en la Figura 1.



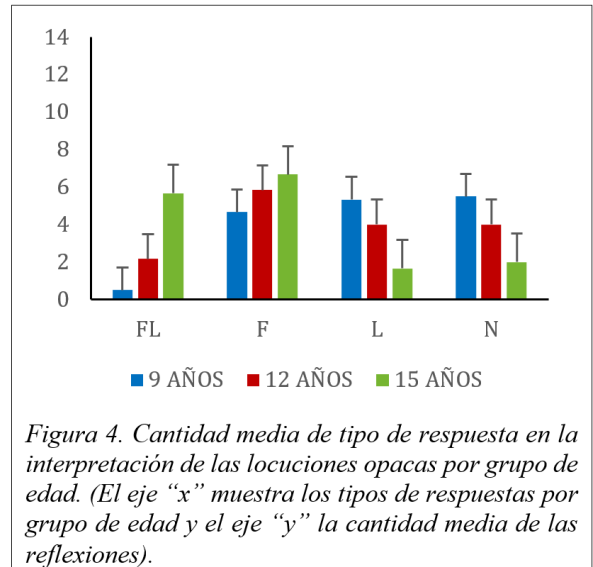
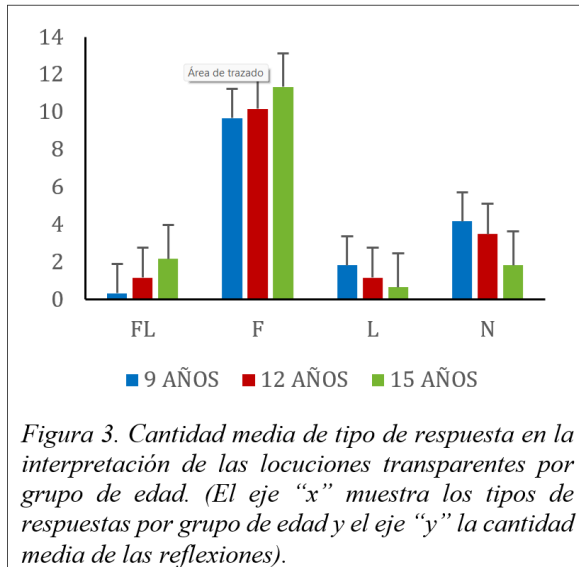
Como se observa en la Figura 1, hay un incremento de los tipos de respuestas FL y F conforme aumenta la edad de los participantes, mientras que los tipos de respuestas L y N disminuyen con la edad. Para examinar los resultados estadísticamente, se llevó a cabo una ANOVA de medidas repetidas. No se encontró un efecto significativo por edad ($F(2)=-1.166$, $p=1$). Sin embargo, sí hubo un efecto significativo por tipo de respuesta ($F(3)=60.718$, $p<.001$). La interacción entre grupo etario y tipo de respuesta fue estadísticamente significativa ($F(3,40)=6.686$, $p<.001$).

Para observar si el tipo de locución influía en la interpretación de las locuciones, se realizó un segundo análisis entre tipo de locución y tipo de respuesta. Los resultados se muestran en la Figura 2.



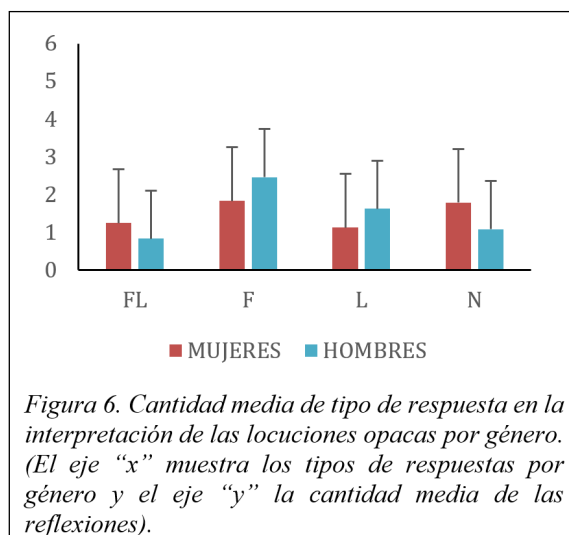
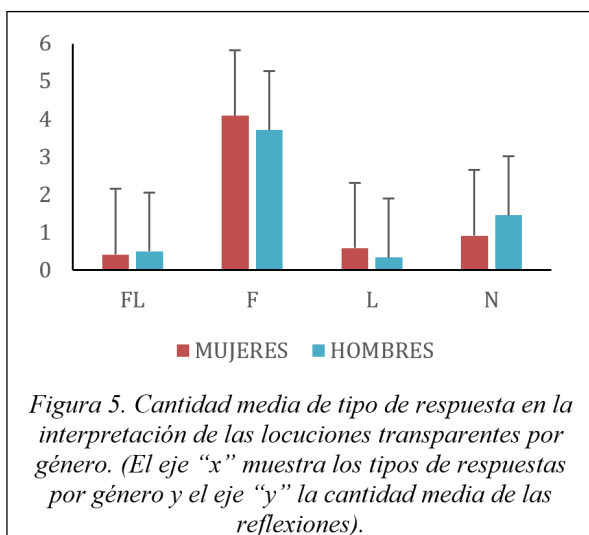
Como se puede observar en la Figura 2, los participantes generaron más respuestas tipo F en las locuciones transparentes, mientras que los tipos de respuestas FL, L y N fueron más frecuentes en las locuciones opacas. Una prueba ANOVA de medidas repetidas mostró que no había un efecto significativo por tipo de locución ($F(1)=-1.791$, $p=1$), mientras que sí hubo un efecto significativo por tipo de respuesta ($F(3)=60.718$, $p<.001$). Además, la interacción entre tipo de locución y tipo de respuesta fue significativa ($F(3,40) = 40.992$, $p<.001$).

En tercer lugar, se buscaron diferencias en el tipo de respuesta por tipo de locución y edad de los participantes. Para ello, se realizó un análisis por cada tipo de locución (transparente y opaca) para cada uno de los tres grupos etarios. Los resultados de dicho análisis se muestran en las Figuras 3 y 4.



Las Figuras 3 y 4 presentan los tipos de respuestas que surgieron por grupo de edad con cada tipo de locución. Las locuciones transparentes (Figura 3) y opacas (Figura 4) presentaron una distribución parecida, incrementando el tipo de respuestas FL y F a la par del aumento de edad y una disminución de las respuestas L y N a mayor edad. Sin embargo, su diferencia radica en que se presentaron más respuestas tipo F en las locuciones transparentes y más respuestas tipo FL y L en las locuciones opacas. A partir de la implementación de una ANOVA de medidas repetidas se encontró que no había un efecto significativo por edad ($F(2)=-1.166$, $p=1$), ni por tipo de locución ($F(1)=-1.791$, $p=1$), mientras que sí fue significativo el efecto por tipo de respuestas ($F(3)=60.718$, $p<.001$). La interacción entre tipo de respuesta, tipo de locución y edad también fue estadísticamente significativa ($F(3,40) = 2.302$, $p=.038$).

Posteriormente, se analizaron los tipos de respuesta por tipo de locución y género, para observar si este último influía en la interpretación de las locuciones. En las Figuras 5 y 6 se presenta dicho análisis.



Como se puede observar en las Figura 5, con las locuciones transparentes las mujeres daban más tipos de respuestas F y L en comparación con los hombres, mientras que los hombres tenían una media mayor con respuestas tipo FL y N. En cambio, en las locuciones opacas (Figura 6) ocurría lo contrario. Una prueba ANOVA de medidas repetidas mostró que no había un efecto significativo por género ($F(1)=-1.166, p=1$), ni por tipo de locución ($F(1)=-1.791, p=1$). Sin embargo, sí se presentó un efecto significativo por tipo de respuesta ($F(3)=60.718, p<.001$). Además, la interacción entre tipo de locución, tipo de respuesta y género fue estadísticamente significativa ($F(3,40) = 8.033, p < .001$).

Por último, se decidió hacer una comparación de locución por locución para observar si su idiomatidad y fijación influían en la manera en que los niños y adolescentes las interpretaban. A continuación se presenta el análisis cualitativo realizado para lograr dicha comparación: en el primero se observan los elementos característicos de cada una de las locuciones y en el segundo se analizan las locuciones más fáciles y más difíciles de interpretar por tipo de respuesta FL (figurada y literal).

Resultados del análisis cualitativo

Resultado del análisis de la fijación e idiomatidad de las locuciones

Se realizó un análisis de la idiomatidad y fijación de cada una de las locuciones elegidas para el estudio con el objetivo de observar si la estructura de las locuciones influía en la

comprensión de las mismas por los niños y adolescentes. La idiomaticidad se determinó a partir de un formulario de Google donde se presentaba una escala Likert de 5 opciones a 269 participantes de 18 a 29 años para que seleccionaran su grado de transparencia (para más información véase el apartado de *Instrumento* en la *Metodología*). El promedio de las respuestas permitió establecer su grado de idiomaticidad, entre más transparente era una locución su promedio se acercaba más al número 3, mientras que las más opacas tuvieron un promedio cercano al número 1. Mientras que el grado de fijación de las locuciones elegidas se determinó a partir de un análisis sintáctico de cada locución comparando sus significados figurado y literal con apoyo de los ejemplos de uso presentes en tres corpus: *Corpus del Español Mexicano Contemporáneo*, *Corpus de Referencia del Español Actual*, *Corpus del Español del Siglo XXI* y *Corpus Diacrónico del Español*. En estos dos últimos se restringieron las opciones de búsqueda a ejemplos de México. En el apartado actual se presentan los porcentajes obtenidos de cada locución, su idiomaticidad, y posteriormente los resultados del análisis de fijación.

Creerse el muy muy

La primera locución transparente es *creerse el muy muy* con 2.6 de promedio. Su significado es “presumir o valorarse en exceso” (Villagrana Ávila, 2015). Es la única locución pronominal que presenta un intensificador redundante. No admite la inserción de elementos al interior de la locución. Permite cambio de género y número del artículo (*el/la/los/las*). Puede conjugarse en cualquier persona, tiempo y modo. El sujeto y artículo son libres, el verbo está semi-lexicalizado (acepta variaciones con los verbos *sentirse* y *ser*) y el adverbio está lexicalizado¹⁸. Por otro lado, la expresión *creerse el muy muy* puede considerarse incompleta sintácticamente hablando, ya que no cuenta con el adjetivo posterior al intensificador; lo que no permite generar un significado literal.

¹⁸ Durante toda la clasificación se entenderá por *libre* el elemento que pueda variar por cualquier otro de la misma categoría gramatical. Al elemento que sólo varía por un número limitado de palabras ya determinadas se le denominó *semi-lexicalizado*, mientras que los elementos *lexicalizados* fueron aquellos que no podían cambiar bajo ninguna circunstancia.

Hablar como (un) perico

La siguiente es *hablar como (un) perico* con 2.49 de promedio. Significa “hablar demasiado” (Villagrana Ávila, 2015). Es una locución intransitiva. Admite solamente la inserción del artículo indeterminado *un*. Permite la pluralización de *pericos* y la conjugación en todas las personas, tiempos y modos. El sujeto es libre, el verbo está semi-lexicalizado (acepta variaciones con *platicar* y *parecer*) y la conjunción está lexicalizada, al igual que el sustantivo *perico*. La expresión con significado literal se adecúa a la sintaxis del español.

Atacarse de la risa

La tercera locución transparente es *atacarse de la risa* con promedio de 2.4. Su significado es “darle a uno mucha risa, reírse sin poder controlarse” (Villagrana Ávila, 2015). Es una locución pronominal que no permite la pluralización de *la risa*, ni insertar elementos al interior. Puede ser conjugada en todas las personas, tiempos y modos. El sujeto es libre, el verbo está semi-lexicalizado (puede variar por otros verbos pronominales como *doblar*, *orinarse*, *morirse*, *revolcarse*, *sofocarse*, *destornillarse*) y *de la risa* se encuentra lexicalizado en todas las variaciones. No presenta una sintaxis normal para la definición literal, ya que el verbo *atacar* seguido de la preposición *de* sólo puede ser utilizado con algunos adverbios o mediante las locuciones adverbiales (como *de repente* o *de pronto*); y no con sustantivos como *la risa*, por lo que dificulta su construcción semántica.

Venderse como pan caliente

Venderse como pan caliente es la cuarta locución transparente. Tiene un promedio de 2.38. Significa “vender algo con gran rapidez” (Villagrana Ávila, 2015). Es una locución pronominal que no admite elementos nuevos al interior. Sólo puede conjugarse el verbo *venderse* en la tercera persona del plural y singular, aun así, no acepta la pluralización de *pan caliente*. Los sujetos únicamente pueden ser en 3ra persona (ej.: *la ropa se vende como pan caliente*, *los libros se venden como pan caliente*). Admite conjugación en cualquier tiempo. El verbo está semi-lexicalizado (hay variación con los verbos *ser*, *repartir* y *acabarse*). Las palabras *como* y *pan caliente* están lexicalizadas. Con respecto a la construcción de la expresión literal falta un artículo o cuantificador de *pan caliente* para completar la sintaxis y proporcionar un significado a la expresión.

Dejar vestida y alborotada

En quinto lugar se encuentra la locución *dejar vestida y alborotada* con un promedio de 2.29. Su significado es “dejar esperando inútilmente a alguien o esperar *alguien* en vano que se cumpla una promesa” (Villagrana Ávila, 2015). En una locución transitiva. Permite variaciones en los adjetivos de género y número y puede ser conjugada en todas las personas, tiempos y modos. Además, admite elementos al interior (ej.: *nos dejaron como novias de pueblo, vestidas y alborotadas*). El sujeto y objeto directo son libres, mientras que el verbo es semi-lexicalizado (admite la variación *quedarse*) y los adjetivos están lexicalizados. El análisis literal la presenta como una expresión que se adecua a la sintaxis y semántica del español y que está completa al agregar el sujeto.

Aguantar vara

La última locución dentro de las transparentes es *aguantar vara*. Tuvo un promedio de 2.06. Significa “soportar *alguien* con tranquilidad, buen ánimo o entereza situaciones difíciles, adversas o molestas” (Villagrana Ávila, 2015). Es una locución intransitiva. No admite la pluralización de *vara* ni elementos al interior, por lo que no acepta la inserción de un artículo o cuantificador para el sustantivo. Permite la conjugación en todas las personas, tiempos y modos. El único elemento libre es el sujeto, mientras que toda la locución se encuentra lexicalizada. Debido a ello, ésta es la locución transparente más lexicalizada. Con respecto a la construcción del significado literal, es una expresión incompleta sintácticamente debido a la ausencia de un artículo (*la/una*) o cuantificador (*una, dos, tres*); lo cual limita su construcción semántica.

Prendérsele el foco

La primera locución opaca es *prendérsele el foco*. Tuvo un promedio de 1.86. Cuenta con dos acepciones: “tener *alguien* una buena idea” y “encontrar repentinamente la solución a un problema determinado” (Villagrana Ávila, 2015). Es una locución doblemente pronominal transitiva. No admite elementos al interior ni la pluralización de *el foco*. La locución sólo puede ser conjugada en la tercera persona del singular (ej.: *a Juan se le prendió el foco, a Daniela y Sofía se les prende el foco*). Sin embargo, puede conjugarse en cualquier tiempo y modo. Los pronombres son inherentes, es decir, no existen variantes sin pronombres. El

objeto indirecto es libre, el verbo está semi-lexicalizado (permite la variación por *encendérsele*) y el objeto directo está lexicalizado. La expresión con sentido literal concuerda con la sintaxis y semántica del español por lo que únicamente requiere del objeto indirecto para que la oración esté completa.

Verle la cara

La siguiente locución opaca es *verle la cara* con promedio de 1.76. Tiene dos acepciones: “engañarlo, aprovechándose de su bondad o sencillez” y “tratar de engañar a *alguien*” (Villagrana Ávila, 2015). Es una locución transitiva. No permite la pluralización de *la cara*. Admite únicamente la inserción del sujeto al interior (ej.: *¿a quién le ha visto usted la cara?*) y acepta adjuntos (ej.: *verle la cara de tonto, verle la cara de pendejo...*). Puede conjugarse en cualquier tiempo, modo y persona. El sujeto y el objeto indirecto son libres, mientras que los elementos de la locución se encuentran completamente lexicalizados. La expresión con significado literal se adecua a la sintaxis y semántica del español, sólo requiere completar el significado con el sujeto y el objeto indirecto.

Aplicar la ley del hielo

La tercera locución opaca es *aplicar la ley del hielo* que tiene un promedio de 1.51. Significa “adoptar una actitud de indiferencia” (Villagrana Ávila, 2015). Es una locución transitiva que no admite elementos al interior ni la pluralización de *la ley del hielo*. Admite todas las conjugaciones. El sujeto es libre pero todos los elementos de la locución están lexicalizados. Para la construcción del significado literal no hay ninguna violación sintáctica ni semántica.

Andar buzo

La cuarta locución es *andar buzo* con promedio de 1.5. Su significado es “buscar *algo* con vehemencia, estar vigilante” (Villagrana Ávila, 2015). Es considerada una locución intransitiva que permite la pluralización y cambio de género de *buzo*. Además, admite adverbios en su interior (ej.: *anduvo muy buzo*). Puede conjugarse en todas las personas, tiempos y modos. El sujeto es libre, el verbo semi-lexicalizado (admite variaciones con *ser*, *estar* y *ponerse*) y *buzo* está lexicalizado. La construcción del significado literal no puede realizarse sin la inserción de determinados elementos: *andar como buzo, andar con un buzo,*

andar vestido de buzo o *andar de buzo*; por lo que puede considerarse incompleta sintáctica y semánticamente.

Dolerle el codo

Dolerle el codo tuvo un promedio de 1.47. Significa “ser avaro o estar poco dispuesto a dar, a compartir o a gastar dinero” (Villagrana Ávila, 2015). Es una locución opaca pronominal transitiva. No admite elementos al interior ni la pluralización de *el codo*. Sólo puede conjugarse en tercera persona del singular pero en cualquier tiempo. El objeto indirecto es libre pero la locución está completamente lexicalizada. El significado literal puede obtenerse fácilmente a partir de su construcción ya que no presenta disonancias sintácticas ni semánticas en el español.

Caerle el veinte

Por último, la locución opaca *caerle el veinte* tuvo un promedio de 1.37. Su significado es “comprender o recordar *algo* una persona repentinamente” (Villagrana Ávila, 2015). Es una locución pronominal transitiva que no permite la pluralización de *el veinte*. Permite la inserción de adverbios al interior (ej.: *y entonces me cae de verdad el veinte*). Puede conjugarse únicamente en tercera persona del singular pero admite cualquier tiempo verbal. El objeto indirecto es libre y los elementos de la locución están completamente lexicalizados. Para la construcción de un significado literal la expresión se presenta como completa sintácticamente pero incompleta semánticamente porque *el veinte* se utiliza para denominar la cantidad de algo.

A continuación se muestra una tabla que resume los aspectos mencionados anteriormente. Las locuciones son presentadas de la más transparente a la más opaca.

Tabla 3

Análisis de la idiomaticidad y fijación de las locuciones elegidas

		Tipo de locución	Cambio de género	Pluralización	Inserción de elementos	Conjugación	Elementos lexicalizados	Sintaxis literal
Transparentes	<i>Creerse el muy muy</i> 2.6	pronominal	<i>el - la</i>	<i>los - las</i>	no	todas	<i>el muy muy</i>	inadecuada
	<i>Hablar como (un) perico</i> 2.49	intransitiva	no	<i>Pericos</i>	artículo <i>un</i>	todas	<i>como perico</i>	adecuada
	<i>Atacarse de la risa</i> 2.4	pronominal	no aplica	no	no	todas	<i>de la risa</i>	inadecuada

	<i>Venderse como pan caliente</i> 2.38	pronominal	no aplica	no	no	3° persona	<i>como pan caliente</i>	inadecuada
	<i>Dejar vestido y alborotado</i> 2.29	transitiva	<i>vestid@ alborotad@</i>	<i>vestid@s alborotad@s</i>	sí	todas	<i>vestid@ y alborotad@</i>	adecuada
	<i>Aguantar vara</i> 2.06	intransitiva	no aplica	no	no	todas	<i>aguantar vara</i>	inadecuada
Opacas	<i>Prenderse el foco</i> 1.86	pronominal transitiva	no aplica	no	no	3° persona singular	pronombres y <i>el foco</i>	adecuada
	<i>Verle la cara</i> 1.76	transitiva	no aplica	no	sujeto	todas	<i>verle la cara</i>	adecuada
	<i>Aplicar la ley del hielo</i> 1.51	transitiva	no aplica	no	no	todas	<i>aplicar la ley del hielo</i>	adecuada
	<i>Andar buzo</i> 1.5	intransitiva	<i>buz@</i>	<i>buz@s</i>	adverbios	todas	<i>buzo</i>	adecuada
	<i>Dolerle el codo</i> 1.47	pronominal transitiva	no aplica	no	no	3° persona singular	<i>dolerle el codo</i>	adecuada
	<i>Caerle el veinte</i> 1.37	pronominal transitiva	no aplica	no	adverbios	3° persona singular	<i>caerle el veinte</i>	adecuada

Nota: Esta tabla muestra de manera general los aspectos analizados en las locuciones, los cuales permitieron determinar su grado de fijación y construcción literal. Los cuadros en gris son los elementos que no aplicaban o no eran permitidos por la locución analizada, por lo que entre más cuadros grises tenía una locución, mayor era su fijación.

Diversos elementos encontrados en el análisis de las locuciones elegidas concuerdan con otras investigaciones. De acuerdo con Fajardo Rojas (2016), muchas locuciones verbales se construyen a partir de verbos transitivos y los elementos nominales que forman la locución tienen la función de objeto directo, lo que concuerda con 10 de nuestras locuciones. Además, la autora también señala que pueden fragmentarse y admitir adverbios u otros elementos al interior para dar matices a la locución, como se vio con las locuciones *dejar vestido y alborotado*, *verle la cara*, *andar buzo* y *caerle el veinte*.

Resultado del análisis de las respuestas tipo FL

Con la finalidad de profundizar en el análisis de la interpretación de las locuciones por parte de los niños y adolescentes, se decidió llevar a cabo un análisis de las respuestas de los participantes en las locuciones más fáciles y más difíciles de interpretar de manera literal y figurada, es decir, con base en el tipo de respuesta FL. Para seleccionar las locuciones más fáciles y más difíciles de interpretar se eligieron aquellas expresiones que mostraron la media más alta (*prenderse el foco*, $\bar{X}=0.312$) o más baja (*venderse como pan caliente*, $\bar{X}=0.02$, y *dejar vestida y alborotada*, $\bar{X}=0.02$) en comparación con la media general ($\bar{X}=0.125$).

Después se procedió a analizar todas las respuestas de los participantes ante estas tres locuciones. A continuación, se profundiza en los resultados de dicho análisis.

La locución más fácil de interpretar fue *A Sonia se le prendió el foco*. En un primer análisis de todas las respuestas figurativas que presentaron los participantes se observó el mismo tipo de respuesta en todas las edades. Así, se hizo evidente que tanto los niños de 9 años como los adolescentes de 12 y 15 presentaron ante esta locución respuestas con un sentido abstracto:

Que a Sonia se le ocurrió una idea [mujer, 9 años]

Que se le ocurrió una idea [hombre, 12 años]

Tuvo una idea [mujer, 15 años]

o con un sentido más concreto:

Se le puso una idea, porque dice “se le prendió el foco” y a veces en caricaturas he visto que a los personajes se les prende el foco y es que tienen una idea o a veces en los carteles también se ve un foco arriba de algún niño o niña [hombre, 9 años]

Sonia tuvo una buena idea, porque para interpretar una buena idea se les pone un foquito aquí [señala su cabeza] a las personas, de “ah, tengo una idea” [mujer, 12 años]

Como que al fin pudo entender algo que tal vez antes no entendía o que tal vez tuvo una nueva idea. Normalmente el foco simboliza una idea, como en las caricaturas, un personaje tuvo una idea y se prende el foquito [hombre, 15 años]

En relación con las respuestas literales ante esta locución, éstas estuvieron presentes sólo en un participante de 9 años, cinco de 12 años y nueve de 15 años. Además, estas respuestas sólo aparecieron después de que los participantes hubieran expresado una respuesta figurada, sin excepción de edad:

Sonia tenía una idea, porque siempre en las series cuando los personajes tienen una idea tienen un foco prendido en su cabeza. [Otro significado sería] Sonia prendió la luz [hombre, 9 años]

Que se le ocurrió una idea. [Otro significado sería] que haya prendido el foco, haz de cuenta que estuviera en su sala y estuvieran todas las luces apagadas y prendiera una [mujer, 12 años]

Que se le ocurrió una idea, en muchos programas se ve. Tal vez otro [significado], que a lo mejor estaba cambiando un foco y se prendió por algún corto [hombre, 15 años]

Por otro lado, en lo que se refiere a las locuciones que tuvieron una media más baja de interpretación de manera tanto literal como figurada por parte de los niños y adolescentes, se procedió a analizar las respuestas para la locución *La ropa se vendió como pan caliente*. Dicho análisis mostró respuestas figuradas muy similares entre los participantes de las tres edades. Los participantes de los tres grupos etarios mencionaron que la locución puede significar una venta rápida:

Que estaban vendiendo ropa y se vendió muy rápido [mujer, 9 años]

Que la ropa se vendió muy rápido. Porque el pan se vende muy rápido, entonces se vendió muy rápido la ropa [mujer, 12 años]

Que se vendió muy rápido. El pan caliente es como de lo mejor y se vende muy rápido [hombre, 15 años]

o una compra muy deseada por lo sabroso del pan:

Se vendió mucho, porque yo amo el pan caliente y siempre se vende mucho [hombre, 9 años]

Hubo muchos clientes que querían el producto porque “pan caliente”, cuando lo horneas, está calientito y está bien rico [hombre, 12 años]

Porque a muchas personas les gusta comprar el pan caliente o casi siempre se debería comprar el pan caliente [mujer, 15 años]

Resulta interesante que esta locución sólo generó dos respuestas literales, una de un participante de 12 años y otra de uno de 15 años. En ambas respuestas se observa que los adolescentes se enfocan en la manera en que se vende el pan para generar el significado literal:

Tal vez que metieron ropa en un paquete de pan [hombre, 12 años]

Si nos vamos por su significado literal “se vendió como pan caliente” [significa] que es con dinero y pagaron [mujer, 15 años]

Por último, se analizó la otra locución que resultó más compleja para los participantes de generar interpretaciones literales y figuradas a la vez: *A Carmen la dejaron vestida y*

alborotada. Ante esta locución nuevamente se observaron respuestas figuradas similares en las tres edades en relación con un sentimiento de anticipación que no se logra:

Que ella esperaba tanto y luego ya no llegaron o hicieron algo [mujer, 9 años]

Por ejemplo, alguien te dice que van a ir a algún lado, entonces tú ya estás listo y al final te dicen que siempre no [hombre, 12 años]

Supongo que la dejaron vestida porque se estaba preparando y alborotada porque supongamos que iba a salir y ya no salió [mujer, 15 años]

Adicionalmente, para esta locución se encontró sólo en una participante de 15 años un ejemplo que reflejaba su experiencia y conocimiento social de la expresión:

Como a una novia que la dejan en el altar. Para referirse a personas que han dejado plantadas, o sea, abandonadas [mujer, 15 años]

En lo que respecta al análisis de las respuestas literales de la locución *A Carmen la dejaron vestida y alborotada*, se observó que todos los participantes se enfocaron principalmente en el adjetivo *alborotada*, el cual es considerado poco común, de acuerdo con el *Vocabulario fundamental del español de México* (Lara, 2007):

Que la dejaron mal vestida y mal peinada [mujer, 9 años]

Que estaba vestida y estaba alborotada de algo y después la dejaron [hombre, 12 años]

Por lo que entiendo es que está como cambiada o arreglada y la dejaron con un lío en la cabeza [hombre, 15 años]

Sin embargo, sólo a partir de los 12 años descomponían la locución en los elementos *vestida* y *alborotada*, por lo que tomaban en cuenta ambos adjetivos para la construcción del significado:

Puede ser que Carmen antes de ir a una fiesta la dejaron vestida y ya después, al llegar, la dejaron alborotada [mujer, 12 años]

Como alguna relación amorosa que no se dio, o sea, que no la desvistieron para eso y entonces cuando no resulta algo amoroso pues te duele, te alborotas [mujer 15 años]

De manera adicional, se observó que para los niños de 9 años fue complicado interpretar la locución cuando no conocían el significado de la palabra *alborotada*, como se observa en los siguientes ejemplos:

Que la vistieron y está alborotada, entonces significaba que no le quedaba bien el vestido, que le apretaba [hombre, 9 años]

Solo intensificaría “a Carmen la dejaron alborotada” porque “alborotada” es como estresada [hombre, 9 años]

Además, esta locución se caracterizó porque los niños de 9 años procuraron responder aunque no supieran lo que significaba cada elemento que conformaba la locución. Así, se identificó que los niños más pequeños proporcionaron respuestas que no tomaban en cuenta todos los elementos de la locución:

Que se vistió muy rápido porque tenía prisa [mujer, 9 años]

Que la peinaron y la vistieron [hombre, 9 años]

Que la dejaron toda vestida como si fueran sus clientes o esclavos [mujer, 9 años]

En cambio, los adolescentes de 12 y 15 años decidieron no proporcionar ninguna respuesta cuando no podían interpretar la locución completa:

Esa la verdad no sé [mujer, 12 años]

No lo sé [hombre, 15 años]

En general el análisis cualitativo muestra que existen diversos factores que inciden en la interpretación literal y figurada de las locuciones: la sintaxis de la locución, qué tan concreto o abstracto es el significado figurativo que se debe encontrar, la familiaridad con el vocabulario de la locución y la capacidad para unir las diferentes partes de la locución en un significado global. Sobre esto se profundizará en el siguiente capítulo.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar el desarrollo de la capacidad para realizar reflexiones metalingüísticas en torno a las locuciones verbales en niños y adolescentes de 9, 12 y 15 años. Para ello se elaboró un instrumento con 12 locuciones verbales, mitad opacas y mitad transparentes, que fueron presentadas a cada uno de los participantes con la finalidad de que proporcionaran los significados figurados y literales de cada locución. Explicar o parafrasear el significado de una expresión lingüística ha sido reconocido como una tarea difícil en sí misma, por lo que se utilizaron únicamente locuciones consideradas por jóvenes adultos mexicanos como de las más familiares y con significado figurativo, ya que diversos estudios han identificado que las locuciones más familiares son más fáciles de interpretar (Laval y Bernicot, 2002; Levorato y Cacciari, 1992; Nippold y Rudzinski, 1993; Nippold y Taylor, 1995; Nippold, et al., 2001; Qualls et al., 2003). A partir de los datos obtenidos, se observaron las reflexiones metalingüísticas que realizaban los individuos de las tres edades sobre el significado de las locuciones verbales presentadas, se compararon los tipos de reflexiones de cada una de las edades para identificar si había una diferencia por edad y se analizaron las reflexiones metalingüísticas para precisar si la transparencia u opacidad de las locuciones influía en su interpretación. Así, se realizó un análisis cuantitativo y otro cualitativo que permitieron responder a las preguntas de investigación que se habían planteado, a la vez que se verificaba si las hipótesis eran correctas. A continuación, se discuten los resultados en relación con las preguntas planteadas.

Con respecto a la primera pregunta de investigación que buscaba determinar el tipo de reflexiones metalingüísticas que presentaban los individuos de las tres edades (9, 12 y 15 años) se encontró que no había un dominio completo del significado literal y figurado para las locuciones incluso en los adolescentes mayores, ya que tanto en niños de 9 años como los adolescentes de 12 y 15 años presentaron los cuatro tipos de respuestas (FL: respuesta figurada y literal correctas; F: únicamente respuesta figurada correcta; L: únicamente respuesta literal correcta; N: ningún significado correcto) ante todas las locuciones. Los individuos de todas las edades presentaron respuestas tanto literales como figuradas, aunque los datos mostraron que no todos los participantes fueron capaces de asignarle ambos

significados a todas las locuciones, lo que refuerza la idea de la complejidad de explicar o parafrasear significados lingüísticos. Además, esto concuerda con otras investigaciones que han encontrado que las locuciones están presentes en el habla que rodea a los niños desde muy temprana edad y que los niños desde muy pequeños son capaces de reconocer que la lengua puede tener tanto significados figurativos como literales, pero que no necesariamente acceden a ambos tipos de significado (Abkarian, et al., 1990; Barriga Villanueva, 2002; Cacciari y Levorato, 1989; Nippold y Martin, 1989).

Algunos estudios previos han reportado que es durante los años escolares cuando los niños tienen un desarrollo semántico que pasa por diversos estadios que les permiten poco a poco acceder a significaciones cada vez más abstractas (Barriga Villanueva, 2002; Hess Zimmermann, 2010). Al respecto, Qualls y Harris (1999) consideran que la habilidad para la interpretación de las locuciones depende de la calidad y naturaleza de la exposición y la experiencia de los hablantes, debido a que la construcción de significado lingüístico se encuentra influida por aspectos sociales. Lo anterior concuerda con las respuestas que proporcionaron los participantes de la presente investigación, en donde se observó que se apoyaban de sus experiencias personales o mencionaban su conocimiento del mundo para interpretar las locuciones.

Por otro lado, en su investigación, Chan y Marinellie (2008) encuentran que las diferencias sintácticas entre locuciones pueden estar relacionadas con la organización y representación mental de las mismas. Esto explica los resultados obtenidos en el análisis cualitativo del presente trabajo, ya que se observó que muchas veces la sintaxis intervino en la adecuada interpretación de las locuciones por parte de nuestros participantes, como se dio en el caso de la ausencia del artículo o cuantificador en la locución *venderse como pan caliente*, que dificultó la generación de respuestas literales por parte de los niños y adolescentes o de la locución *creerse el muy muy* que no permite generar significados literales al ser sintácticamente incompleta.

Otro elemento que influyó en los resultados del presente estudio fue lo concreto o abstracto de la representación mental que tenían los niños y adolescentes de la locución. Así, por ejemplo, se observó que la expresión *prendersele el foco* facilitó en nuestros participantes

el salto de respuestas figuradas a literales porque la conceptualización del significado figurativo de la locución es una imagen concreta, que incluso se representa literalmente en los programas de televisión, lo que ha generado que la analogía entre el foco y la idea sea parte de la memoria semántica de niños y adolescentes.

Además, a pesar de que se identificó que los niños respondían más fácilmente a locuciones que habían escuchado con anterioridad, se observó que la familiaridad de los elementos léxicos que constituían la locución también influía en su interpretación. Esto se hizo evidente, por ejemplo, en la locución *dejar vestida y alborotada*, donde los niños más pequeños tuvieron más dificultades para generar tanto el significado figurado de la locución como el literal porque la palabra *alborotada* era poco familiar para ellos.

En lo que respecta a la segunda pregunta de investigación donde se buscaba observar si existían diferencias entre los tipos de reflexiones sobre las locuciones que presentan individuos de diferentes edades (9, 12 y 15 años), se encontró que había un incremento gradual en las interpretaciones correctas de las locuciones conforme aumentaban las edades. Esto concuerda con diversas investigaciones que han tomado como variable la edad de los participantes (Abkarian, et al., 1990; Caillies y Le Sourn-Bissaoui, 2008; Chan y Marinellie, 2008; Levorato y Cacciari, 1992; Nippold y Martin, 1989; Nippold y Rudzinski, 1993; Nippold y Taylor, 1995, 2002; Vulchanova, et al., 2011). Como se recordará, en la presente investigación se encontró una diferencia significativa entre la edad y el tipo de respuestas que proporcionaban los participantes, debido a que a mayor edad aparecieron más interpretaciones correctas y éstas fueron de mayor calidad. En concordancia con lo que se ha señalado en diversos estudios previos (Cacciari y Levorato, 1989; Nippold y Martin, 1989; Vulchanova, et al., 2011), los participantes más jóvenes de nuestra investigación proporcionaron más respuestas literales, respuestas no relacionadas con la locución o no dieron respuesta, a diferencia de los participantes más grandes quienes presentaron más interpretaciones figurativas. La única investigación que no concuerda con nuestros resultados es la realizada por Reuterskiöld y Lancker Sidtis (2012), quienes no encontraron diferencias significativas entre los grupos de edad. No obstante, las divergencias entre nuestros

resultados y los de dichos autores puede deberse a aspectos relacionados con la memoria, ya que su investigación se enfocaba en la retención de las locuciones y no en su interpretación.

De manera adicional, con base en lo planteado por Barriga Villanueva (2002), se esperaba que los participantes mayores en nuestro estudio tuvieran una mayor capacidad para analizar e interpretar las locuciones, debido a que se ha señalado que a mayor edad se emplean estructuras lingüísticas más complejas y se tiene un mayor vocabulario y una mayor diversidad de sentidos profundos y simbólicos de las palabras. Otras investigaciones han reportado, de igual manera, que los niños más grandes interpretan mejor las locuciones y generan definiciones más completas debido a que utilizan estrategias más elaboradas para procesar el lenguaje (Chan y Marinellie, 2008; Levorato y Cacciari, 1992). Lo anterior se pudo confirmar con nuestros resultados, pues identificamos que los adolescentes analizaban cada una de las partes de la locución para apoyar su interpretación, mientras que los más pequeños sólo se apoyaban de los elementos que conocían y las palabras que no podían analizar no las tomaban en cuenta para la formación del significado global de la locución.

Asimismo, es necesario destacar que en nuestra investigación se encontraron diferencias interesantes en el análisis cualitativo entre los participantes de 12 y 15 años con respecto a los de 9 años. Como se recordará, los primeros preferían no responder ante locuciones que no conocían, mientras que los más pequeños siempre proporcionaron una respuesta, aunque ésta fuera errónea. Esto coincide con el estudio de Chan y Marinellie (2008), donde se encontró que hay una semejanza en la manera en cómo interpretan las locuciones los preadolescentes (participantes de 10 a 12 años) y los adolescentes jóvenes (participantes de 13 a 15 años). Dicha similitud en cómo proceden los participantes de 12 y 15 años de nuestro estudio para proporcionar los significados de las locuciones puede deberse a que la adolescencia es una etapa crucial para el desarrollo de determinados aspectos pragmáticos del lenguaje, como señalan Laval y Bernicot (2002). Es decir, los adolescentes han desarrollado estrategias pragmáticas que los llevan a elegir no contestar ante locuciones cuyo significado no conocen por completo.

En lo que se refiere a la tercera pregunta de investigación que buscaba observar si existían diferencias entre las reflexiones metalingüísticas producidas entre locuciones

transparentes y opacas, nuestros datos señalan diferencias significativas entre tipo de respuesta y tipo de locución. Lo anterior concuerda con lo reportado por otras investigaciones que sugieren que las locuciones transparentes son más fáciles de interpretar (Caillies y Le Sourn-Bissaoui, 2008; Le Sourn-Bissaoui et al., 2012; Nippold y Rudzinski, 1993; Nippold y Taylor, 1995, 2002). No obstante, nuestros resultados no coinciden con la investigación de Timofeeva-Timofeev (2016), quien no identificó diferencias significativas entre locuciones transparentes y opacas en niños españoles. Las discrepancias entre su investigación y el presente estudio posiblemente se deban a que la investigadora se enfocó en el uso de las locuciones verbales y no en su interpretación.

Como se recordará, los resultados del análisis cuantitativo de nuestro estudio permiten señalar que las locuciones más transparentes generaron un mayor uso de respuestas figuradas, mientras que las locuciones opacas ocasionaron más respuestas literales. Al respecto, Nippold y Rudzinski (1993) mencionan que los niños muchas veces descomponen y analizan las locuciones transparentes en sus partes, lo que les permite acceder a su adecuada interpretación figurada. Sin embargo, los resultados de nuestra investigación confirman que los niños también intentan interpretar las locuciones opacas por medio de la descomposición y análisis de sus partes cuando no conocen su significado, pero que en estos casos la estrategia no lleva a una interpretación figurada correcta, dado que la suma de las partes no crea el significado de la locución completa. Además, en nuestro estudio se encontraron diferencias por edad en ambos tipos de locuciones (a mayor edad más respuestas figuradas correctas), lo que no coincide con los resultados de Nippold y Taylor (2002) quienes no encontraron diferencias por edad en la interpretación de locuciones transparentes en individuos de 11 y 16 años. La discrepancia entre nuestros resultados y los de Nippold y Taylor (2002) puede deberse a que, en su estudio, son los mismos niños quienes asignan el nivel de transparencia u opacidad de cada una de las locuciones que deben definir.

Con respecto a lo anterior, a partir de los resultados cualitativos de nuestro estudio se hizo evidente que las dos locuciones más difíciles de interpretar de manera figurada y literal eran transparentes (*venderse como pan caliente* y *dejar vestida y alborotada*), mientras que la más fácil de interpretar de manera figurada y literal fue una opaca (*prendersele el foco*).

Como se recordará, los hablantes pueden apoyarse de los elementos que conforman una locución transparente para construir su significado figurado correcto. Así, la dificultad para interpretar las locuciones transparentes de manera literal y figurada pudo deberse a que los hablantes alcanzaban fácilmente el significado figurado, mientras que el significado literal de la locución quedaba relegado a un segundo plano, al cual no todos los participantes lograban acceder. Por otro lado, en el caso de las locuciones opacas ocurre lo contrario: no se puede acceder al significado figurado correcto por medio de sus partes, pero sí a su significado literal. Por ello, es probable que la mayoría de los participantes que interpretaron correctamente las locuciones opacas de manera figurada ya la conocían previamente y lo único que tenían que hacer después era construir el significado literal por medio del análisis de sus partes. Dado que no se encontraron investigaciones previas que analizaran la producción de significados literales y figurados en relación con el tipo de locución para comparar con nuestros resultados, queda pendiente en futuras investigaciones profundizar más al respecto para identificar si esta diferencia se debió al tipo de locución o fue una particularidad de la locución *prendérsele el foco*, tan representada en las caricaturas y que, por tanto, forma parte de la memoria semántica de los hablantes.

En resumen, en el presente estudio se encontró que las locuciones aparecen en los contextos lingüísticos en que se desenvuelven los niños desde muy pequeños y que factores tales como la edad de los hablantes y el nivel de la transparencia u opacidad influyen en su correcta interpretación. Se observó que durante las etapas tardías se da un desarrollo semántico que permite una mayor comprensión del lenguaje no literal y, por ende, de las locuciones. Además, conforme aumenta la edad de los participantes, éstos presentan estrategias metalingüísticas más elaboradas que les permiten tener un mejor análisis de las locuciones, tanto de manera literal como figurada. Las estrategias cambian dependiendo del tipo de locución a la que se enfrentan los participantes: entre más opaca es una locución, mayor es su dificultad de interpretación, por lo que los niños y adolescentes se apoyan principalmente de sus conocimientos previos para la generación de las respuestas figuradas correctas; en cambio, realizan un análisis estructural parte por parte para construir los significados figurativos de las locuciones más transparentes. También se encontró que hay

locuciones más fáciles de interpretar de manera literal y figurada, y locuciones que son particularmente difíciles de interpretar de ambas maneras debido su idiomática y fijación. Esta presencia de las locuciones a muy temprana edad y las habilidades que se desarrollan para la construcción de sus significados son factores que se deben tomar en cuenta en el ámbito escolar de los niños y adolescentes, ya que, al ser expresiones del habla cotidiana de los estudiantes, pueden apoyar el desarrollo de la interpretación de otras expresiones del lenguaje no literal utilizadas en la escuela.

Los resultados obtenidos en el presente estudio también proporcionan aportes metodológicos. La metodología usada en la investigación dio cuenta de una manera distinta de proceder ante el análisis de la interpretación de las locuciones y en la clasificación de su idiomática, debido a que se partió de la conceptualización que tienen los hablantes sobre las locuciones para clasificar posteriormente su nivel de transparencia u opacidad, en lugar de establecer su transparencia desde un análisis lingüístico formal de cada locución sin tomar en cuenta el cómo la ven los propios usuarios. El uso de la plataforma Zoom también fue una innovación que permitió interactuar con los niños y adolescentes a distancia y grabar las sesiones sin mayor dificultad. Sin embargo, las principales desventajas de utilizar un medio digital para las entrevistas fueron los problemas de conexión que se presentaron en algunas ocasiones y la dificultad de que los niños más pequeños se mantuvieran concentrados en la actividad, debido a la presencia de distractores en su casa, si bien ninguno de estos elementos llegó a interrumpir una sesión.

Por otra parte, es importante rescatar las limitaciones de la presente investigación. En primer lugar, analizar cualitativamente un solo tipo de respuesta y sólo las respuestas que representaron las locuciones más fáciles y más difíciles de interpretar de manera literal y figurada permitió generar una interpretación de la manera en cómo procesan los participantes determinadas locuciones. Sin embargo, queda para futuras investigaciones un análisis cualitativo de todos los tipos de respuestas y todas las locuciones para proporcionar una comprensión más profunda de la forma en que los niños y adolescentes analizan este tipo de expresiones. Además, no se analizaron los resultados cuantitativos que arrojaron una diferencia significativa por género, elemento en el que sería interesante profundizar en una

investigación a futuro para encontrar a que se debe dicha diferencia. También queda para futuras investigaciones analizar estadísticamente el nivel de familiaridad entre locuciones opacas y transparentes para identificar si es similar y si el puntaje de transparencia difiere estadísticamente como lo encontrado por Sprenger et al., (2019).

Con base en todo lo anterior, se puede decir que la presente investigación cumplió satisfactoriamente con los objetivos planteados y permitió ir más allá de lo que se esperaba, debido a que se lograron identificar otros elementos que intervienen en el desarrollo de las reflexiones metalingüísticas de niños y adolescentes en torno a las locuciones verbales. Los resultados obtenidos no sólo brindaron una mayor comprensión sobre las locuciones y la manera en que los niños y adolescentes las interpretan, sino que abrieron nuevos caminos para la investigación lingüística y la educación. Además, proporcionaron una mayor comprensión sobre el uso de las locuciones en el español de México y pueden servir como un parteaguas para contrastar en futuras investigaciones los diversos dialectos del español y lograr así un mayor conocimiento sobre la realidad léxica de nuestra lengua.

Córpora

CREA, Real Academia Española, *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) [en línea] <<http://www.rae.es>> [Consulta: 17/03/2022] [para el español de México].

CORPES, Real Academia Española, *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES) [en línea] <<http://www.rae.es>> [Consulta: 08/05/2022] [para el español de México].

Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (CEMC) [en línea] <<http://www.corpus.unam.mx/cemc>>, software AMATE ver. 1.0, [Consulta: 07/05/2022].

CORDE, Real Academia Española, *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE) [en línea] <<http://www.rae.es>> [Consulta: 17/03/2022] [para el español de México].

Rivas, A. [@Cucho777]. (2022, mayo 3). *Hablas como perico, hechos no opiniones, de q tipo de mantenimiento hablas ahí tienes a @ManceraMiguelMX q te diga específicamente* [Tweet]. Twitter.

<https://twitter.com/cucho777/status/1521662965929361408?s=21&t=6ju9qpjJJzZBPnZUAM9kQA>

Bibliografía

- Abkarian, G. G., Jones, A., y West, G. (1990). Enhancing children's communication skills: idioms "fill the bill." *Child Language Teaching and Therapy*, 6(3), 246–254.
<https://doi.org/10.1177/026565909000600302>
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. El Colegio de México.
- Berman, R. A. (2007). Developing linguistic knowledge and language use across adolescence. En E. Hoff y M. Shatz (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 347-367). Blackwell.
- Cacciari, C., y Levorato, M. C. (1989). How children understand idioms in discourse. *Journal of Child Language*, 16(2), 387–405. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010473>
- Caillies, S., y Le Sourn-Bissaoui, S. (2008). Children's understanding of idioms and theory of mind development. *Developmental Science*, 11(5), 703-711.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00720.x>
- Caillies, S., y Le Sourn-Bissaoui, S. (2013). Nondecomposable idiom understanding in children: Recursive theory of mind and working memory. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 67(2), <https://doi.org/10.1037/a0028606>.
- Calderón Guerrero, G., Vernon Carter, S., y Carrillo Pacheco, M.A. (2012). Interpretación y reinterpretación de adivinanzas metafóricas: la importancia del nivel de desarrollo y del tipo de tarea en niños de 7 a 13 años. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 56, 61-82.
- Chan, Y. L., y Marinellie, S. A. (2008). Definitions of Idioms in preadolescents, adolescents, and adults. *Journal of Psycholinguist Research*, 37(1), 1–20.
<https://doi.org/10.1007/s10936-007-9056-9>.
- Crespo, N., y Cáceres, P. (2006). La comprensión oral de las frases hechas: un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44, 77-90.
- Crespo, N., y Rojas Crespo, D. (2010). Clase social y desarrollo de la conciencia metapragmática de los niños. *Estudios Filológicos*, 46, 25-41.

- El Colegio de México, A. C. (2022). En *Diccionario del Español de México* (DEM). Recuperado el 28 de marzo, 2022, en <https://dem.colmex.mx>
- Enríquez Mondragón, M., y Calderón Guerrero, G. (2011). La comprensión de refranes en niños y adolescentes de 9 a 15 años. En K. Hess Zimmermann, G. Calderón Guerrero, S. A. Vernon y M. Alvarado (Coords.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp.123-136). UAQ - Porrúa.
- Fajardo Rojas, C. T. (2016). *Locuciones del español de México: análisis de corpus orales* [Tesis licenciatura]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Fajardo Rojas, C. T. (2017). Sinonimia en locuciones léxicas del español mexicano. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 5(2), 91-112.
- Fajardo Rojas, C. T. (2019). Aguantar bala, aguantar mecha o aguantar vara. Variación y vitalidad léxica en locuciones verbales del español de México. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 1(2); 27-50.
- Fajardo Rojas, C. T. (2022). *Análisis léxico-gramatical de locuciones verbales del español de México* [Tesis doctorado]. El Colegio de México.
- Gibbs, Jr., R. W. (1992). What do idioms really mean? *Journal of Memory and Language*, 31, 485-506.
- Gibbs, Jr., R. W. (2010). Idiom. En L. Cummings (Ed.), *The Pragmatics Encyclopedia*. New York.
- Gombert, J. É. (1992). *Metalinguistic Development*. University of Chicago Press.
- González Aguiar, M. I. (2007). La fraseología regional del español. *Revista de Filología*, 25, 235-247.
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. El Colegio de México.
- Lara, L. F. (2007). *Resultados numéricos del vocabulario fundamental del español de México*. [en línea] <dem.colmex.mx> [Consulta: 03/06/2022]. El Colegio de México.
- Laval, V., y Bernicot, J. (2002). “*Tu es dans la lune*”: understanding idioms in French-speaking children and adults. *Pragmatics*, 12(4), 399–413. <https://doi.org/10.1075/prag.12.4.01lav>

- Levorato, M. C., y Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity. *Journal of Child Language*, 19(2), 415-433. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011478>
- Le Sourn-Bissaoui, S., Caillies, S., Bernard, S., Deleau, M., y Brulé, L. (2012). Children's understanding of ambiguous idioms and conversational perspective-taking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112, 437-451. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.02.003>
- Mendivil Giró, J. L. (1990). El concepto de "locución verbal" y su tratamiento léxico. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 16, 5-30.
- Mendivil Giró, J. L. (1998). Aspectos teóricos del estudio de las unidades fraseológicas: gramática, pragmática y fraseología. En G. Wotjak (Ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual* (pp. 39-55). Iberoamericana.
- Milosky, L. M. (1994). Nonliteral language abilities. Seeing the forest for the trees. En G. P. Wallach (Ed.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents: Some Principles and Applications* (pp. 275-303). Macmillan.
- Molero, C. M., y Salazar, D. (2013). Análisis contrastivo, criterios de selección y didáctica de las colocaciones léxicas en el aula de español. En A. Kuzmanović Jovanović, J. Filipović, J. Stojanović y J. Rajić (Eds.), *Estudios hispánicos en el siglo XXI* (pp. 359-375). Facultad de Filología Universidad de Belgrado.
- Nippold, M. A. (1991). Evaluating and enhancing idiom comprehension in language-disordered students. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(3), 100-106.
- Nippold, M. A. (2004). Research on later language development: international perspectives. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 1-9). John Benjamins.
- Nippold, M. A. (2016). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin: PRO-ED.
- Nippold, M. A., y Martin, S. T. (1989). Idiom interpretation in isolation versus context: a developmental study with adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32(1), 59-66.
- Nippold, M. A., Moran, C., y Schwarz, I. E. (2001). Idiom understanding in preadolescents: synergy in action. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 169-179.

- Nippold, M. A., y Rudzinski, M. (1993). Familiarity and transparency in idiom explanation: a developmental study of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(4), 728-737.
- Nippold, M. A., y Taylor, C. L. (1995). Idiom understanding in youth: further examination of familiarity and transparency. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(2), 426-433.
- Nippold, M. A., y Taylor, C. L. (2002). Judgments of idiom familiarity and transparency: A comparison of children and adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(2), 384-391. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/030](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/030)
- Nunberg, G., Sag, I. A., y Wasow, T. (1994). Idioms. *Language*, 70, 491-538. <https://doi.org/10.1353/lan.1994.0007>
- Palacios, N. (2020). Compuestos sintagmáticos y locuciones nominales en el español de México: criterios léxico-semánticos para su distinción. En E. Hernández y P. Martín Butragueño (Eds.), *Las palabras como unidades lingüísticas* (pp. 443-467). Consejo Superior de Investigaciones Científicas - El Colegio de México.
- Penadés Martínez, I. (2008). Proyecto para la redacción de un diccionario de locuciones del español. En E. Bernal y J. DeCesaris (Eds.), *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress* (pp. 1379-1384). Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra y Documenta Universitaria.
- Qualls, C. D., y Harris, J. L. (1999). Effects of familiarity on idiom comprehension in African American and European American Fifth graders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(2), 141-151. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3002.141>
- Qualls, C. D., O'Brien, R. M., Blood, G. W., y Hammer, C. S. (2003). Contextual variation, familiarity, academic literacy, and rural adolescents' idiom knowledge. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(1), 69-79. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003/007](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/007)
- Real Academia Española. (2002). Luz. En *Diccionario de la lengua española*, (23.^a ed.), [versión 23.5 en línea]. Recuperado el 25 de marzo, 2022, en <https://dle.rae.es/luz?m=form#COhD86L>.
- Reuterskiöld, C., y Lancker Sidsis, D. V. (2012). Retention of idioms following one-time exposure. *Child Language Teaching and Therapy*. 29(2), 219-231. <https://doi.org/10.1177/0265659012456859>

- Sprenger, S. A., la Roi, A., y van Rij, J. (2019). The development of idiom knowledge across the lifespan. *Frontiers in Communication*, 4(29). <https://doi.org/10.3389/fcomm.2019.00029>
- Timofeeva-Timofeev, L. (2013). En torno al tratamiento lexicográfico de la fraseología humorística. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 127-151.
- Timofeeva-Timofeev, L. (2016). Children using phraseology for humorous purposes. The case of 9-to-10-year-olds. En L. Ruiz-Gurillo (Ed.), *Metapragmatics of Humor. Current research trends* (pp. 273-298). John Benjamins.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233-247). John Benjamins.
- Villagrana Ávila, D. (2015). *Locuciones verbales en español de México: análisis de su tratamiento lexicográfico* [Tesis doctoral]. Universidad de Cádiz.
- Vulchanova, M., Vulchanov, V., y Stankova, M. (2011). Idiom comprehension in the first language: a developmental study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 8, 207-234.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter D.Lang.

Apéndices

Apéndice A Invitación



Te invitamos a
participar en un estudio
sobre las expresiones
del español



Dirigido a niños y adolescentes de **9, 12 y 15 años**, hablantes nativos del español del centro de México.

Esperamos poder contar con su participación para una **entrevista** por la **plataforma virtual ZOOM**. La entrevista constará de presentarles algunas expresiones a los participantes para realizarles preguntas sobre ellas.

Al aceptar participar, estarás contribuyendo a saber más sobre las interpretaciones de los niños y adolescentes.

Datos de contacto de la investigadora responsable:
Lic. Abigail Hernández Valencia
 tel.: **4271045576**
Asesora del proyecto: Dra. Karina Hess Zimmermann



Apéndice B

Información proporcionada de manera oral a los padres

- El procedimiento completo tiene una duración aproximada de 30 minutos
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para ninguno/a de los dos en caso de no aceptar la invitación
- Puede retirar a su hijo/a del proyecto en cualquier momento si lo considera conveniente o si su hijo/a decide ya no participar
- No realizarán ningún gasto ni recibirán remuneración alguna por la colaboración
- No hay un beneficio directo para ustedes, sino que el propósito es obtener mayor conocimiento acerca de las reflexiones metalingüísticas de niños y adolescentes sobre las locuciones verbales
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos en la investigación y no se publicará ninguna información que pudiese identificar a su hijo/a
- Puede solicitar, en el transcurso del estudio, información actualizada sobre el mismo a la investigadora responsable

Apéndice C

Plantilla con el consentimiento que debían leer los padres o tutores

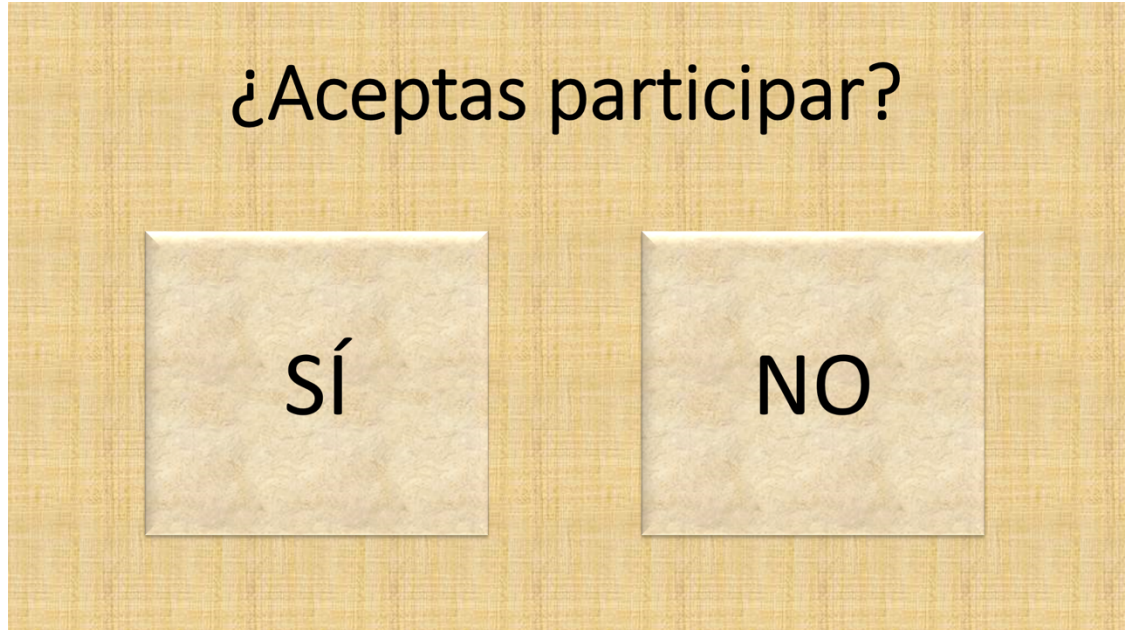
Yo _____
responsable directo del niño, niña o adolescente
de nombre: _____
de _____ años, que vive en _____,
acepto que participe en la investigación
“¡Agarra la onda! Reflexiones metalingüísticas en
torno a las locuciones verbales en niños y
adolescentes de 9, 12 y 15 años”

SÍ

NO

Apéndice D

Plantilla con el asentimiento para los niños



Apéndice E

Ejemplo del formulario de Google de familiaridad y transparencia/opacidad

Familiaridad	Transparencia
<p>La FAMILIARIDAD es la medida de qué tan frecuentemente alguien ha escuchado o leído una locución con anterioridad. Por ejemplo, la locución AGARRA LA ONDA que significa "llega a la comprensión o entendimiento de algo" tiene una familiaridad alta, ya que aparece en diversos contextos de uso, mientras que la locución BAILO UN TROMPO EN LA UÑA que significa "soy muy listo" no es tan conocida.</p> <p>Lee las preguntas siguientes e indica qué tan frecuentemente has escuchado o leído las locuciones en cuestión.</p>	<p>La TRANSPARENCIA es la medida del grado de aproximación entre el significado literal y el figurado de una locución. Por ejemplo, si le decimos a alguien PARECES FOTO su significado literal "verse alguien igual que en una foto" se acerca al figurativo "vestir alguien la misma ropa", ya que las personas en una foto no cambian de ropa. En cambio, si le decimos a alguien que se HACE DE LA VISTA GORDA, el significado literal "que se hace con una vista que tiene mucho peso" no se acerca al significado figurativo "simular que no se entera de algo".</p> <p>Determina qué tan relacionados están para ti los significados literal y figurado en las locuciones en cuestión, seleccionando un número en la siguiente escala: 1 = Los significados literal y no literal NO están RELACIONADOS 2 = Los significados literal y no literal están ALGO RELACIONADOS 3 = Los significados literal y no literal están ESTRECHAMENTE RELACIONADOS</p>
<p>¿Qué tan frecuentemente has escuchado o leído la expresión ARMARLA DE TOS? *</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <p>Elegir</p> <p>NUNCA la he escuchado o leído</p> <p>La he escuchado o leído UNA VEZ</p> <p>La he escuchado o leído ALGUNAS VECES</p> <p>La he escuchado o leído VARIAS VECES</p> <p>La he escuchado o leído MUCHAS VECES</p> </div>	<p>En la expresión CREERSE MUY SALSA el significado literal es "pensar que uno mismo es una salsa" y el significado figurado es "creerse alguien el más importante o el único en algo". ¿Qué tan relacionados están para ti los significados literal y figurado en esa expresión? *</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <p>Elegir</p> <p>NO ESTÁN RELACIONADOS</p> <p>ALGO RELACIONADOS</p> <p>ESTRECHAMENTE RELACIONADOS</p> </div>
<p>¿Qué tan frecuentemente has escuchado o leído la expresión CAERLE EL ...? *</p>	<p>¿Qué tan relacionados están para ti los significados literal y figurado en esa expresión? *</p>
<p>¿Qué tan frecuentemente has escuchado o leído la expresión DORMIRSE EL ...? *</p>	<p>¿Qué tan relacionados están para ti los significados literal y figurado en esa expresión? *</p>

Apéndice F

Ejemplo del primer formulario de familiaridad de Google

Marca la locución que conozcas

- Aguantar vara
- Ajustar (las) cuentas
- Andar al tiro
- Andar bruja
- Andar buzo
- Aplicar la ley del hielo
- Armarla de tos
- Arriesgar o exponer el cuero
- Azotar la res
- Bajar la comida
- Bajarle la crema a tus tacos
- Barajar algo más despacio
- Botársele la canica
- Caerle el chahuistle a alguien
- Caerle el veinte
- Cajetearla
- Cobrarse a lo chino
- Cocerse al primer hervor

Familiaridad	Transparencia
<p>La FAMILIARIDAD es la medida de qué tan frecuentemente alguien ha escuchado o leído una locución con anterioridad. Por ejemplo, la locución AGARRA LA ONDA que significa "llega a la comprensión o entendimiento de algo" tiene una familiaridad alta, ya que aparece en diversos contextos de uso, mientras que la locución BAILO UN TROMPO EN LA UNA que significa "soy muy listo" no es tan conocida.</p> <p>Lee las preguntas siguientes e indica qué tan frecuentemente has escuchado o leído las locuciones en cuestión.</p>	<p>La TRANSPARENCIA es la medida del grado de aproximación entre el significado literal y el figurado de una locución. Por ejemplo, si le decimos a alguien PARECES FOTO su significado literal "verse alguien igual que en una foto" se acerca al figurativo "vestir alguien la misma ropa", ya que las personas en una foto no cambian de ropa. En cambio, si le decimos a alguien que se HACE DE LA VISTA GORDA, el significado literal "que se hace con una vista que tiene mucho peso" no se acerca al significado figurativo "simular que no se entera de algo".</p> <p>Determina qué tan relacionados están para ti los significados literal y figurado en las locuciones en cuestión. seleccionando un número en la siguiente escala: 1 = Los significados literal y no literal NO están RELACIONADOS 2 = Los significados literal y no literal están ALGO RELACIONADOS 3 = Los significados literal y no literal están ESTRECHAMENTE RELACIONADOS</p>
<p>¿Qué tan frecuentemente has escuchado o leído la expresión ARMARLA DE TOS? *</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <p>Elegir</p> <p>NUNCA la he escuchado o leído</p> <p>La he escuchado o leído UNA VEZ</p> <p>La he escuchado o leído ALGUNAS VECES</p> <p>La he escuchado o leído VARIAS VECES</p> <p>La he escuchado o leído MUCHAS VECES</p> </div>	<p>En la expresión CREERSE MUY SALSA el significado literal es "pensar que uno mismo es una salsa" y el significado figurado es "creerse alguien el más importante o el único en algo". ¿Qué tan relacionados están para ti los significados literal y figurado en esa expresión? *</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <p>Elegir</p> <p>NO ESTÁN RELACIONADOS</p> <p>ALGO RELACIONADOS</p> <p>ESTRECHAMENTE RELACIONADOS</p> </div>
<p>¿Qué tan frecuentemente has escuchado o leído la expresión CAERLE EL...? *</p>	<p>El significado literal es "ponerle energía a una...; descansar o recobrar alguien las...". ¿Qué tan relacionados están para ti los significados literal y figurado en esa expresión? *</p>
<p>¿Qué tan frecuentemente has escuchado o leído la expresión DORMÍRSELE EL...? *</p>	<p>¿Qué tan relacionados están para ti los significados literal y figurado en esa expresión? *</p>

Apéndice G

Consentimiento informado para el formulario de Google



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
QUERÉTARO

GOOGLE FORMS PARA JÓVENES DE 18 A 29 AÑOS:

Estás invitada/invitado a participar en este sondeo de manera voluntaria; la información es estrictamente CONFIDENCIAL y ANÓNIMA. ESTE NO ES UN EXAMEN; por lo tanto, NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS. Nos interesa contar con información acerca de las locuciones verbales que se usan en México para comprender mejor cómo son interpretadas.

Las LOCUCIONES VERBALES son expresiones con cierto grado de fijación que pueden tener un significado literal o figurativo dependiendo del contexto de uso. Por ejemplo, "María LE DIO ATOLE CON EL DEDO a Juan" se puede interpretar de manera literal como "María toma el atole con uno de sus dedos y se lo da a Juan" o de manera figurada como "María engañó a Juan".

La encuesta consta de 2 secciones, una dedicada a la familiaridad de las locuciones y otra a su transparencia.

ESTA ENCUESTA ES ÚNICAMENTE PARA PERSONAS MEXICANAS DE ENTRE 18 Y 29 AÑOS DE EDAD.

Por favor, lee con atención las preguntas y marca la respuesta que resulte más adecuada para ti.

La encuesta forma parte de mi tesis para la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Para cualquier comentario o pregunta quedo a tus órdenes:

Abigail Hernández Valencia ahernandez87@alumnos.uaq.mx



Maestría en
Aprendizaje de
la Lengua y las
Matemáticas

Ante cualquier comentario o pregunta quedo a sus órdenes:
Abigail Hernández Valencia ahernandez87@alumnos.uaq.mx
Teléfono: 4271045576

Apéndice H

Ejemplo del formulario de Google de interpretación literal o figurada de las locuciones

Describe brevemente (menos de 20 palabras) qué crees que significa cada una de las siguientes expresiones. Anota el primer significado que te venga a la mente.

1. María aguantó vara *

Tu respuesta _____

2. Daniela anduvo al tiro *

Tu respuesta _____

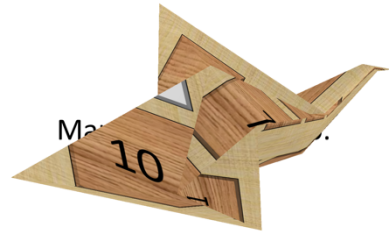
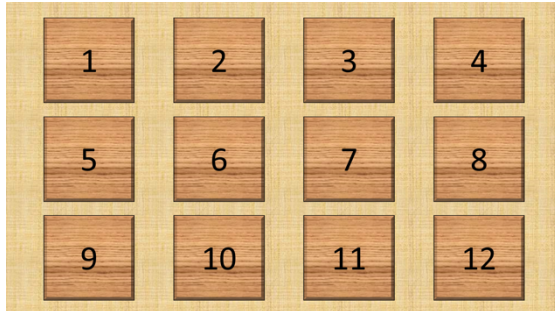
3. Alejandro anduvo buzo *

Tu respuesta _____

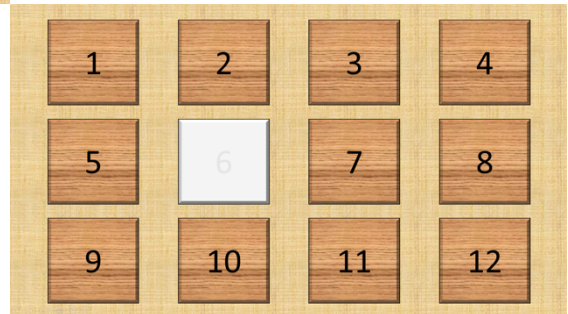
4. Pedro le aplicó la ley del hielo a Alejandro *

Tu respuesta _____

Apéndice I
Presentación



Manuel anduvo buzo.



Apéndice J
Guion de preguntas

Consigna: tengo algunas expresiones que he escuchado últimamente y me gustaría saber qué entiendes tú, ¿me puedes ayudar diciéndome qué entiendes tú de cada una?

JOSÉ SE ATACA DE LA RISA

- | | |
|--|--|
| 1. ¿Qué quiere decir esta expresión? | ¿Cómo lo sabes?
¿En qué te fijaste para saber qué significaba?
¿Alguna parte te dio una pista para decir eso? |
| 2. Aparte de lo que me acabas de decir, ¿crees que pueda significar otra cosa? | ¿Qué otra cosa puede significar?
¿Cómo lo sabes?
¿En qué te fijaste para este otro significado?
¿Qué te dio la pista para este significado? |

SOLO EN INTERPRETACIÓN NO

LITERAL:

¿Por qué se dice X en lugar de *expresión literal*? ¿Por qué no decirlo directo?
